

---

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

Facultad de Bellas Artes

Departamento de Dibujo – Unidad de Arte y Educación



Programa de doctorado:

*“Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales”*

Bienio 2000 / 2002

Autora: **Kelly Christina Mendes Arantes**

Director: **Dr. Fernando Hernández Hernández**

Co-directora: **Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira**

Belo Horizonte, agosto 2009.

---



---

A  
*Felipe e Cecília,  
cruzadores de fronteiras.*

---



---

**Obrigada:**

À administração municipal do ex-prefeito de Belo Horizonte CÉLIO DE CASTRO (*in memóriam*) que acreditou e investiu nos/as professores/as do ensino fundamental, tornando possível meus estudos em Barcelona no biênio 2000/2002.

Ao Dr. FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ pelas suas orientações precisas, por me ensinar que o mundo pode ser lido de diferentes formas, que algumas podem contribuir para a nossa mobilidade, enquanto outras, para o nosso imobilismo e, principalmente, por contribuir para o meu reencontro com o Brasil como brasileira.

À Dra. ANNA MARIA SALGUEIRO CALDEIRA por me acompanhar passo a passo na minha trajetória de “professora-investigadora”.

À Universidade de Barcelona e, em especial, às professoras Dra. CARLA PADRÓ e Dra. JUANA MARÍA SANCHO e aos professores Dr. IMANOL AGUIRRE, Dr. JOSÉ MARIA BARRAGÁN, Dr. RICARDO MARÍN, pelas contribuições no curso de doutorado.

Aos meus colaboradores JANICE REIS e “PAULO” pelo muito que me ensinaram.

Aos amigos JOSÉ ANTÔNIO PONCIANO, MARCELO MACHADO e SANZIO MARDEN pela paciência e disposição em discutir os temas abordados na minha tese.

Aos meus companheiros e companheiras de trabalho que acreditam na importância do/a professor/a do ensino fundamental, especialmente, GLÓRIA GUEDES, REGINA XIMENES, FÁTIMA GOMES, JOÃO FLÔRES ALKMIM e SELMA QUEIRÓZ.

À MARIONA JIMENEZ, ANDREA ACONTINO, INEZ MARIA MARÇAL, MARIA ROSA FONTEBASSO, IMMÁ LÓPEZ, ANNE MOTTAIS, FERNANDA DURÃES FERNANDEZ, ROSANE VITA e tantos outros que em algum momento, em Barcelona e no Brasil, cruzaram meu caminho contribuindo para o meu crescimento.

Aos meus FAMÍLIARES, pelo carinho que me dedicaram ao longo de minha vida.

E, finalmente, a todos/as meus ALUNOS/AS e EX-ALUNOS/AS que estiveram comigo me impulsionando na busca de compreensão do meu lugar como professora e de seus lugares como alunos/as.

---



---

***“Saiba-se, pois, que os fatos foram o que eu descrevo, mas a interpretação que deles extraio é o que sou agora.”***

**Jean Genet**

---





---

## **RESUMO**

TESE DE DOUTORADO

UNIVERSIDADE DE BARCELONA

Programa de doutorado: “**EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES**”.

Orientador: Dr. Fernando Hernández Hernández

Co-orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira

Autora: Kelly Christina Mendes Arantes – 2009

### **CONTANDO HISTÓRIAS ESQUECIDAS: “AS RELAÇÕES ENTRE O PODER E SUAS MARGENS NAS HISTÓRIAS DE ÊXITO DE PROFESSORES CONDENADOS AO FRACASSO”**

Esta tese pretende responder a seguinte pergunta: Como determinados sujeitos aprendem o uso de um mundo não organizado em seu favor. Para respondê-la recorri às contribuições da “Pedagogia Crítica na perspectiva dos Estudos Culturais”. Também colaboraram para esta construção um professor e uma professora da rede pública municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte – Brasil. Através da narrativa de suas trajetórias de vida e profissional esses professores contribuíram para dar relevo à “territorialidade”, ou seja, à relação entre o “centro de poder” e a “sua margem” no processo de construção de suas subjetividades, assim como, aos desdobramentos desta categoria para a compreensão do contexto da educação voltada para a classe trabalhadora. Para tal, a investigação foi dividida em duas etapas. A primeira etapa correspondeu às “Entrevistas em Profundidade” e a segunda à “Observação Participante”. Ambas foram analisadas através da “Análise Crítica do Discurso”. Desta forma, esta investigação foi se configurando em uma “Etnografia” uma vez que seu desenvolvimento foi se processando na medida em que os dados se afloravam. Através dessa articulação entre os dados empíricos e a teoria foi possível compreender que o sujeito desprovido de direito, ao ter acesso a maiores oportunidades de mobilidade territorial, também se expande intelectualmente, ampliando, desta forma, suas chances de lidar com um mundo não organizado em seu favor, podendo, assim, constituir-se como sujeito de direito (Cidadão), utilizando de bens e serviços nem sempre disponíveis em seus territórios de origem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Crítica na perspectiva dos Estudos Culturais; Análise Crítica do Discurso; Ascensão Social; Melhorar de Vida; Hegemonia; Autoritarismo; Antinomandismo.

---



---

## **ABSTRACT**

PhD DISSERTATION

UNIVERSITY OF BARCELONA

PhD Program: “**EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES**”.

Advisor: Dr. Fernando Hernández Hernández

Co-advisor: Anna Maria Salgueiro Caldeira

Author: Kelly Christina Mendes Arantes – 2009

### **TELLING FORGOTTEN STORIES: “THE RELATIONSHIP BETWEEN THE POWER AND ITS MARGINS IN THE SUCCESSFUL STORIES OF TEACHERS DOOMED TO FAILURE”**

This dissertation intends to answer the following question: how certain individuals learn to use a non organized world in their favor. I have resorted to the contributions of Critical Pedagogy in the perspective of Social Studies to answer this question. Two teachers of the state and municipal public schools of Belo Horizonte – Brazil have also contributed to this analysis. These teachers have contributed to give relevance to “territoriality” – the relation between “Center of power” and “its margins” in the process of construction of their subjectivities, and also to the unfolding of this category in order to help grasp the context of education focused on the working class, through their life and professional trajectories narratives. For such, the investigation was divided into two stages. The first stage corresponds to the “In Depth Interviews,” and the second to “Participant Observation”. Both were analyzed through the “Critical Discourse Analysis” perspective. Consequently, this investigation became an “Ethnography,” because its development was processed as data came in. The articulation between empirical data and theory made possible the realization that the individual that is deprived of rights and has access to better opportunities of territorial mobility also expands intellectually. As a result, he amplifies his chances to deal with a world that is not organized in his favor and is able, hence, to constitute himself as a right-holder (Citizen) by using goods and services that are not always available in his original territory.

**KEYWORDS:** Critical Pedagogy in the perspective of Social Studies; Critical Discourse Analysis; Social Ascension; Life Improvement; Hegemony; Authoritarianism; Anti-nomadism.

---



---

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOLHA DE ROSTO: Vista de Belo Horizonte desde o Alto Vera Cruz. Foto: Kelly Mendes .....	1
FIGURA 01: Índia – Floresta Brasileira nº 3. Foto: Marcos Rosa .....	123
FIGURA 02: Parque Escola Jardim Belmonte. Disponível em: <a href="http://images.google.com.br">http://images.google.com.br</a> .....	287
FIGURA 03: Aula de Desenho de Paisagem / Parque Escola Jardim Belmonte. Foto: Janice Reis .....	311

---



---

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACD: Análise Crítica do Discurso.

AI-5: Lei institucional n. 5, que no período da ditadura militar brasileira censurava arbitrária e imprevisivelmente qualquer tipo de manifestação.

C1: Colaborador n. 1.

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica.

C.O.: Comentário do Observador.

DOPS: Departamento de Ordem Pública Social.

FAFICH: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

IMACO: Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis.

NET: Núcleo de Estudos Teatrais.

PBL: Projeto Beira Linha.

PEJB: Parque Escola Jardim Belmonte.

PFCA: Projeto Forma Cor Ação.

PND: Plano Nacional de Desenvolvimento.

PUC/Minas: Pontifícia Universidade Católica.

UNI/BH: Centro Universitário de Belo Horizonte

---





---

## SUMÁRIO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	23
<b>PARTE I – Campo Temático</b>	31
<b>Capítulo 1</b>	
<b>TRANSITANDO ENTRE AS RELAÇÕES DINÂMICAS DO CONTEXTO ESCOLAR E O PROBLEMA DA TESE</b>	33
<b>1.1 Em busca do lugar de quem vos fala</b> .....	33
<b>1.1.2 Como surge a idéia da tese:</b> Será a lembrança importante para perceber que nas experiências de um sujeito existem diferenças, contradições, limites e possibilidades? .....	39
<b>1.1.3 Primeiras experiências escolares:</b> Pós o golpe civil militar de 1964 .....	41
<b>1.1.4 Primeiras experiências profissionais:</b> O choque cultural .....	58
<b>1.2 Que lugar ocupo nesta investigação?</b> .....	59
<b>1.2.1 A construção da minha subjetividade enquanto professora-pesquisadora</b> .....	61
<b>1.2.2 Existe algum novo tipo de conhecimento que se possa criar ao mesmo tempo pertencendo e não-pertencendo a um determinado contexto? Dentro e ao mesmo tempo fora?</b> .....	65
<b>PARTE II – Campo Metodológico</b>	71
<b>Capítulo 2</b>	
<b>DELIMITANDO A METODOLOGIA</b>	73
<b>2.1 Pesquisa qualitativa:</b> Definindo minha posição metodológica e o objeto de estudo .....	73
<b>2.2 Aproximando-me do campo de pesquisa:</b> Primeira mudança de foco e os ‘Interrogantes Gerais’ .....	76
<b>2.3 Delimitando a metodologia:</b> Em busca do objeto e do sujeito de pesquisa .....	80
<b>Capítulo 3</b>	
<b>ENTRANDO NO CAMPO DE PESQUISA E DELIMITANDO O MARCO TEÓRICO</b>	83

---

---

<b>3.1 Pedagogia crítica da educação e análise crítica do discurso na perspectiva dos estudos culturais .....</b>	<b>83</b>
<b>3.1.1 Estratégia um:</b> Primeiro encontro com a possível colaboradora .....	86
<b>3.1.2 Estratégia dois:</b> A professora Janice – como se dá nosso processo de aproximação .....	93
<b>3.1.2.1 Primeiro encontro com a professora colaboradora Janice:</b> Segunda mudança de foco .....	94
<b>3.1.3 Estratégia três:</b> Como se deu o meu processo de aproximação do professor colaborador Paulo.....	99
<b>Capítulo 4</b> <b>INICIANDO ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE</b>	
Uma primeira aproximação dos discursos do professor Paulo e da professora Janice .....	103
<b>4.1 Iniciando as entrevistas em profundidade:</b> 'Interrogantes Gerais' como delineamento orientador .....	103
<b>4.2 Análise da conversação:</b> Categorias de análise.....	105
<b>4.3 O professor Paulo:</b> Seqüências para análises – pesquisando propósitos distintos .....	108
<b>4.3.1 Reflexão sobre a “sorte” na trajetória de vida do professor .....</b>	<b>111</b>
<b>4.3.2 A experiência no processo de seleção para o curso de mestrado em educação.....</b>	<b>113</b>
<b>4.3.3 O fim da carreira de atleta .....</b>	<b>117</b>
<b>4.4 A professora Janice:</b> O teatro como ferramenta pedagógica .....	122
<b>4.4.1 A origem do teatro como ferramenta pedagógica nas aulas de Janice.....</b>	<b>125</b>
<b>4.4.2 A subjetividade de Janice na escolha entre duas companhias de teatro ..</b>	<b>128</b>
<b>4.4.3 As conseqüências da experiência com o teatro no contexto da escola.....</b>	<b>132</b>
<b>4.4.4 A relação do teatro com a vida pessoal da professora .....</b>	<b>136</b>
<b>4.5 Paulo e Janice – algumas considerações iniciais:</b> A questão de gênero .....	143

---

---

**Capítulo 5**  
**ENTRE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA DOS COLABORADORES**  
As categorias “casa” e “rua” como referenciais para a construção de gênero 147

**5.1 A família:**  
Entre a infância e a adolescência da professora Janice e do professor Paulo ..... 147

**5.2 A mãe de Janice referência constante** ..... 148

**5.2.1 Onde tudo começou** ..... 149

**5.2.2 A mãe figura central** ..... 151

**5.2.3 O alcoolismo da mãe**..... 155

**5.2.4 Após a morte da mãe** ..... 155

**5.3 As dificuldades da vida familiar de Paulo** ..... 161

**5.3.1 A infância** ..... 163

**5.3.2 Onde tudo começou**..... 166

**5.3.3 O apartamento da família:**  
E a lembrança do pai, da mãe e da avó ..... 168

**Capítulo 6**  
**AS RELAÇÕES DE PAULO E JANICE FORA DO ÂMBITO FAMILIAR**  
As diferenças entre os territórios sócio-geográficos 173

**6.1 Escrevendo suas histórias da adolescência à fase adulta** ..... 173

**6.2 A construção da subjetividade de Paulo em territórios antagônicos:**  
Em territórios contrastantes desenvolve a consciência de si ..... 176

**6.2.1 Território: centro urbano** ..... 176

**6.2.2 Os primeiros anos escolares** ..... 178

**6.2.3 Contato com outro mundo – uma experiência marcante** ..... 179

**6.2.4 Entre possibilidades estancadas e emancipadoras** ..... 180

**6.2.5 A função híbrida da escolinha de natação** ..... 185

**6.2.6 Aproximando-se do Minas Tênis Clube** ..... 186

**6.2.7 Indefinições na escolha de clubes** ..... 190

**6.3 Minas Tênis Clube** ..... 191

---

---

<b>6.3.1 Minas Tênis Clube – “O Grande Patrocinador”</b> .....	194
<b>6.3.2 O Minas Tênis Clube e o Colégio Militar</b> .....	195
<b>6.3.3 Percurso universitário – da engenharia à educação física</b> .....	198
<b>6.4 A construção da subjetividade de Janice em contexto de opressão:</b> Desejando liberdade conquista novos territórios .....	204
<b>6.4.1 Território – periferia urbana</b> .....	206
<b>6.4.2 A casa da mãe:</b> Os primeiros anos escolares .....	209
<b>6.4.3 A casa do Pai:</b> Ocupando o lugar da mãe .....	214
<b>6.4.4 A casa do pai ou da madrasta?</b> O início precoce no mundo do trabalho .....	216
<b>6.4.5 A casa da avó:</b> A solidariedade entre os irmãos .....	223
<b>6.4.6 A casa “lugar”:</b> Entre a ausência afetiva da mãe e a presença simbólica opressiva do pai .....	224
<b>6.4.7 A casa de Janice:</b> O reencontro com a mãe .....	230
<b>Capítulo 7</b>	
<b>TORNANDO-SE PROFESSORES</b>	
A construção da subjetividade na relação com o contexto sócio-histórico-político .....	239
<b>7.1 Janice – tornando-se professora:</b> O compromisso com o aluno .....	239
<b>7.1.1 Profissão “Ministério”</b> .....	248
<b>7.1.1.1 Religião</b> .....	255
<b>7.1.2 Hegemonia e autoritarismo:</b> Estado ampliado x estado restrito .....	257
<b>7.2 Paulo – tornando-se professor</b> .....	262
<b>7.2.1 A escola como definidora de espaços de atuação e procedimentos de antinomandismo</b> .....	270
<b>7.3 Mobilidade territorial x disciplina escolar:</b> Uma breve aproximação conclusiva .....	273

---

---

<b>7.4 Terceira mudança de foco:</b>	
De um casal para a trajetória de vida da professora e investigadora Janice .....	278
<b>PARTE III – Observação Participante</b>	<b>283</b>
<b>Capítulo 8</b>	
<b>PROJETO FORMA COR AÇÃO</b>	<b>285</b>
<b>8.1 Iniciando ‘observação participante’:</b>	
O contexto do Projeto Forma Cor Ação.....	285
<b>8.2 Introduzindo a proposta do PFCA:</b>	
O teórico e o prático .....	290
<b>8.2.1 Janice professora-investigadora:</b>	
O indivíduo e a sociedade .....	292
<b>8.2.2 O desenvolvimento do PFCA:</b>	
Como Janice inicia a sua pesquisa de campo .....	293
<b>8.2.3 A intervenção cultural:</b>	
Relação entre teoria e prática? .....	294
<b>8.2.3.1 O acampamento:</b>	
Ponto de partida da pesquisa de campo .....	296
<b>8.2.3.2 O Parque Escola Jardim Belmonte:</b>	
Antes da Intervenção Cultural .....	298
<b>8.2.3.3 O apoio institucional</b> .....	299
<b>8.3 Observação participante:</b>	
Analisando o PFCA através da ACD e da pedagogia crítica na perspectiva dos estudos culturais .....	304
<b>8.3.1 Iniciando a observação participante</b> .....	306
<b>8.3.1.1 Primeira etapa da observação participante:</b>	
Os territórios dentro do Parque .....	309
<b>8.3.1.2 Observando o movimento dentro do Parque</b> .....	312
<b>8.3.1.3 O que significa o PFCA para seus participantes?</b> .....	318
<b>8.3.1.4 O assassinato:</b>	
E o término da 1ª etapa da observação participante .....	321
<b>8.3.2 Segunda etapa da observação participante:</b>	
De volta ao Parque depois das férias .....	326

---

---

<b>8.3.2.1 De Veneza ao Parque Escola Jardim Belmonte .....</b>	<b>326</b>
<b>8.3.2.2 Depois do assassinato .....</b>	<b>327</b>
<b>8.3.2.3 A nova secretaria do PFCA .....</b>	<b>328</b>
<b>8.3.2.4 Acompanhando Janice:</b>	
O eterno recomeço .....	328
<b>8.3.2.5 O culto ecumênico:</b>	
As desigualdades sociais devoram as políticas públicas inconsistentes .....	333
<b>8.4 Abrindo perspectiva para outras possíveis investigações .....</b>	<b>335</b>
<b>8.5 Conclusão .....</b>	<b>337</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>341</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>351</b>

---

## PRESENTACIÓN

*“No es la edad que constituye el factor determinante de nuestras concepciones, pero sí el número de encuentros que tuvimos con determinado saber, así como la cualidad de la ayuda que tuvimos para interpretarlos. (...) Estos ‘encuentros’ no son los mismos y no ocurren en el mismo orden; lo que es una referencia para uno – y representa su cuadro conceptual, su núcleo de saber – es inexistente o se mantienen en la periferia para otro...”*

**Britt-Mari Barth**

Difícilmente alguien duda que la formación del profesorado sea un elemento que favorece los procesos de mejora de la escuela. En este campo, entre una de las perspectivas que relacionase con la innovación educativa, está la que se basa en la investigación: desde la investigación-acción hasta la formación basada en la reflexión sobre la práctica. Pero con frecuencia, estas perspectivas se olvidan de algo importante: el contexto histórico y biográfico de las personas que están implicadas en esta investigación. En cierta medida, son propuestas de formación orientadas a la práctica que, con frecuencia, olvidan el sujeto de esta práctica, sus condiciones históricas y sus condiciones sociales.

En este sentido, me resulta difícil hablar de mi proceso como profesora que se constituye también como investigadora, sin llevar en cuenta algunos conceptos básicos que están directamente relacionados con la construcción socio-histórica de la identidad brasileña.

Mi actuación, mi forma de ver la realidad y dentro de ella la escuela, no puede ser entendida sin mi bagaje, lo que da significado a mi práctica como investigadora. No

se puede comprender, por ejemplo, mi posicionamiento, sin conocer el periodo socio-histórico que hizo parte de mi formación.

Una parte de ese bagaje está presente en las obras de varios autores, tales como: (CHAUI, 1989; DAMATTA, 2000; FRIGOTTO, 1984, 2003; SANTOS, 2002, 2007a, 2007b, 2008; SARTI, 2003), entre otros que consideran la desigualdad social brasileña resultado de la avergonzada distribución de renta y de derechos presentes desde los tiempos de la colonización, legitimada a partir del período de la dictadura militar (1964-1985).

Evidentemente, en estos últimos años y, principalmente, en la última década, la sociedad brasileña viene pasando por significativos cambios, que reflejan una creciente preocupación y, también, manifestaciones *concretas* en relación a sus complejos problemas sociales, económicos y culturales. Grupos civiles independientes y, a veces, con el apoyo de las instituciones públicas o privadas, desarrollan trabajos en los cuales las clases desfavorecidas tienen la oportunidad de se mostrar a través de sus propias perspectivas. Es visible, actualmente, la creciente consciencia social y étnica dentro de las clases en desventaja.

De esta forma, en el abordaje de esta tesis, considero las trayectorias de vida de mis colaboradores, la profesora-investigadora Janice y el profesor-investigador Paulo, contextualizándolas en el proceso histórico de sus construcciones – pos Golpe Civil Militar de 1964 (FRIGOTTO, 1984, 2003; SOUZA, 1981) –, tomando como referencial las metáforas utilizadas por Damatta (2000) “de la casa” y “de la calle”, a través de las cuales propongo discutir estas relaciones en el contexto más amplio de la sociedad brasileña, enfatizando las relaciones de desigualdad social en los territorios “periferia urbana” y “centro urbano”.

Llevo para estos análisis las contribuciones importantes de Sarti (2003), en lo que se dice respecto a la construcción de la moral del pobre, adoptando los conceptos de “mejoría de vida” y de “ascensión social” que me ayudaron en la percepción de las relaciones de poder hegemónicas, representadas por el fuerte autoritarismo que permea los diferentes niveles de las relaciones sociales en Brasil (CHAUI, 1989;



OLIVEN, 1982; OLIVEIRA, 2006; PERALVA, 2000; POCHMANN, 2007; SOUZA, 1981), entre otros. Ese camino me conduce a la cuestión de la formación del profesor (a) – investigador (a) (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Y, en ese proceso, discuto, a partir de la reconstrucción de mi trayectoria de vida personal y profesional, los relatos del/la profesor(a)-investigador(a) Paulo y Janice que, en diálogo con la teoría que utilizo, no son colocados de forma jerárquica. Con eso quiero decir que el conocimiento científico utilizado y el conocimiento de los colaboradores relatados a través de sus experiencias contribuyen igualmente para la construcción de mi comprensión de la problemática de la tesis.

En este marco utilizo el término profesora-investigadora, propuesto por Zeichner (1998), para distinguir el profesor-investigador, del investigador-académico, situándome como profesora-investigadora. Eso, de ninguna forma, excluye la importancia tanto de escuela como de la academia, en mi formación como profesora y como investigadora, pero enfatiza la importancia de estarse “en el” mundo y no en “contacto” con él (FREIRE, 2005b), o sea, en la esfera de las relaciones “dentro” y no “fuera” de la historia, como discuten Foucault (1992), Goodson (2004), Kincheloe (1997), Spry (2001), Walkerdine (1998) y tanto otros.

Dos estudios antecedieron a esta tesis y contribuyeron significativamente para su desarrollo porque me despertaron para la percepción de la importancia del espacio, sobretudo, del espacio socio-territorial. Son ellos: “La construcción de la identidad del adolescente inmigrante a través de la cultura popular”<sup>1</sup> y “Conociendo más sobre el Museo Nacional de Arte de Cataluña a través de sus Aparatos y Tecnologías Institucionales”, tesinas desarrolladas en el bienio 2000/2002, como parte del programa de doctorado “Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales”, de la Universidad de Barcelona. La primera, bajo la orientación del profesor Dr. Fernando Hernández Hernández y la segunda bajo la orientación de la profesora Dra. Carla Padró.

---

<sup>1</sup> Tesina parcialmente publicada en el capítulo: ARANTES, K. C. M. Ocupando o lugar do “outro”: cultura visual e experiência docente. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 17-38.

Ambos los trabajos ampliaron mi visión sobre las relaciones sociales, despertándome para las relaciones de poder hegemónicas presentes tanto en contextos cerrados, como es el caso de los museos, como en contextos amplios – la Barcelona de los catalanes y el barrio Raval de los inmigrantes, o sea, las relaciones entre la ciudad y su margen.

Así, a través de lecturas y discusiones en el curso de doctorado, percibí que poco a poco el tema de la territorialidad fue adquiriendo importancia en mis interpretaciones. Y, al iniciar este estudio etnográfico, he percibido cuanto las discusiones anteriores fueron importantes para su desarrollo, aunque en aquel momento, yo aún no tuviere consciencia sobre este tema. Sólo lo intuía.

Así, el desarrollo de este estudio me llevó a problematizar las relaciones existentes entre el centro de poder y su margen para contestar a la pregunta central de la tesis: **“¿Como determinados sujetos aprenden el uso de un mundo que no fue organizado a su favor?”** (CHARLOT, 2000).

De esta forma, en la Parte I, primero capítulo de esta investigación, delinearé mi trayectoria personal y me situaré como profesora-investigadora, llevando en consideración los contextos económicos, sociales y políticos que hicieron parte de mi formación, con la intención de dejar claro el lugar desde donde hablo. Para tal, recorro a Spry (2001), Walkerdine (1998), Kincheloe (1997), entre otros, para basar esta discusión.

En el parte II, capítulo 2 al capítulo 7, defino la metodología del estudio que poco a poco configurase como una investigación etnográfica, porque utilicé un enfoque más abierto y inductivo, que un predeterminado, como propone Woods (1998) y porque se configuró como una estructura que se va estrechando, como discute Hammersley y Atkinson (1995, p. 206): “Todo el tiempo el problema de la investigación necesita ser desarrollado o transformado y eventualmente este campo es clarificado y delimitado y esta estructura interna explorada.”

Así, la investigación ha sido construida en la medida que los datos iban aflorándose, como propone una investigación cualitativa. Esto no significa que mi ingreso en el

campo empírico no estuviese orientado por algunas cuestiones generales – “Interrogantes generales”, como definen Taylor y Bogdan (1992), o sea, ¿qué factores contribuyeron para ese proceso? ¿Dónde se localizaban? ¿Estos sujetos contribuyen o no para promover la emancipación en su práctica social? Preguntas que me ayudaron en la búsqueda de la respuesta a la cuestión central de la tesis: *¿Como determinados sujetos aprenden el uso de un mundo que no fue organizado a su favor?*

De esta forma, aún en el capítulo 2, defino, también, el objeto de estudio como el *proceso* de construcción de elementos emancipadores en la vida de determinados sujetos, introduciendo los conceptos de “mejoría de vida” e “ascensión social” (SARTI, 2003).

En el capítulo 3, relato las etapas de mi ingreso en el campo empírico y explico como, poco a poco, descubro e me acerco a mis colaboradores. Delineo la perspectiva teórica de los Estudios Culturales (CEVASCO, 2003; GIROUX, 1990, 1997, 1998; CURAN, MORLE; WALKERDINE, 1998) que, juntamente con el método de Análisis Crítico del Discurso (VAN DIJK, 1999, 2003 y 2005; WEST, LAZAR; KRAMARAE, 2005; OCHS, 2003; FAIRCLOUGH; WODAK, 2005) me posibilitaron comprender el tema de la investigación. Y, en la medida que dialogaba con diferentes enfoques como, por ejemplo, el enfoque socioeconómico (OLIVEIRA, 2003, 2006; FRIGOTTO, 1984, 2003), el enfoque antropológico (DAMATTA, 2000), el enfoque filosófico (CHAUI, 1989) y el enfoque político-territorial (SANTOS, 2002, 2007a, 2007b, 2008), fui desvelando la opacidad de las relaciones hegemónicas a través de los relatos de los colaboradores.

Tales enfoque subsidian el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en el decorrer de esta investigación, abriendo perspectivas para una posible pedagogía crítica de la educación, donde la relación entre el margen y el centro del poder es analizado, como proponen Giroux (1990, 1997), Giroux y McLaren (1998), Giroux y Simon (1998), entre otros. En este sentido, el ACD me permite combinar perspectivas de diversas disciplinas en sus propios análisis, complementando formas más habituales de análisis social y cultural (FAIRCLOUGH; WODAK, 2005). De esta forma, según

estas últimas autoras, a ACD se ocupa de los problemas sociales, considera que las relaciones de poder son elementos discursivos, entiende que el discurso constituye la sociedad y la cultura, realiza una tarea ideológica, es histórico y establece nexo entre el texto y la sociedad – vínculo estos mediados por las “organizaciones del discurso” – siendo, también, interpretativo y explicativo. Y, por fin, a ACD es una forma de acción social cuando pone en manifiesto la opacidad de las relaciones de poder. En este sentido, como destaca también Van Dijk (2003, p. 18), “el discurso, obviamente, participa en la reproducción de muchas formas de dominación y desigualdad, tales como, de clase, edad, nacionalidad, religión, idioma, orientación sexual y etc.”.

En el capítulo 4, me acerco más de los colaboradores y empiezo las “entrevistas en profundidad” (TAYLOR; BOGDAN, 1992). Explico como elaboro los tres procesos de análisis para contestar a la pregunta de la tesis que se inicia con la cuestión central, propuesta por Charlot (2000), basada en una posible “sociología del sujeto”: “Cómo aprender el uso de un mundo que no fue organizado en su favor? Elaboro los “interrogantes generales”, sugeridos por Taylor y Bogdan (1992) como directores del proceso de la investigación.

- ¿Cuáles fueron y donde se localizaban (escuela, familia o contexto social más amplio) los ingredientes que los empujaron en el pasado? O ¿la ascensión social forma parte de un proceso de lucha y resistencia?
- ¿Estos sujetos, en sus prácticas actuales, contribuyen para la emancipación de sus alumnos/as o reproducen los discursos hegemónicos de las instituciones escolares?
- ¿La concienciación de sus propias historias puede contribuir para la “pedagogía de la esperanza”, para una pedagogía que supere la crítica, en dirección a una pedagogía política?

A partir de esto, con la intención de crear un base referencial para el análisis de las entrevistas presentadas en los capítulos 5 y 6, referentes a las trayectorias de vida de los colaboradores, construyo categorías, llevando en cuenta el “análisis de la

conversación, propuestas por Pomerantz y Fehr (2005), que tienen como cuestión central la pregunta: ¿lo que hace el participante en el momento del habla? Esta cuestión se desdobra en nuevas preguntas subsidiando la construcción de una posible “sociología del sujeto”, como propone Charlot (2000):

- ¿Cómo se definen?
- ¿Como se da su relación con los “otros”?
- ¿En que momentos demuestran ser presa de la dinámica del deseo?
- ¿Hasta que punto, transformándose, transforman el contexto donde actúan?

En el capítulo 5, empiezo un análisis más detallado de las trayectorias de vida de mis colaboradores, considerando las fases de la infancia a la adolescencia y enfatizando la diferencia en la construcción del género a través de las metáforas “casa” y “calle” (micro territorios). Contraponiéndolas, en el capítulo 6, con la construcción de sus lugares socioterritoriales (macro territorios), cuando analizo la adolescencia y la fase adulta de Paulo en el “centro urbano” y la adolescencia y la fase adulta de Janice en la “periferia urbana”. Apunto, entonces, la importancia del entendimiento del espacio político-geográfico en la construcción de las subjetividades de los colaboradores, buscando destacar la importancia del desarrollo de una pedagogía crítica en la perspectiva de los Estudios Culturales (GIROUX, 1990, 1997; GIROUX; MCLAREN, 1998; GIROUX; SIMON, 1998), como uno de los caminos para la construcción de un pensamiento crítico y transformador.

En el capítulo 7, busco comprender como Paulo y Janice se construyen como profesores al relacionarse con un mundo que no fue organizado de acuerdo con sus necesidades y apunto sus contribuciones en sus contextos de actuación, aún se tratando de contextos no-favorables. En seguida, concluyo la Parte II, sintetizando el conocimiento construido, contraponiendo los relatos de Paulo y Janice, articulándolos con la teoría y la metodología utilizada. Este capítulo tornase, por lo tanto, la base referencial para los próximos análisis que constituyen la Parte III, último capítulo de la tesis.

Siendo así, inicio el capítulo 8 relatando el proyecto de investigación “Forma Color Acción”, desarrollado por la profesora-investigadora Janice.

Conociendo previamente el proceso de desarrollo del proyecto “Forma Color Acción” (PFCA), intenciono comprenderlo en profundidad a partir de la observación participante que realicé y camino para una conclusión abierta, en la cual la historia de Janice se vuelve el hilo conductor para la comprensión del poder de las relaciones hegemónicas en el contexto de la educación pública, dirigidas para las clases trabajadoras y “marginalizadas”. En este sentido, acentúo la necesidad de formación docente, en una perspectiva crítica, en el sentido de formar profesores conscientes de sus propias historias, capaces de desvelar, en sus prácticas cotidianas, las relaciones hegemónicas o la opacidad de las relaciones entre el centro de poder y su margen. Relaciones estas, impuestas claramente en sus límites territoriales.

Así, concluyo la tesis, considerando que el sujeto desproveído de movilidad territorial tiene menos oportunidad de depararse con creencias alternativas emancipadoras que le puedan subsidiar el aprendizaje del uso de un mundo no organizado de acuerdo con sus necesidades, pactando, de esta forma, con las relaciones hegemónicas, o sea, contribuyendo para el mantenimiento y sostenimiento de la miseria como resaltan Oliveira (2003, 2006), en una perspectiva socioeconómica y Santos (2002, 2007 y 2008), en una perspectiva política y territorial. De esta forma, concluyo la tesis, Parte III, enfatizando la discusión desarrollada en esta etapa, sin descartar las contribuciones anteriores.

En resumen, opté por concluir el conocimiento al final de cada parte de la tesis (Parte II e Parte III), articulándolas a través diferentes categorías bajo diferentes enfoques y conectándolos a la etapa siguiente. Construyo, así, un hilo conductor que, a cada momento es delimitado e analizado, contribuyendo para la comprensión y desarrollo del momento siguiente.

---

**PARTE I – Campo Temático**

---





## Capítulo 1

### TRANSITANDO ENTRE AS RELAÇÕES DINÂMICAS DO CONTEXTO ESCOLAR E O PROBLEMA DA TESE

#### 1.1 Em busca do lugar de quem vos fala

*“Nossas construções de realidade não são livremente feitas, mas são moldadas pelos interesses de poder da sociedade maior. Nós construímos nossa consciência dentro dos limites das práticas discursivas e regimes de verdade moldados pelo poder. Para entender nossas construções, nós devemos nos familiarizar com estes interesses de poder.”*

**Joe L. Kincheloe**

Como professora de arte do ensino fundamental de uma escola pública que recebe, em sua maioria, alunos da classe trabalhadora e consciente da minha formação, interessei-me em estudar professores/as que haviam passado por experiências semelhantes as que eu havia vivenciado. Assim, nesta investigação, proponho estudar um professor e uma professora que, vindos da classe trabalhadora, aprenderam com o que lhes foi negado durante seu período de formação, através dos discursos das instituições família e escola e pelo contexto social, para reconstruir seu próprio caminho. Desta forma, esta investigação propõe entender **o processo de reconstrução de elementos emancipadores presentes na trajetória de um professor e de uma professora e como a conscientização deste processo pode levá-los a agir como um facilitador de transformações.**

Utilizo o termo *conscientização* com o sentido dado por Paulo Freire (2005a, 2005b), não somente por se tratar de um conceito central de suas idéias sobre educação, mas também, por fundar-se na relação entre a prática e a teoria como ato de "ação-reflexão". Desta forma, conscientização é:

(...) um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

(...) a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 2005a, p. 30).

Portanto, não se trata de estudar a consciência de um lado e o mundo do outro, não pretendo esta separação.

A proposta desta tese se iniciou quando ainda estava cursando o doutorado na Universidade de Barcelona e foi no contexto acadêmico, que tive a possibilidade de reconstruir, de forma crítica, a minha trajetória escolar. Isso me levou a procurar, quando voltei ao Brasil, sujeitos que haviam passados por processos semelhantes aos meus. Porém, na medida em que fui me aprofundando na prática do trabalho de campo, a complexidade da minha proposta foi se tornando mais explícita, pois já não ocupava somente a posição de pesquisadora, ocupava o lugar de *professora-pesquisadora*, de professora que, em exercício no ensino fundamental, pesquisava e trabalhava ao mesmo tempo e que, além de tentar compreender o objeto de pesquisa, ia se transformando dentro deste mesmo processo. Foi, então, que se estabeleceu o conflito: que posição tomar?

Já existia, desde o início deste estudo, uma preocupação em manter uma relação horizontal com os meus colaboradores. Reconheci-os como meus companheiros de

trabalho e, ainda que não trabalhássemos nas mesmas escolas, fazíamos parte da rede municipal de ensino. A idéia de ocupar uma posição de neutralidade na pesquisa estava descartada, não só porque o interesse pela pesquisa se deu a partir da conscientização de minha formação, mas também, porque eu estava consciente de que a construção do discurso de uma pesquisa se encontra impregnado da subjetividade de seu autor.

Com isso, quero dizer que o conflito que vivi quando me propus a buscar *o lugar de onde falo*, não era somente um conflito entre possibilidades distintas de focar o tema da tese, era, também, um conflito entre a maneira em que aprendemos a estar no mundo, como sujeito "em contato" com o mundo e não como sujeito "em relação com o mundo". Como defende Freire (2005b, p. 47):

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Desta forma, Freire faz a distinção entre a esfera das *relações* e a esfera dos *contatos*. A primeira é reflexiva/crítica/ativa, a segunda é reflexa/alienada/passiva. Com isso, nos abre a possibilidade de percepção da pluralidade, na própria singularidade do homem, em sua relação com o mundo. O que nos leva a ver a capacidade de darmos diferentes respostas e que estas não se esgotam.

Com isso, percebi que, embora tivesse consciência da minha formação e da importância das relações do sujeito pesquisador com o sujeito pesquisado dentro do contexto da tese, ainda não tinha consciência da forma em que aprendemos a contar histórias e, conseqüentemente, da forma que contamos histórias. Neste sentido, o que se deu nesta busca do meu lugar neste processo, foi um conflito de paradigmas em processo de transformação. Percebi que não podia me isolar *do* contexto da sala de aula, nem tampouco permanecer somente *no* contexto da investigação. Com isso quero dizer que a minha forma de interpretar a problemática

dessa tese perpassa, também, pela forma de me relacionar com o mundo, ou seja, não há como ser pesquisadora, quando me encontro na pesquisa empírica e professora, quando me encontro na sala de aula. Ambas as experiências estão em diálogo contínuo e, evidentemente, estarão presentes na minha análise dos dados empíricos.

Assim, pude perceber que inúmeras variáveis influenciavam o desenvolvimento da tese e, neste sentido, o "velho paradigma modernista" (KINCHELOE, 1997, p. 37) que fez e ainda faz parte de nossa formação intelectual, como sujeito e como professores, já não sustentava a problemática proposta.

Analisando Nietzsche, a Genealogia e a História – em Microfísica do Poder – Foucault (1992, p. 27) desconstrói a forma que a História Tradicional é estruturada em oposição a História Efetiva. A primeira é a história do historiador, daquele "que tem consciência neutra, despojada de toda paixão, encarniçada somente com a verdade", uma verdade eterna, uma alma que não morre, uma consciência sempre idêntica a si mesma, ou seja, uma verdade universal imposta ao sujeito de conhecimento. Por outro lado, a História Efetiva se distingue da História dos Historiadores, porque "não se apóia sobre nenhuma constância: nada no homem – nem tampouco seu corpo – é o suficientemente fixo para compreender aos outros homens e reconhecer-se neles" (FOUCAULT, 1992, p. 19). Neste sentido, o que busco esclarecer é que, ao localizar o sujeito pesquisador, enquanto professor-pesquisador *na* tese, mais do que diante *da* tese, passo a conscientizar-me da impossibilidade de criar, a partir deste local, uma perspectiva que abranja somente a visão do *eu* pesquisadora, o que implica que o *eu* professora também é parte desta perspectiva. Desta forma, passo a perceber, a existência da pluralidade na própria singularidade do sujeito, como nos esclarece Freire (2005b, p. 48):

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos.

Desta forma, na História Tradicional, "o sujeito de conhecimento" (FOUCAULT, 1992, p. 27) é sacrificado, porque ele está muito mais em contato com a história, do que em relação com a história como pretende a História Efetiva. Assim, a História Efetiva é crítica também, na medida em que não sacrifica o sujeito de conhecimento como pretende a História dos Historiadores com uma verdade universal, porque,

(...) o querer-saber não aproxima de uma verdade universal; não dá ao homem um exato e sereno domínio da natureza, ao contrário, não cessa de multiplicar os riscos; faz crescer em todas as partes os perigos; acaba com as pretensões ilusórias; desfaz a unidade do sujeito; libera-o de tudo o que se encarna em dissociá-lo e destruí-lo (FOUCAULT, 1992, p. 28).

O que se passava comigo, era que, teoricamente, havia me apegado à posição da pesquisadora tradicional. Por mais que a pesquisa empírica focasse o objeto de estudo, a partir de minhas experiências como professora em diálogo com outro/a professor/a e respaldada pelo conhecimento científico, não conseguia ver um caminho teórico que relacionasse a professora-pesquisadora, em constante transformação, com o desenvolvimento da tese. Assim, mesmo tendo consciência da importância do sujeito pesquisador no processo da pesquisa, percebi que ainda era traída por uma forma de pensar que fez parte da minha formação enquanto sujeito e enquanto professora. Esta forma de pensar continuava correspondendo "ao padrão cartesiano-newtoniano de ver o mundo", como define Kincheloe (1997, p. 37):

Exatamente como Isaac Newton via o mundo físico em termos de forças mecânicas previsíveis num universo que funciona como um relógio, os educadores tecnicistas de professores percebem o mundo educacional em termos de generalizações previsíveis que podem ser obtidas ao isolar ensino do controle das variáveis nos locais de pesquisa no laboratório.

Foi, então, que, no impasse entre o padrão cartesiano-newtoniano de ver o mundo e a minha prática, pude constatar as fortes influências do discurso colonialista/hegemônico, que tem o poder de distanciar o sujeito do mundo, da

história e das realidades sociais que o rodeiam com "a autoridade de uma narrativa totalizadora que contém a verdade como uma ciência e a ação como categoria universalizadora" (GIROUX, 1997, p. 33). Assim, percebi que era impossível isolar o problema da tese de minha experiência como professora.

Nessa direção, intenciono mostrar que existem múltiplas e contraditórias formas de fazer e refazer a história e de escapar do discurso colonialista/hegemônico que permite ao homem somente estar em contato com o mundo, e não em relação com o mundo. Sendo assim, para que o sujeito possa ter uma inserção verdadeiramente crítica na história, é necessário que estas relações superem as oposições binárias do oprimido contra o opressor, que eliminam a complexidade, a cumplicidade e as resistências que quase sempre passam despercebidas pelas escolas e pelos docentes. Isto faz com que, muitas das vezes, seja a própria escola a reprodutora deste discurso monolítico e homogêneo.

Neste sentido, umas das intuições desta investigação é que, para começar a transformar estas práticas dentro das escolas, é necessário que o docente comece a relembrar suas experiências esquecidas e colocadas de lado pelo próprio discurso colonial/hegemônico.

Concordando com Walkerdine, minha intenção é de estudar questões que parecem ter sido deixadas fora das referências do homem comum e que, assim, parecem não fazer parte da imaginação intelectual de alguns teóricos culturais.

Com toda certeza, temos que ser capazes de contar novas histórias. Algumas vezes as árvores não deixam ver o bosque aos teóricos culturais, porque estão tão ocupados em analisar as resistências ou as incursões para corrigi-las, que parece escapar-lhes a forma como a humilhação diária, a forma atual de controle, compõe a integridade, as defesas e os costumes da maior parte da população (WALKERDINE, 1998, p. 183).

A seguir narro minhas experiências pessoais a partir da reconstrução de minha trajetória escolar. Minha intenção é demonstrar onde nasceu meu interesse pelo tema desta pesquisa, considerando, ao mesmo tempo, a necessidade de contar

novas histórias que fazem parte do contexto escolar, mas que quase nenhum/a professor/a se atreve a contá-las ou a assumi-las.

### **1.1.2 Como surge a idéia da tese:**

Será a lembrança importante para se perceber que nas experiências de um sujeito existem diferenças, contradições, limites e possibilidades?

*“As lembranças constituem uma parte intrínseca da realidade na qual emergem. Nossa preocupação há de ser essa fase da vida na qual se tem utilizado um determinado meio para voltar a contar, reviver ou reativar uma fase anterior, com o fim de reforçar o sentido de atualidade na qual se conta. Na melhor das hipóteses, as lembranças conectam significativamente o que uma vez ocorreu com o que está acontecendo.”*

**Erik H. Erikson**

Como já foi dito, o interesse em escrever esta tese surgiu a partir da reflexão sobre a minha formação, onde tomei como base, as relações entre os diferentes contextos – escolar, familiar e social – de minha vida. Foi quando comecei a compreender e a construir a minha *subjetividade*, a partir de minhas experiências como sujeito pertencente à classe trabalhadora e, também, como aluna, desde os primeiros anos de escola pública do ensino fundamental, até a minha formação acadêmica, passando pela experiência como docente, que consegui escapar do determinismo social, ou seja, que escapou da *identidade* imposta aos sujeitos que pertencem ao contexto social do qual eu fazia parte. Contexto este, que continuo fazendo parte, porém, agora, me posicionando de uma ou outra forma. Isto significa que não nego

minha origem e que ela é, também, parte do que sou hoje. Neste caso, passa a ser importante explicitar os conceitos e distinguir as diferenças entre subjetividade e identidade que adoto nesta investigação. De acordo com Giroux e McLaren (1998, p. 148),

(...) a subjetividade nos permite reconhecer e orientar as formas nas quais os indivíduos constroem o sentido de suas experiências, incluem suas experiências e maneiras inconscientes de ver, e as formas culturais disponíveis, através das quais maneiras semelhantes de ver são, de um modo ou de outro, estrangidas ou permitidas. O termo 'identidade' implica, por outra parte, que há uma essência determinada que existe independentemente da cadeia de discursos disponíveis para os indivíduos. Quer dizer, dito termo sugere um unitário, um sujeito auto-constituído e soberano, cuja autonomia e primordiais características são pré-discursivas na natureza, declaradamente constituído fora da linguagem, da história ou da dominação.

Assim, o processo de conscientização e de construção da minha subjetividade se deu quando, depois de oito anos trabalhando como professora de arte no ensino fundamental em uma Escola Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, iniciei o doutorado na Universidade de Barcelona, onde tive a oportunidade de rever e de refletir sobre quem eu era e que lugar eu ocupava até então. Isso supôs uma outra forma de ver as práticas sociais, que fizeram parte da minha trajetória e que, até então, eram vistas como *naturais*. Isso supôs também, reconhecer as múltiplas, contraditórias e complexas posições subjetivas que fui tomando ao longo do tempo, em diferentes situações sociais, culturais e econômicas (GIROUX, 1997).

Desta forma, pude perceber que as minhas primeiras vivências como aluna, minhas inquietudes enquanto docente e minhas recentes experiências como doutoranda, foram fatores importantes na minha formação.



### 1.1.3 Primeiras experiências escolares:

Pós o golpe civil militar de 1964

*“Na década de 50 e início de 60, esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para ‘reformas de base’ e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democráticas. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Esse processo foi abruptamente interrompido pelo ‘golpe civil-militar de 64’.”<sup>2</sup>*

**Gaudêncio Frigotto**

Na sala de aula, ali bem na nossa frente, não me lembro de nenhuma imagem de cristo crucificado, como é costume nas escolas católicas, porém, me lembro bem das inúmeras fotos do General Ernesto Geisel pregadas em diferentes ambientes da nossa escola. Já havia passado nove anos do histórico *Golpe de 1964*, quando os militares e a elite econômica conservadora assumiram o poder no Brasil.

---

<sup>2</sup> “A leitura mais apressada deste movimento o reduz a uma espécie de quartelada quando, na verdade, tratou-se de um movimento cuja raiz mais profunda se plotava na matriz de um projeto conservador das elites que, para defender seus privilégios, o latifúndio e a exclusão social recorrem, de tempos em tempos, à tutela dos quartéis. Os organismos coletivos deste movimento tinham seu laboratório no IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), CONCLAP (Conselho Superior das Classes Produtoras) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática).” (FRIGOTTO, 2003, p. 39).

Nos meus primeiros anos do ensino fundamental, assentávamos em dupla, pois as carteiras eram geminadas. Além desta divisão, existia uma outra que também dividia os alunos em dois lados: o lado dos *bons* e o lado dos *maus*. De um lado, os alunos que davam as respostas esperadas. Do outro, os que nunca davam as respostas corretas. Eram maus em disciplina e aprendizagem, somente em aprendizagem ou somente em disciplina. Situava-me neste último lado, não por ser indisciplinada, ao contrário, sempre fui muito *dócil*. Porém, não tinha um bom aproveitamento. De acordo com os padrões pedagógicos da época, tinha dificuldade em aprender. Desta forma, a organização espacial da sala de aula, os discursos autoritários das professoras foram, aos poucos, inculcando em mim a crença de que realmente era incapaz de aprender, não só me atingiu, como também, à minha família, pois minha identidade foi sendo criada a partir da forma como a escola me reconhecia. Estávamos no auge dos tempos da ditadura, que "é por excelência" como nos explica Almeida e Weis (1998, p. 332):

O tempo da tortura, dos alegados desaparecimentos e das supostas mortes acidentais em tentativa de fuga. É também, para a classe média, o tempo de melhorar de vida. O aprofundamento do autoritarismo coincidiu com, e foi amparado por, um surto de expansão da economia – o festejado 'milagre econômico' – que multiplicou as oportunidades de trabalho, permitiu a ascensão de amplos setores médios, lançou as bases de uma diversificada e moderna sociedade de consumo, e concentrou a renda a ponto de ampliar, em escala inédita no Brasil urbanizado, a distância entre o topo e a base da pirâmide social.

A combinação de autoritarismo e crescimento econômico deixou a oposição de classe média ao mesmo tempo sob o chicote e o afago (...) a realidade era uma sucessão de conflitos morais, impulsos, sentimentos e pensamentos contraditórios.

Utilizo esta introdução somente para situar, brevemente, o contexto sócio-político em que se dá a minha formação no ensino fundamental e demonstrar, mais adiante, as possíveis conseqüências na formação da geração da qual faço parte.

Meus primeiros anos escolares se caracterizaram pela minha difícil adaptação à escola, tempos também de uma pedagogia tecnicista já consolidada. Hoje, digo isso com mais tranquilidade, mas os considero como os piores anos da minha vida.

Sou a filha mais nova, a quarta de quatro irmãos do segundo casamento de minha mãe. Somos três mulheres e um homem. Vivi até os meus quase quatro anos, no meio rural, no interior de Minas Gerais. Depois da separação de meus pais, mudamos para uma pequena cidade, também em Minas Gerais, estado onde nasci.

Esta mudança foi o início de uma nova forma de ver o mundo. Foi o início de novas relações, com novos amigos/as de minha idade e com mundos distintos do meu. Hoje penso que esta relação extra-familiar e extra-escolar contribuíram para provocar em mim as transformações necessárias para que pudesse acreditar em outras coisas além destas duas instituições.

Pertencíamos à classe trabalhadora e, no início da década de 70, fomos viver em Ouro Preto, uma cidade histórica que, neste período, era referência para intelectuais e artistas. Vivíamos na região central da cidade que, até então, não era Patrimônio da Humanidade, portanto, não existia ainda ali a especulação imobiliária. Com o passar dos anos, fomos morar cada vez mais próximos da periferia. Paradoxalmente, quanto mais o país se industrializava, mais a pobreza aumentava para aqueles que não pertenciam à classe média.

Naqueles primeiros anos em Ouro Preto, eram nossos vizinhos professores universitários e artistas. Tornei-me amiga de seus filhos e filhas o que me possibilitou estar sempre transitando de uma casa a outra. Foi nestas casas, que tive a oportunidade de conhecer coisas que jamais teria visto se continuasse vivendo no meio rural e de comer comidas que jamais minha mãe havia feito! Não eram simplesmente experiências novas e comuns para a minha idade, eram experiências distintas, porque formavam parte de outro contexto social, ou seja, não formavam parte dos costumes de minha família. Isto tudo despertava em mim certo deslumbramento e, quem sabe, inconscientes desejos.

Meus amigos e amigas sempre foram forte referência em minha vida. Quando tinha cinco anos de idade chorava para ser matriculada em uma escola, pois, comparando-me a eles e elas, era a única do grupo que ainda não a freqüentava. Em minha família, era comum iniciarmos a vida escolar aos sete anos, no ensino fundamental, sem passar pelo período pré-escolar. Nesse momento, ainda não tinha noção de que com minha entrada na escola iniciaria uma das piores etapas da minha vida.

Os três mundos – escola, família e entorno social – no qual transitava, eram bastante conflituosos para mim, por várias razões. Morávamos em grandes casas, tínhamos uma pensão para estudantes e foi alugando os seus muitos quartos que minha mãe nos manteve, pois nosso pai não mais esteve presente. Em nossa casa, tínhamos limites claramente definidos e pouca liberdade, já que a dividíamos com jovens vindos de distintas famílias e de diferentes cidades para estudar em Ouro Preto, famosa por ter uma boa escola técnica e uma boa universidade de engenharia, ambas públicas.

Até os meus doze anos de idade, meus irmãos, eu e nossa mãe dividíamos o mesmo quarto. Essa situação, por um lado, era divertida porque era na hora de dormir que trocávamos idéias, fazíamos planos e sonhávamos juntos. Mas, por outro, o fato de nos relacionarmos num espaço sem muita liberdade e de dividirmos o mesmo quarto, ao contrário de criar uma maior cumplicidade ou intimidade, impediu uma relação mais aberta entre nós. Até hoje nossas relações mantêm certa formalidade que pode ser explicada pelos limites de nosso envolvimento.

Ter crescido neste ambiente, de certa forma opressor, uma vez que tínhamos de manter a ordem e o silêncio para não incomodar nossos pensionistas que eram estudantes, influenciaram a minha adaptação ao contexto escolar que foi consideravelmente difícil, não no sentido disciplinar, mas no sentido das relações com os/as colegas. Penso que isso se deve ao fato de que, meus irmãos e eu, tomamos a consciência do espaço do outro muito antes de desenvolvermos a consciência do nosso próprio espaço e de nós mesmos.

Lembro-me, certa vez, de ter assistido a uma reportagem na televisão sobre a experiência de duas adolescentes que decidiram passar um fim de semana, uma na casa da outra. Uma vivia em um bairro de classe média e a outra em uma favela. O que mais chamou a atenção da primeira foi que sua colega, da favela, não dispunha de um espaço para estar com ela mesma, pois a menina pobre dividia seu quarto com mais cinco pessoas, entre irmãos e outros parentes. Já a menina da favela dizia ter se impressionado com a facilidade existente na vida da jovem de classe média, expressando-se da seguinte forma: “tudo que terei que passar a vida inteira lutando para conquistar, a minha amiga já nasceu com isso conquistado”.

Embora eu não fizesse parte da classe desfavorecida urbana, como é o caso, hoje, dos moradores da favela, a minha identificação com esta passagem me levou a perceber o processo de empobrecimento dos pequenos produtores rurais daquela época (pós 64) e que, de certa forma, direta ou indiretamente, também fomos vítimas, pois antes da separação de meus pais a atividade agrícola fazia parte de nossa subsistência.

Com a crescente modernização iniciada no Brasil no período da ditadura, os pequenos produtores foram perdendo espaço no campo e a capacidade de concorrer com os grandes produtores. Não é a toa que a industrialização brasileira pós o Golpe de 64 provocou um significativo êxodo rural, "a população rural brasileira passou de 50%, em 1964, para 22%, em 1999" (ZUQUIM; BENEDICTIS, 2001).<sup>3</sup> Este grande movimento de massa populacional foi devido à propaganda institucional que propalava o crescimento do Brasil e a erradicação da pobreza. Assim, com a urbanização acelerada dos grandes centros e a construção civil oferecendo oportunidades de emprego cada vez maiores à mão de obra não especializada e analfabeta, os migrantes tiveram melhoras salariais e de condições de vida. Em função desta melhora, começaram a mandar dinheiro para as regiões de onde vieram, chamando a atenção dos parentes, amigos e vizinhos, que se encontravam ainda vivendo em condições precárias nas áreas rurais. Isto ocasionou

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_simulado/revisao/revisao04/geo.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_simulado/revisao/revisao04/geo.htm). Acesso em: 14 jan. 2001.

uma aceleração do êxodo rural, causando ainda mais inchaço nos grandes centros e aumentando, ainda mais, os problemas ocasionados pela miséria na periferia das grandes cidades.<sup>4</sup> Entretanto, como nos explica Estigarribia (2006),<sup>5</sup> "se não pode ser negado o crescimento econômico havido no período da ditadura militar, não se pode perder de vista também que esse crescimento resultou no benefício de poucos, haja vista que agudizou o problema da má distribuição de renda."

Com o apoio do governo somente aos grandes produtores rurais, ficou inviável a concorrência para os pequenos e médios produtores, pois a ênfase passou a ser a exportação.

(...) Na área agrícola também foram feitos investimentos consideráveis. Tanto foi assim que após 1964 o Banco do Brasil converteu-se no maior banco rural do mundo, financiando projetos destinados a uma produção agrícola que se restringia a gêneros alimentícios destinados a exportação. Aos grandes produtores foram disponibilizados créditos, assistência técnica, facilidades de transporte e armazenagem que levaram o Brasil a tornar-se o maior produtor de soja do mundo. Essa política de incentivos deixou em segundo plano a produção de produtos agrícolas que popularmente compunham a base alimentar dos brasileiros (ESTIGARRIBIA, 2006, p. 2).

Penso que este contexto teve um peso significativo na separação de meus pais e, conseqüentemente, na nossa mudança para a cidade, onde era costume entrar para a escola mais cedo, ou seja, no período pré-escolar.

Recordo-me bem do meu primeiro dia na escola. Posso lembrar-me de como me vestia, por onde entrei, quem me recebeu, como fui conduzida até a sala de aula e do primeiro contato com meus colegas de classe. Fui recebida com muita atenção pelas coordenadoras e pelas professoras, que me colocaram junto de mais outras três meninas em uma mesinha que, segundos depois, se recusaram a dividir comigo aquele espaço, deixando-me só, naquela pequena mesa que tomou outra dimensão. Assim, foi minha estréia na vida escolar: Tinha uma família unida pelo mesmo quarto, mas sem suas individualidades preservadas e colegas de escola, com suas

<sup>4</sup> Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Axodo\\_rural](http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Axodo_rural). Acesso em: 25 nov. 2005.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/economia.htm>. Acesso em: 14 jan. 2006.

individualidades preservadas, unidas pela mesma sala de aula. Mas ainda não tinha consciência da minha individualidade e muito menos do meu espaço.

Penso que meu dilema era não saber transitar entre estas diferenças. O não saber limitar meu próprio espaço possibilitou a presença de vários tipos de violências, inclusive física no interior da escola, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, a escola passou a ser para mim o pior espaço. Simplesmente a odiava. Dos meus sete anos de idade até aos meus onze anos, não existia uma só razão para eu me conectar com ela. Penso que todas estas questões não contribuíram para fazer do ambiente escolar um espaço de aprendizagem e de prazer. Se não fossem outros meios, fora da escola, que me proporcionassem outros conhecimentos, com certeza não chegaria até a universidade. Assim, meus primeiros anos escolares foram bastante tormentosos.

Somente na adolescência comecei, timidamente, a impor meu espaço dentro da escola. Na verdade, não foi exatamente uma conquista, mas foi devido ao número de alunos que na idade dos onze anos deixavam as escolas por vários outros motivos, sendo um deles porque pertenciam a famílias muito mais desfavorecidas do que a minha.

Então, permanecendo na escola, comecei a formar parte de um grupo, cuja família padrão tinha acesso aos objetos de consumo da moda e direito a passar as férias na praia. As férias, nas palavras de Peralva (2000, p. 62):

Constituem o momento mais delicado, porque é aí que a desigualdade social se torna mais perceptível de modo mais claro. A interrupção das atividades escolares implica no apelo a formas novas e diferenciadas de participação cultural e consumo. O desejo de evasão, de viagens e mudanças está presente, do mesmo modo como em outros meios sociais, mas os recursos nem sempre acompanham.

Evidentemente, não me tornei mais rica por passar a fazer parte deste grupo, muito menos, a ter acesso às novidades da moda mas, por outro lado, já não freqüentava

uma escola socialmente e também etnicamente tão heterogênea, pois os adolescentes muito pobres já não permaneciam nela, principalmente, os adolescentes pobres e negros. Com isso, quero dizer que o choque de valores, devido às diferenças sociais e econômicas, passa a ser amenizado a partir do momento que a escola passa a ser mais homogênea. Na medida em que a escola se recusa a discutir as injustiças sociais e os preconceitos raciais, os conflitos passam a ser velados dentro dela.

Naquela época, década de 70, o problema da violência dentro da escola já existia, mas era ignorado, na medida em que as classes mais desfavorecidas iam desistindo de freqüentá-la. Não encontrando na escola uma visibilidade sobre as suas realidades, os alunos desfavorecidos a abandonavam depois de várias reprovações consecutivas. Talvez por não termos vivido esta experiência em nossa formação, tenhamos hoje como professores, grande dificuldade em lidarmos com salas de aulas muito heterogêneas.

Como disse anteriormente, minha iniciação no ensino fundamental se deu durante a ditadura do General Ernesto Geisel (1974-1979). Apesar de ser considerado um governo marcado por iniciar o processo de abertura democrática, também foi marcado por interesses internos antagônicos entre uma ala mais autoritária e outra mais próxima do capitalismo monopolista, cujo processo de abertura era de seu interesse, como também, do interesse da classe econômica dominante. "Embora as condições tenham se abrandado com a liberação progressiva do regime, a partir de 1974 – descontada a feroz recaída do ano seguinte –, o ambiente de incerteza e temor persistiu pelo menos até o fim do AI-5" (ALMEIDA; WEIS, 1998, p. 340), lei institucional nº 5 que censurava arbitrariamente e imprevisivelmente qualquer tipo de manifestação. Porém, mesmo existindo interesses antagônicos, nenhum dos lados se acercava das necessidades do povo e estes conflitos, de certa forma, aumentaram a pressão sobre os cidadãos brasileiros das classes baixas, como também sobre a classe média intelectualizada, que questionava o empobrecimento econômico e cultural do Brasil em favor do imperialismo das empresas norte americanas, modelo conservador de desenvolvimento que com seu caráter iníquo "já



adensava nas esquinas a população de crianças pedintes" (ALMEIDA; WEIS, 1998, p. 333).

O Regime, evidentemente, censurava qualquer crítica vinda dos meios de comunicação ou movimentos artísticos. Imagens negativas ou críticas do Brasil eram proibidas. Os militares recusavam discutir a pobreza no país e, com isso, a desigualdade social. No entanto,

O clima de paz e amor com o governo era tanto (nos meios de comunicação) que, 1972, o presidente Médici chegou a dizer: 'Fico feliz todas as noites quando assisto ao noticiário. Porque, no noticiário da Globo<sup>6</sup> o mundo está um caos, mas o Brasil está em paz' (NARLOCH, 2005, p. 53).

Embora o período da ditadura tenha sido marcado por uma censura radical, segundo Oliven (1982, p. 8):

O panorama cultural se alterou substancialmente no Brasil, verificando-se que o Estado usa a cultura como um espaço para a construção de um projeto de hegemonia. O papel do Estado em relação à cultura no Brasil é, entretanto, complexo: ele não é apenas o agente de repressão e de censura, mas também o incentivador da produção cultural e acima de tudo, o criador de uma imagem integrada do Brasil que tenta se apropriar do monopólio da memória nacional.

Até 1969, por exemplo, o brasileiro do sul, do norte, do leste ou do oeste, tinha muito pouco em comum, além de falarem português, ainda que um português bem diferente, de descansarem nos mesmos feriados e de terem uma carteira de identidade dizendo: brasileiro. O projeto de hegemonia cultural vem para unificar o Brasil e facilitar os jogos de poder. Neste período, os investimentos nas áreas de comunicação crescem consideravelmente, e o Brasil rural passa por um banho de loja como nos conta Narloch (2005 p. 51):

---

<sup>6</sup> A rede globo de televisão é o canal de comunicação formador de opinião mais poderoso do Brasil.

Até o início dos anos de 1970, o número de livros impressos passaria de 43 milhões para 191 milhões, a venda de discos cresceria de 800% e a televisão viraria profissional, com antenas mais potentes, tecnologia para gravar programas e um aumento de 500 mil casas com televisores por ano.

Além disso, a televisão rendeu cartadas no jogo de poder e, não é à toa, que muitas afiliadas da rede de comunicação (rádio e televisão) mais importante do Brasil pertencem hoje a políticos locais, ex-aliados dos militares, como os antigos coronéis, donos de grandes extensões de terra. E, também, não é por acaso que esta política se faz mais presente na região mais pobre do Brasil, sendo esta prática atualmente, denominada de *Coronelismo Eletrônico*. É o caso dos Magalhães, na Bahia, dos Sarney, no Maranhão e dos Collor, em Alagoas, todos estados situados na região nordeste. O fato destas relações se concentrarem nesta região, não quer dizer que não ocorram em outras regiões brasileiras.

Do outro lado, era um momento de efervescência cultural, assim como, de experiência da implantação de uma nova cultura de massa no Brasil. De acordo com Almeida e Weis (1998, p. 342):

A censura introduzia a mais completa incerteza no cotidiano de quem fazia teatro, cinema, música e literatura, pela simples razão de ser arbitrária, imprevisível: o sinal verde podia mudar para vermelho onde e quando menos se esperasse. Não se vetava apenas o que fosse manifestamente indesejável como enunciado político: sustentar, por exemplo, que no dia 1º de abril de 1964 houve um golpe militar no Brasil, em vez de dizer no dia 31 de março de 1964 começou no Brasil uma revolução redentora – e daí *ad nausem*. Mas se vetava tudo aquilo que aos olhos dos militares e de seus aliados civis parecia atentar contra os valores da 'civilização cristã ocidental' (...).

Enquanto o regime militar desaparecia com os filhos militantes das famílias brasileiras da classe média intelectualizada, minha família permanecia aparentemente alheia aos acontecimentos. Porém, não foram poucas as vezes que ouvi comentários entre minhas irmãs sobre o regime e seus órgãos de repressão como, por exemplo, DOPS (Departamento de Ordem Pública Social) e a lei

institucional (AI-5). Eram códigos abstratos para mim, mas que transmitiam implicitamente certo terror, o que vinha ao encontro da proposta dos militares: embutir o medo no inconsciente coletivo dos brasileiros.

Assim, o país cada vez mais mergulhava num grande e profundo escuro, onde a tortura passou a ser o sistema para garantir a ordem e a segurança para o desenvolvimento, prioridade dos militares e dos grupos econômicos daquela época.

Enquanto, o hemisfério norte democrático resistia ao autoritarismo em favor das minorias, sendo o mote desses "o pessoal é político", luta encabeçada pelas feministas, no Brasil contraditoriamente, o político passou a ser segredo de família como nos conta Almeida e Weis (1998, p. 405):

Já nas democracias do hemisfério norte, afrontavam ao autoritarismo, que aos jovens parecia permear todas as dimensões da vida. Dos protestos de 1968 derivariam direta ou indiretamente outras agendas políticas – a defesa do ambiente, o feminismo, a promoção dos direitos das minorias, parte, enfim, dos chamados 'novos movimentos sociais'. No Brasil dos militares, a máxima 'o pessoal é político', mote desses movimentos, adquiria, porém um significado peculiar. (...) Dentro de casa, nem tudo podia ser dito alto e em bom som. Era preciso ter cuidado com o que se conversava perto da empregada. Quando se emprestava a casa para um encontro político, era necessário que os vizinhos achassem que se tratava de uma reunião social. As crianças eram ensinadas a ser discretas com amigos e colegas. (...) A política, assim, tornava-se um segredo de família.

Qualquer suspeita de oposição ao regime militar, era o suficiente para ser seqüestrado pelo próprio regime. A tortura, através do AI-5, passou a ser o mecanismo que mantinha a elite dominante no poder, que de mãos dadas aos interesses do capital estrangeiro, colocaram o Brasil em um desenvolvimento conservador. Instalou-se, assim, pela primeira vez no inconsciente coletivo, em toda história do Brasil, o medo da violência, que até então era negada, mesmo estando fortemente presente desde os primórdios da nossa colonização. Como nos mostra Oliven (1982, p. 13),

embora historicamente a sociedade brasileira tenha sido construída com o recurso constante à violência, esta tem sido sistematicamente negada a nível ideológico 'conseqüência da' índole pacífica supostamente herdada do português, que teria sabido tão gostosamente promover uma suave mistura de raças, criando aqui nos trópicos uma sociedade harmônica.

Desta forma, como continua esse mesmo autor, a violência somente passa a ser institucionalizada quando atinge a classe média:

O mito da índole pacífica (...) só foi extirpado depois de 1964 quando a repressão política também atingiu a classe média através da ação dos órgãos de segurança. Mas, mesmo no auge da repressão, o estado preocupava-se em divulgar uma imagem do Brasil como sendo uma ilha de tranqüilidade num mundo conturbado (OLIVEN, 1982, p. 14).

Como já disse, eu não pertencia, à classe média e muito menos à classe média intelectualizada que fez oposição ao regime. Naquele momento de nossa história muitos desapareceram, morreram ou ainda hoje guardam em suas entranhas as marcas da ditadura. Porém, mesmo estando minha família à margem de todas as movimentações políticas, minha mãe, meus irmãos e eu, inconscientemente, sabíamos do perigo que representavam o DOPS e o AI-5, órgãos de repressão, que censuravam qualquer tipo de manifestação cultural experimental ou política e que enquadravam qualquer pessoa ou grupos de pessoas suspeitos, como subversivos. Segundo Almeida e Weis (1998, p. 341):

Só em 1969, o primeiro ano do AI-5, foram censurados dez filmes e cinqüentas peças teatrais, segundo o então chefe do Serviço de Censura de Diversões Públicas, Aluisio Mulethaler de Souza. Mesmo em 1976, quando o regime acenava com a distensão, foram censurados 74 livros – uma em cada três obras examinadas – e 29 peças. Em alguns casos, a proibição de filmes e a divulgação de canções. Em outros, extirpavam-se frases, situações, personagens, estrofes. Quase sempre, o objetivo era calar, mais do que a obra o autor. A repressão às atividades artísticas foi proporcional à sua importância como veículo de crítica ao autoritarismo e expressão de idéias libertárias, bem como ao prestígio público desses artistas. Razão de reprimir havia: pois não se tratava de manifestações de uma Grande Arte, rarefeita e acessível apenas aos iniciados.

O DOPS, por sua vez, era o lugar das torturas e dos intermináveis interrogatórios baseados em uma possível grande conspiração por parte de grupos organizados de oposição que, ao contrário do que diziam os militares, não tinham a dimensão, nem a estrutura para provocar uma Revolução. Desta forma, ser oposição incluía:

Assinar manifestos, participar de assembléias e manifestações públicas, dar conferências, escrever artigos, criar música, romances, filmes ou peças de teatro; emprestar a casa para reuniões políticas, guardar ou distribuir panfletos de organizações ilegais, abrigar um militante de passagem; fazer chegar à imprensa denúncias de tortura, participar de centros acadêmicos ou associações profissionais, e assim por diante (ALMEIDA; WEIS, 1998, p. 328).

Depois de todos calados, dos movimentos estudantis e dos sindicatos esfacelados e colocados na ilegalidade, estava o Brasil pronto para iniciar uma modernização conservadora.

Ao se instalar no poder, em 9 de abril (de 1964), os militares obrigaram a história política brasileira a dar uma reviravolta: com efeito, desmoronava a primeira experiência democrática que o país vinha construindo, aos trancos e barrancos, ao longo de dezoito anos. O golpe iria também mudar radicalmente a vida daqueles brasileiros que não viam motivos para comemorar a derrocada de um governo civil eleito, o qual, mal ou bem, tentava implantar reformas em benefício do povo. Eles acabariam se opondo de distintas maneiras a um regime militar apoiado pelos estratos mais conservadores da sociedade (ALMEIDA; WEIS, 1998, p. 323).

A geração que cresceu neste período da qual fiz parte, traz em suas atitudes ainda que implicitamente e, às vezes, explicitamente, a ideologia deste autoritarismo, que permanece presente no contexto da escola. Ainda hoje, no ambiente escolar, muitos docentes evitam discussões políticas, assim como, têm dificuldades de lidar e dialogar com idéias antagônicas às suas. Não aprendemos a refletir, pois de acordo com a pedagogia tecnicista, consolidada a partir dos anos 70, alunos e professores deveriam agir numa mesma direção (KINCHELOE, 1997). E, mesmo anos depois da abertura política, continuamos tendo posturas maniqueístas. Aprendemos que

democracia é a escolha entre um *sim* ou um *não*. Temos muito que avançar para irmos além destas duas opções. Democracia passou a ser a escolha entre um lado ou outro da mesma moeda, falta-nos, ainda, objetivamente, “alternativas políticas e práticas distintas” (FREIRE, 2005b, p. 31). Isso, evidentemente, não significa que não vem aumentando o número de pessoas que propõem criar alternativas em comunidades localizadas que, talvez no futuro, possam desenvolver propostas políticas distintas das que têm surgido ao longo destes anos.

De acordo com minhas experiências familiares e principalmente escolares, neste contexto político e sócio econômico, não fui uma *boa aluna*. Até aproximadamente meus doze anos, me encontrava entre os piores alunos da classe, na avaliação da própria escola. Em conseqüência, cresci acreditando na minha incapacidade de aprender. Hoje me pergunto:

**Como a escola pode consolidar em mim a idéia de que eu era incapaz de aprender? E como pude escapar e liberar-me dessas amarras?**

Foi aqui o início de minhas primeiras inquietudes e onde comecei a refletir sobre minhas atitudes como docente e a de meus companheiros e companheiras de trabalho. Foi, também, a partir desse momento que comecei a pensar como podia compreender e ajudar aqueles adolescentes que poderiam estar em situações semelhantes às de minha história, e como se poderia desenvolver uma proposta em que eles pudessem ser ajudados a escapar do determinismo social presente nos discursos implícitos desta instituição.

No entanto, outras situações em minha vida, fora da escola e da família, felizmente, foram mais positivas e transformadoras.

Na minha adolescência tinha poucos amigos e amigas, mas estes faziam planos e, entrar na universidade, era um deles. Eles/as eram de classe média e chegar à universidade era um caminho natural. No entanto, este não era um caminho para

mim e, tampouco, correspondia às expectativas de minha família, uma vez que, para ela, minha identidade de estudante não produtiva estava consolidada. E como nossa situação econômica não era favorável, investir em meus estudos seria muito arriscado. Mais viável seria um curso técnico em curto prazo e com retorno financeiro mais imediato.

Portanto, chegar à universidade não era simplesmente um processo *natural*, correspondia a uma fase de afirmação e supostamente de contradição, ou seja, provar minha capacidade e contrariar as expectativas de ambas instituições. A escola já havia deixado marcas que este não seria o meu caminho. Isso foi tão determinante que, quando conclui o ensino fundamental, foi clara a insatisfação de minha família, com a minha opção de fazer um curso que me preparasse para ingressar na universidade, ao invés de um curso técnico profissionalizante. Não sendo uma *aluna brilhante*, caberia a mim escolher um curso técnico e não um curso universitário.

Ainda na década de 70, a demanda de mão-de-obra técnica especializada era grande, devido à industrialização crescente no Brasil. A formação universitária era reservada para os alunos talentosos, pois as políticas educacionais pós 64 tinham como diretriz a coordenação entre a política educacional e a política econômica. Desta forma, o I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1972-1974) deixa claro como deveria ocorrer a ascensão cultural.

Quanto ao acesso aos níveis mais elevados de escala educacional, as oportunidades dependerão das aptidões de cada um; e, enquanto isso não for largamente possível, o que se recomenda em nome do interesse nacional é 'que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica a favor do progresso social' (SOUZA, 1981, p. 135).

Embora eu tenha iniciado meu curso médio no início da década de 80, quando a política econômica já não era mais a mesma, seus reflexos ainda se faziam presentes. Assim, cresce a oferta de mão-de-obra técnica produzindo uma crise do

desemprego e a conseqüente queda dos salários. Nos planos subseqüentes permanecerá a mesma ideologia desenvolvimentista: maior qualificação e melhores salários, porém, não era o que ocorria na prática como é destacado por Delfim Neto<sup>7</sup> (1980, *apud* FRIGOTTO, 1984):

Na época da expansão existia um exército de reserva de mão-de-obra qualificada. Agora, a coisa vai funcionar diferente. Obviamente, a demanda de mão-de-obra vai crescer menos e a oferta vai crescer mais. Não há, portanto, a menor dúvida: vai haver uma mudança radical na remuneração do pessoal de nível universitário.

Neste contexto, minha opção por uma formação técnica ou universitária, não significava necessariamente um retorno financeiro, mas a possibilidade de mais uma vez transitar em outras esferas, até então, não permitidas para pessoas da minha classe social. Tanto foi assim que, fui a primeira mulher da minha família a fazer um curso superior.

Para a surpresa de todos, três anos após a abertura política, fui aprovada em uma universidade pública federal, centro de excelência, só freqüentada por *talentosos*. Tempos de diferentes planos econômicos e de inflações surrealistas, herança da política desenvolvimentista dos militares. Somente no período em que cursei a faculdade, nossa moeda mudou quatro vezes devido às constantes desvalorizações: Cruzado Novo (1989), Cruzeiro (1990), Cruzeiro Real (1993) e Real a partir de 1994. Houve momentos, neste período, que fazer compras nos supermercados era o pesadelo das donas de casa e pais de família, pois os preços dos produtos poderiam ser remarcados até três vezes em um só dia!

Porém, foi graças à política econômica de 1986 a 1989 (Plano Cruzado) que os preços de todos os produtos do mercado ficaram congelados e que tornou possível à minha família, nos estruturarmos para que eu pudesse freqüentar um curso científico (e não um curso técnico) e me preparar para concorrer a uma vaga em uma universidade pública. Sem inflação podíamos prever o dia de amanhã e, assim, as contas domésticas ficavam sob controle. Mesmo sabendo que o Plano Cruzado

---

<sup>7</sup> DELFIM NETO. *Negócios em exame*. n. 209, 10 set. 1980.



não duraria para sempre e que traria duras conseqüências, depois de aprovada pela universidade, já seria mais fácil sobreviver, mesmo com a volta da inflação desenfreada, pois os alunos desfavorecidos tinham algumas facilidades, como desconto em matrículas, alimentação e assistência médica.

A partir de meu ingresso em uma universidade pública reconhecida, depois de um processo de seleção competitivo, inicio a recuperação da minha auto-estima. Pela primeira vez, me reconheço e sou reconhecida como alguém *capaz* de aprender. Assim, minha relação como o saber/aprender se transforma. Além disso, outra mudança significativa em minha vida se deu quando, da cidade de Ouro Preto passei a morar na capital do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, onde no período de quatro anos concluí o curso de Belas Artes e, em seguida, iniciei minha carreira como professora de arte em uma escola da rede pública municipal.

Foi um período muito enriquecedor e, apesar da forma distanciada que a universidade propunha ver a realidade de nossa sociedade, o acesso à universidade me permitiu transitar em um mundo que eu não conhecia. O curso de Belas Artes era totalmente formalista, estruturalista e elitizado. Mesmo o curso de licenciatura em artes, autores como Paulo Freire, por exemplo, raramente eram citados. Por outro lado, Ana Mae, autora que trabalhou com Freire, era a nossa referência, mas naquela época de democracia recente, a contextualização política do ensino que possibilitasse uma aproximação maior à nossa realidade, deixava ainda a desejar. Lembro-me de termos estudado Gramsci, porém tão abstratamente, que a nossa imaturidade política pouco facilitou a nossa compreensão. Éramos "filhotes da ditadura" como dizia uma professora da Faculdade de Belas Artes.

Terminado o curso, era tempo de começar a dar aulas e independentizar-me economicamente de minha família e livrar-me das cobranças intermináveis pela minha escolha em fazer Belas Artes, "curso para ricos", como dizia minha mãe sempre que tinha a oportunidade.

#### 1.1.4 Primeiras experiências profissionais:

##### O choque cultural

A agressividade e o desrespeito davam o *tom* de nossas aulas, recém formados, sem a menor experiência com esta realidade, éramos jogados aos *leões*. A minha impotência era tanta, que abandonei umas das escolas em que trabalhava. Não via sentido em meu trabalho. Estávamos completamente despreparados para lidar com uma realidade tão distante do que havíamos estudado na faculdade. Muitos de nós fomos trabalhar na periferia da cidade, nos cursos noturnos, onde se concentravam os repetentes, alunos mais velhos, geralmente vindos das favelas, que não conseguiam concluir o ensino fundamental devido às inúmeras reprovações, fruto do processo de exclusão social. Aquela realidade demandava um projeto mais amplo, em parceria com outros setores sociais.

Estava diante da herança da política econômica conservadora dos militares, conseqüência do desamparo de pequenos produtores rurais em favor da política monopolista, patrocinada pelo capital norte americano. Endividados, com as periferias das cidades inchadas e com a crescente concentração de renda, estávamos diante de uma problemática bastante complexa.

Minha história e de muitos colegas, professores e professoras, estava somente começando. E, para mim, ainda existiam muitas fronteiras que eu desejava ultrapassar. E uma delas, era a necessidade de conhecer melhor e de estar mais próxima de meus alunos e alunas. Mas para isso era preciso estar mais distante deles/as, para começar a vê-los/as numa outra perspectiva, como também para me situar de uma outra forma. Assim, cheguei a Barcelona para começar o doutorado em "Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais".

## 1.2. Que lugar ocupo nesta investigação?

*“Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzidas pelos acadêmicos é irrelevante para as suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas.”*

**Kenneth M. Zeichner**

No contexto geral, esta atitude ainda está presente em nossa realidade. Infelizmente, os professores do ensino fundamental, na sua maioria, assimilaram o papel de meros técnicos do ensino. Mas isso, não se deve simplesmente às reformas educacionais que vêm de cima e às rígidas estruturas curriculares. Deve-se, também, à forma que eles aprenderam a aprender. A maior parte destes professores ainda tem introjetado em sua forma de pensar, a ideologia tecnicista, correspondente aos vinte e dois anos de ditadura, conforme nos explicam Kuenzer e Machado (1994, p. 29):

No discurso desenvolvimentista que se presenciou a partir do fim da década de 60, a baixa produtividade do sistema escolar desempenhou papel fundamental. No momento em que ‘o desenvolvimento econômico com segurança’ era o carro-chefe da ideologia do estado Revolucionário, a baixa produtividade, expressada por baixos índices de satisfação da demanda escolar em relação ao total da população e pelos altos índices de evasão e repetência, era apresentada como um dos entraves ao atingimento daquele objetivo. Isto porque o produto inadequado do sistema escolar era apontado como responsável, por um lado, pela baixa qualificação da mão-de-obra, e, portanto, pela desigualdade de distribuição de renda, e por outro, pelo despreparo das massas para o processo político.

Assim, o Estado e alguns intelectuais representantes dos interesses oficiais, mas não exclusivamente, privilegiaram a tecnologia educacional como uma das formas de solucionar este impasse. Com isto, os/as professores/as que tiveram sua formação ou parte dela neste período, ainda que consciente ou inconscientemente, mantêm incorporados na sua prática. Para citar apenas alguns exemplos, recorro a Kuenzer e Machado (1984, p. 47):

- ‘– a idéia de metodologia como lógica formal, desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental;
- a idéia de totalidade concebida como harmonia de partes, como não-contradição; (...)
- a concepção de aprendizagem como mudança de comportamento (...)
- a programação de livros didáticos, generalizada; (...)

Formados no período da ditadura onde a técnica e a objetividade eram mais importantes que o enfrentamento das situações imprevisíveis das salas de aula, muitos/as professores/as, ainda hoje, ensinam de maneira fragmentada, não constroem o conhecimento fazendo relações, vêem o mundo compartimentado de acordo com o paradigma moderno, não relacionam suas disciplinas com suas próprias vidas e muito menos com a vida de seus alunos e alunas. "As relações entre escola e sociedade ficam ocultas por uma abordagem exclusivamente interna dos problemas da educação" (KUENZE; MACHADO, 1984, p. 49).

A situação se agrava no ensino básico. É muito comum, por exemplo, encontrar professores que dão aulas em três turnos: manhã, tarde e noite. Devido às desvalorizações constantes dos salários, os professores não têm tempo de estudar, pois passam todo o dia dentro da sala de aula, como Jim Lawig<sup>8</sup> (1991, *apud* ZEICHNER, 1998, p. 213) esclarece: "As condições de trabalho de professores

---

<sup>8</sup> LADWIG, J. Is collaborative research hrs exploitative? *Educational Theory*, n.41, p.111-120, 1991.

contribuem para reforçar a separação dos professores e seu trabalho de pesquisa educacional, permitindo ocorrerem as condições de exploração".

Porém, existem docentes que pesquisam e que conseguem romper com a identidade do professor técnico e passivo diante das reformas curriculares vindas de cima. Refletindo criticamente sobre suas práticas, evitam uma possível reprodução de velhas estruturas que fizeram parte de sua formação. Como exemplo, destaco um rápido registro onde deixo transparecer o conflito que vivi no meu processo de pesquisa de campo, que colocou em *xequê* não só a identidade do professor receptor como me fez refletir sobre o meu duplo papel de professora e pesquisadora. Conforme meu registro:

Estou muito confusa com todo este processo de pesquisa, pois já não sei o que pesquiso e o que vivo, está tudo uma só coisa. Pesquisar e trabalhar [dar aula] é muito bom, mas é complexo, pois o que aprendo [como pesquisadora] reflete diretamente na minha prática e junto da minha pesquisa vou me transformando e me envolvendo mais com tudo que tenho feito (...).<sup>9</sup>

Foi desta forma, no processo de pesquisa, que percebi a impossibilidade e inviabilidade em separar a professora da pesquisadora. Deste modo, desenvolvo no próximo item uma reflexão sobre esse tema.

### 1.2.1 A construção da minha subjetividade enquanto professora-pesquisadora

*“O atual é tanto mais difícil de aprender, nas fases em que a história se acelera, quanto nos arriscamos a confundir o real com aquilo que não o é mais.”*

**Milton Santos**

---

<sup>9</sup> Trecho de um e-mail onde discuto com uma amiga meu processo de pesquisa, 11 de novembro de 2003.

Posicionar-me, nesta investigação, esclarecendo o lugar que quero ocupar, significa, primeiramente, desconstruir a identidade de professor do ensino fundamental ao longo destas últimas décadas (FRIGOTTO, 1984; MELLO, 1986). Na medida em que desconstruo esta identidade, a minha subjetividade vai sendo construída e, aos poucos, vou me situando como professora-pesquisadora.

A análise do processo de construção da nossa *subjetividade* que nos permite reconhecer e orientar criticamente as formas nas quais damos sentido às nossas experiências é diferente da *identidade*, que implica que há uma essência determinada que existe independente das cadeias de discursos disponíveis para os indivíduos. Assim, é possível dizer que, de acordo com a interpretação de Giroux (1998) a subjetividade do sujeito inclui relações de poder, ou seja, o que é encorajado e o que é desencorajado, ao passo que a identidade é constituída fora da linguagem, da história ou da dominação. Neste caso, reafirmo que será nesta perspectiva que adotarei os conceitos de subjetividade e de identidade. Portanto, darei ênfase a desconstrução da identidade construída para o/a professor/a do ensino fundamental, ao longo destes anos, com o intuito de entender o processo de construção da subjetividade dos sujeitos implicados nesta investigação. Minha opção em usar o termo *construção* da subjetividade e não *reconstrução* da subjetividade é porque, somente questionando esta identidade, determinada pelas relações de poder, estaremos, pela primeira vez, tendo consciência de nossa subjetividade. Esta conscientização nos leva a perceber que a subjetividade do/a professor/a, neste caso específico, do/a professor/a do ensino fundamental, se constrói em um contexto de relações muito mais amplo, do que, das relações que determinam suas identidades. Isso significa que, a construção da subjetividade do/a professor/a do ensino fundamental não se restringe ao contexto escolar. Embora este contexto específico vem sendo considerado como uma parte de um todo mais complexo, é sempre o olhar de fora que o define. Mesmo sendo o pesquisador ou pesquisadora, professor/a do ensino fundamental, ou seja, não-acadêmico. Assim, no processo da construção da nossa subjetividade, noções de relações de poder, como sugere Giroux (1990, 1997 e 1998), devem ser incluídas, no sentido de tentarmos desvendar porquê o nosso olhar sobre nós mesmos se dá através dos

olhares dos de fora, e não a partir de nossas reais experiências, assim como, porquê agimos de uma forma e não de outra. Não seria esta uma forma de construirmos nossa subjetividade? Ou seja, questionando a identidade determinada, oferecida através das relações de poder presentes nos discursos implícitos e explícitos. Como, por exemplo, presentes nas atitudes corporais, na forma de se organizar os espaços físicos, nas falas, nas regras, nas reformas pedagógicas, nos livros didáticos, nas pesquisas realizadas sobre nós e etc.

Ao mesmo tempo em que desconstruir a identidade criada para o/a professor/a do ensino fundamental é romper com a idéia de imobilidade/passividade e com a posição determinista do sujeito descentralizado do contexto sócio-político (HALL 1998, p. 43), é também perceber, que a subjetividade está sempre em construção, ou seja, em movimento. Desta maneira, estar trabalhando no ensino fundamental, como professora de arte e, estar pesquisando indiretamente meu contexto de trabalho, faz com que eu me transforme em outra professora muito rapidamente, tanto no que se refere à minha posição diante dos problemas do meio profissional, como à minha prática em sala de aula.

Posicionar-me como professora-pesquisadora é estar consciente desta complexidade que me leva a ver o objeto de pesquisa, de outro ângulo, não de fora, mas de dentro do contexto escolar e de dentro de mim mesma. Evidentemente, isto não me impede de relacionar o contexto localizado da pesquisa, com o contexto sócio-histórico mais amplo e, muito menos, implica numa visão auto-complacente, que se limita ao pessoal, sobre a posição ocupada pelo/a professor/a do ensino fundamental. Pelo contrário, posicionar-me como professora-pesquisadora, além de ser uma postura política, representa a busca e a necessidade de contar novas histórias, que se aproximam muito mais da margem, do que da forma de contar história da cultura dominante, ou seja, de quem conta estando de fora. Desta forma, o caminho que escolho percorrer parte dos "de dentro", ou seja:

Da perspectiva do professorado em geral, a representação de seu saber coletivo como um corpo de conhecimento legítimo e valioso é uma questão política. Estabelecer relações entre 'os de dentro' e 'os de fora' em um projeto de aprendizagem horizontal e colaborativo é uma questão de poder (GOODSON, 2004, p. 105).

Ao propor pesquisar os processos que, de uma maneira ou de outra, levaram alguns sujeitos a lidar com um mundo não organizado a seu favor, tendo como ponto de partida a minha experiência de vida, considero a minha subjetividade, que estará diretamente relacionada com a construção desta pesquisa e, portanto, com as escolhas dos possíveis temas. Desta maneira, a minha subjetividade está intrínseca no corpo desta tese, que representa o diálogo com um professor e uma professora do ensino fundamental. Assim sendo, não faz sentido dizer que esta investigação pretende *dar voz ao Outro*, já que sou parte do contexto mais amplo desta pesquisa. Desta forma, o "eu" autoral se transforma no "nós" existencial (SPRY, 2001, p. 711). Ou ainda, como Goodson, (2004, p. 105) destaca: "Do ponto de vista pessoal de cada professor e professora, o fato de colocar a docência no centro da prática, da reforma e da investigação é uma questão existencial." Esta foi uma das minhas principais preocupações quando decidi procurar, a princípio, por um professor e por uma professora que aprenderam o uso de um mundo não organizado em seu favor.

### **Como ser ética tratando com pessoas que não somente são parte do "objeto de estudo" como também são meus companheiros de trabalho?**

Não me agradava o termo *dar voz ao Outro*. Gostaria de ir além, de usar suas vozes apenas como exemplo, gostaria de fazer uso delas em defesa de uma maior interação entre as vozes, da pesquisadora, do pesquisado e do contexto social mais amplo.

Sabendo que estaria pesquisando, indiretamente, o meu contexto de trabalho, uma vez que os sujeitos de minha pesquisa são professores da rede pública municipal de



ensino, tinha a intenção de manter uma relação horizontal com esses colaboradores e, para isso, me pareceu importante deixar claro que não falava de uma perspectiva tradicional, estando de fora do contexto da pesquisa. Dessa forma, queria dizer que, não estava ali para *dar voz ao Outro*, como é de costume nas perspectivas tradicionais onde o professor do ensino fundamental é visto como objeto de pesquisa, mais que sujeito investigado. Estava ali para falar que – *nós* professores do ensino fundamental, *Os Outros* – articulamos uma série de cadeias de discursos disponíveis, para construirmos o sentido de nossas experiências e que, apesar de termos tido tudo para fracassar, obtivemos êxito. Não se trata, portanto, de entender o êxito de acordo com a ideologia empresarial, onde a racionalização, a eficiência dos sujeitos, apesar dos recursos escassos, sejam parâmetros de qualificação para se adequar aos modelos de desenvolvimento vigentes. Trata-se, justamente, do contrário. Considero, nesta investigação, como sujeito com êxito, aquele que não se esqueceu de sua própria história e que contribui para transformar os seus contextos, sem reproduzir as humilhações e os abusos de poder sofridos ao longo de suas vidas. Este entendimento me levou a mais uma indagação, como veremos em seguida.

### **1.2.2 Existe algum tipo novo de conhecimento que se possa criar ao mesmo tempo pertencendo e não-pertencendo a um determinado contexto? Dentro e ao mesmo tempo fora?**

Walkerdine (1998) trata a questão de "*estar dentro*" e "*estar fora*" de uma maneira muito esclarecedora. Em seus artigos, em que não nega sua origem na classe trabalhadora e sua história, ela vai além da construção de sua própria subjetividade. Um exemplo é quando nos chama a atenção a respeito de como se contam determinadas histórias que, na maioria das vezes, são contadas por teóricos culturais. Nesse sentido, Walkerdine (1998) destaca a importância de também considerarmos as defesas de quem nos contam determinadas histórias, ou seja, as

subjetividades de quem as constroem, pois estas histórias influenciam também as nossas maneiras de perceber determinados contextos. Segundo a autora, é importante que aprendamos a desvelar estas histórias encobertas pelas defesas de quem as contam. Desta forma, ela afirma que os teóricos culturais

estão tão ocupados observando e trabalhando com a dicotomia progressista / reacionária, sem desmontar esta ficção que funciona na realidade, que não parecem ver os caminhos graças aos quais os sujeitos se formam e elaboram defesas contra as condições extremas, que francamente, às vezes, não são demasiado bonitas. (WALKERDINE, 1998, p. 183).

Neste sentido, ela nos desperta para a junção da prática/vivência e da teoria, mas sem desconsiderar a importância de termos consciência da construção da subjetividade de quem conta as histórias que lemos. Segundo a autora (1998, p. 183): "assim se juntam o trabalho intelectual e a história pessoal" com o intuito de criar possibilidades para que novas histórias passem a ser contadas.

Tentar entender o *Outro*, estando implicado por diferentes razões e diferentes maneiras no contexto desta investigação, além de impulsionar a busca de determinadas respostas, "não deve ser entendido de uma forma totalmente oposta à idéia de que esta situação perverte e distorce a busca objetiva da verdade científica" (WALKERDINE, 1998, p. 154). Precisamente, aquilo que conhecemos e que nos sensibiliza e aquilo com o que temos problemas é o que força a nossa investigação a seguir uma determinada direção. Seguindo o mesmo raciocínio, Peter Woods (1998, p. 15) destaca acertadamente uma colocação de Goudner:

Goudner tem observado que a percepção dos sociólogos nasce de duas fontes: a) os estudos empíricos e a teoria; e b) as 'realidades pessoais'. Os primeiros costumam-se admitir e as segundas escondem-se. E, não obstante, podem ser os fatores mais relevantes, tanto para eleger e dirigir a investigação, como para o investigador. Em ocasiões as pessoas que investigam o fazem para descobrir coisas sobre si mesmas. Isto não quer dizer que se trate de auto-indulgência e sim que é principalmente por meio de si mesmo que se chega a conhecer o mundo.

Ainda que, boa parte dos/as professores/as do ensino fundamental, tenha um longo caminho a percorrer para entender as relações de poder existentes entre quem constrói a teoria e quem as executa – considerando as implicações do que se é permitido e do que se é negado – é importante percebermos, também, que ainda hoje, os professores têm uma "visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula" (NIXON,<sup>10</sup> 1981, *apud* ZEICHNER, 1998, p. 209). Com isso, defendo a necessidade de se considerar também que: "Teorizar é um processo tentativo de reflexão sobre a própria experiência com o objetivo de tornar-se um autor desta mesma experiência" (BRITZMAN,<sup>11</sup> 1991, *apud* KINCHELOE, 1997, p. 30).

Da mesma forma, autores como (GIROUX, 1990; KINCHELOE, 1997; ZEICHNER, 1998) destacam a posição à margem ocupada pelos/as professores/as e a necessidade da participação efetiva deles/as, na construção do conhecimento e não, simplesmente, permanecerem como *recipientes vazios* Zeichner (1998).

Neste sentido, Kincheloe (1997) ressalta a posição passiva e distante que ocupam os/as professores/as diante da construção do conhecimento pelos especialistas, apontando para a necessidade de entender a formação do/a professor/a como compromisso político; na mesma direção seguem Giroux (1990) e Zeichner (1998) em defesa da reestruturação da natureza do trabalho docente que contemple os/as professores/as como intelectuais transformadores. Estes autores, entre outros, além de me ajudarem a esclarecer as diferenças entre o pesquisador(a)-acadêmico(a) e o professor(a)-pesquisador(a) (ZEICHNER, 1998), deixam clara a importância de se considerar as relações de poder existentes, entre quem produz a teoria e quem deveria executá-las (KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1990). Desta forma, Zeichner, Kincheloe e Giroux discutem questões que ajudaram a me posicionar dentro desta investigação como professora-pesquisadora e não como pesquisadora-acadêmica.

---

<sup>10</sup> NIXON, J. (Ed.). *A teacher's guide to action research*. Londres: Grant McIntyre, 1981.

<sup>11</sup> BRITZMAN, D. *Practice make practices: a critical study of learning to teacher*. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1991.

"O pensamento do professor tem se tornado politizado (...) à medida que questões de poder e seus impactos em como nós construímos nossos sistemas de crenças e nossas subjetividades se tornam preocupações centrais" (KINCHELOE, 1997, p. 47). A mesma posição é proposta também por Zeichner (1998), em seu artigo – *Para Além da Divisão entre Professor-pesquisador e Pesquisador-acadêmico* –, quando abre o debate para uma reflexão sobre a posição ocupada pelo professor(a)-pesquisador(a) e a posição ocupada por uma parcela dos acadêmicos. Desta forma, ele, também, discute relações de poder, os privilégios, a voz e o status na pesquisa educacional, chamando a atenção para como é vista, pela maioria dos acadêmicos, as investigações realizadas pelos professores(as)-pesquisadores(as): "uma forma de desenvolvimento profissional e não como uma forma de produção de conhecimentos" (ZEICHNER, 1998, p. 208).

Esta idéia aponta para uma forma particular de ver as relações pesquisador(a)/pesquisado(a), destacando que o/a professor/a se torna politizado, na medida em que,

como pesquisadores audaciosamente exigem o direito de participar da produção do conhecimento, enquanto, ao mesmo tempo, conservam sua humildade relativa à natureza do conhecimento como tentativa e provisório (KINCHELOE, 1997, p. 44).

Com isto, não estou querendo afirmar, que não seja possível o diálogo entre acadêmicos e professores(as)-pesquisadores(as). Existem várias vias que podem ser percorridas: um exemplo é o desenvolvimento desta investigação. Não somente considero importante que os/as professores/as do ensino fundamental percebam tanto que é possível fazer pesquisa estando dentro das escolas, como também que os produtos de suas investigações sejam tratados de forma séria pela academia, considerando-os como conhecimentos educacionais. Nessa perspectiva, Cochran-Smith e Lytle<sup>12</sup> (1993, *apud* ZEICHNER, 1998, p. 224) argumentam que:

---

<sup>12</sup> COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. *Inside-outside: teacher research and knowledge*. Nova York: Teachers College Press, 1993.

Os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Esta visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente. Reconhecendo ou não, já é possível encontrar, na última década, uma quantidade razoável de investigações conduzidas por professores sobre suas práticas. Estas pesquisas, mesmo recebendo auxílio de pesquisadores acadêmicos, não são pesquisas colaborativas, mas outro gênero de pesquisa.

Também, existem muitos/as professores/as da rede municipal de Belo Horizonte que, neste momento, estão desenvolvendo projetos que vão além do que Giroux (1990, p. 175) denomina de *pedagogia* "baseada na gestão". Trata-se de um enfoque "que organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, em instrução e em avaliação, aos quais se legitima a tarefa de pensar, enquanto reduz aos professores à categoria de simples executores destes pensamentos".

As autoras Geraldi, Messias e Guerra (1998), em uma análise reflexiva sobre o trabalho de Zeichner, destacam o *status* dado à construção de conhecimento pelos/as professores/as, a partir de suas experiências, sem considerar estas experiências como uma situação hierarquicamente inferior. Fundamentando-se em Zeichner<sup>13</sup> (1993, *apud* GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 248), elas afirmam que os professores e professoras estão sempre teorizando, à medida que se confrontam com vários problemas pedagógicos e destacam a seguinte colocação do referido autor:

Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática (grifo nosso).

---

<sup>13</sup> ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Portanto, o que me interessa nesta investigação é que de uma forma prática ou teórica e prática, seja possível construir uma pedagogia da possibilidade. Muitos/as professores/as têm demonstrado em suas práticas e vivências que é possível transformar para melhor os contextos em que estão inseridos, mesmo não tendo um conhecimento teórico aprofundado da situação vivida. São estes/as os/as professores/as que Giroux (1990, p. 171) denomina "Intelectuais Transformativos", ou seja, aqueles que através de suas práticas desenvolvem um discurso e uma prática que põe em jogo a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade.

Nesta direção, esta tese propõe mostrar, a partir do diálogo entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, como o sujeito pesquisado em seu contexto diário permanece inspirando a criação de possibilidades e não gerando o conformismo e explicitar a relação da formação de elementos emancipadores em sua história de vida com o seu cotidiano escolar.

---

## **PARTE II – Campo Metodológico**

---





## Capítulo 2

### DELIMITANDO A METODOLOGIA

#### 2.1 Pesquisa qualitativa:

Definindo minha posição metodológica e o objeto de estudo

*“A melhora educativa se consegue não mediante ao descobrimento de métodos científicos que se podem aplicar universalmente, nem graças a personalidades concretas, e sim ajudando aos docentes a melhorar sua capacidade de ver e pensar o que fazem.”*

**Peter Woods**

Tendo como ponto de partida a minha experiência de vida, iniciei a busca da resposta para a pergunta norteadora desta pesquisa – *como determinados sujeitos aprendem com o que lhes foi negado durante seus períodos de formação* -. O primeiro passo foi me encontrar dentro da investigação, como explicitiei no primeiro capítulo. Separar a professora da pesquisadora não era possível na perspectiva que a investigação apontava. Eram muitas as transformações que vivia como pesquisadora, a partir da pesquisa empírica, como pesquisadora, que refletiam sobre a própria prática docente interrelacionada com a pesquisa e, como professora, que atuava em constante transformação. Meu corpo, assim como, o meu pensamento reflexivo sobre minhas experiências em interação com as experiências dos sujeitos de pesquisa e com o contexto da investigação, me provocavam transformações aceleradas, me dificultando, inclusive, capturá-las até mesmo no

texto escrito. Muitas referências conceituais, constantemente, eram postas em xeque no contexto da pesquisa empírica. Da mesma forma, manter o foco da pesquisa, às vezes, parecia impossível diante das demandas que surgiam do fértil e complexo terreno das relações sociais, como descreve Fernandes (1995, p. 148):

Um campo social tal como se apresenta como objeto de estudo ao pesquisador é feito de complexidade, intensidade, de linhas sólidas, de detalhes precisos ou vagos, de temporalidades diferenciadas. Quando se inicia a leitura deste campo, o pesquisador pode estar angustiado com o fato de não poder sentir, ver, compreender, escutar. Isto porque ele jamais abordou um social ‘ao vivo’, mas apenas um social já catalogado em suas etiquetas explicativas onde as determinações relativas ao econômico, ao sociológico, ao cultural, contêm os pressupostos sobre a natureza das relações sociais.

Fazer parte do contexto desta investigação representa para mim a experiência de “estar dentro” de Walkerdine (1998), de “Being There” de Spry (2001) e de estar *no* mundo e não em contato *com* o mundo de Freire (2005). Descobri que, ao observar, estava descrevendo, analisando, refletindo e me transformando ao mesmo tempo. Como professora-pesquisadora, buscava documentar o não-documentado de uma determinada realidade social, ou seja, “o não-documentado é o familiar, o cotidiano, o oculto, o inconsciente; é a história dos que lograram a resistência da dominação e a construção de movimentos alternativos” (ROCKWELL, 1992, p. 16). Desta forma, buscava compreender a problemática da tese assumindo a posição de sujeito também pertencente ao contexto da investigação, com o intuito de aprender através das vidas de determinadas pessoas, suas lutas morais, seus êxitos e fracassos no esforço por assegurar seu destino num mundo demasiado freqüente em discordância com suas esperanças e ideais. Desta maneira, minha pesquisa aos poucos foi tomando forma de uma pesquisa etnográfica, ou seja, como um ato de fé como se refere Woods (1998) porque requer uma forte vontade inicial, por ser um enfoque muito mais aberto e indutivo, do que predeterminado, gerando teorias

baseadas em dados. Como nos explica Geertz<sup>14</sup> (1973, *apud* ROCKWELL, 1987) “a etnografia é o ofício de lugar: trabalha a luz do conhecimento local”.

O início de uma pesquisa etnográfica, como discute Woods, (1998, p. 71) costuma ser tipicamente complicada e caótica até que comece a aparecer os temas centrais, “o etnógrafo procura desenvolver capacidades investigadoras *in situ*, ‘sintonizando’ sua pessoa. Há tantas coisas que dependem do que se vê e ouve que grande parte da investigação descansa na nossa capacidade de observar e escutar”. Na mesma direção Rockwell (1987, p. 19) explica: “O pesquisador nunca emerge da experiência etnográfica pensando o mesmo sobre o assunto que ao início”, ele aprende do outro. E no caso desta investigação, não foi diferente, muitos foram os atalhos que percorri até encontrar um caminho que me permitisse captar o que escapa às estatísticas, às regularidades objetivas dominantes, aos determinismos macros sociológicos e a me perguntar: “como tornar acessível o particular, o marginal, as rupturas, os interstícios e os equívocos, que são elementos fundamentais da realidade social?” (DIGNEFFE; BECKERS, 1997). Foi quando busquei novos caminhos para a escrita sobre a vida social, como sugere Spry (2001) e Walkerdine (1998), novos caminhos que contribuíssem não somente para compreensão ou resposta à pergunta da tese, como, também, para processos de transformação.

Embora o objeto dessa pesquisa seja **o processo de construção de elementos emancipadores na vida de determinados sujeitos e não a minha autobiografia**, isto não quer dizer que o encontro de meu “impulso autobiográfico” com o “momento etnográfico” da pesquisa empírica não seja também “representado pelo movimento e crítica do discurso auto-reflexivo na ação” (SPRY, 2001, p. 706), ou seja, em diálogo com outro, eu também me percebo reflexivamente. Teoria e prática na ação dialogam com as experiências do professor-pesquisador e do colaborador-professor. Ou como destaca Denzin<sup>15</sup> (1997 *apud* SPRY, 2001, p. 711): “A existência do eu corporal/mental do pesquisador é reorganizada como uma parte saliente do

---

<sup>14</sup> GEERTZ, C. *Local knowledge, further essays in interpretative anthropology*. Nova York: Basic Books, 1973.

<sup>15</sup> DENZIN, N. K. *Interpretive ethnography: ethnography practices for the 21<sup>st</sup> century*. London: Sage, 1997.

processo de pesquisa e, implicações sócio-históricas do pesquisador são refletidas no ‘estudo do mundo social na perspectiva da interação individual’”.

Desta forma, como pretende uma etnografia, busco entender dentro do contexto desta pesquisa, não somente *como determinados sujeitos aprendem com o que lhes foi negado durante seus períodos de formação*, mas também como a compreensão deste processo pode contribuir para mudanças emancipadoras. Como sugerem Hammersley e Atkinson (1995) proponho produzir descrições e explicações de fenômenos particulares, mais que desenvolver teorias para provar ou testar determinadas hipóteses. Assim, defino o **objeto de estudo** como sendo **o processo** que levado a termo por determinados sujeitos lhes permitiu construir elementos emancipadores em suas trajetórias de vida, ou seja, **que fatores contribuíram para esse processo? Onde estavam localizados? E, por último, estes sujeitos contribuem ou não para promover a emancipação em sua prática social?**

Em seguida relato o processo da busca por colaboradores e as *transformações* ocorridas no decorrer da pesquisa de campo até encontrar definitivamente uma professora disposta e disponível em participar do início ao fim da pesquisa de campo.

## 2.2 Aproximando-me do campo de pesquisa:

Primeira mudança de foco e os “Interrogantes Gerais”

*“A pesquisa etnográfica tem como característica uma estrutura afunilada. Todo o tempo o problema de pesquisa precisa ser desenvolvido ou transformado e eventualmente este campo é clarificado e delimitado e esta estrutura interna explorada.”*

**Martyn Hammerley e Paul Atkinson**

A princípio, pensava focar a atenção nos meus alunos e alunas que se manifestavam positivamente e em contradição aos valores impostos pela família e pela escola. Alunos/as que independentes dos contextos opressores da família, assim como da escola, não eram *auto-destrutivos*, ou seja, alunos/as que procuravam alternativas para seguirem adiante *independentes* das opressões presentes em seu cotidiano.

Recordando que meu contexto de trabalho está situado na periferia de uma grande cidade – Belo Horizonte, capital de Minas Gerais – e sendo meus alunos/as, na sua maioria, filhos/as da classe trabalhadora, outros filhos/as da pobreza e uma parcela pequena, mas que vem aumentando, oriundos de vilas e favelas, pensei que não seria difícil encontrar colaboradores. Pois, no início, o meu interesse estava focado no tema da contradição – ***O êxito do aluno condenado ao fracasso*** – porém, nas minhas conversas com meus orientadores, acabamos chegando à conclusão que a pesquisa nessa direção tomaria muito tempo. Como iríamos saber se realmente esses alunos/as chegariam a conquistar uma ascensão social?

Assim, optamos pela mudança de foco e, de focarmos alunos/as, como sujeitos da pesquisa, optamos por professores e professoras, entre 30 e 40 anos, que pertenceram a contextos desfavoráveis e que, apesar das dificuldades existentes em suas trajetórias pessoais, conseguiram se emancipar social e territorialmente. Por que territorialmente também? Porque o espaço geográfico demanda reflexões ainda mais profundas.

Não buscávamos por sujeitos que simplesmente “melhoraram de vida”, buscávamos por sujeitos que se “ascenderam socialmente” (SARTI, 2003), que “romperam limites” e “cruzaram fronteiras” (GIROUX, 1997). Considero, aqui, os conceitos utilizados por Sarti (2003), ou seja, ao “melhorar de vida”, o sujeito não rompe com os princípios de reciprocidade, entre os iguais. Seus projetos continuam dentro dos limites de suas obrigações com os seus. Assim, “ascender socialmente” significa uma forma de ruptura com esta reciprocidade, implica entre outras coisas, a retirada do meio social de origem e das obrigações que formulam seus projetos de vida em

relação aos seus. “O projeto de ‘melhorar de vida’ e o projeto de ‘subir na vida’ distinguem-se como um divisor de águas, em que está em questão a adesão a novos valores que rompem o princípio da reciprocidade, fundamento de sua pertinência ao grupo social de origem” (SARTI, 2003, p. 32). Não deixando de ser uma atitude subversiva, porque implica sair do lugar que lhe foi reservado, contrariar as regras e a ordem de um espaço que Foucault (2000, p. 146) denominou de “espaço analítico” que se trata de ordenar e estabelecer:

... as presenças e as ausências, de saber onde e como encontrar aos indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as que não são, poder em cada instante vigiar a conduta de cada qual, apreciada, sancionada, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, pois, para conhecer, para dominar e para utilizar.

Buscava compreender, portanto, as contradições inerentes deste processo no sentido de construir, como sugere Charlot (2000), uma “**sociologia do sujeito**”, de um sujeito que contrariou os discursos hegemônicos atravessando fronteiras e cruzando limites, subvertendo um dos primeiros objetivos da disciplina: “Fixar”. Pois, “a disciplina” segundo Foucault (2000, p. 221) “é um procedimento de antinomadismo”.

Assim, para compreender essas contradições, Van Dijk (2003) sugere nossa atenção deve incidir sobre como os sujeitos se percebem a si mesmos em diálogo com as estruturas que fazem parte de seus “constructos mental” e “sociocultural”. Em outras palavras, isto nos leva a pensar sobre como individualmente os sujeitos interagem com os demais e com o meio onde se inserem. Como dotam de sentido, interpretam e expressam suas opiniões ou ideologias contribuindo para a construção de novas opiniões ou ideologias, ou ainda sendo mais precisa, como sugere Charlot (2000):

***“Como estes sujeitos aprendem o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor?”***

Desta forma, proponho investigar professores do ensino fundamental vindos de contextos *conflituosos*, como por exemplo, famílias desfavorecidas ou que não obtiveram reconhecimento por parte das instituições escolares durante seus períodos de formação. Professores que passaram por dificuldades na infância ou adolescência e que as superaram. Como nos diria Erikson (1979, p. 150): “não nos interessa somente o tipo de traumas que impulsionam a um homem por determinadas sendas de grandeza, senão também, alguns dos ingredientes mesmos dessa futura grandeza”.

O tipo de docente que nos interessa está diretamente relacionado com àquele docente que foi capaz, consciente ou inconscientemente, de construir sua própria história. Em outras palavras, àquele que contrariou as expectativas ou as histórias determinadas e oferecidas pela escola, pela família ou pelo seu entorno.

O sujeito de pesquisa desta investigação deveria, portanto, corresponder justamente a um docente que ultrapassou os limites territoriais e sociais impostos, tanto pela sociedade como um todo, como pelas instituições família e escola, mas que, sobretudo, não se esqueceram de suas próprias histórias. Como discute Woods (1998, p. 69):

A investigação qualitativa é útil para a imaginação sociológica porque nos permite ‘focar o mundo tridimensional da biografia, da cultura e da história’, ou seja, este ‘reenfoque sociológico’ é necessário porque nos oferece algumas interconexões do tipo micro-macro.

Sendo assim, através de três perguntas norteadoras busco perfilar a proposta desta investigação para entender “**como determinados sujeitos aprendem o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor**”. A primeira se refere aos elementos que contribuíram para o processo de emancipação dos colaboradores. A segunda, às práticas dos docentes e a terceira se refere à importância da consciência da própria história como elemento fundamental para contribuir para a construção de atitudes emancipadoras.

- 1. Quais foram e onde se localizavam (escola, família ou contexto social mais amplo) os ingredientes que os impulsionaram no passado? Ou, a ascensão social forma parte de um processo de luta e resistência?**
- 2. Estes sujeitos, em suas práticas, contribuem para emancipação de seus alunos/as ou reproduzem os discursos hegemônicos das instituições escolares?**
- 3. A conscientização de suas próprias histórias pode contribuir para a “pedagogia da esperança”, para uma pedagogia que vai além da crítica, para uma pedagogia política?**

Foi levando comigo estes “interrogantes gerais”, como denominam Taylor e Bogdan (1992, p. 33) que me aproximei do campo de pesquisa. Foi desta forma que o foco sobre o sujeito de pesquisa passou do adolescente para o professor/a e o objeto de pesquisa passou a ser o processo de reconstrução de elementos emancipadores, que contrariaram as dificuldades presentes em suas trajetórias pessoais. Para tal, utilizo o enfoque da *História de Vida* (DIGNEFFE; BECKERS, 1997; FERNANDES, 1975; GOODSON, 2004; MARSAL, 1994; QUEIROZ, 1988; VIEIRA, 1999) e o *Estudo Etnográfico* (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995; ROCKWEEL, 1992 e 1987; SPRY, 2001; WOODS, 1998).

### **2.3 Delimitando a metodologia:**

Em busca do objeto e do sujeito de pesquisa

*“Os observadores participantes às vezes ‘pedalean en el aire’ durante semanas, inclusive meses, ao começo da pesquisa. Leva tempo situar-se nos espaços, negociar o acesso, acertar visitas e chegar a conhecerem informantes.”*

**Steven Taylor e Robert Bogdan**



Também no meu caso não foi diferente, já haviam passado seis meses desde que retornei ao Brasil, depois de dois anos e meio afastada para iniciar o doutorado na Universidade de Barcelona, quando decidi buscar meus colaboradores na rede pública municipal de ensino em fins de 2003.

Para tal, utilizei três estratégias, simultaneamente. Uma delas foi conectar amigos professores que pudessem conhecer possíveis colaboradores que atendessem as características de sujeitos requeridas pela proposta da tese. Expus-lhes o enfoque da pesquisa superficialmente e algumas indicações surgiram em curto espaço de tempo. Assim, tinha a esperança de encontrar outros possíveis colaboradores, criando o que Polsky<sup>16</sup> denomina técnica da “bola de neve” (1969, *apud* TAYLOR; BOGDAN, 1992, p. 41). Também me propus trabalhar como professora substituta durante períodos curtos em outras escolas da rede municipal, espaço onde também poderia ter grandes chances de encontrar colaboradores. Em uma dessas escolas pude conhecer um professor disposto a colaborar. A última estratégia foi freqüentar cursos oferecidos pela própria prefeitura para a formação de professores de arte da rede municipal.

Iniciei a observação de forma natural e não intrusa como sugerem Coffey e Atkinson (1996), Rockwell (1987) Silverman (2000), Taylor e Bogdan (1992), Woods (1998) dando a oportunidade para que possíveis colaboradores também me conhecessem, com a possibilidade de criar vínculos de confiança. Em um destes cursos vim a conhecer Janice, com quem durante duas semanas mantive uma interação natural. Durante esse período, me chamou a atenção o desprendimento dessa professora ao falar de algumas histórias de sua vida; percebi que nelas poderiam estar o que buscava.

Entre o meu tempo como docente em uma escola municipal, durante as manhãs, e como pesquisadora, às tardes, fui aos poucos penetrando no mundo empírico. Possuía algumas diretrizes, mas nenhuma delas dava a garantia de que estava no caminho certo para encontrar problemas ou *fazer* problemas que pudessem estar

---

<sup>16</sup> POLSKY, N. *Hustlers, beats and others*. Graden City NY: Doubleaday, Anchor Books, 1969.

fundamentados nas realidades diárias dos colaboradores e de seu mundo social. Nesta perspectiva, não me interessava focar problemas do plano político e de teorias macro sociais. Interessava-me, em princípio, “contextualizar” alguns casos singulares em planos mais amplos (COFFEY; ATKINSON, 1996). Buscava compreender um fenômeno sob o foco da professora-pesquisadora e não encontrar uma verdade única, como sugere Silverman (2000). A proposta inicial consistia em pesquisar e analisar primeiramente um casal de professores e, posteriormente, outro casal de professores para desenvolver a pesquisa considerando também a questão de gênero.

Minha entrada no campo iniciou-se em dezembro de 2003 e terminou em abril de 2005. Neste espaço de tempo os contatos com os possíveis colaboradores foram se dando de forma variada. Com a primeira colaboradora, por exemplo, iniciei meu trabalho com a entrevista, gravando nossa primeira conversa, como detalharei no próximo capítulo. Com os outros colaboradores, me aproximei de forma natural e não intrusa. Houve, portanto, uma breve observação inicial antes de partirmos para as entrevistas em profundidade, que posteriormente, me abriram as possibilidades para iniciar a observação participante.

Durante o trabalho de campo, além de fazer uso constante do caderno de registros, onde anotava minhas reflexões, dúvidas e impressões com a intenção de localizar o contexto dos colaboradores e de nossas conversas, recolhi, também, diferentes classes de documentos tais como: fotografias, publicações em revistas e em jornais relativas ao tema abordado, conforme relato nos próximos capítulos.

## Capítulo 3

### ENTRANDO NO CAMPO DE PESQUISA E DELIMITANDO O MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Pedagogia crítica da educação e análise crítica do discurso na perspectiva dos estudos culturais

Obtive meus primeiros contatos através de um amigo professor que, naquele momento, estava na frente da direção de uma escola pública. Ele conhecia alguns professores que poderiam atender ao perfil do colaborador que eu procurava.

Nos encontros com esses possíveis colaboradores, tive sempre a preocupação em situá-los na proposta da pesquisa, mostrando-lhes um *resumo da pesquisa, questões propostas, temas possíveis de serem tratados*, assim como, uma *ficha de cadastro*, onde eram registrados seus dados pessoais e indicações de outros possíveis colaboradores.<sup>17</sup> Minhas propostas, neste momento, eram ainda bastante amplas e os diferentes temas foram utilizados como pontos de partida. Quero dizer com isso, que na medida em que se desenvolvia a pesquisa, alguns elementos se tornaram menos importantes e outros ganharam maiores destaque, pois, como pesquisadora, também aprendi e me transformei neste processo, o que me levou a incluir questões que a princípio não faziam parte da proposta. Desta forma, me mantive flexível para considerar novos elementos que tomavam proporções importantes para a compreensão do problema de tese, como se espera de uma pesquisa qualitativa.

Também abordei no resumo da proposta questões relativas às minhas *preocupações*: compreender o processo de ruptura ou de construção de elementos emancipadores, assim como, questões relativas às minhas *expectativas* de que os

---

<sup>17</sup> Ver Anexo 1, p. 353.

colaboradores/as me ajudassem a compreender este processo. Também esclareci sobre o *poder do pesquisador* com a intenção de deixar claro que eu, como professora-pesquisadora, não dispunha de poder para mudar a situação, mas que os resultados da pesquisa poderiam ser significativos para instituições escolares e práticas docentes. E para terminar, esclareci ao colaborador/a que ele/a deveria ter um tempo disponível para assumir o compromisso de fazer parte tanto das entrevistas em profundidade, como das observações participantes.

Sendo assim, no primeiro contato formal, expliquei aos meus colaboradores os *objetivos da pesquisa*: entender, em seus percursos biográficos, *os processos* que os levaram a momentos de ruptura, de bifurcação e escolha ou, ainda, os acontecimentos fundadores que estruturaram suas histórias, no sentido de caminharem para uma ascensão social contrariando os discursos hegemônicos. Também os esclareci sobre a metodologia que adotei: a entrevista em profundidade e a observação participante tendo como referência, suas histórias de vida. Também destaquei o *marco teórico* buscando esclarecer a direção da análise que a princípio se apoiava na Pedagogia Crítica da Educação na Perspectiva dos Estudos Culturais que, segundo Giroux (1997), significa focar a produção do conhecimento no contexto do poder, levando em consideração questões sobre as relações entre a margem e o centro do poder, principalmente, quando dizem respeito ou estão configuradas em torno às categorias de raça, classe e gênero, dando, desta forma, a oportunidade aos educadores de “impugnar ideologias hegemônicas, ler a cultura de forma oposicionista e desconstruir o conhecimento histórico como um modo de reivindicar identidades sociais que dão voz coletiva às lutas de grupos subordinados” (GIROUX, 1997, p. 194).

Nesse sentido adotei o método de Análise Crítica do Discurso (ACD) e, recorri a Van Dijk (2005), Fairclough e Wodak (2005), Ochs, (2003), Pomerantz e Feher (2005), entre outros que, enfatizando o discurso como ação social, buscam explicitar as relações de poder através de tais ações. Desta forma, a ACD e a pedagogia crítica, na perspectiva dos Estudos Culturais, interagem subsidiando a análise do problema da tese, pois, de acordo com Van Dijk (1999, p. 23), a ACD:

Estuda primariamente o modo em que o abuso do poder social, o domínio e a desigualdade são praticados, reproduzidos, e ocasionalmente combatidos, pelos textos e a fala no contexto social e político. A análise crítica do discurso (...) toma explicitamente partido, e espera construir de maneira efetiva a resistência contra a desigualdade social.

A princípio, como sugerem Digneffe e Beckers (1997) selecionei, um número razoável de temas que pudessem nos auxiliar nas nossas primeiras conversações. Não elaborava perguntas pré-estabelecidas, nossas conversas se desenvolviam a partir da escolha de um dos temas, sem seguir uma ordem pré-determinada. Em alguns casos, quando as *entrevistas em profundidade* se encontravam mais avançadas, retomei algumas questões que não ficaram claras e/ou que pareciam ser relevantes para uma reflexão mais profunda. Com o tempo, como apontam estes mesmos autores, nossas conversas se tornaram menos diretivas e, na medida em que conheci melhor o campo, fiquei mais atenta ao modo de expressão dos colaboradores. Assim, sem descartar outros assuntos que poderiam se tornar relevantes para a tese, propus os seguintes temas: O meio familiar; a escolha da profissão; o itinerário pessoal e profissional; a prática profissional; as relações familiares (manutenção ou não das relações com a família de origem). Se o/a colaborador/a tenha um cônjuge/companheiro e/ou filhos: relações com eles; demais relações de amizade (amigos muitos, poucos... o/a colaborador/a pode contar com eles em momentos difíceis? Há intercâmbio de ajuda? Que pessoas ajudaram particularmente o/a colaborador/a ou foram marcantes para eles?); relações de ajuda por parte de especialistas; pertencimento a associações, clubes, agrupamentos (quais?); história escolar (cronologia): formação esperada/formação obtida, conflitos eventuais a propósito da escolha (por exemplo, entre o/a colaborador/a e os pais); história profissional (cronologia profissional, diferentes empregos): profissão esperada / profissão obtida; Importância do trabalho docente.

Relato, em seguida, como organizei as entrevistas para análise e como se deu o primeiro encontro com a possível colaboradora.

Para um entendimento melhor das transcrições das conversas gravadas que passo a analisar, utilizei *reticências entre parênteses* para indicar situações que omiti uma parte do texto para abreviar ou por serem irrelevantes. *Somente reticências*, para indicar pausa na fala do narrador, somente *entre parênteses* para indicar um riso ou outro som não expresso em palavras, *entre colchetes* para indicar minhas explicações ou esclarecimentos do contexto ou da fala do narrador e *aspas* sempre que se tratava de citações textuais. Além disso, destaco algumas expressões em itálicos e negritos, porque as utilizo como ponto de partida para me aproximar de uma primeira ACD.

Porém, em se tratando de uma linguagem coloquial e regional, percebi que minha fidelidade etnográfica às transcrições das entrevistas impedia atingir uma comunidade mais ampla de leitores. Assim, optei por fazer algumas adaptações que não alteraram substancialmente a versão original.

### 3.1.1 Estratégia um:

Primeiro encontro com uma possível colaboradora

*Contagem, 17 de dezembro de 2003.*

Estava muito quente, talvez o dia mais quente do ano. Tinha duas opções para chegar até a casa da *colaboradora nº1 (C1)*, de metrô ou de ônibus. Escolhi a segunda alternativa que me deixava mais próxima da sua casa. Foram mais ou menos uns 30 minutos dentro do ônibus onde o calor era quase infernal. Trabalhadores, senhoras e crianças eram os passageiros. Ao meu lado, um jovem não conseguia conter o sono e dormia sob o sol que o atingia diretamente através da janela. Às vezes, seu corpo tombava de encontro ao meu e a falta de ventilação só acentuava o calor e o cansaço dessa gente. É incrível como estamos acostumados com tudo isso, não temos a menor idéia do que vem a ser um transporte público decente. Ar refrigerado em transportes coletivos públicos no Brasil, é luxo!

Depois de me informar com uma senhora, dentro do ônibus, sobre a direção pretendida, não foi difícil chegar ao meu destino: Praça Nossa Senhora da Conceição, Contagem.<sup>18</sup>

Contagem é uma cidade muito próxima de Belo Horizonte e se localiza na região industrial. C1 vive há mais de vinte anos lá, é branca, tem 27 anos e há oito anos trabalha na área de educação. Atualmente, como coordenadora pedagógica na Regional Pedagógica.

Cheguei à sua casa e seu pai me atendeu muito cordialmente. Ela já me esperava na ‘ante-sala’, um lugar bastante fresco e arejado, onde transcorreu nossa primeira conversa gravada. C1 sofreu um acidente quando se dirigia ao trabalho<sup>19</sup> e estava com a perna engessada, mas nada disso tirou o seu ânimo em colaborar. E foi tanta sua disponibilidade que lhe pedi para gravar a nossa conversa. E assim, combinamos que, caso ela não correspondesse ao perfil de docente exigido pela investigação, eu lhe entregaria as fitas gravadas.

Enquanto conversávamos, gentilmente sua mãe nos servia pão de queijo<sup>20</sup> com coca-cola. Longa foi a nossa conversa e poderia ter durado mais tempo. Passadas quase duas horas, achei melhor interromper. Chegamos a um ponto em que ela me pareceu pouco a vontade para comentar um determinado tema, pelo o fato de estarmos em sua casa. Mesmo não estando seus pais presentes na sala, isso a inibia. Assim, interrompi nossa conversa e propus que pensasse na possibilidade de um segundo encontro, em outro local, onde pudéssemos estar mais à vontade. E assim ficamos. (Comentário do observador ‘C.O.’,<sup>21</sup> 17/12/2003).

---

<sup>18</sup> Somos um país de cultura oral, dificilmente encontraremos informações de fácil acesso sobre os percursos dos transportes públicos, geralmente eles existem, mas dentro dos próprios ônibus!

<sup>19</sup> A professora devido a uma queda sofreu uma cirurgia na perna, obrigando-a permanecer de repouso por alguns meses.

<sup>20</sup> O pão de queijo é um pão típico do estado de Minas Gerais que é um grande produtor de leite. Atualmente, o pão de queijo é considerado patrimônio dos Mineiros (de quem nasce em Minas Gerais).

<sup>21</sup> Como sugere Taylor e Bogdan (1992), diferencio a Nota de Campo – que destaca termos descritivos e não avaliativos – de Comentário do Observador, que é uma descrição mais subjetiva.

Como não tive oportunidade de, antes de realizar a entrevista, estabelecer um primeiro contato informal com a professora, possivelmente pela pressão do tempo que passava e por me encontrar afoita para começar a recolher o material de campo, não me intimidei em gravar nossa primeira conversa. Porém, na medida em que lhe expunha o *resumo da pesquisa*, percebi que neste primeiro contato a professora tentava adaptar suas histórias ao contexto da tese, até o momento em que, *entre pães de queijo e coca-cola* percebemos juntas, que ela não atendia ao perfil do sujeito demandado pela pesquisa, como mostro a seguir através de alguns trechos de nossas conversas:

K: (...) Gostaria de estar trabalhando com professores que fossem engajados, que tivessem uma postura política, que tivessem envolvido com isso, a história desses professores. Como que eles chegaram a esse ponto, e como hoje, a partir das suas histórias de vida e das suas experiências, como eles trabalham isso na sua profissão? Você está entendendo, C1?

C1: Eu entendi. Não sei se eu estou enquadrando! (risos). Eu acho que do jeito que você está falando, não sei se eu estou enquadrando no perfil que você...

K: Hum... E, por quê? Me explica. Por que você acha?

C1: Porque eu acho o seguinte.

K: Eu posso comer esse pão de queijo todo aqui? [Em tom de brincadeira].

C1: Não, pode comer à vontade! Olha, porque eu acho o seguinte: eu não vou falar que a gente não passou problemas, lógico, eu passei problemas financeiros, meu pai teve uma época desempregado, estudo sempre foi prioridade, não falo de uma situação conflituosa e que garantisse que o meu caminho, seria muito mais, quer dizer, um outro caminho do que esse que eu escolhi, é isso que estou querendo lhe dizer.

K: Como?

C1: Eu estou querendo dizer o seguinte: eu não tenho uma situação social é... tão em risco. Eu não vivenciei... este é meu ponto de vista. ... Estar em uma **situação de risco** como outras pessoas. É isso que estou querendo dizer. Aqui



em casa a gente passou por problemas financeiros na época em que eu estava estudando, com certeza! Porque no período em que meu pai ficou desempregado, eu estudava (...) em escola pública. (...) na época que meu pai trabalhava em uma dessas grandes empresas que construíam barragens e tudo mais, eu fiz pré-escola. Naquela época, era realmente para poucos! Não tinha essa quantidade de pré-escolas que você tem hoje, que falam, às vezes, de 'fundo de quintal'. Então, todos os bairros têm o pré-escola. Então, eu fiz desde os três anos, eu freqüentava escola... três a dois anos, até porque eu era muito sozinha. E aí a escola é um espaço de convivência também.

K: Você é filha única?

C1: Não, mas eu sou a mais velha. (...) Minha mãe que fala que eu adorava escola, porque tinha pouca criança para brincar, alguma coisa assim. Então, eu fui para a escola muito cedo. Aí eu fiz a pré-escola, aí eu fui para a escola pública. Foi o período que mudamos para cá, meu pai tentou trabalhar no comércio para sair do trabalho que na época era muito desgastante, eu não via o meu pai, eu lembro que eu dormia, quer dizer, acordava e dormia a semana toda e não o via. Ele saía muito cedo e voltava muito tarde. Então, ele falou com a minha mãe que se não largasse o emprego, ele iria morrer. Então, ele preferiu largar. Então, ele trabalhava com essas grandes obras que na época existiam ainda..., das barragens..., então, viajava muito também. Até o início da minha vida, fui um pouquinho nômade. Até os seis anos, quando a gente veio para cá, mais ou menos isso. Seis, cinco anos..., Ele rodou muito o país. Então, ele largou e veio trabalhar... só que o comércio não deu certo... Depois, no final, ele voltou a trabalhar na Mendes Júnior,<sup>22</sup> e aí ele aposentou. Mas, a gente já tinha passado um bom tempo..., de estudante...

---

<sup>22</sup> A Mendes Júnior é uma empresa que atua desde 1953 no mercado de construção pesada no Brasil e no exterior, desenvolvendo projetos nos segmentos de construção rodoviária, aeroviária, ferroviária, metroviária, portuária, hidrelétrica, termelétrica, petróleo e gás, dutos, saneamento urbano, canais de irrigação e manutenção industrial onshore e offshore. Nos projetos executados ao longo da sua trajetória, a empresa enfrentou os mais diversos desafios culturais, climáticos e geográficos em várias partes do mundo. Algumas obras executadas pela empresa são: a ponte Rio-Niterói, a usina hidrelétrica de Itaipu, a plataforma de Pampo, o Sambódromo, o Aeroporto Internacional de Belo Horizonte, além de projetos no exterior como a rodovia da Esperança, na Mauritània, a ferrovia Bagdad-Akashat-Al-Qaim e a Expressway nº 01 no Iraque e a hidrelétrica TSQ-1, na China.

Então, teve uma época que minha tia quis me levar, porque achava que eu era muito estudiosa, quis me levar para Brasília. E ela era de lá, ia pagar escola, mas minha mãe não quis. Não é que não quis. Ela deixou para mim a escolha, só que... ia ser um pouco difícil.

K: Não é uma coisa simples.

C1: É, não é.

K: Ela quis lhe levar por causa deste momento, difícil? Ou, por que...

C1: Era porque ela achava que eu era muito estudiosa e que lá... junto dela, eu teria mais oportunidades. Ela achava. Ela até hoje quer que eu faça mestrado, quer que eu faça doutorado, entendeu? E, assim, na época que eu quis sair da pedagogia para história, ela me 'sentou' passou o 'maior sabão',<sup>23</sup> porque ela falou assim, que era a melhor escolha que eu tinha feito, e que ela não tinha influenciado em nada, (...) ela é da área da educação...

Em nossa conversa de aproximadamente uma hora e meia, percebi que a *C1* não correspondia ao perfil do sujeito que procurava. Primeiro, porque em sua trajetória pessoal, como ela mesma narra, não vivenciou uma "situação de risco" e, segundo, porque possuía 27 anos e ainda vivia na casa de seus pais, sem registro de ascensão social.

Mesmo estando seu pai desempregado por um período de sua infância, isso não parece ter afetado a rotina dos filhos no que se refere à importância da escola como instituição de formação. *C1* era valorizada pela sua tia, que era educadora e reconhecia seus esforços como estudante. Além disso, seus pais também valorizavam e acompanhavam seu desenvolvimento escolar. Como explica ela mesma:

(...) na verdade, por exemplo, com relação à família... sempre teve muito envolvimento. Principalmente na questão da educação, essas coisas meus pais

---

<sup>23</sup> Chamou a atenção.

conheciam, sempre participaram de tudo. Nunca deixaram de ir em nenhuma reunião que fosse, entendeu?

Embora sua família tenha passado por dificuldades, pareciam manter seus projetos em andamento, *C1* possuiu os elementos básicos necessários para a sua formação, a escola era um espaço reconhecido e valorizado pelos seus pais, além de ser, para ela, um espaço agradável e prazeroso. Mesmo não tendo acesso a outras atividades fora da escola, ela possuía uma estrutura emocional que a sustentava e a impulsionava ao desenvolvimento saudável de sua vida. A escola, neste caso, contribuiu para a sua formação cultural, talvez por ser uma escola voltada para alunos/as com o perfil da *C1*, como podemos ver em seu relato adiante:

(...) a questão da auto-estima,... por exemplo, acho que o que eu senti porque, até pelas questões econômicas, nunca eu estava dentro do que a maioria dos meus colegas vivenciaram. ***Não ia ao cinema***, não ia. Então, às vezes, tinha alguma coisa que..., por exemplo, vídeo essas coisas quando lançaram não tínhamos... Não tinha, entendeu? Mas eu nunca deixei de ter vínculos de amizade dentro da escola por esta diferença, até porque, era escola pública. (...) Então, são coisas banais, superficiais. (...)

Então, na verdade eu gostava muito..., ***a escola para mim era um espaço, às vezes, de eu ter contato com alguma coisa diferente, com outras pessoas, porque participar de outros grupos era mais difícil***. Então, eu me lembro que eu tinha aula de ensino religioso, numa época que era nos sábados, e eu ia nas aulas dos sábados e eu ia na recuperação das aulas de sábados também.

Eu gostava porque era o espaço que eu ia discutir, conversar... ***via um filme alguma coisa assim***.

A escola foi para *C1* um espaço cultural importante para seu desenvolvimento, talvez porque naquele momento estivesse com o olhar de coordenadora

pedagógica, como relatou: “a escola para mim era um espaço, às vezes, de eu ter contato com alguma coisa diferente, com outras pessoas, porque participar de outros grupos era mais difícil.” Nesse caso, a escola era a única opção, pois ir ao cinema ela não ia, mas aos sábados podia assistir a um filme na escola. Como veremos a seguir, C1 se encontrava em processo de emancipação, pois como relata, ainda não havia conseguido ultrapassar os limites desta instituição, porque se no passado a sua única opção de lazer e de estar em contato com pessoas e coisas diferentes se resumia ao espaço da escola, no presente a sua vida se resumia ao trabalho dentro da escola.

Como discutiremos mais a fundo nos capítulos seguintes, a falta de opção de lazer nas periferias dos grandes centros urbanos, podem influenciar significativamente no futuro das pessoas que ali se encontram como enfatizam (SANTOS, 2002, 2007a, 2007b, 2008; MARCELINO, 2003) e como demonstra refletir C1 no próximo segmento de seu relato.

A escola, para mim, foi um espaço cultural importante, porque eu não tive outros espaços... culturais. Nesse sentido, eu a vejo com essa importância. **Hoje eu acho problemático, por exemplo, eu que trabalho em três turnos, na época eu estava resumida a escola, hoje eu vejo que eu estou resumida ao espaço do trabalho, que eu não acho bom.** Não quer dizer que eu não pense. Eu não quero essa vida para mim, não quero isso para mim. Que eu não busque outras coisas também. Mas na época era o que era possível (...).

O sujeito que se emancipa, de alguma forma, contraria as estruturas de antinomandismo, definidas por Foucault (2000), por isso, C1 não correspondia ao perfil do sujeito que me interessava pesquisar, não pude perceber em sua fala, neste primeiro contato, registros de rompimento de barreiras e cruzamento de limites, no sentido de destacar elementos que pudessem me ajudar a entender a pergunta de minha tese: **como determinados sujeitos aprendem o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor?** Porém, me chamou atenção sua preocupação com a questão da mobilidade, tema contemporâneo que se refere à territorialidade,

ou seja, que tipo de mobilidade oferece a escola pública hoje – voltada para as camadas populares – para seus alunos e professores? Pois, como na sua infância e adolescência, hoje as relações de C1 continuam restritas ao ambiente escolar, sem registro de opções alternativas.

Desta forma, terminei as entrevistas com possibilidades de um outro encontro que, devido àquelas circunstâncias, não veio a ocorrer. C1 me indicou outra possível colaboradora, com a qual entrei em contato, mas que, naquele momento, não tinha tempo disponível para colaborar com a pesquisa. Deixei a porta aberta ao mesmo tempo em que recorria às outras estratégias para encontrar mais colaboradores.

### **3.1.2 Estratégia dois:**

A professora Janice – como se dá nosso processo de aproximação

A estratégia de freqüentar outros espaços fora do meu âmbito de trabalho, mas na própria rede municipal de ensino, possibilitou-me ampliar meu leque de relações e me aproximar dos colaboradores antes que eles soubessem da minha proposta. Convivi com eles em cursos (professora Janice) ou trabalhando temporariamente na mesma escola (professor Paulo) e os desfechos dessa convivência foram bem distintos.

### 3.1.2.1 Primeiro encontro com a professora colaboradora Janice:

#### Segunda mudança de foco

*Belo Horizonte, 01 de abril de 2004.*

Às 12h15min mais ou menos, foi o horário que tomei o ônibus para ir em direção do Parque Escola Jardim Belmonte (PEJB). Um antigo sítio que antes de se transformar em parque era alugado para temporadas e fins de semana. Este antigo sítio se transformou em Parque como pagamento de uma dívida do proprietário com a prefeitura, depois de permanecer longa temporada fechado, pois, oferecia riscos para a população local.

Eu já o havia visitado, junto com as professoras de geografia da escola onde trabalho. Fomos levar nossos alunos para fazer uma trilha ecológica com orientação de um biólogo.

Esse Parque se localiza em um bairro fronteiro ao bairro onde trabalho como professora de arte. É um Parque pequeno e bonito, apesar da falta de infraestrutura. Localiza-se na periferia da cidade, não é de fácil acesso, exceto para a comunidade local que é bastante desfavorecida. Pouca verba tem sido destinada para a melhoria desse Parque que é municipal. Isso se deve, segundo Janice, à localização de difícil acesso para as pessoas, dificultando inclusive maiores investimentos em futuros projetos. Pois, investir neste local não daria à prefeitura o retorno que lhe interessa: manter sob os olhos do eleitorado seus investimentos que, nesse caso, não estariam à mostra.

Mas apesar das dificuldades, existe um projeto denominado *Forma, Cor, Ação (PFCA)*,<sup>24</sup> que vem sendo desenvolvido sob a coordenação da professora Janice, desde 2001.

Janice chegou às 13h00min mais ou menos, à secretaria do projeto, que fica em uma das repartições da casa do antigo sítio, onde eu a esperava. O espaço me pareceu bastante lúdico, com alguns painéis pintados e pendurados nas

---

<sup>24</sup> Este projeto será o tema da Parte III desta investigação.

paredes, produtos de umas das oficinas oferecidas pelo projeto, objetos artesanais também faziam parte da decoração. Estive meia hora esperando por Janice e, enquanto a esperava, conversava com uma das funcionárias do *Projeto Forma, Cor, Ação* que também é professora da rede municipal, a conheci no mesmo curso oferecido pela prefeitura de BH, que vim, a conhecer e me aproximar de Janice, e onde, durante duas semanas, eu e Janice estivemos juntas todas as manhãs e tardes desenvolvendo atividades para o aperfeiçoamento do ensino da arte.

Semanas depois, tivemos a oportunidade de nos encontrarmos novamente na saída de uma conferência, onde foi possível estreitar mais um pouco a nossa relação. Janice chegou a comentar alguns de seus projetos e, por minha vez, falei que estava no meio de um doutorado. Foi uma conversa rápida, que mais uma vez me despertou curiosidade a seu respeito, sobretudo, quando ela questionou a nova lei do governo federal, sobre as cotas para negros nas universidades do Brasil. Pareceu-me revoltada, pois considerava esta postura do governo, como menosprezo à capacidade dos negros. (C. O., 01/04/04).

Já havia comentado com Janice, em outra ocasião, sobre a minha tese e a possibilidade de sua colaboração, quando a encontrei nessa conferência. Porém, nesse momento, pensava em pedir a sua colaboração na segunda etapa da investigação, por ainda estar conectando com possíveis colaboradores indicados por amigos.

Como já foi dito anteriormente, pensava em trabalhar num primeiro momento com um casal de professores e, num segundo, com outro casal de modo a construir uma análise comparativa. Como as minhas primeiras tentativas em encontrar colaboradores foram frustradas,<sup>25</sup> entrei em contato novamente com Janice. Decidi, então, iniciar a investigação com ela e Paulo. Esse percurso exigiu uma mudança no

---

<sup>25</sup> Os professores e professoras consultados não puderam participar por não disporem de tempo necessário para a realização das entrevistas em profundidade.

projeto da tese: de dois casais para um casal. Assim iniciei minha pesquisa com a professora Janice.

Janice é negra, tem 41 anos, é professora do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal. É graduada em biblioteconomia e especialista em arte-educação, 'Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas', e está sempre trabalhando ou desenvolvendo projetos voltados para as classes desfavorecidas e para formação de professores de arte. A partir de algumas colocações feitas em nossas conversas informais e no curso que havíamos freqüentado juntas, me pareceu que ela havia passado por certas dificuldades em seu percurso pessoal. Nesse momento, ainda eram pressuposições. Este foi um dos pontos que despertou meu interesse em pedir a sua colaboração. O outro ponto foi supor que, a partir dela eu poderia fazer contatos com outros possíveis colaboradores, uma vez que organiza conferências para professores e, através dessas conferências, poderia encontrar um professor colaborador. (C.O., 01/04/04).

Nosso primeiro encontro formal não foi gravado, mas bastante proveitoso, sobretudo para eu perceber como me colocava diante de Janice. Com o meu tempo dividido entre a sala de aula e a pesquisa de campo sentia necessidade de por em prática a teoria metodológica que já havia lido, pois do contrário não via meu trabalho desenvolver. Entrei novamente em contato com Janice e marcamos um encontro no PEJB, onde se desenvolvia o PFCA para esclarecer, de maneira breve, o objetivo de minha tese de doutorado. Conversamos por cerca de duas horas, aproximadamente, na biblioteca do projeto.

Enquanto explicava a origem de meu interesse pelo tema da pesquisa, se instalou, imediatamente em mim um incômodo sobre o meu discurso que, até então, não havia percebido. Eu relatava sobre os primeiros anos de minha formação escolar e o quanto foi difícil meu processo de aprendizagem, destacando alguns pontos. Um deles foi que sempre estudei em escolas públicas, na época, pedagogia tecnicista, que recebia alunos de diferentes classes sociais: classe média, classe trabalhadora, alunos pobres, negros,



mestiços e brancos, principalmente, na cidade de Ouro Preto, onde a maioria da população, descendente dos escravos da mineração, é mestiça e negra.

O outro ponto se referia às minhas características de fragilidade física e de cabelos longos e lisos, que me colocavam em destaque e em situação vulnerável a violências físicas dentro da escola. Diante desse breve relato, o olhar congelado de Janice me fez refletir sobre algo que ainda não havia percebido, mas que me possibilitou aprender como nossa subjetividade é resultado tanto de nossas escolhas, como do meio em que vivemos (contexto sociocultural). Como diz Thomas Wiemer, ao comentar a obra de Lévinas, sobre a prioridade do oral em relação ao escrito:<sup>26</sup>

*...a instância do discurso permite ao sujeito que fala suprir as lacunas de suas palavras através da repetição e da explicação. O primeiro recurso de que se vale aquele que fala lhe é oferecido pela expressão de seu rosto. 'A expressão do rosto da pessoa que se encontra diante de nós – a eloqüente expressão dos seus olhos – pode ser ouvida sob forma de apelo.' E é neste sentido que Lévinas diz 'a expressão do rosto já é um discurso'.*

Implicitamente eu dizia que era uma menina pobre, mas branca. O que colocava em meu relato, inconscientemente, é que sofria agressões e não era bem aceita. Primeiro, porque era frágil e segundo, porque tinha longos cabelos lisos. O problema se instala mais na questão racial, sociocultural, do que em termos sócioeconômicos. Claro que esse não era o problema central de minha formação escolar, mas foi isso que relatei naquele dia. Ramos (2001, p. 23) também nos chama atenção para fatos como estes: 'As histórias que nos contam são particulares, contadas de uma forma particular, sobre o que ocorreu a alguém em particular'.

Portanto, a forma como eu relatei um trecho da minha história, provavelmente seria diferente se eu relatasse para outra pessoa. O que pretendia dizer para Janice era que eu, assim como ela, vinha de um meio pouco favorecido (embora eu fosse branca). Esse era o elo que tentava fazer, ou seja, estamos lado a lado, pois o fato de ser a investigadora e a interessada em entender um determinado

---

<sup>26</sup> (Conforme Fernandes 1995, p. 153)

processo, não faz de mim uma pessoa à parte do processo de construção da pesquisa. (C.O., 01/04/04).

Desta forma, compreendi como as “políticas de representação” nos colocam em um terreno profundamente “místico”, como se refere Hall (2003). Estar pela primeira vez cara a cara com Janice como pesquisadora não significava estar em uma posição neutra, sem meus preconceitos e sem minhas pressuposições, pois, como foi dito anteriormente, já havia tido a oportunidade de ouvir algumas colocações de Janice relativas à sua vida. O fato de Janice ser negra e de sermos da mesma geração, me remeteu inconscientemente à minha experiência de infância, relacionando-a diretamente àqueles grupos de crianças que na pré-adolescência deixavam as escolas por vários motivos, como relatei no primeiro capítulo. Neste caso, a política de representação, como define este mesmo autor:

É o teatro dos desejos populares, é o palco das fantasias populares. É onde descobrimos e jogamos com a identificação de nós mesmos, onde somos imaginados, onde somos representados, não só para as audiências de fora que não compreendem a mensagem, senão para nós mesmos pela primeira vez. Como dissera Freud, o sexo (e a representação) principalmente, têm lugar e acontecem na cabeça (HALL, 2003, p. 348).

Nessa direção, não me interessava contar uma história estando fora dela, uma história contada pela política da representação, que vê o negro como uma “categoria de essência” (HALL, 2003, p. 346). Propunha aprender e compreender, como professora-pesquisadora, minha proposta de tese, contando uma nova história. Portanto, meu primeiro encontro com Janice me mostrou como o terreno do campo social é cheio de armadilhas, já que somos sujeitos dialógicos, ou seja, não estamos fechados dentro de armações opostas ou polares. Nossas relações e construções se dão além das simples oposições binárias. O que significa que: ser branca ou “ser negro”, segundo Hall (2003, p. 347), “não é o suficientemente bom, o que se deseja conhecer é quais são as suas políticas culturais”. Assim passei a compreender que:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o signifiante 'negro' é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2003, p. 345).

Desta forma, *com* Janice iniciei a busca de resposta à minha pergunta de tese: ***Como ela, enquanto mulher e negra buscava aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor?***

### 3.1.3 Estratégia três:

Como se deu o meu processo de aproximação do professor colaborador Paulo

Indo ao encontro de um colaborador...

*Belo Horizonte, 07 de abril de 2004.*

Foi numa escola de ensino fundamental, onde trabalhei pelas tardes durante um mês e meio, que conheci o professor de educação física, Paulo<sup>27</sup>. A oportunidade em substituir uma professora de artes em outra escola da rede municipal surgiu a partir de uma colega e amiga de trabalho com a qual estreitei relações durante um curso de duas semanas, oferecido pelo Departamento de Educação da regional nordeste<sup>28</sup> para arte-educadores.

---

<sup>27</sup> Nome fictício do colaborador.

<sup>28</sup> A prefeitura municipal de Belo Horizonte possui uma administração descentralizada estando dividida de acordo com as regiões da cidade. A escola na qual faço parte do corpo docente está inserida na administração da regional nordeste.

A possibilidade de substituir temporariamente uma professora em outra escola poderia me oferecer a oportunidade de encontrar colaboradores.

Foi assim que, no dia-a-dia da escola em que atuava como substituta que, conversando com o professor Paulo durante os intervalos das aulas, descobrimos que passávamos por processos semelhantes. Paulo sempre se mostrava muito interessado e disposto a conhecer o meu projeto de tese e sempre que tínhamos a oportunidade de conversar, esse era o tema. Assim, aos poucos fui comentando e contextualizando a minha proposta de tese, que estava muito mais voltada para a sociologia da educação, do que para o ensino da arte propriamente dito.

O professor estava se preparando para um mestrado na área de educação e cursando algumas disciplinas. Aos poucos o fui conhecendo. Paulo com 47 anos, tem um currículo extenso na área de educação física e atua como professor dessa disciplina na educação básica (ensino fundamental e médio)<sup>29</sup> e no ensino superior.

Foi em uma das festas mensais da escola, em comemoração aos professores aniversariantes do mês, que tive a oportunidade de me referir, superficialmente, ao objeto de minha pesquisa para o professor. Prontamente, Paulo se colocou como o professor adequado para a situação que me interessava. Segundo seu depoimento, ele havia superado algumas barreiras na sua trajetória pessoal.

Mesmo diante de um tempo disponível restrito para as entrevistas, devido a sua longa jornada de trabalho – manhãs, tardes e noites – Paulo se dispôs a colaborar, porque esse processo também poderia ser útil para o seu mestrado. (C.O., 07/04/04).

Achei interessante a colocação do professor, mas preferi marcar um encontro formal para que eu pudesse expor-lhe, mais claramente, quais eram os objetivos e interesses da minha tese, como também conscientizá-lo do compromisso e

---

<sup>29</sup> O ensino fundamental no Brasil atende as crianças e adolescentes do sete aos quatorze anos, sendo obrigatório, assim como o ensino médio que corresponde dos quinze aos dezoito anos de idade sendo também é obrigatório.

dedicação necessários para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Nosso primeiro encontro formal se deu da seguinte forma:

Na minha última semana de substituição, na escola em que o professor Paulo trabalha, havíamos combinado de encontrar em frente à Pontifícia Universidade Católica (PUC/Minas), região onde mora o professor e de fácil acesso para mim, que, utilizando somente uma linha de ônibus, poderia chegar até lá.

Pensávamos em conversar na biblioteca, porém era Semana Santa e a universidade estava fechada e tudo estava um deserto. Conforme havíamos combinado, encontraríamos em frente ao portão principal entre as 18h00min e 18h30min.

Já começava a escurecer quando o professor Paulo apareceu, uns quinze minutos depois de mim. Com a universidade fechada e em véspera de feriado, Paulo me pareceu bem animado para tomar aquela *clássica cervejinha*. Apesar de não ser esta a minha intenção, fomos até um bar que, segundo ele, se servia um bom peixe. Não tínhamos muita escolha e como não pretendia gravar nossa conversa, pois ainda queria deixar clara a proposta da tese, aceitei o convite. Confesso que um pouco contrariada, principalmente quando eu vi o bar, na beira de uma estrada com tráfego intenso, pesado e poluído. Sem dizer que, esta foi à coisa que mais me incomodou quando voltei ao Brasil – o alto índice de poluição provocado pelos veículos pesados nos centros urbanos. Percebi que não me encontrava no lugar apropriado para nossa conversa, principalmente porque eu estava trabalhando, ou seja, não estávamos ali para *jogar conversa fora*.

Felizmente a conversa foi bastante produtiva, mostrei o cronograma da pesquisa de campo, a estrutura resumida da minha proposta de estudo e falei da minha necessidade de um colaborador que assumisse o compromisso de participar até o mês de junho, tempo considerado suficiente para gravar no máximo dez horas de conversa. Ele se dispôs a assumir o compromisso.

Prosseguimos nossas conversas e, entre as minhas explicações, Paulo foi comentando sobre sua trajetória pessoal, narrou, brevemente, vários episódios de sua vida e, na medida em que ele expunha algumas de suas histórias, eu anotava palavras que apareciam com certa frequência, como: sorte, divino,

oportunidades e destino. Pensei que poderiam fazer um contraponto interessante no nosso próximo encontro. Comemos o peixe, marcamos o dia e o local da próxima conversa e ele me deixou no ponto do meu ônibus onde eu havia chegado. (C.O., 07/04/04).

Mesmo se tratando de um primeiro encontro, minha impressão inicial não foi boa, mas como pretendia entender o meu problema, também, sob a perspectiva dos gêneros, desconsiderei a importância do estabelecimento de um “rapport” na situação de entrevista. Ou seja, de se,

compartilhar o mundo simbólico dos informantes, sua linguagem e suas perspectivas. (...) o ‘rapport’ e a confiança podem crescer e diminuir no curso do trabalho de campo. Com certos informantes nunca se chega a estabelecer um verdadeiro ‘rapport’ (TAYLOR; BOGDAN, 1992, p. 55).

No próximo capítulo, analiso esta problemática quando inicio as entrevistas em profundidade com o professor Paulo.

## Capítulo 4

### INICIANDO ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

Uma primeira aproximação dos discursos do professor Paulo e da professora Janice

#### 4.1 Iniciando as entrevistas em profundidade:

“Interrogantes Gerais” como delineamento orientador

*“Por entrevistas qualitativas em profundidade entendemos reiterados encontros cara a cara entre o pesquisador e os informantes, encontros estes, dirigidos à compreensão das perspectivas que têm os informantes a respeito de suas vidas, experiências ou situações tal como as expressão com suas próprias palavras.”*

**Steven Taylor e Robert Bogdan**

Segundo Taylor e Bogdan (1992, p. 101), as entrevistas em profundidade seguem um modelo de conversação entre iguais e não um intercâmbio formal de perguntas e respostas, pois “o próprio pesquisador é instrumento da investigação”. Seguindo esse raciocínio, não formulei perguntas diretivas, mas apresentei diferentes temas, compatíveis com os “Interrogantes Gerais” e que pudessem ser relevantes para o interesse da tese, como mostrei no item 2.2. Neste caso, os “Interrogantes Gerais” serviram para delimitar o problema da tese e localizar os sujeitos em situações e/ou acontecimentos-chave, como maneira de compreender a minha pergunta de tese e

“aprender as experiências destacadas da vida de uma pessoa e das definições que essa pessoa aplica a tais experiências” (TAYLOR; BOGDAN, 1992, p. 2).

Iniciei as conversas gravadas, tanto com o professor Paulo, como com a professora Janice, a partir de temas propostos sem obedecer a uma ordem cronológica ou pré-estabelecida. A prática docente dos colaboradores foi aos poucos tomando importância em seus relatos, não somente porque eles são professores, como eu também sou, mas porque o fato de estar pesquisando e trabalhando fazia com que muitos temas discutidos em nossas conversas nos remetesse às nossas realidades cotidianas da sala de aula. Muitas de nossas conversas refletiam situações que eu também estava vivenciando naquele momento no meu contexto de trabalho. Assim, várias foram as vezes que a escola era o tema tratado. Afinal, eu também tinha interesse em perceber se esses colaboradores eram conscientes de suas próprias histórias ou se eram meros reprodutores do discurso dominante. Inicialmente, deixava que os colaboradores falassem livremente dos temas importantes para eles, antes de focar os interesses da investigação.

As relações dos colaboradores com acontecimentos em suas vidas ou significativos recentes foi o nosso ponto de partida até chegarmos às questões mais íntimas como, por exemplo, a relação deles com a família, a infância, para depois traçar o percurso escolar de cada um. Nossos encontros ocorriam no mesmo período, alternadamente, uma semana me encontrava com a professora Janice e na outra, com o professor Paulo.

O período de dois meses, entre 05 de abril a 23 de junho de 2004, foi suficiente para recolher informações importantes e para perceber que alguns temas tratados tornavam a se repetir. Transcrevia as entrevistas e as enviava aos colaboradores sem deixar acumular, como forma de manter o fio condutor e de dar-lhes a oportunidade de esclarecer ou comentar alguma dúvida. Desta forma, percebia que:

Transcrever as entrevistas anteriores antes de iniciar uma próxima tem me parecido muito importante, para não perder o ‘fio da meada’. Sempre existem alguns pontos que merecem ser esclarecidos e o fato de estar com a última conversa mais viva na memória facilita bastante para criação de um elo com o



último encontro e, principalmente, a promoção de uma maior reflexão por parte do colaborador, pois, à medida que ele vai esclarecendo algumas dúvidas, ele também vai articulando o seu próprio relato para se fazer melhor entendido. (C.O., 12/05/04).

Com a professora Janice foram gravadas seis horas de conversa divididas em seis encontros, tempo suficiente para os temas aparecerem de forma reiterada e para perceber a necessidade de partir para a observação de campo. Com o professor Paulo, foram gravadas cinco horas, e por volta do sexto encontro ele já não disponibilizava de tempo para as entrevistas, sendo inclusive, impossível localizá-lo para o início das observações de campo.

## 4.2 Análise da conversação:

### Categorias de análise

Iniciei a análise de nossas conversas, como sugere Pomerantz e Fehr (2005, p. 111), escolhendo as seqüências de cada entrevista que continham “uma variedade de fenômenos suscetíveis de ser investigados” e compatíveis ao interesse da tese. Em seguida, identifiquei e caracterizei as ações dentro de cada seqüência, como propõem as referidas autoras (2005, p. 112), tendo em vista a seguinte pergunta: “O que faz este participante no momento da fala?” Com isso, buscava conectar os elementos de uma teoria para uma possível e necessária “sociologia do sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 33), com objetivo de compreender, no caso específico desta investigação, *por que* de alguns sujeitos alcançarem emancipação, ultrapassando limites, enquanto outros permanecem na condição de oprimidos. Desta forma, ao selecionar as seqüências, busquei caracterizar as ações nelas presentes fragmentando a pergunta proposta por Pomerantz e Fehr (2005) com a intenção de

iniciar, como propõe Charlot (2000, p. 87), a busca de uma sociologia do sujeito, ou seja, de:

um sujeito; em relação com outros sujeitos; presa da dinâmica do desejo; falante; atuante; construindo-se em uma história com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana; 'engajado' em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

A partir dessas considerações e da pergunta proposta por Pomerantz e Fehr (2005), construí quatro categorias de análise, como demonstro abaixo:

	Como se define?
	Como se dá sua relação com os outros?
<b>O que faz este participante no momento da fala?</b>	
	Em quais momentos demonstra ser presa da dinâmica do desejo?
	Até que ponto, se transformando, transforma o contexto onde atua?

Nessa direção, busquei categorizar os fenômenos dignos de atenção para responder os interrogantes gerais com o intuito de entender minha pergunta de tese.

Assim, passei por três processos: início com minha pergunta de tese, baseada na *sociologia do sujeito* proposta por Charlot (2000) – **Como aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor?** Em seguida, elaboro os “Interrogantes Gerais” propostos por Taylor e Bogdan (1992):

***a) Quais foram e onde se localizam (escola, família ou contexto social mais amplo) os ingredientes que os impulsionaram? Ou, a ascensão social forma parte de um processo de luta e de resistência?***

***b) Estes sujeitos, em suas práticas atuais, contribuem para emancipação de seus alunos/as ou reproduzem os discursos hegemônicos das instituições escolares?***

***c) A conscientização de suas próprias histórias pode contribuir para a “pedagogia da esperança”, para uma pedagogia que vai além da crítica, para uma pedagogia política?***

Finalmente, chego à primeira categorização – ***O que faz este participante no momento da fala?*** – esperando que me leve à compreensão da pergunta inicial de minha tese. Resumindo, inicio com uma pergunta de tese, elaboro os interrogantes gerais e me aproximo de uma primeira categorização.

Em primeiro lugar, analiso as seqüências selecionadas, incorporando as anotações de campo (comentário do observador) que me permitem situar e descrever os espaços onde ocorrem as conversas, bem como, as minhas impressões nestes transcurso.

Explico, em seguida, como seleciono as seqüências e caracterizo as ações nas minhas primeiras conversas com o professor colaborador Paulo e com a professora colaboradora Janice.

### 4.3 O professor Paulo:

#### Seqüências para análises – pesquisando propósitos distintos

Trabalhei durante um mês e meio na escola, onde o colaborador Paulo é professor de educação física. Nesse período, de minha sala escutava a dinâmica de suas aulas, pois a sala de arte se localizava, não só, em um plano mais elevado em relação à quadra de esportes, como em frente dela. Percebia uma diferença entre suas aulas e as aulas de educação física que eu observei em várias escolas da rede municipal. O professor parecia dar ênfase às atividades recreativas, o jogo de futebol não era a única opção.

Com o tempo percebi que tanto eu o observava, como também era observada por ele. Como já foi dito anteriormente, Paulo não foi um professor escolhido por mim, foi ele que me propôs colaborar. Aceitei a sua disposição considerando que não seria fácil encontrar professores colaboradores, que são minoria no ensino fundamental e médio.<sup>30</sup>

Em nossa primeira conversa gravada foi difícil manter o foco no ensino fundamental. Frequentemente, Paulo se colocava como pesquisador e era deste lugar que dava sua opinião. Além disso, não me sentia totalmente à vontade com ele. Existia, de minha parte, certo mal estar. Primeiro, como já disse, porque antes de convidá-lo a participar da minha pesquisa, foi ele quem se precipitou e se ofereceu. Segundo, porque o lugar de nosso primeiro encontro, sugerido por ele, não me pareceu nada adequado. Assim foi um pouco desconfiada, que cheguei ao local combinado para a nossa primeira conversa gravada.

Nosso encontro foi em uma escola de ensino médio onde Paulo também atua como professor de educação física. Nesta escola realizamos todas as nossas conversas gravadas.

---

<sup>30</sup> Segundo uma pesquisa realizada em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil 81,3% dos professores do ensino fundamental e médio são mulheres.

*Belo Horizonte, 14 de abril de 2004.*

Cheguei ao *Campus 1* do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) alguns minutos adiantados, talvez uns vinte minutos, pois tinha um compromisso próximo a esse local e fiquei livre mais cedo. Como Paulo teve um imprevisto foi necessário alterar o horário de nossa entrevista das 17h00min para as 18h00min.

O CEFET está em frente a umas das avenidas mais movimentadas de Belo Horizonte. Entrei e fiquei vendo uma exposição, no saguão do prédio, de desenhos em quadrinhos no estilo *Mangá*. Imagino que sejam dos alunos, com uma técnica preciosa! A exposição não estava muito bem montada, pois os desenhos estavam afixados sobre painéis velhos e alguns já se encontravam vazios sugerindo que a exposição parecia estar sendo desmontada.

Fiz uma *horinha* e resolvi então me dirigir para o ginásio esportivo, local combinado com o professor. A estrutura destas instituições federais é muito boa, mas quanto à manutenção deixa a desejar.

Chegando ao ginásio encontrei uma senhora e me identifiquei dizendo que havia combinado com o professor Paulo de encontrá-lo naquele lugar. Estava cansada, o dia fazia frio, mas às vezes surgia certo mormaço. Um barulho infernal vinha da avenida e já começava a me preocupar, onde iríamos fazer a entrevista.

Logo em seguida, avistei Paulo chegando. Nesse dia o ritmo do CEFET estava um pouco alterado, porque os professores faziam uma paralisação protestando contra algumas medidas tomadas pelo Governo Federal, relacionadas aos salários dos professores do Ensino Técnico Federal. Se essa situação, por um lado, facilitou que encontrássemos uma sala de aula disponível para gravar a entrevista, por outro, não nos isentou de interrupções durante a gravação. Porém, até conseguirmos uma sala transcorreu um tempo.

O Centro é muito grande e entre uma conversa e outra nos corredores, algumas mais demoradas do que outras, Paulo e alguns colegas de trabalho discutiam

sobre a postura do governo e as medidas tomadas com relação ao Ensino Médio Federal.

Finalmente, conseguimos chegar até a biblioteca, quase entramos, mas perguntei: Como vamos gravar uma conversa dentro da biblioteca? Isso não atrapalharia os estudantes ali presentes? Senti tudo muito improvisado e Paulo parecia não ter pressa, me apresentando como uma pesquisadora que o estava entrevistando, sempre que encontrava com algum companheiro de trabalho pelo caminho.

Decidimos procurar uma sala de aula no terceiro andar. Muitas salas estavam vazias, escolhemos uma mais para fundo do corredor. Como muitos alunos não sabiam da paralisação, houve muita interrupção. Quando, finalmente, concluímos nossa primeira conversa gravada, eu já me encontrava exausta e completamente desconcentrada. (C.O. 14/04/04).

Nessa primeira conversa gravada retomei algumas palavras que surgiram com frequência em nosso último encontro, com a intenção de problematizá-las. Percebi que, as palavras “sorte” e “mérito” foram utilizadas por Paulo quando se referia a algum tipo de mudança em sua trajetória de vida. Assim, propus que ele refletisse sobre isso, já que buscava entender os processos que proporcionavam mudanças emancipadoras. Os méritos e, mais especificamente, a sorte, pareciam estar muito mais relacionados a um pensamento determinista do que a processos emancipadores. Assim, queria entender, primeiro, por que Paulo se apresentou como um sujeito adequado para minha pesquisa e, daí pedir-lhe para problematizar esta questão, que contrariava sua primeira colocação.

Intuí que estava diante de “relações de campo difíceis” como denominam Taylor e Bogdan (1992, p. 63), uma vez que, Paulo e eu parecíamos perseguir propósitos distintos. Só mais tarde, pude perceber que eu tentava entender através de sua história de vida seus processos emancipadores e ele tentava entender meu processo de pesquisa para dialogar com seu projeto de pesquisa para o mestrado.

Desta forma, seleciono três seqüências suscetíveis de serem investigadas de nossa primeira conversa. A primeira se refere à *problematização do conceito de sorte utilizado por Paulo*, a segunda à *experiência do professor no processo de seleção para o curso de mestrado em educação* e a terceira, ao *acidente sofrido pelo professor em sua adolescência que interrompeu sua carreira de atleta*. Em cada uma destas seqüências e de acordo com a proposta metodológica para a análise da conversação, pude destacar elementos que indicavam o que fazia o professor Paulo no momento da sua fala, ou seja, *como se definia, como se dava a sua relação com os outros e como se tornava presa da dinâmica do desejo*.

#### 4.3.1 Reflexão sobre a “sorte” na trajetória de vida do professor

Iniciamos a nossa primeira seqüência para análise, problematizando os conceitos de sorte e destino depois de uma recapitulação lembrando o interesse e o porquê da pesquisa e apontando as questões que gostaria que Paulo refletisse, sem descartar outras que poderiam ser de seu interesse. Desta forma, o deixei a vontade para escolher um dos temas propostos para conversarmos. Assim, introduzi nossa primeira conversa gravada mostrando o esquema da entrevista e indicando os pontos propostos para reflexão.

K: (...) Em nossa primeira conversa informal, sobre a minha investigação, você me disse ser um sujeito que corresponderia ao perfil de minha tese, porque havia superado, de certa forma, ao determinismo social. E, em nossa segunda conversa, formal, quando lhe apresentei um resumo esquemático da minha tese, você relatou histórias do seu mundo pessoal. Pude, então, perceber palavras que se repetiam no seu relato. Gostaria de discuti-las com você. Expressões, como; sorte, destino, oportunidade, divino, não são contraditórias quando estamos tratando de processos que levaram determinados sujeitos a superar o determinismo social? Poderíamos iniciar a nossa conversa de hoje discutindo

isso, ou se você preferir..., escolher um dos temas propostos na nossa última conversa...

P: Não! Eu acho que você pode dar o direcionamento, que você achar mais correto, porque como eu já falei, **eu estou aberto a qualquer coisa, e para mim tudo é tão rico e interessante..., eu me motivo com qualquer coisa.**

Então, por exemplo: Por que eu acho que certas coisas aconteceram comigo e acontecem em geral?... eu tenho esse conceito de vida a respeito de sorte e destino, **eu sou muito de comparar as coisas.** Então, eu não julgo as coisas por mim, eu julgo, por exemplo, **o que eu sou, eu estou observando em você, o que eu sou estou observando naquele meu colega José,** [colega que encontramos no corredor antes de encontrarmos uma sala disponível para a entrevista] **nos coletivos que eu ando.**

Então, nas **comparações** acaba que meu conceito tende a radicalizar. **Se eu tenho mais ou menos do que você em algumas coisas, eu acreditei que eu tive também sorte,** não foi só uma procura, porque inclusive eu observo, das minhas conquistas e das coisas que eu tive..., eu vejo que mais pessoas pleitearam isso, muitas pessoas pleitearam e **muitas vezes eu fui escolhido.** (1ª conversa gravada, 14/04/04, p. 7).

Logo a princípio, Paulo se define como uma pessoa aberta e motivada por qualquer coisa “eu estou aberto a qualquer coisa, e para mim tudo é tão rico e interessante..., eu me motivo com qualquer coisa...”

O desejo de Paulo parece se manifestar na comparação com os outros, que o leva a sua própria afirmação e/ou à competição. *Afirmação* quando conquista o que o outro não conseguiu e *competição* quando deseja ir além do que o outro conquistou. Desta forma, a comparação do professor com o outro parece movê-lo e fazê-lo presa da dinâmica do desejo: “o que eu sou, eu estou observando em você, o que eu sou estou observando naquele meu colega José, nos coletivos que eu ando”. Não só a conquista desse desejo, ele a denomina de “sorte”, mas a relaciona com o fato de ter sido escolhido, neste caso, a “sorte” para o professor parece estar



relacionada mais ao fato de *ser o escolhido* do que propriamente *ter conquistado*: “... se eu tenho mais ou menos do que você em algumas coisas, eu acreditei que eu tive também sorte (...). Eu vejo que mais pessoas pleitearam isso, muitas pessoas pleitearam e muitas vezes eu fui escolhido”. Neste caso, *ser escolhido* seria uma conseqüência externa, determinada ou determinista e *conquistar* seria uma vontade do desejo do sujeito, portanto parte da dinâmica das relações sociais, do sujeito que se emancipa que vai além do que lhe é permitido.

Desta forma, nesta primeira seqüência, o professor se definiu como sendo uma pessoa aberta, fácil de ser motivada, onde a relação com os outros parece ser um importante elemento motivador da dinâmica de seu desejo, embora coloque *a sorte* como tendo relação direta com o fato de ter sido escolhido. Levando em conta os Interrogantes Gerais eu diria que, os ingredientes que impulsionam Paulo para um processo emancipador estão localizados em um contexto social mais amplo, talvez fora do âmbito da família ou da escola.

As comparações feitas por Paulo com outras pessoas, o levam à uma reelaboração continua de si mesmo. Ter *sorte* ou ter sido *o escolhido* é interpretado por ele, não só, nos processos contínuos que o leva a uma conquista, mas, também, nos processos de rupturas. Quando há uma quebra em seus planos ou quando não é o escolhido, ele reformula novas estratégias de ver e pensar a nova situação, que se evidencia na segunda seqüência destacada para análise relativa ao processo de seleção para o curso de mestrado em que foi reprovado.

#### **4.3.2 A experiência no processo de seleção para o curso de mestrado em educação**

Nesta segunda seqüência, fica claro que eu sou o “Outro” para o professor embora, no momento da entrevista, eu não tenha percebido a complexidade destas relações.

Pois, ao analisá-la, compreendi porque Paulo necessitava se afirmar, primeiro, como pesquisador, para depois se referir à sua reprovação no curso de mestrado.

(...) na minha vida também tem muita sucessão de sorte e tem até recentemente, para eu te falar uma recentemente. (...) Tem quinze dias que eu fui aprovado de novo numa disciplina isolada da FAE [Faculdade de Educação] na Federal [Universidade Federal de Minas Gerais], fazendo mestrado na faculdade que eu dou aula, e fui aprovado. Concorri com 114 pessoas, tudo bem que muitas dessas, **na hora de preencher os critérios da seleção não estavam tanto como eu assim. Mas, dentro do perfil, tem que ser mestre ou mestrando, depois eles olham muito para quem está dando aula no ensino superior, também eu preencho esses pré-requisitos...** (1ª conversa gravada, 14/0404, p. 7/8).

O professor aos poucos vai se afirmando enquanto pesquisador e também como professor universitário. Percebia que este era o lugar que desejava ocupar em nossas conversas, dando a entender que, embora me interessasse a sua história de vida e a sua relação com o ensino fundamental ele, assim como eu, estava também iniciando o seu caminho como professor-pesquisador. Mas ele tinha um diferencial, também era professor universitário: “na hora de preencher os critérios da seleção não estavam tanto como eu assim. Mas dentro do perfil, tem que ser mestre ou mestrando, depois eles olham muito para quem está dando aula no ensino superior, também eu preencho esses pré-requisitos...”.

Paulo, como destaca West, Lazar e Kramarae (2005), exemplificou através de seu discurso, que o comportamento masculino não está regido simplesmente pela biologia. É construído socialmente e principalmente não é neutro, mas está vinculado às relações de poder institucionalizadas dentro das sociedades. Neste caso, como indicam estas mesmas autoras (2005, p. 180):

Nas sociedades contemporâneas conhecidas as relações de poder são assimétricas, de modo que os interesses das mulheres estão sistematicamente subordinados aos interesses dos homens. É preciso destacar a importância das relações de poder na medida em

que ‘determinam quem faz o que para quem, o que somos [e] o que poderíamos chegar a ser’.

Com isso, quero dizer que, o fato de meu contato com o professor se estabelecer de forma pouco fluida para mim, se tornou uma relação difícil, porque desde o nosso primeiro contato formal, ele se colocava de maneira a afirmar a sua masculinidade, estar comigo não correspondia uma contribuição para a minha investigação, mas uma confirmação de seu *status quo*, enquanto homem e enquanto professor universitário e pesquisador.

(...) esse mestrado, (...) pus como condição assim obrigatória pra mim. Eu quero fazer porque eu sei que, enquanto da área de educação, eu vou abrir perspectiva com mestrado, doutorado... ***Só que eu discuto aqui, quantas pessoas iguais a mim, a você, estão se capacitando?*** (1ª conversa gravada, 14/0404, p. 19).

Assim, me pareceu importante para o professor Paulo, enquanto homem, se *afirmar* demonstrando possuir algumas características para além das relacionadas ao professor do ensino fundamental, como também, me colocar na lista de seus concorrentes: “Só que eu, discuto aqui, quantas pessoas iguais a mim, a você, estão se capacitando?”.

Neste sentido, não creio que tenha sido casual irmos para um bar freqüentado por ele em nosso primeiro encontro, onde muitos seriam nossos espectadores, assim como, em nosso segundo encontro, percorrer o centro tecnológico me apresentando como investigadora, não significou reconhecer-me como tal e sim se auto-valorizar. Da mesma forma que, ao começarmos a nossa primeira conversa, foi muito importante para o professor Paulo se colocar primeiro como um pesquisador e professor universitário, para então iniciar seu relato enquanto sujeito de pesquisa. Coincidindo com West, Lazar e Kramarae (2005), assim como, Van Dijk (2005) que observam como formas similares de controle, mais abertas ou mais sutis, podem se estender a todos os níveis e dimensões do discurso como, por exemplo, a

entonação, os detalhes de significados locais, os temas, a ordem das palavras, entre outros. Assim, detalhes, às vezes, minúsculos da fala masculina podem indicar indiretamente ideologias sexistas e reproduzi-las. Desta forma, os homens podem controlar os temas nas conversas com as mulheres. “Se os homens freqüentemente interrompem as falas das mulheres, ou não lhes permitem falar, podem estar realizando inconscientemente atitude de base ideológica de superioridade ou prioridade masculina” (VAN DIJK, 2005, p. 62).

Narrando todo o seu processo para a seleção do mestrado e distanciado da minha proposta inicial, tentou mostrar-me, como encarava o tema da *sorte*, mesmo não tendo sido aprovado na Universidade Federal de Minas Gerais.

Tudo bem, que ano passado, na seleção do mestrado mesmo, por uma coisa boba, se eu quiser olhar assim, de uma **forma meio negativa**, vou falar assim:

– ‘Nossa! Perdi a seleção do mestrado!’

São três provas, a prova de língua, a prova de conhecimentos gerais de educação objetiva, de múltipla escolha e a parte dissertativa de educação. E, a prova é a mesma da objetiva inclusive, o mesmo texto, só que do mesmo jeito, o que acontece? Eu tinha pouquíssima chance de passar na prova de língua, sabia que ela era muito difícil, eu não tenho nenhuma base de língua, estudei dois meses, afoitamente, nos poucos tempos que eu tinha. Cheguei com certa esperança, não cheguei com confiança, mas com certa esperança, atingi o mínimo numa prova difícilíssima, considerada pelas próprias pessoas que fazem o processo de seleção, a mais difícil da história da língua francesa lá dentro!

**(...) Se fosse outra pessoa ia entrar em pânico. Na verdade no primeiro momento até entrei. Mas depois eu me conformei muito rápido de ver o seguinte, eu não vejo isso como um fracasso ou uma falta de sorte, pelo contrário, minha vida está permeada de sorte demais da conta! Muita sorte!**  
(1ª conversa gravada, 14/04/04, p. 8/9).

Nossa primeira entrevista além de ter sido várias vezes interrompida não fluiu descontraidamente. Tinha a impressão de que perseguia propósitos distintos. Não havia, entretanto, conseguido criar o *rapport* ou empatia com o professor. Até aquele momento, tampouco havia conseguido entender o porquê de sua ênfase no processo de seleção do mestrado. Nesse momento, ainda não estava consciente de que eu era o *outro* suscetível a comparações. Minha estratégia foi propor a Paulo voltar ao centro da questão, e ocupar o lugar de sujeito de pesquisa, já que não ter sido selecionado para o mestrado, segundo ele, não foi uma falta de sorte: "(...) eu não vejo isso como um fracasso ou uma falta de sorte, pelo contrário, minha vida está permeada de sorte demais da conta! Muita sorte!".

A seguir, o proponho retomar do tema da *sorte* em outros momentos de sua vida.

### 4.3.3 O fim da carreira de atleta

Desta forma, iniciamos a terceira seqüência selecionada para análise, que se refere ao relato do professor sobre as possibilidades surgidas das rupturas consideradas como outra forma de *sorte*. A partir das rupturas, Paulo fez um paralelo entre a reprovação no curso de mestrado e o rompimento de sua carreira de atleta.

K: Sim. A sorte, mas como que essa sorte aparece? Em que momento?

P: Das formas mais inesperadas, a gente nunca que espera e na verdade elas são facilitadoras de muitas coisas. No esporte, por exemplo, esse início foi uma sorte, depois, outras, muitas outras coisas aconteceram, que também, vieram com um pouco de sorte..., acho que combina muito, a minha luta, o meu mérito, mas com o fator sorte. Todo mundo que inclusive mexe com esporte, vai falar o seguinte:

– ‘Você é o cara mais competente do mundo naquele esporte, naquela prova e tudo, mas se você não tiver uma *parcelinha* de sorte, nem tudo vai dar certo para você’.

Como também dentro do esporte, eu tive um grande momento de azar, que se eu fosse julgar esse grande momento de azar, eu me acharia que eu era um cara meio sem sorte na vida. Que foi quando eu cheguei às maiores ascensões da minha vida como atleta. Logo em seguida eu tive um acidente quase que fatal (...) Que foi o atropelamento de bicicleta, que eu tive muita seqüela e aí interrompeu minha seqüência de bons resultados. Nunca mais eu consegui os bons resultados como atleta, eu parei. Mas aí veio outra sorte me amparando, (ri). Em seguida eu já consegui entrar para dentro da profissão, até antes de estar fazendo faculdade. E aí as coisas foram dando certo de novo para mim. Então, o seguinte, ***o que para mim isso é um tremendo azar, a interrupção da minha vida de atleta, de repente pode ter sido uma das maiores sorte do mundo***, porque se prolongasse os bons resultados como atleta, não sei se lá na frente, iria ter, tão facilmente, a continuidade que tive, ***foi uma mixagem muito rápida entre a saída de atleta para profissional*** (...) (1ª Conversa gravada, 14/04/04, p. 10/11).

Finalmente, aos pouco Paulo vai assumindo o seu lugar de colaborador: como sujeito de minha pesquisa e professor pesquisador, contextualizando o seu conceito de sorte tanto na sua experiência como pesquisador, como na sua experiência enquanto atleta.

De acordo com a fala de Paulo, a *sorte* parece fazer parte de seus “mecanismos de proteção” que, em psicologia, “serão àqueles que, numa trajetória de risco,<sup>31</sup> acabam por mudar o curso da vida da pessoa para um ‘final feliz’” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 38). Pois como relatou: ”o que para mim isso é um tremendo

---

<sup>31</sup> Considerando como propõe Tavares (2001), “fator de risco” como mecanismo e não como indicador, ou seja, ao contrário do que se prevêem em termos estatísticos, fatores de risco nem sempre trarão conseqüências negativas na vida de uma pessoa, pois o que é risco numa determinada situação pode ser proteção em outra.

azar, a interrupção da minha vida de atleta, de repente pode ter sido uma das maiores sorte do mundo”.

Ao contrário dos mecanismos de proteção, “o processo será denominado vulnerabilidade se, numa trajetória sem detecção evidente de risco, ocorrer uma mudança ou “virada” causada por uma trajetória com aspectos negativos, que coloca em risco a adaptação da pessoa” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 38), adaptando-a ou não.

Desta forma, seguindo o raciocínio dessas autoras, os processos de mecanismos de proteção possibilitam: compreender como determinadas pessoas lidaram e lidam com as transições e mudanças de sua vida e identificar o sentido que elas mesmas dão as suas experiências, e como elas atuam diante de circunstâncias adversas, como relatou Paulo, ao se referir à ruptura de sua carreira de atleta: “foi uma mixagem muito rápida entre a saída de atleta para profissional”.

Paulo, em nossa primeira conversa, à medida que, se definia, me relatava como lidava com as condições adversas presentes em sua vida comparando fatos recentes com fatos passados, ou seja, ao se colocar como pesquisador e como ex-atleta, me mostrou como encarava tais adversidades:

***...eu acho que o saldo é positivo a meu favor, não é em termos de mérito, o positivo assim, do destino das oportunidades de ter acontecido, é muito maior do que tanto as fatalidades***, como foi perder essa seleção recentemente no ano passado [se refere seleção para o curso de mestrado] (...) e como foi em 77 que eu quebrei a perna, num acidente de bicicleta de corrida. (...) E, graças a Deus, esse acidente foi um marco muito importante na minha vida, que ele me deu uma injeção de amadurecimento enorme, que eu precisava. Ainda mais eu que vinha de uma família bem desestruturada, se eu não tomasse, naquele momento, uma injeção de amadurecimento muito forte, quem sabe eu não ia atingir o ponto que eu atingi hoje, ou iria demorar para poder enxergar que a vida não podia ser levada nas inconseqüências que eu levava. Então, o acidente foi um marco muito importante (1ª conversa gravada, 14/04/04, p. 11/12).

Esta nossa primeira conversa parecia apontar o surgimento de mecanismos de proteção não só em relação à sua recente experiência com o mestrado como, também, à outras etapas de sua vida. Estes mecanismos sugerem, numa perspectiva da educação e da psicologia da educação, que o professor colaborador se aproxima de uma pessoa resiliente, por demonstrar,

capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica (poderíamos dizer características?) de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (TAVARES, 2001, p. 8).

Tais experiências relatadas pelo professor Paulo, no contexto de sua trajetória, traduzem, portanto, a sua “resiliência”, termo apropriado da física pela psicologia e que se refere a uma “habilidade de superar adversidades”, não significando que o indivíduo saia da crise ileso, como é o caso do termo invulnerabilidade, como nos explicam Yunes e Szymanski (2001).

De acordo com essas autoras, é necessário considerar as bases ambientais do conceito de resiliência para o entendimento dos processos e mecanismos de risco e de proteção do sujeito, tomando como essencial que a “resiliência ou resistência ao estresse é relativa, cujas bases são tanto constitucionais como ambientais e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstâncias” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 17), reafirmando a necessidade de uma perspectiva crítica, já que o discurso da resiliência pode impor normas prescritas de sucesso tanto na escola como no contexto social mais amplo aos sujeitos menos privilegiados e identificar os indivíduos que não se conformam a tais normas como patologizados ou não-resilientes. O que afirmaria uma leitura determinista muito mais condizente aos discursos dominantes, do que às possibilidades emancipadoras. Por isso, a necessidade de considerarmos as



relações entre o sujeito de pesquisa e diferentes bases ambientais, como por exemplo, a família e o mundo social na sua trajetória de vida.

Nesta entrevista, embora tenha sido importante para o colaborador se afirmar implicitamente enquanto homem demonstrando o que isso significa em nossa sociedade patriarcal latino-americana, enfatizando a experiência com o *mestrado* e a sua *carreira de atleta*, ao analisá-las, percebi que ambas tinham muito em comum ao que se referia a sua postura diante das diferentes adversidades encontradas ao longo de sua trajetória de vida.

A reflexão sobre o conceito de *sorte*, exemplificadas em ambas as experiências, me proporcionou elementos de análise e me abriu caminho para compreender que uma “sociologia do sujeito”, segundo Charlot (2000, p. 45), “só pode dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro”. Neste caso, o sujeito não é somente um agente como na sociologia clássica, mas “um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais” (YUNES; SZYMANSKI, 2000, p. 45). Assim como, as autoras Yunes e Szymanski (2001) consideram em psicologia, a importância de se levar em conta as relações entre o sujeito de pesquisa e suas bases ambientais, Chalort (2000), também, destaca que a sociologia deva estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos.

#### 4.4 A professora Janice:

##### O teatro como ferramenta pedagógica

*“A alegria que vimos no rosto das nossas crianças por fazerem parte desta ‘festa’ está gravada em nossa memória. Agora, sabemos, mais do que nunca, que com a cultura ensinamos cidadania, e com a Arte, arte.”*

**Janice Reis**

Em nosso primeiro encontro não gravado, Janice comentou com entusiasmo sobre um projeto denominado *Floresta*, que me despertou muita curiosidade. Como, naquele dia, não tínhamos mais tempo disponível, lhe propus que este fosse o tema do nosso próximo encontro. Desta forma, nossa primeira conversa gravada teve um tema pré-estabelecido *Floresta Brasileira n. 3 – Brasil 500 anos*, uma experiência da professora com o teatro na escola. Todas as nossas conversas foram gravadas na casa da professora com exceção da nossa quarta conversa.

Janice vive a dois quarteirões de minha casa. Assim, foi um achado encontrar uma colaboradora vivendo tão perto de mim, pura coincidência! Como já havíamos combinado uma semana antes, eu lhe telefonaria uns cinco minutinhos antes de sair de casa. E assim o fiz.

Janice está recém casada e comprando um apartamento muito confortável. Não é como os apartamentos novos que se constroem hoje em dia. Ele é bem espaçoso, com o pé direito alto, com uma boa área de serviço.

Alguns eletrodomésticos ainda se encontram embalados, pois Janice espera a reforma que irá fazer na cozinha para colocar tudo novinho. Pelas paredes de quase todos os cômodos estão pendurados alguns quadros que ela mesma pintou, com motivos de flores e paisagens, com exceção de um que está na

copa, que é um bule azul e uma xícara, não me lembro muito bem. Foi nessa copa que gravamos nossa primeira conversa. Nela tinha uma mesa redonda com cadeiras, uma geladeira ainda embalada e o quadro do bule azul na parede. Tive o ímpeto de abrir a janela que estava em frente da mesa antes de começarmos a gravar, mas o som de uma grande avenida que passa por perto poderia interferir na gravação. Então, tornei a fechá-la (C. O. 05/04/04).

Nesta nossa primeira conversa gravada tinha como objetivo conhecer o que a levou a desenvolver o projeto Floresta Brasileira n. 3, como foi o processo e suas conseqüências, tanto pessoais quanto profissionais. Para melhor contextualizá-lo, utilizei de outras fontes de informação que a própria Janice me forneceu, tais como textos e críticas divulgados em jornais, revistas<sup>32</sup> e fotografias.

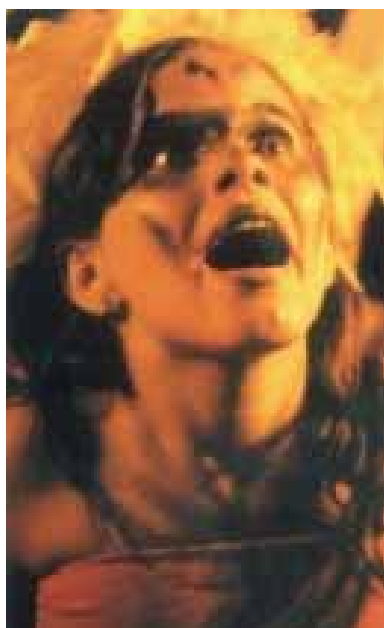


FIGURA 01: Índia – Floresta Brasileira nº 3. Foto: Marcos Rosa

---

<sup>32</sup> Ver Anexo 2, p. 357.

Como introdução ao tema, abaixo destaco a crítica de uma espectadora que resume todo o impacto que teve o espetáculo Floresta Brasileira.

Logo na chegada, os índios espalhados pela entrada, caminhavam quase como animais, surpresos e espantados com a nossa presença, os espectadores. Quando o teatro abria suas portas, o impacto de luz, cor, fantasia, som nos transportava para a nossa 'Floresta Brasileira', a conscientização sobre nossas raízes, o verde e a paisagem sonora das nossas matas, o mundo encantado de Monteiro Lobato<sup>33</sup> e da música de Villa-Lobos.<sup>34</sup> Momento em que nossa alma foi tomada de grande emoção. Todos os personagens presentes no imenso palco aguardavam o público em êxtase. Os atores mostravam no olhar, no gesto, na sensibilidade as expressões mais profundas, incorporadas pelo seu personagem. E no final, todos saímos cheios de emoção, surpresos com a grandeza do espetáculo (MACIEL, 1999, p. 40).

Intuíva que conhecendo o processo que levou a professora Janice a usar o teatro, como ferramenta pedagógica em suas aulas, poderia entender como ela se definia, como se dava sua relação com os outros e, principalmente, em quais momentos ela demonstrava ser presa da dinâmica do desejo, enfim, o que movia a professora? Será que para Janice, da mesma forma que para o professor Paulo, a comparação com os outros também era um fator mobilizador? Será que competir ou afirmar-se em relação ao outro, representava também para ela um elemento importantes para a sua emancipação? O que a levava a investir em projetos tão audaciosos?

Dessa forma, a partir da questão norteadora das seqüências – “o que faz este participante no momento da fala?” Como se define? Como se dá sua relação com os outros? Em quais momentos demonstra ser presa da dinâmica do desejo? E até que ponto, se transformando, transforma o contexto onde atuam? – pretendo encontrar

---

<sup>33</sup> Este notável escritor é bastante conhecido entre as crianças, pois se dedicou a um estilo de escrita com linguagem simples onde realidade e fantasia estão lado a lado. Pode-se dizer que ele foi o precursor da literatura infantil no Brasil. Sua obra mais conhecida é o Sítio do Pica-Pau Amarelo, que até hoje encanta muitas crianças e adultos. José Bento Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882 em Taubaté, São Paulo e morreu em quatro de julho de 1948 de um acidente vascular.

<sup>34</sup> “Sim sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música deixo cantar os rios e os mares deste grande Brasil. Eu não ponho mordaca na exuberância tropical de nossas florestas e dos nossos céus, que transporto instintivamente para tudo que escrevo”. Este é Villa-Lobos, o maior compositor brasileiro de música erudita de todos os tempos. Carioca da gema, nasceu em 5 de março de 1887 e morreu aos 72 anos, em 17 de novembro de 1959. (Disponível em: <http://musicaclassica.folha.com.br/cds/20/biografia-2.html>. Acesso em: 15 jun. 2008)

referências para compreender como Janice, assim como Paulo no caso anterior, lidaram ou lidam com as transições ou mudanças em suas vidas, ou seja, como ocorrem processos de construção de elementos emancipadores em suas vidas.

Assim, a partir destas questões, várias seqüências foram se delimitando em nossa primeira conversa gravada. A primeira seqüência, diz respeito à *origem do teatro como ferramenta pedagógica em suas aulas*, a segunda ao seu envolvimento com diferentes companhias de teatro: *aprendendo com duas escolas de teatro*. A terceira diz respeito às *conseqüências desta experiência no contexto da escola* e, finalmente, a quarta se refere à *relação do teatro com a vida pessoal da professora Janice*.

#### 4.4.1 A origem do teatro como ferramenta pedagógica nas aulas de Janice

Partindo de um roteiro preliminar, coloquei algumas questões para que Janice comentasse e refletisse. Pode-se perceber, logo de início, como ela se define e como se dá sua relação com os outros.

K: 'Gostaria que me contasse sobre a experiência do projeto 'Floresta'. Em que contexto surge a idéia do projeto, a que você atribui a inspiração?' [lendo]. Isso seria um ponto. O outro: 'Você poderia destacar alguns dos fatores que te estimularam para executar este projeto?' [lendo]. Um terceiro e último ponto. Como foi o seu desenvolvimento e suas conseqüências?

J: (...) Eu sou uma pessoa que... ***à medida que as coisas vão acontecendo na minha vida, eu vejo como se elas estivessem me sinalizando para que caminho que eu tivesse que seguir***. Então, quando eu precisava dobrar na prefeitura..., eu trabalhava de manhã, e aí apareceu uma dobra<sup>35</sup> para eu dar aula de teatro no Conjunto Paulo VI (no grifo ela conta rindo). E, eu nunca tinha

---

<sup>35</sup> O termo *dobra* significa extensão de jornada. Quando um professor assume um outro cargo para suprir uma vaga disponível em outro turno da mesma escola ou de outra escola da rede municipal.

feito teatro..., fiz teatro de escola..., sempre gostei de participar na época em que eu estava estudando, mas, para eu ser professora de teatro acho que tem uma distância muito grande. **Então, a primeira providencia que eu fiz foi me inscrever numa escola de teatro.** Fui estudar teatro. E aí comecei a dar aula lá no Conjunto Paulo VI, trabalhava à noite, era o primeiro ano que estava tendo aula à noite, lá o nível de violência é altíssimo, ali no Sobral Pinto, na escola que eu trabalhava... E o diretor extremamente ausente. Então, ele aparecia lá uma semana, passava uma semana depois, ligava para casa dele, ninguém atendia, ligava para o celular dele, ele desligava (...) e aquilo foi me dando uma angustia, porque era uma disciplina nova. Não existe o mesmo respeito com a arte, como existe com o português e a matemática, nem pelos próprios colegas, quanto mais por aluno, até que ele entenda a sua proposta...

Bem no início, muitos alunos mais velhos do que eu, vários alunos tinham problemas de vício mesmo, thiner,<sup>36</sup> às vezes, chegava lá dopado e tal. E sozinha naquela escola (leve riso). Eu falei assim:

– ‘Mas eu não vou ficar aqui de jeito nenhum!’ (rindo).

Aí eu chamei o diretor no dia em que ele apareceu. **E falei com ele que eu estava saindo, que não era porque eu não acreditava no trabalho que eu estava fazendo, só que eu não acreditava no trabalho em qualquer instância na escola, que fosse feito por uma única pessoa...** Então, era impossível eu fazer o papel de professora e diretora... Que eu estava saindo e que ele ainda ia ter notícias do trabalho com teatro que eu iria fazer, porque eu acreditava no trabalho com teatro. E esqueci aquilo, falei isso com ele e fui embora, e continuei estudando teatro..., aí tive uma oportunidade de escrever um projeto, para a [Escola Municipal onde ela trabalha atualmente].

No ano seguinte, eu peguei todas as salas. Eram sete salas de meninos de dez anos. E aí escrevi o projeto ‘Teatro na Escola’. Continuei estudando, fiz o NET [Núcleo de Estudos Teatrais], comecei estudando no NET e mais ou menos no final do segundo semestre, que já tinha alguns meses que eu estava no NET, e fazendo aula também na companhia Polo de Teatro e Movimento (...). (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 3)

---

<sup>36</sup> Substância tóxica inalada por muitos jovens das classes marginalizadas.

Nesta primeira seqüência, Janice explica a origem do teatro como ferramenta pedagógica em suas aulas e a relação dele com as duas escolas em que trabalhava. Ela começa a se definir e a explicitar sua relação com os outros: “à medida que as coisas vão acontecendo na minha vida, eu vejo como se elas estivessem me sinalizando para que caminho que eu tivesse que seguir.” “Então a primeira coisa que eu fiz foi me inscrever numa escola de teatro”.

Se ficarmos presos, simplesmente, à lógica das relações sociais como nos mostra Van Dijk (2005, p. 51), limitando “as ideologias às relações sociais de dominação”, sem considerarmos que o sujeito pensa, reflete e se reelabora constantemente, dificilmente perceberíamos que Janice, na medida em que mantém seus planos em andamento, não só, não se desanima, como *resiste* à conjuntura da escola e à ausência da direção. Considerar que os *grupos dominados* são “incautos ideológicos”, como diria este mesmo autor, é ignorar que “estes podem desenvolver suas próprias ideologias de resistência” (VAN DIJK, 2005, p. 51).

A professora Janice deixa claro que ela não acredita no trabalho em qualquer instância na escola, “feito por uma única pessoa”. A sua relação com os outros parece apontar a necessidade de interação. O *outro* não é um referencial para comparação e para competição, mas para compartilhar. Além disso, Janice parece estar atenta “às sinalizações” do contexto, às suas possibilidades ou impossibilidades. Será o mecanismo da aparente impossibilidade que leva Janice a se tornar presa da dinâmica do desejo e a desenvolver uma ideologia de resistência? Diante da inviabilidade de desenvolver um projeto seriamente, a professora não desiste e continua trilhando o seu caminho em busca de um espaço de atuação e de relação.

Na segunda seqüência, a professora relata seu envolvimento com as duas companhias de teatro e seu processo de aprendizagem.

#### 4.4.2 A subjetividade de Janice na escolha entre duas companhias de teatro

Dialogando com dois núcleos teatrais diferentes, Núcleo de Estudos Teatrais (NET) e Companhia Pólo de Teatro e Movimento, a professora prossegue com a sua formação e elabora o projeto *Teatro na Escola*. Através de uma “Ideologia de Resistência”, Janice sai da escola onde dobrava o turno e encontra o seu grupo ideológico fora do âmbito escolar.

As ideologias servem não só para coordenar as práticas sociais dentro de um grupo, como também (e talvez principalmente) para coordenar a interação social com os membros de outros grupos. Isto é, as ideologias servem para ‘definir’ grupos e sua posição dentro de estruturas sociais complexas e em relação com outros grupos (VAN DIJK, 2005, p. 52).

Em seguida, Janice explica seu processo de aprendizagem com as duas escolas de teatro e a sua maior identificação com a proposta da Companhia Marco Pólo de Teatro e Movimento.

(...) a movimentação do Marco Pólo, da companhia dele, era completamente diferente do NET, saía completamente fora daquela coisa de escola de teatro. Ele trabalha muito o surrealismo. E eu apaixonei com a forma dele de trabalhar, e trabalhei também, nessa mesma linha com os meninos da [escola], tanto é que eles davam conta, por exemplo, de fazer um papel, um personagem, eles escreviam a peça e faziam um papel de mulher. E sem ter isso [mostrando a pontinha do dedo] de gozação (...).

E..., assim, encantada com o trabalho que eu estava fazendo com o Marco Pólo, chegou no meio do ano eu larguei o NET, continuei só com o Marco Pólo (...) (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 3)

Segundo Van Dijk (2005, p. 52), “as ideologias revelam um número de dimensões básicas e possuem representações de critérios” que demonstram a que grupo nós



pertencemos ou temos acesso. Perguntas do tipo: – quem somos nós? Quem pertence ao nosso grupo? O que fazemos e por quê? O que é bom ou ruim para nós? Onde nos situamos? Ou o que temos? Revelam a nossa ideologia. “Quando os membros individuais já não compartilham os princípios ideológicos básicos de seu grupo, não se identificam com ele, podem abandoná-lo ou tornarem-se dissidentes” (VAN DIJK, 2005, p. 57).

(...) eu não desvalorizo apesar de ter muita gente que fala isso, desvalorizar o trabalho que acontece no NET, eu não faço isso porque foi a minha primeira escola. Foi lá que eu tive contato com o teatro propriamente dito [aqui o telefone começa a tocar, mas Janice não interrompeu nossa conversa] ou com a formação para teatro. Então, eu não desvalorizo. Mas eu acho que trabalhar com..., igual na época, Marco Pólo tinha quinze anos que já trabalhava com isso, quinze anos de experiência (...).

Ele fazia esses trabalhos em escolas... Depois que ele saiu de Belo Horizonte, ele foi trabalhar numa escola no Rio, lá em Botafogo, entendeu? Ele foi para Inglaterra, ficou lá um tempo, ganhou dinheiro, e o dinheiro que ele ganhou, ele montou um espetáculo no morro, no Rio de Janeiro:

– ‘Eu não estou nem aí para dinheiro, o que eu vou fazer com dinheiro? Eu morro fica tudo aí!’

Então, **ele é super desprezado. E é assim uma pessoa que tem muita experiência de vida, uma pessoa simples, mas com conhecimento profundo naquilo que fazia, e não tinha nenhum tipo de..., não te subestimava.** Tipo assim:

– ‘Você está começando, então vamos montar Chapeuzinho Vermelho’ (um riso).

E..., era uma **pessoa que incentivava, sobretudo,** a leitura. Ele **incentiva o estudo**, ele não ficava naquele ‘mesmismo’:

– ‘Vamos ler só isso aqui, vamos ler essa peça aqui, vamos tentar representar (...)’ (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 5/6).

Janice quando fala do Marco Pólo parece também falar de si mesma, além de gostar mais do método da companhia Marco Pólo, ela se identifica profundamente com ele, pois é “simples”, “desprendido”, “conhecedor profundo do que fazia”, com “muita experiência de vida”, não “subestimava” as pessoas e “incentivava o estudo”, valores importantes e presentes na formação de Janice como se poderá ver no quinto capítulo, onde tratarei de sua história vivida na adolescência.

(...) O Marco Pólo é uma pessoa estudiosa, uma pessoa que tem uma vivência muito grande, ele é diretor de teatro, é então diferente de uma pessoa que fez um curso:

(...) Então, quando ele fala, ele fala com propriedade das coisas (...). Então, aquilo me atraiu muito mais. (...) E ele tem uma coisa, interessante, que eu acho que isso é uma sensibilidade dele..., ele olha você, e ele sabe qual é a sua necessidade, entre aspas... Por exemplo:

– ‘Eu não vou dar determinado papel para fulana fazer, porque esse papel não vai fazer bem para ela, nessa hora, eu vou dar isso aqui para ela fazer’.

Tinha uma menina extremamente tímida na escola, não abria a boca para nada, ele percebeu isso..., eu nunca falei dessa menina com ele, nunca! (tom de voz mais forte) (...) tanto é, que o ensaio era em outro horário. ***Ele pôs essa menina, que era comple-ta-men-te apagada, com-ple-ta-men-te, para fazer o papel da lara,<sup>37</sup> no teatro.*** E ela não fazia nada, ela ficava o tempo inteiro, sentada e penteando o cabelo..., o tempo inteiro, ela não abria a boca..., e aquela roupa toda assim prateada, ela ali deitada, ela era a lara, e ela ficava ali penteando o cabelo..., essa menina mudou, dentro da escola, mudou dentro da sala de aula... (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 7).

À medida que Janice se transforma em seu processo de formação, também transforma o contexto onde atua. Através de diferentes diálogos extra-escolares, consegue transformar e envolver alunos de diferentes turnos, como é o caso da aluna que era “apagada” e que mudou de comportamento dentro da escola e dentro da sala de aula.

---

<sup>37</sup> Deusa das águas, lenda amazônica.

Mesmo tendo abandonado uma das companhias de teatro, serão elas que darão a Janice os subsídios necessários para seguir adiante com o seu projeto e não, as escolas por onde passou. Como professora do ensino fundamental Janice não se desanima diante das dificuldades inerentes a este contexto. Embora não saía ilesa, ela parece sempre buscar subsídios fora da escola para prosseguir com seus desejos.

Desta forma, uma sociologia do sujeito faz-se necessária, segundo Charlot (2000), porque se atem sobre estas pessoas, que embora não tenham voz ou reconhecimento nos projetos políticos pedagógicos, fazem à diferença dentro das escolas.

É verdade que todo sujeito pertence a um grupo; mas não se reduz a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social. Ele interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e sua relação com o saber é o fruto desses múltiplos processos (CHARLOT, 2000, p. 38).

Da mesma forma, Van Dijk (2005) chama-nos a atenção aos enfoques tradicionais marxistas, neomarxista que são, principalmente, filosóficos e que possuem pouco interesse pelos estudos detalhados do texto, da fala e de outras práticas ideológicas, ou seja, que fazem caso omissa às dimensões cognitivas importantes da ideologia.

Isso quer dizer que, “além de uma função social de coordenação, as ideologias têm também funções cognitivas de organização das crenças: em um nível muito geral de pensamento, dizem às pessoas qual é sua ‘posição’ e que devem pensar sobre as questões sociais” (VAN DIJK, 2005, p. 56). Porém, se as interpretamos como uma espécie de conhecimento, poderíamos considerá-las como propriedades mentais do participante que, a partir das suas interpretações do contexto social, constroem e reconstroem suas identidades e subjetividades. Nessa perspectiva, Janice parece criar um diálogo permanente entre as suas necessidades pessoais e a realidade social em que vive.

#### 4.4.3 As conseqüências da experiência com o teatro no contexto da escola

A escola que a professora Janice abandonou no primeiro momento, já se encontrava abandonada, haja vista a ausência da direção. A segunda escola, em que Janice trabalha atualmente, como se verá na terceira seqüência selecionada, tampouco compartilhava da mesma ideologia de Janice, como se pode constatar na terceira seqüência selecionada que mostra a pouca importância atribuída à dimensão pedagógica no contexto da escola, pouco reconhecida por parte da gestão político/pedagógica daquela época. Ao mesmo tempo, Janice relata como esta experiência penetrou a escola extrapolando as salas de aulas e como ela se tornou presa da dinâmica do desejo, não se importando com as horas extras não-remuneradas, pois, de acordo com, o diretor de teatro Marco Pólo, não era o dinheiro que lhe interessava e sim a possibilidade de proporcionar outros olhares aos seus alunos, além daqueles que a escola tradicional oferece.

***E então o convidei:***

***– ‘Marco Pólo você não quer fazer uma parceria na minha escola e montar uma peça teatral?’***

***E como os alunos já estavam tendo esse tipo de trabalho comigo, foi muito fácil dialogar!***

Ai ele falou:

***– ‘Vamos fazer!’***

E uma das primeiras coisas que a gente fez, foi levá-los a assistir um ensaio aberto de uma peça teatral. Então, lá, eles iriam ver o diretor funcionando..., o diretor falando:

***– ‘Para!’ ‘Vamos repetir!’***

Sabe aquela coisa toda? Foi ensaio mesmo, aberto. O pessoal trocando de roupa, pintando... E, dentro de um teatro.

Então, eles tiveram contato com isso. Como eu levei todas as turmas, cada dia ia uma professora comigo, consegui os ônibus..., aquela coisa toda, quer dizer: **fora do horário de aula, porque era à noite que a gente levava os meninos**. E fui..., e isso aconteceu. Depois, conversando com ele, eu falei assim:

– ‘Vamos montar, o ‘Floresta Brasileira?’

...que foi um espetáculo que ele já tinha montado antes em Florianópolis com mais de cem pessoas..., e aí eu achei ótima a idéia, eu vibrei e falei assim:

– ‘Vamos na escola?’

Então, conversei com a [Diretora], e a [Diretora] autorizou, então, começamos a mandar bilhete para todo mundo da escola, tanto é que tinha crianças do turno da tarde, que eu nem conhecia, fiquei conhecendo. E foram os meninos da escola inteira! Os alunos de qualquer sala que quisessem participar..., inclusive depois mães entraram, professores entraram..., um grupo de senhoras, tinham senhoras de até 80 anos! (...).

A gente foi montando o espetáculo, mas assim, eu trabalhando final de semana..., Marco Pólo me ligava sem parar, (solta um riso) e eu tendo que dar aula..., **tinha dia assim que eu saía da [escola] era meia noite, uma hora da manhã**, eu tinha que pegar táxi, não tinha coragem de vir embora. Nessa época, eu nem morava aqui, eu morava no Guarani [periferia]. **E, teve um dia que eu não estava agüentando mais..., eu falei assim:**

– ‘[Nome da diretora] pelo amor de deus, me dá um dia para eu ficar em casa (solta um riso) para eu dormir que eu não estou agüentando levantar para vir...

Aí ela virou para mim e disse assim:

– ‘**Olha o seu lugar é dentro de sala**’.

Foi a resposta que ela me deu... Então, eu percebi **que eu não precisava contar com nenhum reconhecimento da escola (...)** eu gastei inclusive! Era pelo prazer mesmo, de olhar o rosto daqueles meninos e ver a alegria deles. (...)

Assim, é tudo assim, **pelo prazer...**, eu sempre falava sempre..., falo até hoje com meus alunos que a gente tem que procurar prazer naquilo que a gente está fazendo... (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 4).

De acordo com a primeira pergunta dos “Interrogantes Gerais” propostos nesta tese, poderia esboçar uma primeira intuição de que um dos ingredientes que impulsionou a professora Janice a desenvolver tal projeto faz parte da escola: seus alunos: “era pelo prazer mesmo, de olhar o rosto daqueles meninos e ver a alegria deles”. Porém, não será dentro da escola que encontrará subsídio para concretizá-lo. “E então o convidei: ‘Marco Pólo você não quer fazer uma parceria na minha escola e montar uma peça teatral?’ E como os alunos já estavam tendo esse tipo de trabalho comigo, foi muito fácil dialogar.”

Mais uma vez, dialogar e compartilhar parece ser a forma de Janice relacionar com o outro. Seu diálogo com a escola era possível desde que ela não alterasse o seu lugar de professora de determinadas turmas, ou seja, ela poderia trabalhar horas extras e sem remuneração, mas nunca contrariar a ordem estabelecida, como disse a diretora da escola: “Olha, o seu lugar é dentro de sala.” As palavras de Van Dijk (2005, p. 41), a seguir, confirmam o descompromisso da escola com a proposta de Janice: “O exercício de poder limita as opções de ação e, desse modo, a liberdade dos outros.”

Parece-me existir um conflito sério entre o que a escola “deveria” fazer (em termos teórico-abstratos) e o que ela realmente proporciona (em termos prático-concretos). Como esclarece Van Dijk (2005, p. 49): “O verdadeiro problema ético de que devemos nos ocupar na investigação crítica do discurso não é o poder, senão o exercício ilegítimo do mesmo, isto é, o abuso de poder ou dominação.” Quando Janice se torna presa da dinâmica do desejo e entra de cabeça no projeto *Teatro na Escola*, este conflito vem à tona. O conflito entre sua posição pessoal (Ideologia de Resistência) com a escola tradicional (Ideologia Dominante), tudo é possível desde que não se altere a ordem estabelecida. Evidentemente, novas formas de pensar levam às novas formas de atuar. Não ocorrendo uma nova possibilidade de atuação

os projetos audaciosos que demandam um comprometimento coletivo vão se tornando dolorosos e cada vez mais escassos. Porém, mesmo com todas as dificuldades encontradas, Janice resiste e faz suas considerações sobre as conseqüências deste projeto dentro da escola.

**(...) O trabalho de arte na escola, mudou. Foi antes e o depois do 'Floresta.'**  
**O trabalho de arte era assim: cada professor entrava para dentro de sua sala e usava uma técnica.**

– 'Vou usar técnica do giz de cera...'

Então, começou a mudar o ensino da arte na [Escola]. Aí a gente começou a trabalhar os artistas, a gente começou a trabalhar os movimentos de arte (...) Então, o 'Floresta' ficou como, como um trabalho, dos índios. Depois a gente pegou os portugueses (...). E, no final do ano, a gente deixou o negro por último, por causa do dia vinte de novembro. Então, gente fez no final, a contribuição do negro para a nossa cultura (...). Morte de Zumbi.<sup>38</sup>

(...) fizemos outras pesquisas e cada turma fez uma apresentação. Aí eu fiz com meus alunos uma dança meio africana (Gargalhadas). Fiz uma coreografia a partir das coisas que via, de coisas que eu sabia dançar, procurei um amigo meu também, que mexia com dança e me ajudou. (...) Eu gosto de todo tipo de dança, eu sou apaixonada com dança. E, depois, para fechar, a gente cantou Aquarela do Brasil. Todas as coreografias eu fiz questão de dançar com eles (...) (Gargalhadas) (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 10/12).

---

<sup>38</sup> Algumas conquistas foram obtidas a partir em 1985, período de abertura democrática no Brasil. O reconhecimento do estatuto de herói nacional foi dado a Zumbi, líder negro da revolta de Palmares contra a escravidão, foi uma destas conquistas simbólicas. No dia 6 de fevereiro de 1694, o céu avermelhado, na Serra da Barriga, em Alagoas, podia ser visto de longe. Era o fogo queimando Macaco, a capital do Quilombo dos Palmares. Os portugueses incendiaram a aldeia e extinguiram a resistência da confederação de escravos rebelados. Ali, eles haveriam conquistado um século de liberdade. Zumbi, o último líder de Palmares, sobreviveu à queda de Macaco, mas foi emboscado e assassinado em 20 de novembro de 1695. A data virou o "Dia da Consciência Negra" porque, para muitos brasileiros, a abolição dos escravos começou a acontecer muito antes do século XIX. E não tem a cara da Princesa Isabel. (ARNT, R.; BONALUME NETO, R. A cara de Zumbi. *Super Interessante*. Rio de Janeiro, n.11, p. 30-42, nov. 1995)

Atuando desta forma, Janice se coloca como agente transformador, como “ator” não em *contato* com o mundo, mas *no* mundo. “Todos os números que eu faço, eu faço questão de participar”, ela o faz porque acredita que é importante: “Ensinar *no* caminho, é *estar dentro*”. Assim, Janice deixa claro que houve uma contribuição considerável para a melhoria do ensino da arte dentro da escola, mesmo não tendo sido a escola a grande impulsionadora deste processo. “O trabalho de arte na escola, mudou. Foi antes e o depois do ‘Floresta’. O trabalho de arte era assim: cada professor entrava para dentro de sua sala e usava uma técnica...”.

***Todos os números que eu faço, eu faço questão de participar...*** Porque..., eu acredito muito. Existe um provérbio que diz:

– ‘Ensina a criança no caminho que ela deva andar, que mesmo quando ela for velha, ela não vai se desviar dele’.

Então, isso para mim, é uma verdade. ***Ensinar no caminho é está dentro!*** (reforça com gestos e pancadinhas sobre a mesa) de mãos dadas:

– ‘Vamos por aqui!’

O dia que não estiver mais do lado dele, ele não vai esquecer (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 12).

#### 4.4.4 A relação do teatro com a vida pessoal da professora

O projeto *Teatro na Escola* se desenvolveu muito mais em função de estímulos vindos “de fora” da escola, através das parcerias feitas por Janice, do que propriamente vindos “de dentro” da escola. Porém, quais foram às necessidades que moveram Janice, além das necessidades profissionais já explicitadas? A experiência com o teatro passa também por uma necessidade pessoal? Como “Janice pessoa” dialoga com “Janice professora”? As buscas da professora Janice no contexto institucional também existem no seu contexto biográfico? Ou seja, quando ela ocupa a posição de professora (considerando o lugar da professora como um marco



situado em um contexto público) e se torna presa da dinâmica do desejo, este desejo também se manifesta no contexto privado da professora Janice? Van Dijk (2005) defende a necessidade de darmos também importância ao conhecimento do participante, conhecimento que podemos considerar como socialmente compartilhado, portando parte de um contexto social global, mas, que são também propriedades mentais do participante:

Além da sua definição social acostuada, os contextos também necessitam uma definição cognitiva que permita dar conta da variação pessoal e da subjetividade, além de explicar o modo em que as estruturas sociais podem influir sobre as estruturas discursivas 'por meio da' mente dos membros sociais (VAN DIJK, 2005, p. 39).

Desta forma, Janice nos explica como suas experiências pessoais e sua forma subjetiva de encarar o teatro passam a ser compartilhadas em seu contexto profissional. A partir da experiência com o teatro ela passa a se ver de outra forma e conseqüentemente seu olhar sobre o outro também se transforma, como nos explica: "O teatro me deu suporte para isso. Então, eu fiquei vendo na minha vida as minhas necessidades e como me ajudou".

Eu tinha tido uma experiência muito dolorosa antes de começar o teatro, há seis anos atrás... Eu terminei um noivado. Há dois meses do meu casamento, eu terminei o noivado e eu não estava dando conta dessa perda.

Acho que foi a maior perda que eu tive na minha vida, foi da minha mãe, e daí pra cá, qualquer perda que eu tenho, eu acho que dou aquela desestruturada. E para mim, foi uma perda muito grande. E..., eu fui para terapia.

Entupiram-me de remédio, eu perdi dez quilos em um mês, porque eu entrei em depressão, e aí fui para terapia, e lá ela começou a falar, comigo, conversamos..., é uma ótima pessoa a [nome da terapeuta]. E começou a me falar, me mostrar..., fez com que eu olhasse para dentro de mim. Porque quando a gente..., na situação que eu estava, eu olhava sempre para outra pessoa, olhava o que eu tinha perdido. E tinha parado de olhar para mim. Por isso, que eu estava só

sumindo, sumindo, literalmente eu estava sumindo mesmo, entendeu!? (no grifo conta rindo) eu fui emagrecendo, emagrecendo...

E aí nessa deu ter que gostar de mim, eu comecei a olhar para esse lado meu, porque eu amo a minha profissão, eu estava começando a trabalhar com teatro na escola..., que surgiu essa oportunidade, de trabalhar com teatro. Eu falei assim:

– 'Gente!' 'Eu vou me inscrever para esse curso de teatro!'

Fiz um mês e já saí da terapia e nunca mais voltei. (conta rindo com uma gargalhada).

(...) ***Teatro me deu suporte para isso. E aí eu fiquei vendo na minha vida as minhas necessidades e como me ajudou,*** e como que eu vejo, assim, tanta infelicidade dentro da escola, muitas vezes com relação às crianças, sabe? Não existe aquela coisa de encontrar prazer nos estudos, algumas têm porque a mãe, pai cultivam isso em casa, mas a grande maioria não vê isso. De ter o prazer nas coisas que fazem, acreditar que pode ser diferente, porque elas não tiveram oportunidade, são pequenas ainda, não tiveram oportunidades de aprender. Então, eu disse assim:

– 'Vou dar teatro para os meninos!'. (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 18/19)

A professora, ao se refazer e ao se reconstruir depois de uma perda, percebe que, através do teatro, pode levar seus alunos a ocupar outros lugares até então não experimentados por eles ou não permitidos pela escola ou pelos seus contextos sociais de origem. Através do teatro, ela acredita que pode contribuir para gerar transformações consideráveis em seus alunos, como relata a seguir:

No teatro, o que eu acho interessante..., é que as coisas não estão prontas e acabadas. No teatro até um personagem, que eu sei que vou ter que fazer, eu vou ter que construí-lo. ***E, de repente nesse teatro, eu posso ser alguém que eu gostaria de está sendo na minha vida, e que eu não tenho coragem ou possibilidade de ser.*** O teatro me dá essa possibilidade. Então, se ele faz isso

com você, se ele lhe dá essa oportunidade, se você parar para pensar, na vida também é assim. (...) Inclusive a improvisação... Que dentro do teatro você tem que trabalhar muito isso, e na vida é assim. ***A partir do momento que a gente mexe com gente, a gente não pode estabelecer e fechar que a coisa vai acontecer, daquele jeito ou daquele outro.*** Você está mexendo com gente! Então, como é que você vai estabelecer que dois mais dois são quatro? E o teatro lhe dá a oportunidade de raciocinar assim. Então, às vezes, a gente age errado, é porque a vida inteira a gente foi treinado a agir desse jeito, não é porque a gente é uma má pessoa. Então, eu fiquei mais tolerante até com outras pessoas que não pensam como eu...

E então, quando eu peguei sete salas, e se uma sala você já vê tantas diferenças, imagina sete salas, mais de duzentos alunos, quantas diferenças! E cada professora trabalhando diferente. Inclusive tinha uma sala de projeto, que eles nunca conseguiram que esses meninos chegassem à frente, quantas vezes faziam festa na escola e eles se inscreviam para apresentar alguma coisa, chegava na hora tinha que riscar..., que ***eles nunca tinham coragem de estar à frente das outras crianças, porque eles se achavam inferiores, porque eram turma de projeto, não sabem ler direito, não sabem escrever direito, então é 'A Turma'***. Então, o primeiro dia de aula, eu falei assim:

– 'Olha vocês estão na quarta série, eu não vou esperar nada diferente de vocês que espero da outra turma, a mesma coisa que eu trabalhar com todas as outras salas, vou trabalhar com essa sala. E eu tenho a certeza que eu vou ter a resposta, que vocês não são diferentes para mim. Vocês podem se achar diferentes, mas para mim vocês não são diferentes'.

Esse ano eles cantaram pegaram no microfone e cantaram, (conta rindo). Eles participaram da abertura da festa. Eles produziram texto, que eu tenho, muito simples, mas, para quem não escrevia nada..., então, eu fiz o grupo, tinha uma menina que era surda muda, e ela participou do teatro, ela era a velhinha do teatro, ela punha um xale... , eles se comunicavam. Ela era a vovozinha (conta com boas risadas). E eles fizeram o texto, depois representavam, escolhiam o figurino e depois eu trabalhei maquiagem com eles, com todas as turmas. Eu fiz fotos de todas as turmas representando. O teatro que eles escreveram. Eles

tiveram contato com o texto de teatro. Depois que eles foram ver o ensaio aberto do Marco Pólo na biblioteca pública estadual, onde ele ensaiava... (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 14/16).

“A partir do momento que a gente mexe com gente, a gente não pode estabelecer e fechar que a coisa vai acontecer daquele jeito ou daquele outro”. De acordo com a professora, nada está determinado, por isso ela não encarava os alunos que, segundo a escola, tinham “dificuldade de aprendizagem”, como “inferiores”: “Eles nunca tinham coragem de estar à frente das outras crianças, porque eles se achavam inferiores, porque era turma de projeto, não sabem ler direito, não sabem escrever direito, então é ‘A Turma!’”. Janice, através dos exercícios de improvisação, possibilitou a estes meninos e meninas novas formas de comunicação. “E de repente nesse teatro, eu posso ser alguém, que eu gostaria de está sendo na minha vida e que eu não tenho coragem ou possibilidade de ser”. Além do mais a professora encoraja os seus alunos:

Eu fiz este projeto de teatro..., porque o teatro trabalha com o português, trabalha com a matemática..., dentro de cada turma tinha várias histórias! Eu separava em grupo. Primeiro, eu trabalhei com eles, para desinibir. Trabalhei com eles a construção de personagem. Falei com eles assim:

– ‘Vocês, vão imaginar alguém que vocês gostariam de ser’. ‘E aí vocês têm aqui um armário com figurino, eu quero que vocês se vistam como vocês gostariam e, pensem durante a semana, quem que é essa pessoa?’ ‘Essa pessoa é nova? Ela tem dez anos? Vinte anos? Trinta anos? Quarenta anos?’. ‘Ela é do interior?’ ‘Ela é da cidade?’ ‘O que ela gosta de fazer?’ ‘E esse personagem que vocês construirão, ele vai ser apresentado para turma’.

Minha aula era no auditório, porque eles iam à frente, e a gente fazia pergunta. Então, o menino, por exemplo, ele era da roça. Ele falava ‘nóis,’ ‘qué,’ ‘não sei o quê’... até a linguagem! Eu falei com eles de tudo sobre a construção de personagem, como que a gente construía...

Eu tinha um caderno de cada sala, com tudo do personagem que eles construíram e passei para professora. Ela ficou impressionada:

– ‘Janice, isso aqui é o que ele é!’ ‘A vontade desse menino é isso mesmo...’ (dá pancadinhas na mesa com a mão fechada) ‘... ele tem esse e esse problema em casa’, (pancadinhas na mesa com mão fechada).

Ela ficou impressionada (...) com a construção do personagem, como é que funciona para trabalhar com eles. E depois, que eles construíram o personagem, que todo mundo sabia quem que era cada um..., uma foi cigana, a outra foi velha, a outra foi uma menina rica. Um menino que era doido para ser rico, para ter um apartamento..., ele falava que ele era muito pobre lá na escola (...). Ele foi um executivo, um advogado que andava com uma pasta, ele arrumou uma pasta, que ele não soltava essa pasta de jeito nenhum, uns óculos escuros, entendeu? Foi o personagem que ele construiu e que ele tinha muito dinheiro. Que as meninas eram doidas com ele. Porque as meninas não eram doidas com ele (gargalhadas). Então, ele tinha uma noiva muito bonita, ele ia casar com esta noiva..., ele foi falando da vida dele, o personagem... a cada dia apresentava uns cinco, seis, eu gastei tempo (estalando os dedos) para ouvir esses duzentos e tantos meninos, (...) e a partir do personagem, eles escreveram o texto. Então, tinha cigana, o outro que era rico, ele pediu para ler a mão... A que era muda..., que era uma velha, no dia ela fazia só gestos, pôs o xale saiu, fazendo assim (com as mãos nas cadeiras imita o andar de uma velha) como se ela fosse uma velha. Foi assim que ela apresentou o personagem dela, porque ela não falava... Então, ela foi a mãe de uma das meninas, sabe? Eles a chamaram para ser a mãe de uma das moças, de uma moça que era professora. Tinha de tudo! (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 16/17).

O teatro como ferramenta pedagógica nas aulas da professora Janice proporcionou possibilidades de seus alunos escreverem suas histórias e seus desejos potencializando suas capacidades, da mesma forma que, as companhias de teatro possibilitaram a Janice outras formas de ver a si mesma e de pensar sua prática,

além das permitidas ou encorajadas pela escola. E as conseqüências, segundo a professora foram:

(...) uma mudança completa do ensino na escola, inclusive foi uma coisa que foi verbalizada, não por mim. Por outra professora de arte..., que achei legal.

Então, eu acho que a grande conseqüência que teve para escola foi essa, para minha vida, é... eu fiquei mais ousada para fazer as coisas... Até querer as coisas, com relação ao ensino dentro de uma escola, que a [nome da escola] é muito tradicional. Então, eu sou talvez a..., uma das esquisitas, **uma das poucas esquisitas**. (conta com gargalhadas) Porque... ***eu sonho muito. Eu acho que isso para mim é uma qualidade, que dentro do meio que eu vim, se eu não sonhasse, nossa! ...eu não estava aqui*** (1ª conversa gravada, 05/04/04, p. 21/22).

Janice acredita que a possibilidade de sonhar, potencializada pelo teatro, é um bom começo para proporcionar possibilidades emancipadoras, pois como ela mesma destaca: “Eu sonho muito. Eu acho que isso para mim é uma qualidade, que dentro do meio que eu vim, se eu não sonhasse, nossa!... eu não estava aqui”.

Considerando os “Interrogantes Gerais” propostos para orientar a pergunta central da tese, várias suposições se poderiam esboçar a partir desta nossa primeira conversa gravada. Os ingredientes que impulsionam Janice para uma melhora de sua prática pedagógica ou que a encorajam para lutar e resistir contra algumas posturas determinadas pela escola estão “dentro” da escola: são seus alunos. Porém os subsídios necessários para que seus projetos sejam desenvolvidos e realizados são encontrados “fora” da escola, ou seja, em um contexto social mais amplo (as companhias de teatro). Assim como, a conscientização de sua própria história contribui para uma pedagogia da esperança e conseqüentemente para a emancipação de seus alunos. Janice quando se define como “uma das poucas esquisitas” dentro da escola, manifesta sua posição ideológica de resistência aos discursos hegemônicos da instituição. Desta forma, ela não só contribui para uma

pedagogia que vai além da crítica, mas para uma pedagogia que também é política. Ou como sugere Giroux (1997, p. 195):

Enquanto forma de produção cultural, a pedagogia crítica se converte em um referente crítico para entender como várias práticas dentro do circuito de poder inscrevem instituições, textos e culturas vividas em formas particulares de ajustamento social que pressupõem visões particulares do passado, do presente e do futuro.

Possibilitando às crianças novas formas de comunicação através do teatro, Janice lhes deu outras oportunidades de vivenciar seu presente, potencializando, quem sabe, suas capacidades para um futuro menos determinado. Como nos explicou, ela encorajou àquelas turmas ditas como “Projeto” a se manifestarem diante do público nas festas da escola, como também as encorajou na construção dos personagens, construindo, desta forma, possibilidades emancipadoras para àquelas crianças marginalizadas pelo modelo tradicional da escola.

#### **4.5 Paulo e Janice – algumas considerações iniciais:**

A questão de gênero

Dando ênfase a questão de gênero pode-se perceber que *a relação com os outros* é encarada de forma diferente pelos dois professores. Enquanto a *cooperação* foi uma marca nas falas de Janice, quando se referia a realização de seus projetos, a *competição* para o professor era uma forma de destacar as diferenças entre ele e os demais. O *Outro* era referencial para si mesmo: de suas conquistas e de seus prejuízos. De qualquer maneira, estas descrições mais documentam as diferenças do que as explicam.

Embora, Janice e Paulo não estiveram cara a cara, pude, nesta primeira aproximação, e como sujeito pertencente ao contexto desta investigação, destacar como se deu minha relação com o professor e explicar os desencontros de nossos interesses desde os nossos primeiros contatos. Neste caso, tentei entender por que eles apareceram, verificando mais atentamente o contexto em que se produziram. O lugar que Paulo ocupou como professor universitário e pesquisador, como forma de manter seu *status quo*, para ganhar uma posição hierárquica, não foi casual; faz parte das relações sociais que, em uma análise “funcional”, obscureceria a dinâmica do poder e da desigualdade construídas socialmente. Isto quer dizer que ele, ao ocupar e afirmar seu papel masculino (competitivo, dominante) organizando um jogo hierárquico, quando se comparava com o *Outro* referencial, me deu a oportunidade de perceber “*o lugar central que ocupa a linguagem na organização da ação social*” (WEST; LAZAR; KRAMARAE, 2005, p. 181). De acordo com estas autoras,

Quem estuda a linguagem e o gênero consideram a análise das práticas de linguagem como uma tarefa fundamental dentro do estudo das relações humanas. Para eles, as relações de poder se articulam mediante a linguagem. Esta não reflete meramente um mundo sexista pré-existente; pelo contrário, constrói ativamente assimetrias de gênero dentro de contextos sócio-históricos específicos.

Para Paulo, a comparação e a competição com o outro parecem mover a dinâmica de seus desejos: Seu “desejo é desejo do desejo do outro (...) é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos, que é possível uma sociologia do sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 46). A definição de si mesmo passa pela sua relação com o outro. Relação esta que, ao contrário de Janice, não significa necessariamente compartilhar ou construir coletivamente, mas comparar e competir. Em nosso primeiro contato, pude perceber na prática como são construídas ativamente, através da linguagem, as assimetrias de gênero, como foram exemplificadas acima e, talvez por isso, nossas conversas não tenham fluído de forma prazerosa.

Janice, por sua vez, a percebo através de sua postura ideológica de resistência, não desistindo de seus desejos, busca espaços de diálogos capazes de inter-relacionar



suas necessidades pessoais com suas realidades sociais. O que a torna presa da dinâmica do desejo? Ainda não se pode saber ao certo, mas em um primeiro momento, parece ter relação com o mecanismo da aparente impossibilidade. Ela resiste diante das impossibilidades, criando mecanismos que lhe permitem cruzar limites.

Considerando os *interrogantes gerais*, nos dois casos, os ingredientes que os impulsionam parecem se localizar em um contexto social mais amplo. Além disso, no caso da professora, foi possível perceber que ela também contribuiu para emancipação de seus alunos e que a consciência de sua própria história, a leva a acreditar em seus sonhos. No caso do professor, a sorte, tão presente em seus primeiros relatos, parece fazer parte de suas crenças norteadoras e das condições locais.

Neste primeiro momento, foi feita uma aproximação inicial com o intuito de servir de referência para as próximas análises e para a compreensão da pergunta de tese: ***como os colaboradores aprendem o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor?*** Será que em diferentes momentos de suas histórias de vidas, suas posturas sempre permaneceram as mesmas relatadas neste capítulo? Onde encontraram subsídios para seguirem adiante? Em determinadas situações ou em pessoas importantes nos seus percursos pessoais?



## Capítulo 5

### ENTRE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA DOS COLABORADORES

As categorias “casa” e “rua” como referenciais para a construção de gênero

#### 5.1 A família:

Entre a infância e a adolescência da professora Janice e do professor Paulo

*“Em etnografia: as combinações técnicas se determinam segundo as perspectivas teóricas e sociais de cada investigador.”*

**Elsie Rockwell**

Analisei meus primeiros contatos com os professores colaboradores tendo como referência a *pergunta da tese* (CHARLOT, 2000) subsidiada pelas categorias sugeridas na *análise da conversação* (POMERANTZ; FEHR, 2005), considerando as relações de poder implícitas em cada contexto de análise.

Nas seguintes aproximações, passo a analisar por blocos de afinidades temáticas os relatos dos colaboradores, portanto, agrupo os temas afins, a partir das seis horas aproximadas de conversa gravada com cada um deles.<sup>39</sup>

Iniciei fazendo vários recortes em cada uma das gravações de forma a organizar um índice das variações temáticas abordadas. A partir deste índice destaquei, os momentos em que o professor e a professora Janice se referiram às suas famílias,

---

<sup>39</sup> Ver Anexo 3, p. 359.

sem perder de vista a *Pergunta de Tese*, os *Interrogantes Gerais* e as ações dentro de cada seqüência proposta para a *Análise da Conversação*, a partir da pergunta: o que faz este participante no momento da fala?

No contexto de suas adolescências, a **família** terá peso diferente na vida destes dois colaboradores. Para Janice, a *ideologia* da mãe será a força motriz de sua existência e resistência e, para Paulo, a entrada no campo do esporte competitivo como atleta de natação norteará sua trajetória de vida.

Minha proposta é entender como Janice e Paulo, através de seus relatos, se tornam presas da dinâmica do desejo, construindo possibilidades emancipadoras a partir dos problemas presentes em suas trajetórias de vida. Nesse sentido, busco contribuir tanto para uma pedagogia representativa na vida de alunos que também passam por dificuldades semelhantes, como para uma pedagogia crítica que permita aos educadores reconstruir suas próprias histórias e questionar os discursos hegemônicos que enfatizam as oposições binárias do tipo “opressor e oprimido” inviabilizando as possibilidades de mobilização do sujeito.

Desta forma, as conversas com a professora Janice e com o professor Paulo me permitiram conhecer tanto algumas de suas experiências pessoais e, também, me ofereceram a oportunidade e o potencial para uma reflexão em comum sobre a significação da vida nos planos histórico, cultural e social.

## 5.2 A mãe de Janice referência constante

Como nos explica Ochs (2003, p. 282), “normalmente, os relatos têm um objetivo que organiza a construção da narração mesma. Muitas vezes o objeto é a avaliação moral de um fato acontecido, de uma ação ou de um estado psicológico em relação com uma série de acontecimentos”. Desta forma, este autor defende que a narrativa é um meio discursivo para a exploração e resolução coletivas de problemas,

contribuindo para reforçar identidades sociais e pessoais, e, no caso específico desta investigação, identidades pessoais emancipadoras e resistentes.

Quando, por exemplo, Janice destaca a importância do uso pedagógico do teatro em suas aulas por permitir que seus alunos sonhem, ela faz uma relação direta entre a sua experiência de vida e a sua prática em sala de aula, pois como ela mesma disse: “se não sonhasse”, não estaria na posição que ocupa hoje. Neste sentido, propus a professora que comentasse sobre sua origem socioeconômica. Embora Janice não se sentisse muito segura acerca desta posição socioeconômica na época de sua infância e adolescência, talvez por ocupar hoje uma posição muito diferente daquela, em seu próximo relato tenta se situar.

### 5.2.1 Onde tudo começou

(...) eu vim de uma família de classe, baixa. Média, na época era média..., e depois já não existia mais média, (fala rindo).

Vou começar a história, pela minha mãe, para você entender melhor..., minha mãe era filha de um casal que morava em Montes Claros,<sup>40</sup> e meu avô, ele tinha várias casas de aluguel, trabalhava no ciclo operário, que fazia parte religiosa, [da igreja] católica de Montes Claros. E minha mãe, estava estudando para ser irmã de caridade, ela estava no convento.

Meu pai, a família dele era de Acaiaca,<sup>41</sup> do interior bravo de Acaiaca, (ri). Meu pai não tinha estudado, ele só tinha até a quarta série..., minha mãe não sabia o que era coar um café. ***Porque a vida dela era estudar, fazia como eu.*** (conta rindo). Isso eu herdei dela..., cada hora estar fazendo um curso. E a ***educação dela foi toda para isso, aquela coisa de bordado, costura, letra assim, letra assado***, sabe? Foi professora..., ***em 57, ela já tinha o 2º grau e já era professora*** e, meu pai, não.

<sup>40</sup> Cidade do norte de Minas Gerais.

<sup>41</sup> Cidade do interior de Minas “centro leste de Minas Gerais”.

***O meu pai tinha quarta série de estudo...***, trabalhava na rede ferroviária federal, e foi fazer um trabalho em Montes Claros, foi quando ficou conhecendo a minha mãe. Exatamente como, eu não sei te falar (conta rindo). Mas eu sei que eles ficaram se conhecendo e minha mãe teve **a coragem** de abandonar tudo para se casar com meu pai e vir para Acaiaca! E, durante o casamento deles, em Acaiaca, não lembro disso, ainda era muito pequenininha, meu pai traiu a minha mãe. Foi quando minha mãe começou a fumar, ela nunca tinha fumado. Começou a beber, ela nunca tinha bebido e se viciou mesmo. Minha mãe, ela morreu alcoólatra. Por causa dessa situação afetiva dela, que ela não agüentou segurar!

Segundo a fala de Janice existia uma diferença cultural considerável entre sua mãe e seu pai. Sua mãe era professora, seu pai somente cursou os primeiros anos do ensino fundamental. Sua mãe, assim como ela, sempre gostou de fazer diferentes cursos, pois “a vida dela era estudar.” A formação dela “foi toda para isso, aquela coisa de bordado, costura, letra assim, letra assado...”. E sabendo do desenrolar desta história, Janice se indigna com a “coragem” da mãe em largar tudo e se casar com o seu pai. Desta forma, em seu relato, Janice se define e mostra como se dá sua relação com os outros no presente, ou seja, aquela relação entre seus pais, para ela, hoje, é inconcebível. Ou como diria Donald Polkinghorne<sup>42</sup> (1988, *apud* BRUNER, 1991, p. 114): “O Eu (...) não é uma coisa estática ou uma essência, senão uma configuração de acontecimentos pessoais em uma unidade histórica, que inclui não somente o que se foi como também previsões do que se poderá vir a ser”. Ou como diria, Ochs (2003), as narrações de acontecimentos passados são também narrações sobre o tempo presente e futuro e também, podem marcar uma preocupação sobre o presente e sobre o futuro.

São nossos cuidados sobre o presente, e especialmente sobre o futuro, que organizam nossas lembranças narrativas de fatos passados. A narrativa cumpre a importante função de levar ao passado à consciência do tempo presente. A saber, a narrativa procura um sentido de continuidade de si mesmo e da sociedade. Mas não é por acaso que o mais transcendente seja o fato de que

---

<sup>42</sup> POLKINGHORNE, D. *Narrative knowing and the human sciences*. Nova York: Suny Press, 1988.

as versões narrativas de fatos passados nos ajudam a afrontar nosso incerto futuro (OCHS, 2003, p. 280).

Sendo assim, Janice parece indicar que, mesmo fazendo parte daquela história, não está disposta a repeti-la em seu presente ou em seu futuro. Pode-se perceber que o tipo de relação que existiu entre seu pai e sua mãe não é um modelo desejado por ela. Com os seus 41 anos de idade, pode-se ler em seus relatos algumas demonstrações de suas escolhas. Embora a sua mãe continue sendo uma referência positiva, Janice mostra que não é um simples produto do seu meio.

### 5.2.2 A mãe figura central

Ela era aquela super mãe, super protetora, porque eu acho que foi assim que meu avô e minha avó fizeram com ela. (...) Então, ela morria por causa de nós.

Ela vivia muito bem, mas quando estava dando a hora de meu pai chegar, ela já começava entrar para o quarto, e a gente pensava:

– 'Minha mãe está bebendo...'

Ela não fazia isso na frente da gente. Ela preservava a gente disso. Quando eu fui ficando mais velha, que fui entender o que ela fazia. Entendeu? Por causa dessa situação com meu pai.

A gente tinha aquela vida, ela trabalhava, meu pai trabalhava, ela dava aula, **super responsável com as coisas** dela de escola. Levava a gente às festas da escola. **Gostava muito de estar participando com a gente as coisas que ela fazia na escola (...).**

Mais uma vez Janice se define através da mãe e se mostra com se dá sua relação com os outros. O exemplo da mãe “super responsável com as próprias coisas”, se repete em Janice, super responsável e envolvida com os projetos que desenvolve em sua escola e em suas aulas. Assim como a mãe compartilhava com os filhos o que fazia na escola, como nos conta: “Gostava de estar participando com a gente as coisas que ela fazia na escola”. Janice sempre que possível busca compartilhar a execução de seus projetos.

Janice somente conviveu dez anos com a sua mãe, mas este período foi suficiente para absorver seus ensinamentos.

Um dos ensinamentos da minha mãe... era a questão da família. Ela sempre falava:

– ‘Primeiro é seu irmão, amigo vai embora, às vezes, acontece outra mudança na vida dele e ele tem que lhe abandonar, porque a família dele também vai embora..., mas seu irmão tem que ser o primeiro para você. Ele tem que ser o seu melhor amigo’.

Então, a minha mãe incentivava muito a amizade entre nós. Por exemplo, meu irmão ficava com medo, que era dois anos mais velho do que eu, ele acordava a noite, ele ia para minha cama. Eu também, quando eu acordava, eu ia para cama dele. Então, tinha essa coisa toda, dessa amizade que ela promovia entre nós. Sempre que uma saía, levava um irmão. Então, quando ela faltou, foi a isso que a gente se apegou.

A morte prematura da mãe significou uma reviravolta na vida de Janice e de seus irmãos, pois todos os valores, pregados pela mãe e aprendidos por eles, foram ignorados pelo pai. Janice, em sua adolescência, começou a viver tudo aquilo que a sua mãe negava na sua formação. Os estudos passaram a ser uma das últimas opções.

(...) Mas eu acho que quem teve o privilégio de conviver mais com minha mãe... eu acho não, quem teve o privilegio de conviver mais com minha mãe foram...,



meus dois irmãos mais velhos e eu. Que depois tem uma diferença de quatro anos..., que quando minha mãe morreu, minha irmã tinha seis anos. E o outro tinha quatro. Então, eles nem lembram do rosto da minha mãe..., eu lembro, convivi com ela até dez anos. A minha mãe, ela levantava cedo e já arrumava tudo, ela não obrigava e nem preocupava em ensinar a gente a fazer nada de casa. Por causa do estudo:

– ‘Eu quero é que vocês estudem, eu quero que vocês estudem’.

O tempo inteiro falava isso com a gente. Que o estudo era a única coisa que ninguém tomava da gente, que dinheiro, que casa, ladrão leva (...). Mas que era para gente preocupar com estudar:

– ‘Não precisa fazer nada para me ajudar, eu quero que vocês estudem!’.

Então, ela tinha essa preocupação, então ela **levantava, fazia tudo, arrumava tudo antes de ir trabalhar** à tarde. Incentivava a gente no máximo! Nas coisas que a gente fazia na escola. Quando tinha um teatro, **ela tirava dinheiro dela para poder comprar roupa do teatro. Se era uma roupa preta, ela comprava uma roupa de cetim preta e dava para gente** (bate palma e ri) dava do melhor para gente poder envolver com as coisas da escola. (...) **Depois que minha mãe morreu, meu pai abandonou a gente...**

O estudo de Sarti (2003) sobre a moral dos pobres,<sup>43</sup> tendo como referências básicas a família e o trabalho, estruturando os lugares e as identidades sociais do homem e da mulher, demonstra como o trabalho da mulher tem um significado secundário no universo familiar, já que do homem é considerado principal. Desta maneira, mesmo a mãe de Janice tendo estudado mais que o seu pai e trabalhado como ele, isso não significava uma alteração na organização hierárquica da casa,

---

<sup>43</sup> O tema pobreza, neste livro, foi abordado a partir do significado que ela tem para quem a vive, para quem se situa socialmente entre os que são designados pela sociedade como “pobres”: vivem em bairros periféricos, exercem ocupações com baixa qualificação profissional, estão entre os que têm baixa escolaridade, recebem as baixas remunerações... Isto significa articular a condição de pobreza não apenas ao sistema que a gera, mas à problemática de quem a vive. (SARTI, 2003, p. 12)

pois, como nos mostra Sarti (2003, p. 99), “o trabalho da mulher pobre não constitui uma situação nova que forçosamente abale os fundamentos patriarcais da família pobre, porque não desestrutura o lugar de autoridade do homem”. Um exemplo disso seria a forma como Janice relata a relação da mãe com a casa e com os filhos “levantava e arrumava tudo antes de ir trabalhar”. Como mais uma vez assinala Sarti (2003, p. 101):

O trabalho da mulher está subsumido no desempenho do papel de mãe/esposa/dona-de-casa: que seja meio período, que seja em casa, que não afaste a mãe das crianças, reiterando a associação entre trabalho feminino e desordem familiar.

Nesse sentido, mesmo que a mãe de Janice ganhasse o seu dinheiro, a sua individualidade não deixava de ser referida à família e subordinada às obrigações familiares que, para a mulher, vêm em primeiro lugar, como relatou Janice: “ela tirava dinheiro dela para poder comprar roupa do teatro. Se era uma roupa preta, ela comprava uma roupa de cetim preta e dava para gente”. E, também, como discute Sarti (2003, p. 100) “pelo seu trabalho, a mulher verá seus filhos vestidos, a comida na mesa, a família bem alimentada”. Desta forma, esta autora identifica a casa com a mulher e a família com o homem constituindo, assim, um par complementar e hierárquico. Como relatou Janice: “Depois que minha mãe morreu, meu pai abandonou a gente”. Esta forte ruptura ocorrida na vida de Janice levou-a enfrentar um longo período de instabilidade. De acordo com Sarti (2003, p. 6):

A vulnerabilidade da família pobre, quando centrada no pai/provedor, ajuda a explicar a frequência de rupturas conjugais, diante de tantas expectativas não cumpridas, para o homem, que se sente fracassado, e para a mulher, que vê rolar por água abaixo suas chances de ter alguma coisa através do projeto casamento.

Com a relação pai-mãe fortemente abalada, os filhos foram aos poucos sendo abandonados. Embora, a mãe de Janice fosse muito preocupada com a educação dos filhos, ela não suportou a convivência com o pai, como nos conta Janice, ao se tornar dependente do álcool: “Ela foi se suicidando, mesmo”.

### 5.2.3 O alcoolismo da mãe

Eu acho que a questão dela era com meu pai. Acho que, quando ele chegava em casa, ela não queria estar ali, entendeu?... A gente via que ela ficava mais quieta, (...) **ela foi se suicidando mesmo**, devagarzinho. Ela tinha pressão alta, ela não podia beber, e eu me lembro que uma vez, ela foi internada, exatamente para poder abandonar o vício... Aí meu pai, comprava garrafa de *Drink Dreier*, de vinho, quando iam fazer a compra do mês, para instigar ela voltar a beber.

Em conseqüência, depois da morte da mãe, o pai de Janice abandona literalmente os filhos, principalmente os mais velhos. A comida passa a ser racionada, assim como, a educação formal deixa de ter importância: “ele nunca nem repetiu uma das palavras que ela falava com a gente”.

### 5.2.4 Após a morte da mãe

(...) minha mãe morreu, com dois meses..., a gente foi para missa, quando a gente chegou em casa já tinha uma outra mulher! Dentro da minha casa. E, ele [o pai] abandonou a gente, ele trancava a comida, a gente ficava em casa sem comer, os armários ele passou a trancar. Doce, frutas, estas coisas, ele jogava pela janela do quarto dele, ele dava a volta e pegava estas coisas e punha dentro do quarto dele. (...) Ele recebeu uma pensão que minha mãe tinha deixado, para gente, nunca deu para gente..., esse dinheiro era para estar na conta de cada filho.

(...) então a gente continuou estudando, (conta chorando) e tudo..., pelo que a gente já tinha ouvido da minha mãe, porque **ele nunca nem repetiu uma das palavras que ela falava com a gente** (Chorando). Então, eu continuei

estudando..., tanto é que nós três que convivemos mais com a minha mãe..., nós estudamos, os outros dois não.

Desta forma, Janice e seus irmãos criam um forte elo para que possam continuar adiante construindo as expectativas criadas pela mãe. Assim, a sua “família” passa a ser os três irmãos mais velhos, como dirá Sarti (2003, p. 85):

A família, para os pobres, associa-se àqueles em quem se pode *confiar*. Sua delimitação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico, e a extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram, raramente passando dos avós. (...) são *da família* aqueles *com quem se pode contar*, isto quer dizer, aqueles que retribuem ao que se dá, aqueles, portanto, para quem se tem *obrigações*.

Depois da morte da mãe, Janice com doze anos, começa a trabalhar como empregada doméstica. Não se tratava de uma imposição para ajudar na renda familiar, mas uma possibilidade de pagar suas próprias despesas e por fim às humilhações do pai.

O trabalho dos filhos, como do homem e da mulher, faz parte do compromisso moral entre as pessoas da família pobre. Segundo Sartir (2003) aos pais cabem o papel de dar a casa e comida, o que implica retribuições por parte dos filhos. Já do ponto de vista dos jovens significa a afirmação de sua individualidade e a possibilidade de conquistar um espaço de liberdade, que pode implicar ou não no abandono da escola. Como relata Janice sobre esta etapa de sua vida, no próximo fragmento:

(...) quando ela [1ª madrastra de Janice] me colocou para trabalhar... Ela falou que não queria nada. (...) Mas eu já estava vendo, talvez, a possibilidade de uma saída, de eu ter as minhas coisas... (...) Porque ele [o pai] não me dava nada, meu pai me humilhava para eu ir estudar. (...) ele jogava o dinheiro no chão, para eu pegar ônibus. Eu me lembro que ele pegava aquele monte de moedas e jogava no chão, eu tinha que agachar, catar... E aí eu estando trabalhando, eu pagava meu ônibus (conta chorando).

(...) com doze anos eu já estava inclusive trabalhando em casa de família, trabalhei numa casa de família em frente a minha casa. Depois, ela [a madrasta] arrumou um outro lugar que era uma amiga dela, só que eu tinha que dormir..., esta família tinha o hábito de jantar às dez horas da noite. Eu tinha que esperar eles jantarem e arrumar a cozinha. Eu não dava conta de acordar (...) para ir à escola. Eu estudava de manhã no IMACO [Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis] e comecei a perder muita aula, tinha vezes, que durante a semana, eu ia duas vezes, porque eu não acordava mesmo! **Até hoje eu durmo muito, sabe? Por exemplo, eu tenho mais facilidade de dormir tarde, do que de acordar cedo.** Então, eu mesma tranquei minha matrícula, no IMACO. Porque eu vi que eu iria tomar bomba [ser reprovada].

Discutindo os espaços da “casa” e da “rua” na sociabilidade do brasileiro, representados como “lados opostos de uma mesma moeda”, DaMatta (2000, p. 24) destaca que “diferentemente de outros países modernos, aqui no Brasil as casas possuem serviçais que, em certo sentido lhes pertencem. E cuida-se de seu bem-estar porque a idéia de residência é um fato social totalizante”. Segundo ele, não se trata de um espaço físico simplesmente, mas de um lugar moral onde valores grupais como a “honra”, a “vergonha” e o “respeito” nos determinam. Sendo assim, DaMatta (2000, p. 32) nos pergunta: “Poderia ser de outro jeito numa sociedade em que até outro dia havia escravos e onde as pessoas decentes não saíam à rua nem podiam trabalhar com as mãos?” Ele mesmo nos dá a resposta:

É claro que não... No nosso sistema, tão fortemente marcado pelo trabalho escravo, as relações entre patrões e empregados ficaram definitivamente confundidas. Não era algo apenas econômico, mas também uma relação moral onde não só um tirava o trabalho do outro, mas era seu representante e dono perante a sociedade como um todo. (...) O caso mais típico e mais claro desta problemática – muito complexa e a meu ver ainda pouco estudada – é o das chamadas ‘empregadas domésticas’, as quais são pessoas que vivendo nas casas de seus patrões, realizam aquilo que, em casa, está banido por definição: o trabalho. Nessa situação, elas repetem a mesma situação dos escravos da casa de antigamente, permitindo relações morais de intimidade e simpatia com uma relação puramente econômica, quase sempre criando um conjunto de

dramas que estão associados a esse tipo de relação de trabalho onde o econômico está subordinado ao político e ao moral, ou neles embebido (DAMATTA, 2000, p. 32).

Desta forma, Janice pára de estudar porque os seus “direitos” estão subordinados ao econômico e às relações confusas entre ela e seu “patrão”. Pois aqui a relação vai do econômico ao moral,

(...) isso embebeu de tal modo as nossas concepções de trabalho e suas relações que, até hoje, misturamos uma relação puramente econômica com laços pessoais de simpatia e amizade, o que confunde o empregado e permite ao patrão exercer duplo controle da situação. Ele assim pode governar o trabalho, pois é quem oferece o emprego, e pode controlar as reivindicações dos empregados, pois apela para a moralidade das relações pessoais que, em muitos casos, e sobretudo, nas pequenas empresas e no comércio, tende a ofuscar a relação patrão-empregado (DAMATTA, 2000, p. 32).

Um exemplo disso é a forma como Janice se justifica ao final de seu relato: “Até hoje eu durmo muito, sabe? Por exemplo, eu tenho mais facilidade de dormir tarde, do que de acordar cedo.” Ou seja, o problema não está nas condições inapropriadas daquele seu trabalho, mas na sua própria condição, o que contribui para ofuscar as relações de exploração e poder.

As condições vividas por Janice naquele período contribuía muito mais para a manutenção de seu estado de submissão e exploração do que para a construção de sua emancipação. Ela sai de sua casa para outra casa, as suas atividades continuam no âmbito doméstico/privado, coincidindo com a construção das diferenças de gênero que implicam na moral do pobre, mulher/casa, homem/rua. Mulher como chefe da casa e homem com chefe da família, neste caso,

O homem corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a respeitabilidade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. Sua presença faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que ele garante o *respeito*. Ele, portanto, responde pela família. Cabe à mulher outra importante dimensão da autoridade, manter a unidade do grupo. Ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar. É a

*patroa*, designação que revela o mesmo padrão de relações hierárquicas na família e no trabalho (SARTI, 2003, p. 63).

Quando Janice após um ano sem estudar retorna aos estudos e termina o ensino médio, conquista um novo trabalho. Mas, ainda assim, permanece dentro de possibilidades estancadas.

No ano seguinte eu fiz minha matrícula, voltei a estudar e terminei o ensino médio, fiz contabilidade. Aí fui trabalhar no Foto Rex. Trabalhei um tempo e sempre eles me mudavam de lugar..., ***promovendo em termos de trabalho, mas salário nunca!*** (rindo).

Janice sai do âmbito do trabalho doméstico, mas ainda permanece na condição de exploração. É promovida, assume maiores responsabilidades, “mas salário nunca!”.

Desta forma, DaMatta (2000) destaca que a dinâmica no comércio e nas pequenas empresas também tendem a ofuscar a relação patrão-empregado. Este mesmo autor se refere ao mundo da “rua”, e do “trabalho” como sendo universos profundamente masculinos:

O universo da rua – tal como ocorre com o mundo da casa – é mais que um espaço físico demarcado e universalmente reconhecido. Pois para nós, brasileiros, a rua forma uma espécie de perspectiva pela qual o mundo pode ser lido e interpretado. Uma perspectiva, repito, oposta – mas complementar – à casa, e onde predominam a desconfiança e a insegurança. Aqui quem governa não é mais o pai, o irmão, o marido, a mulher e as redes de parentesco e amizade que nos têm como uma pessoa e um amigo. Ao contrário, o comando é dado à autoridade que governa com a lei, a qual torna todo mundo igual no propósito de desautorizar e até mesmo explorar de forma impiedosa (DAMATTA, 2000, p. 30).

A experiência de Janice ao trabalhar como empregada doméstica a ponto de perder um ano de escola ou ao trabalhar no comércio sem remuneração justa, leva-nos a reconhecer tanto o significado da “rua” e da “casa” na sociabilidade do brasileiro

DaMatta (2000), quanto o que nos diz também Santos (2007, p. 90) em relação à esfera do público e do privado:

A esfera do público e a do privado se confundem de forma intolerável, em detrimento do indivíduo e do cidadão. Frequentemente são abusos nos quais não há apelação, mormente pelo fato de que a justiça, a quem nesses casos dever-se-ia poder recorrer, não está aparelhada para oferecer, em tempo hábil, o necessário respaldo. Sua falência é dupla: organizacional e ideológica, ou, pelo menos, sociológica. (...) Para os pobres, a justiça é mais barreira intransponível que uma porta aberta.

Somando-se a tudo isso, depois da morte da mãe, Janice relata que a “casa” como espaço de confiança, conforto e segurança e a “rua” como espaço de desconfiança e insegurança, passam, ambas, a não estar organizados em seu favor. Daí talvez aja uma diferenciação ao que diz respeito a moral e a socialização da classe média brasileira DaMatta (2000) e a moral da classe pobre, onde a casa nem sempre corresponde a um espaço de segurança, harmonia e confiança. Embora a família seja “uma questão ontológica para os pobres. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui a referência simbólica que estrutura sua explicação do mundo” (SARTI, 2003, p. 53).

Desta forma, através da relação com a família, que passa a ser seus irmãos, Janice se define mostrando como se dá sua relação com os outros, além de mostrar como se torna presa da dinâmica do desejo, ou seja, quando percebe que a autoridade paterna perdeu a força simbólica, “abalando a base de sustentação dos padrões patriarcais em que se baseia a família pobre” (SARTI, 2003, p. 57), Janice encontra uma maneira de se livrar das humilhações do pai trabalhando como empregada doméstica e posteriormente como vendedora em um estabelecimento comercial.

Embora continue sob o forte poder das relações tradicionalmente *escravocratas* e *patriarcais*, Janice demonstra ser *presa da dinâmica do desejo*, quando vislumbra a possibilidade de *liberdade*. No caso, libertar-se da opressão do pai. Talvez seja esse o primeiro passo de Janice para buscar sua emancipação e resgatar os



ensinamentos da mãe. *A relação com os outros* parece se interligar com a maneira como Janice vai se construindo e *se definindo*, como sujeito de diálogo, portanto como sujeito de mobilidade. Ou seja, à medida que avança em novos territórios de trabalho, se distancia de seu território de origem, marcando desta forma o que defino anteriormente, como sua postura ideológica de resistência.

A seguir, busco mostrar, através dos relatos de Paulo, como ele vai se construindo e se tornando presa da dinâmica do desejo, através da relação com a família e com o espaço territorial no qual estava inserido. Assim como, a “casa” é um elemento definidor do gênero feminino, pois implica no espaço de atuação permitido à mulher, veremos como a “rua”, no caso de Paulo, é definidora do gênero masculino e quais são as conseqüências destas relações nas histórias de cada um dos colaboradores.

### **5.3 As dificuldades da vida familiar de Paulo**

Como já foi dito anteriormente, todos os nossos encontros, com exceção do primeiro, se deram no CEFET. Variávamos de sala, ora na sala dos professores, ora na sala de aula, ora na sala reservada para os materiais esportivos, como colchonetes, troféus, equipamentos para ginástica e etc.

Como os próximos cortes que faço não seguem a ordem cronológica dos encontros, mas enfatizam as temáticas, não teria como descrever cada espaço onde ocorreram as conversas gravadas. Porém, não desconsidero a sua importância e relevância uma vez que o contexto, neste caso, o espaço físico, influencia diretamente na fala e na atitude dos sujeitos nele envolvidos. De outra forma, não poderia, por exemplo, destacar as atitudes do professor Paulo quando me apresentava aos seus colegas nos corredores do CEFET. Possivelmente, se estivéssemos em outro contexto, sua atitude de auto-afirmação, assim como, minha percepção deste fato, não estariam tão em evidência.

Sem desconsiderar o contexto e sua importância, tento enfatizar, neste momento, a partir do relato de Paulo, a reconstrução das experiências que foram relevantes em sua trajetória de vida, para então entender como este sujeito atua em seu cotidiano. Desta forma, o espaço físico terá um peso relevante em minha análise na fase da observação participante.

Nos próximos cortes que passo a analisar, o *mundo externo*, fora da casa, ou seja, “a rua” é mais visível e estará mais presente nos relatos de Paulo, do que nos relatos de Janice, quando se referem às suas infâncias e adolescências. Ou como discute Santos (2007a, p. 82), veremos que “o território em que vivemos é mais do que um simples conjunto de objetos mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Desta forma, a ausência do território, assim como, a sua presença nos relatos passa a ser um fator de muita importância para a construção de suas trajetórias de vida, mostrando que a mobilidade e o imobilismo, tornam-se categorias de análise, evidenciando como Paulo e Janice dialogam com seus contextos e se constroem como homem e mulher, no sentido de alcançarem (ou não) suas emancipações.

Numa tentativa de ir avançando na compreensão de como Paulo e Janice se constroem em diálogo com seus respectivos contextos, utilizo como pano de fundo ora a tese de DaMatta (2000), quando busco focar a relação destes colaboradores com o universo doméstico, casa/família, em contraposição à rua, ora a tese de Sarti (2003) quando se trata da construção da moral da família pobre, casa/mulher – rua/homem e, também Santos (2007a, 2007b) quando desejo ampliar este leque de relações dentro de um espaço geográfico mais *complexo*.

Como relata Paulo, a seguir, aos seis anos de idade inicia sua conquista do espaço externo, e com ela, sua relação com espaço sócio geográfico.

### 5.3.1 A infância

***Aos seis anos de idade, por exemplo, minha mãe já não conseguia mais me segurar em casa. Eu já ia para rua.***

Entre esta minha infância dos seis anos, até aos quatorze, foi mais ou menos nos anos setenta da Copa do Mundo. Eu consigo lembrar da Rua Rio Grande do Sul, a gente jogando bola, uma rua um pouco mais tranqüila. Nem se compara com o movimento de hoje. Mas a partir de setenta, houve uma explosão de movimento, que na verdade, o tráfego (...) que se passava por ali, proporcionalmente, não aumentou tanto de setenta para cá. ***Agora, entre a minha idade de seis anos, em sessenta e três e setenta, esses sete anos que eu pude conviver ali, foram sete anos abençoados mesmo! Porque ainda era fácil, de brincar com certa segurança, pouco movimento.*** Agora o Brasil, teve um ‘boom’ de crescimento muito grande, nos anos setenta. Que foi o milagre brasileiro,<sup>44</sup> aquele negócio todo (...).

De seis anos, sete, oito, dez, onze, eu não envolvi tanto com coisas que fossem perigosas, elas circulavam perto de você, você conhecia as pessoas, muitos podiam até ser seus amigos. (fala rindo). Mas você não envolvia tanto. ***Mas a partir dos doze, foi quando eu comecei a fumar, aí os homossexuais lhe acedem mais, você já se interessa em ter a primeira experiência sexual, você sabe que tem uma oferta naquela região de prostituta, tem uns coleguinhas que fala:***

– ‘***Vamos roubar um negocinho ali, outro aqui e tal,***’

Assim, a partir dos doze, existe uma iniciação em algumas coisas, pequenas.

---

<sup>44</sup> No Brasil, o milagre econômico, com sua enorme força ideológica, muito maior que os seus resultados concretos e materiais, agiu como um dissolvente eficaz. A sensação do bem-estar rapidamente obtido – e quantas vezes sem mérito! – pelas novas classes médias dava-lhes a impressão de realização pessoal. A ideologia da prosperidade contaminava a sociedade de alto a baixo, enriquecendo de sonhos injustificados quem jamais deixaria de ser pobre (SANTOS, 2007, p. 52).

***O rompimento desse caminho que já estava vislumbrando como um caminho errado, mas como uma opção, acaba com os quatorze anos, quando eu entrei para a natação. E passa a ser um momento em que você não está sendo companhia de gay, procura ainda uma ou outra prostituta, mas não é uma coisa que você põe como prioridade, você acha que é capaz de ter uma namoradinha e o namoro passa a ser uma coisa gratificante, entendeu? E também, você sendo uma pessoa que frequenta o clube de certa elite, você não quer ser visto como um cara que roubou um toca fitas ali, uma fita aqui, ou então roubou a gasolina de um carro e não pagou a padaria. Você vai saindo dessas coisas.***

Enquanto a “casa” é um espaço moral importante e diferenciado, na “rua”, segundo DaMatta (2000), é o lugar em que teoricamente não há nem amor, nem consideração, nem respeito, nem amizade, portanto, é local perigoso, de luta. É o que nos ilustra o relato de Paulo sobre uma fase de sua vida: “Mas a partir dos doze [anos de idade], foi quando eu comecei a fumar, aí os homossexuais lhe acedem mais, você já se interessa em ter a primeira experiência sexual, você sabe que tem uma oferta naquela região de prostituta, tem uns coleguinhas que fala: ‘Vamos roubar um negocinho ali, outro aqui e tal.’”

Porém, sua fala mostra também, a diferença daquela região na época de sua infância e nos tempos de sua adolescência: “Agora, entre a minha idade de seis anos, em sessenta e três e setenta, esses sete anos que eu pude conviver ali, foram sete anos abençoados mesmo! Porque ainda era fácil, de brincar com certa segurança, pouco movimento.”

Através do contato com o mundo exterior, Paulo, em seus relatos, inicia de forma simbólica a construção da diferença de gênero, onde o homem é o mediador do mundo da rua com o mundo da casa. Desta forma, ele se define e explica a sua relação com os outros em determinado momento da sua vida. “Rua”, como território masculino, de luta, de sobrevivência, portanto, *território de competição*. Também, território de aprendizagem, de diálogo com o “Outro” e de *comparação* com o

“Outro”, território de influências de *possibilidades estancadas* e *possibilidades emancipadoras*. Ou seja, a primeira compromete o futuro do sujeito Santos (2007a, 2007b), porque não promove a sua *ascensão* e o cruzamento de fronteiras, a segunda, ao contrário, lhe permite transitar em territórios que, a princípio, não são organizados em seu favor, mas que, uma vez dentro deles, proporcionam a sua emancipação e *ascensão social*, mais do que simplesmente *melhoraria de vida*, ou seja, possibilita agregar novos valores à sua formação de origem, a reformulá-los ou, inclusive, negá-los (SARTI, 2003).

Desta forma, o relato de Paulo aponta um caminho de possibilidades emancipadoras quando indica o surgimento de um território paralelo ao, até então, vivenciado por ele, como relatou: “O rompimento desse caminho que já estava vislumbrando como um caminho errado, mas como uma opção, acaba com os quatorze anos, quando eu entrei para a natação, e passa a ser o momento em que você não está sendo companhia de gay, procura uma ou outra prostituta, mas não é uma coisa que você põe como prioridade (...). E, também, você sendo uma pessoa que frequenta o clube de certa elite, você não quer ser visto como um cara que roubou um toca fitas (...)”. Relacionando e se comparando, Paulo faz escolhas e se constrói. Mais uma vez seu desejo é o desejo do outro, ampliando territórios, ampliam suas possibilidades de escolhas.

Santos (2007a) discute de forma muito clara a problemática contemporânea da distribuição de serviços nas grandes cidades, considerando não somente os centros urbanos como, também, as periferias urbanas, ampliando ainda mais a nossa compreensão do que significa estes espaços geográficos e de como a forma de distribuição de serviços podem comprometer o futuro de muitos sujeitos. Desta forma, nos explica: “A distribuição atual dos serviços está gritantemente em desacordo com as exigências presentes da população, mas também compromete seu futuro” (SANTOS, 2007a, p. 151).

Com isso, pretendo discutir que Paulo em sua adolescência, mesmo enfrentado momentos de vulnerabilidade, o fato de morar no centro urbano, onde se

concentram os “melhores serviços”, como discute Santos (2007a, 2007b), teve acesso à “crenças alternativas”, como problematiza Van Dijk (1999 e 2005) em vários de seus estudos sóciocognitivos.

Segundo Van Dijk, a cognição é uma peça perdida em muitos estudos sobre lingüística crítica e ACD que não alcançam dar conta de como as estruturas sociais influenciam sobre as estruturas discursivas, nem de como, precisamente, a conversação e o texto escrito põem em ato, instituem, legitimam, confirmam ou questionam as estruturas sociais (FAIRCLOUGH; WODAK, 2005, p. 377).

Isso significa que o fato de Paulo morar no centro da cidade lhe possibilitou acessar crenças alternativas emancipadoras, na medida em que, em contato com diferentes tipos de sujeitos e situações, desenvolveu uma melhor compreensão do lugar que ocupava e do lugar que se poderia ocupar.

### 5.3.2 Onde tudo começou

A gente tinha uma situação como se fosse uma classe média pobre. ***Eu acredito que desde que eu nasci, que eu vim de uma forma, no mínimo, indesejada, de surpresa para eles, [seus pais].*** Eu nasci nas condições de estrutura que..., principalmente, emocionais dos dois, não estava legal. Então, você já é gerado numa gestação perturbada. ***A falta de condição financeira não determinou muito o problema,*** até hoje a coisa de qualidade de vida, de infra-estrutura, de bem estar, não é a coisa que mais me incomoda.

Mas eu imagino que nos meus primeiros meses de vida, ou nos primeiros anos, por mais que meu pai parecia ter ficado muito feliz, alguns atritos e alguns desentendimentos com a minha mãe devem ter acontecido, (...) pelo pouco que eu lembro de ver minha avó e minha mãe comentando. Para começar marcar um pouco o trauma, você vê aquele conflito, ***na medida em que eu fui crescendo, eu fui presenciando e fui confirmando que era um desastre a relação dos dois.*** Então, machuca muito, porque você fica muito temeroso, muito inseguro.

Não foi a situação econômica que mais incomodou o professor Paulo na sua infância e adolescência, segundo seu relato: “a falta de condição financeira não determinou muito o problema” e sim, a forma como foi se constituindo a sua família: “Eu acredito que desde que eu nasci, que eu vim de uma forma, no mínimo, indesejada, de surpresa para eles.” Como Paulo explica, as dificuldades enfrentadas passam pelo plano da afetividade e, à medida em que ele vai crescendo elas vão se confirmando, ou seja: “À medida que eu fui crescendo, eu fui presenciando, e fui confirmando que era um desastre a relação dos dois.”

Embora o estudo de Sarti (2003) sobre a moral dos pobres seja sobre um contexto localizado na cidade de São Paulo e sob a perspectiva do próprio sujeito da classe desfavorecida, isso não me impede de recorrer mais uma vez às suas interpretações para entender melhor como Paulo se define, em alguns momentos de sua vida, e como ele dialoga com os outros sujeitos que fazem parte de suas experiências e, assim, como se torna presa da dinâmica do desejo.

Para Paulo, a dificuldade econômica não era problema, porque não se centrava somente no pai provedor ou na mãe dona de casa. De acordo com Sarti (2003), como rede, a família pobre desencadeia arranjos que envolvem outros parentes, para viabilizar a sua existência, tal como a concebe. Diante de uniões instáveis e empregos incertos, outros parentes, como irmãos mais velhos ou avós, podem exercer outras funções, que em uma família núcleo, seria do pai, como veremos a seguir. Assim, segundo Sarti (2003, p. 70): “A família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede”. E é neste contexto que a avó de Paulo exerce um papel importante na construção de sua subjetividade

### 5.3.3 O apartamento da família:

E a lembrança do pai, da mãe e da avó

Na família de Paulo o pai ocupa simbolicamente o lugar do homem como a autoridade moral da família perante o mundo externo, fundamentado numa representação social de gênero (SARTI, 2003), mas será a avó de Paulo que lhe permitirá acessar, através de uma pensão, outros territórios em sua trajetória de vida, como relata a seguir:

Minha avó tinha pensão do meu avô que era militar da policia militar, e com essa pensãozinha ela sustentava bem a gente. Gastava o dinheiro todo com a gente!

O apartamento da família, que ficava no centro da cidade, não era muito pequeno, segundo nos conta Paulo e é, neste espaço, que se pode entender algumas relações entre seus familiares no período em que viveram com a avó.

Na Praça Raul Soares bem ali perto do centro da cidade... ela [sua avó] tinha alugado um apartamento muito antigo, na Rua Rio Grande do Sul esquina com [Rua] Amazonas. (...) bem de frente ao [Prédio] JK. É um prédio antigo, existe até hoje. Ele deve ter talvez uns sessenta anos de construção. (...) Ele era construção muito antiga e perto dos de hoje em dia, três quartos, ele até parecia ter um bom tamanho. Parecia não. Tinha um bom tamanho. Só que com cinco filhos virando adulto, fica uma coisa pequena e mais pai, mãe e avó...

(...) ***O último quarto que deve ter durado desde o início da adolescência até quando a gente morou junto, dormia eu, meus dois irmãos homens e a minha avó no quarto***, ou seja, eram duas camas beliches. Quatro pessoas num quarto pequeno. E, de alguma forma, todos quatro se sentiam incomodados uns com os outros, era muito ruim..., minha avó talvez menos, que sempre teve um sono melhor...



Estudando a “rua” em contraposição à “casa”, DaMatta (2000) demonstra que a mediação entre estes dois espaços é muito complexa. Para este autor, “casa” faz parte da nossa identidade social, ou seja, não se trata de um espaço físico simplesmente, “mas de um lugar moral onde nos realizamos basicamente como seres humanos que têm um corpo físico, e também uma dimensão moral e social” (DAMATTA, 2000, p. 25). Como nos explica Paulo: “No último quarto, e isso deve ter durado desde o início da adolescência até quando a gente morou junto, dormia eu, meus dois irmãos homens e a minha avó no quarto”. Como discute DaMatta (2000, p. 25) “Assim na casa, somos únicos e insubstituíveis. Temos um lugar singular numa teia de relações marcadas por muitas dimensões sociais importantes, como a divisão de sexo e idade”.

Com a filha, marido e cinco netos a situação na casa da avó não era muito fácil. O salário do pai e a pensão da avó pareciam manter a família, porém, o conflito entre seus pais abalava o bem estar emocional de todos e, assim, para Paulo, a questão da infra-estrutura não era o maior problema e nem o que mais o incomodava.

(...) desde que minha irmã, que é seis anos mais nova do que eu, nasceu, minha mãe alega que não quis mais ter nenhum tipo de relação sexual com meu pai, justamente, porque eles não tinham controle de natalidade eficiente e já tinham muitos filhos, além de muitos conflitos de relacionamento entre os dois, a gente já estava começando a passar dificuldades, começando não, já passávamos dificuldades (...) **Até antes da minha irmã mais nova nascer, eu já me lembro do meu pai dormir separado da minha mãe. Ele chegando de madrugada bêbado, eu acho que a minha mãe também por esse motivo e com toda razão, não o tolerava,** e ele dormia num quarto quando a gente era criança, dormia nesse mesmo quarto, dormia eu e mais um, ou mais dois, com ele e outros com minha mãe. E minha avó parecia que tinha um quarto sozinho.

Ainda sob o prisma de DaMatta (2000), na casa, como já foi dito, é onde também somos determinados por tudo o que a “honra”, a “vergonha” e o “respeito”, *valores grupais*, determinam. Como exprime Paulo: “Até antes da minha irmã mais nova

nascer, eu já me lembro do meu pai dormir separado da minha mãe. Ele chegando de madrugada bêbado, eu acho que a minha mãe também, por esse motivo e com toda razão, não o tolerava”.

**(...) MEU PAI não era muito de conversar com a gente, mas toda vez que ele estava bêbado ele danava a falar, aí ele ficava mais solto, às vezes punha a gente sentada na mesa para ouvir ele falando..., tardão, a partir das onze horas, às vezes, uma hora e tanto da manhã, (...)** Aí a gente, ouvia um pouco das lamentações dele, algumas coisas que ele estivesse falando, mas muita coisa sem nexos.

**MINHA MÃE me chegou a me espancar violentamente. De deixar marcas profundas, às vezes..., machucava a cabeça e corria muito sangue (...)** era espancamento mesmo porque, eu dentro da visão dela, eu provocava, problemas muito graves. (...) Claro que isso devia ser do mau casamento que ela tinha. Descontava muito nos filhos.

**MINHA AVÓ era muito de vir com um carinho muito especial, a fala, a forma do toque,** e mesmo fora destes momentos de compensar surras, também em outros momentos tranqüilos e, ao mesmo tempo, ela conseguia dividir esses carinhos com esses outros irmãos. E com os outros netos que ela tinha, e com as outras pessoas. A pessoa que, talvez de uma forma instintiva sem saber, a que mais levantava uma justiça social era a minha avó.

Desde a infância do professor, já era muito difícil mantê-lo em casa. A “rua” era o espaço da liberdade em oposição à “casa”, espaço da vergonha, da moral e do castigo. “Minha mãe me chegou a me espancar violentamente. De deixar marcas profundas”. O pai pouca presença tinha em casa, “meu pai não era muito de conversar com a gente, mas toda vez que ele estava bêbado ele danava a falar”.

Diante de tal união instável, a relação com a avó não só proporcionou a Paulo acesso a outros territórios físicos, como, também, “afetivos”: “minha avó, era muito de vir com um carinho muito especial, a fala, a forma do toque”. Além disso, o fato

de seu apartamento se localizar no centro da cidade facilitou outros intercâmbios na sua trajetória de vida, além das suas relações familiares.

A entrada no campo do esporte, possivelmente facilitada pela localização de sua moradia, assim como, a relação de afeto com a sua avó, parecem ter sido o grande mediadores entre a vida em família com a vida fora de casa. Desta forma, os ingredientes que o impulsionaram parecem localizados tanto no contexto familiar como no contexto social mais amplo. Embora fosse filho de uma união instável e economicamente não favorecida, Paulo encontrou, na sua trajetória de vida, elementos que lhe possibilitaram transitar em diferentes contextos e, demonstra ser presa da dinâmica do desejo quando, através do diálogo e da comparação com o outro, podia se ver a si mesmo. É o que aprofundarei no próximo capítulo.



## Capítulo 6

### AS RELAÇÕES DE PAULO E JANICE FORA DO ÂMBITO FAMILIAR

As diferenças entre os territórios sócio-geográficos

#### 6.1 Escrevendo suas histórias da adolescência à fase adulta

*“O crescimento de nossas cidades é relativamente recente, caracterizando-se pela aceleração e imediatismo. O aumento da população urbana, agravado pelo êxodo rural e pelas migrações de cidades menores para aquelas que constituem em pólos de atração, não foi acompanhado no que se refere à habitação e serviços urbanos, gerando desníveis na ocupação do solo e diferenciando marcadamente, de um lado as áreas centrais, concentradoras de benefícios, e de outro a periferia, verdadeiro depósito de habitações.”*

**Nelson Marcellino**

Desta forma, como também discute Santos (2007a, 2007b), a possibilidade de “ser mais ou menos cidadão” depende, consideravelmente, do ponto do território onde se está localizado. Assim, proponho, em diferentes momentos das trajetórias de vida de Janice e Paulo, entender como cada um deles se constrói em suas histórias articuladas com a de uma família, de uma sociedade e de uma instituição (CHARLOT, 2000). Considerando, assim, tanto o “território” como um elemento

importante na construção de suas subjetividades e cidadanias, como também, a forma que eles se definem através das relações com os outros e se tornam presas da dinâmica do desejo ao se relacionarem com um mundo que não foi organizado em seus favores.

Os relatos de Janice e de Paulo mostram que, num mesmo momento histórico, o *espaço* como um capital comum a toda humanidade – “com a mundialização da sociedade” (SANTOS, 2007b, p.31) – pode possibilitar, ou não, acesso àqueles bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que, de fato, nem sempre estão disponíveis, pois, “sua utilização efetiva é reservada àqueles que dispõem de um capital particular” (SANTOS, 2007b, p. 31-32).

Evidentemente, a relação com a família e com o entorno mais amplo se dá dialeticamente, um imbricado no outro e se influenciando mutuamente. Quando os separo é para dar ênfase à questão do “espaço” como “uno e global, funcionando segundo um jogo de classes que tem sua demarcação territorial” (SANTOS, 2007a, p. 97), e para mostrar como o contexto territorial também se torna importante para a compreensão de como Janice e Paulo se constroem em diálogo com seus respectivos espaços territoriais.

Como ponto de partida, proponho uma reflexão sobre a diferenciação que faz Santos (2007a) entre cidadão e consumidor, ou seja:

Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. Essa segunda natureza vai tomando lugar sempre maior em cada indivíduo, o lugar do cidadão vai se tornando menor, e até mesmo a vontade de se tornar um cidadão por inteiro se reduz (SANTOS, 2007a, p. 155).

Com isso, tomo o cuidado para não contribuir com os discursos hegemônicos, enfatizando a diferença entre “ascensão” (SARTI, 2003) e “individualismo de massa” (PERALVA, 2000).<sup>45</sup>

A “ascensão” de cada um desses colaboradores pode sim significar adesão a novos valores como sugere Sarti (2003), porém se a adesão a esses novos valores representa a entrada para o “individualismo de massa”, como denominou Peralva (2000), não estaremos discutindo sobre o processo de emancipação no sentido da reconstrução de suas próprias histórias em direção ao encontro do cidadão discutido por Santos (2007a), mas no sentido do encontro do consumidor, portanto, seria uma perspectiva determinista, funcionalista, estruturalista. Assim, quando Paulo, em seus relatos, destaca a “Sorte” como elemento fundamental em sua vida, corre-se o risco de afirmar que os discursos hegemônicos, nos quais o mérito ou as casualidades encontradas e naturalizadas no cotidiano de cada um dos colaboradores, podem ofuscar as relações de poder e com elas as possibilidades de uma análise crítica dos fatos. Ou ainda, “ter acesso” passa a ser conquista pessoal e não direito social.

O acesso pode organizar-se e institucionalizar-se rotineiramente. Desta forma, “os grupos de poder podem controlar não só os recursos materiais, como também os recursos simbólicos, como a educação, o conhecimento e inclusive o próprio discurso político” (VAN DIJK, 2005, p. 44).

O que proponho a partir dos próximos itens, é desconstruir as relações de poder através do relato de cada colaborador, utilizando a ACD sem perder de vista a pergunta fundamental da tese. Com isso, reafirmo que não pretendo abordar o problema da tese através de categorias totalizadoras.

---

<sup>45</sup> Peralva (2000) denomina como “individualismos de massa” os novos comportamentos dos jovens das classes desfavorecidas no período da transição democrática brasileira em fins da década de 70, que decorrem, em primeiro lugar, das transformações que afetaram a relação com o trabalho. Ele (o trabalho) não havia deixado de ser no Brasil uma experiência cotidiana da juventude pobre, mas já havia deixado de ser um elemento central de articulação da experiência popular. O trabalho havia deixado de ser um meio de vida para tornar-se vetor de um consumo personalizado, ou seja, já não era mais exclusivamente determinado pelas prioridades coletivas familiares, individualizando-se cada vez mais.

## 6.2 A construção da subjetividade de Paulo em territórios antagônicos:

Em territórios contrastantes desenvolve a consciência de si

*“Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna.”*

**Milton Santos**

Nesta perspectiva, podemos compreender porque Paulo não enfatiza as dificuldades relativas aos problemas econômicos de sua família (embora eles existissem) e, sim, as dificuldades relativas à afetividade. Vivendo no centro da cidade, dispõe de bens e serviços que ali estão concentrados e desta maneira, evidencia como a localização e as possibilidades de mobilidade territorial lhe permitirão acessar diferentes alternativas e aderir a outros valores, conquistando ascensão social, sem se confinar e depender das relações determinadas pela família.

### 6.2.1 Território – centro urbano

*“O global é fonte de homogeneidade e os territórios são lócus de especificidades.”*

**Tânia Bacelar**

***Pelo fato da gente morar na [Praça] Raul Soares, a gente foi favorecido. Porque tinham boas escolas públicas... Os bairros nobres de Belo Horizonte estão ali ao redor (...) ali está acima o Santo Agostinho, o Lourdes***



*(...) essas são as boas influências, também boas oportunidades. (...) As influências de também conhecer pessoas boas, de poder aquisitivo bom, eu também conheci pessoas boas, **eu também convivi com pessoas boas (...)**. **Mas, é claro que as más influências pesavam muito mais. Podiam lhe levar para um caminho sem volta.***

Santos (2007a, 2007b) pensa o espaço como estrutura social. Para ele as condições “geográficas” são, sem sombra de dúvida, condições sociais. Existe uma diversidade enorme de situações espaciais, que fazem parte das mutações permanentes que caracterizam a sociedade. Assim, alguns indivíduos são dotados de mais mobilidade que outros. Considerando que tudo neste mundo é regido pela lei do movimento (SANTOS, 2007a, 2007b), Paulo, em sua posição geográfica encontra maiores possibilidades de usufruir da rede urbana, como relatou: “Pelo fato da gente morar na [Praça] Raul Soares, a gente foi favorecido. Porque tinham boas escolas públicas... Os bairros nobres de Belo Horizonte estão ali ao redor”. Desta forma, “na grande cidade, há cidadão de diversas ordens ou classes, desde o que, farto de recursos, pode utilizar a metrópole *toda*, até o que, por falta de meios, somente utiliza parcialmente” (SANTOS, 2007a, p. 140).

O local onde se encontrava o apartamento alugado da avó de Paulo, ficava justamente entre o lado nobre e o lado popular, do centro da cidade. “Ali está **acima** o Santo Agostinho, o Lourdes” e **abaixo** estão os grandes mercados e lojas populares, local também de prostituição, tráfico e etc. Deste lugar, Paulo vivenciou experiências diversas, “eu também convivi com pessoas boas (...). Mas, é claro que as más influências pesavam muito mais. Podiam te levar para um caminho sem volta” ou como diria Erikson (1979, p. 52), a ordem social da “identidade psicossocial” é “sustentada conjuntamente por organismos pessoais que compartilham um contexto histórico-geográfico”, desta forma, “o entorno do homem”, segundo este mesmo autor, é a natureza transformada em um universo social compartilhado onde a história do sujeito é importante, assim como, as “circunstâncias históricas”. Como discuto nos próximos itens.

### 6.2.2 Os primeiros anos escolares

*(...) até a quarta série, eu estudei no Grupo do Estado, num dos melhores em qualidade de Belo Horizonte. (...) e, apesar da gente ser de família pobre com toda a dificuldade, eu tive o privilégio de ter já, o primário<sup>46</sup> muito bem feito e tudo. (...) Então, aí eu já me sinto privilegiado, era uma das melhores escolas do Estado, dentro de Belo Horizonte e no próprio Estado.*

Embora Paulo e sua família não fizessem parte dos “fartos de recursos”, desde seus primeiros anos escolares freqüentou boas escolas, porque estas eram de fácil acesso. Ou seja, “para muitos, a rede urbana existente e a rede de serviços correspondente são apenas reais para os outros” (SANTOS 2007a, p. 140). No caso de Paulo, o fato de viver no centro da cidade, possibilitou a ele acesso não só a rede urbana, como a rede de serviços conforme relatou, ali se localizavam as “melhores escolas do Estado, dentro de Belo Horizonte e no próprio Estado”.

Observando mais atentamente a fala de Paulo, é possível entender, também, como ideologias hegemônicas invadem nossas mentes nas interações cotidianas. O fato de Paulo se considerar um “privilegiado”, por ter freqüentado uma escola de qualidade, sendo de uma “família pobre”, nos dá um exemplo das dimensões cognitivas que alcançam as ideologias dominantes e como elas se proliferam estabelecendo um vínculo entre o relato do professor (Discurso) e “a Sociedade”. Entende-se como natural que o pobre, não tem o direito a uma escola de qualidade.

O discurso, neste sentido, é “essencialmente um meio pelo qual as ideologias se comunicam de um modo persuasivo na sociedade e, desse modo, ajudam a reproduzir o poder e a dominação de grupos ou classes específicas” (VAN DIJK 2005, p. 51). E, assim, cotidianamente reproduzimos estas ideologias sem o percebermos. A cidadania está tão seqüestrada de nossas vidas diárias, que o

---

<sup>46</sup> Os primeiros 4 anos escolares, que correspondiam à faixa entre 7 a 10 anos, eram considerados o *primário*. Hoje denominado *ensino fundamental* abrange estudantes de 6 a 14 anos de idade.

mérito, a sorte, o privilégio ou as conquista individuais “persistentes” passam a ser os meios pelos quais podemos alcançar algum êxito. Devido a estas ações inconscientes que reproduzem a cultura hegemônica, as ações de consciência coletiva acabam fazendo parte de processos muito localizados e terminamos por acreditar em nossas incapacidades, porque estes mecanismos debilitam os sujeitos ao invés de encorajá-los.

### 6.2.3 Contato com outro mundo – uma experiência marcante

(...) Na terceira-série eu tive hepatite. E me marcou muito porque ela foi bem grave, (...) praticamente eu iria perder o ano, se não fosse uma professora que **eu nem lembro o nome dela**. Eu sei que ela **era de uma situação financeira boa, que o pai dela era dono de hotel no centro da cidade**. E quando eu saí da fase mais crítica da doença, meses depois, ela me dava aula particular, lá no hotel. (...) **talvez essa tenha sido a coisa que mais me marcou, para depois eu conseguir na minha vida alguma persistência**. (...) talvez a **persistência da minha avó e da minha mãe**, para me tratar e mais esse carinho, essa **persistência também, dessa professora** na recuperação dos estudos, eu acho que, de alguma forma, influenciaram em algumas condutas que, às vezes, **eu me sinto persistente também**.

Mais uma vez seu discurso reforça a idéia de ações individuais para a busca do êxito. A atitude da professora é uma atitude isolada, ela atende Paulo no hotel de seu pai e não na escola, o que sugere ser mais uma iniciativa da professora do que da instituição escolar. A “persistência”, palavra repetida várias vezes por Paulo, também se encontrava presente na atitude da mãe no período de sua doença, como também, nas atitudes da avó como provedora, atenciosa e carinhosa, como ele relatou: “Talvez essa tenha sido a coisa que mais me marcou, para depois eu conseguir na minha vida alguma persistência”.

Além de persistente, a professora de Paulo, “era de uma situação financeira boa”, embora não recorde seu nome, nos lembra que seu pai era proprietário de um hotel no centro da cidade. Mais uma vez o centro da cidade permite a Paulo conhecer outros espaços, além da escola, além de sua casa, além da rua. Conhecendo outras realidades, o professor Paulo vai se definindo, e possivelmente, ao transitar em outros espaços e ao visualizar alternativas, seus desejos sejam despertados.

#### 6.2.4 Entre possibilidades estancadas e emancipadoras

Na sexta,<sup>47</sup> foi um ano muito ruim na minha vida, eu ainda não praticava esporte com a regularidade, mas, como eu era sócio do Clube de Oficiais da Polícia Militar, eu treinava um pouquinho por minha conta, a natação; porque eu já tinha certa admiração pela natação. **Mais que admiração, eu tinha uma atração mesmo, porque eu achava legal os sócios que ficavam na piscina nadando para um lado e para o outro. Mas apesar de eu ter iniciado no esporte assim, de uma forma mais autônoma, naquele ano da sexta-série, ao mesmo tempo (...) eu comecei ter algumas influências de algumas meninas da minha idade, umas mais velhas, que já fumavam, Influência também na rua, porque eu ainda não era um esportista.** Então, ainda andava muito na rua, aos doze, treze anos, a fumar mais, andar mais com gente que mexia com tráfico. Apesar de que eu não mexi com droga. (...) **E acabou que eu fiquei meio deslumbrado com estas coisas: cigarro, menina, namoro,** com uns eventos que acontecia na escola, e não estudei direito e acabei repetindo esta sexta-série.

Como diria Erikson,<sup>48</sup> (1981, *apud* HOPKINS, 1987, p. 27), “quando existe um período de experimentação juvenil onde se oferecem alternativas, a busca da

---

<sup>47</sup> A antiga sexta série corresponde hoje a 1ª etapa do 3º ciclo do ensino fundamental, a idade dos estudantes desta etapa corresponde aos 12 anos.

<sup>48</sup> ERIKSON, Erik H. *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1981.

identidade<sup>49</sup> se realiza melhor”. Pois, trata-se da fase da adolescência,<sup>50</sup> um período de experimentação e de busca de identidade.

É, geralmente, neste período que se estabelece a autonomia, no sentido psicológico, em relação aos pais, o desempenho de padrões de conduta sexual e as eleições ocupacionais.

Como indica Hopkins (1987), muitos psicólogos como Erikson, por exemplo, acreditam que a decisão ocupacional é o fundamento do problema da identidade, pois é no período da adolescência que os jovens tomam decisões importantes sobre as metas de sua vida, sobretudo as metas ocupacionais. E tais decisões não representam um assunto inteiramente livre, mas se relaciona com mecanismos de classificação, tais como, classe social, etnia e atrativo físico. Como destacou Paulo em seu relato: “Mais que admiração, eu tinha uma atração mesmo, porque eu achava legal os sócios que ficavam na piscina nadando para um lado e para o outro”.

Desta forma, Hopkins (1987) discute que, numa “perspectiva psicossocial” (ERICKSON, 1981) a busca da “identidade” se realiza melhor quando se encontra maiores alternativas, assim como Van Dijk (1999), numa perspectiva sóciocognitiva, defende a importância do acesso a crenças alternativas que possam capacitar os sujeitos a construir suas próprias crenças e conhecimentos que desafiem os discursos ou informações as que estão expostos. Ou ainda, como indica Santos (2007a, 2007b) a relação entre o sujeito e o território, no qual está inserido, diz muito sobre as suas reais condições sociais.

---

<sup>49</sup> Embora, “a maior parte das pesquisas sobre **identidade** foi efetuada dentro da teoria de Erikson”, que considera o termo “*extremamente complexo e de difícil compreensão*” (LUTTE 1991, p. 126), uma vez que o indivíduo está envolto em diferentes planos: somático, pessoal, social e político, continuo adotando o termo **subjetividade** por fazer uma conexão mais ampla entre o sujeito consigo mesmo e a sociedade, sem descartar as relações de poder e suas implicações sobre o que lhe é permitido e o que lhe é constrangido em sua trajetória de vida (GIROUX 1988).

<sup>50</sup> Segundo este mesmo autor, a adolescência é um fato relativamente novo dentro de nossa cultura, até o século XVIII, a adolescência se assemelhava a infância, estabelecida como um período evolutivo único e prolongado. Para alguns autores como Abramo, (1994); Aguiar; Bock; Ozellas (2002); Calligaris (2000); Hopkins (1987) a adolescência foi “inventada” nas sociedades tecnológicas durante as primeiras décadas do século XX.

Assim, embora Paulo transite em espaços “que o poderiam levar a um caminho sem volta”, como ele mesmo afirmou, o fato de possuir uma maior mobilidade geográfica lhe permite encontrar maiores oportunidades e alternativas de escolha para a construção de sua própria subjetividade.

Experimentando, comparando e observando o outro, Paulo vai se definindo dentro de um contexto cultural, ora de possibilidades estancadas, ora de possibilidade emancipadoras. Experimenta, assim, um estado que Erikson (1979, p.19) denominou do “ser” e do “chegar a ser”, que representa “uma sensação de vulnerabilidade acentuada e, ao mesmo tempo, também a expectativa de grandes possibilidades individuais”. Trata-se de algo que se manifesta ora como “tensão criadora”, ora como “conflito debilitante” (ERIKSON, 1979, p. 52). Como se pode constatar em suas palavras: “Mas apesar de eu ter iniciado no esporte de uma forma mais autônoma, naquele ano da 6ª série, ao mesmo tempo (...) eu comecei ter algumas influências de algumas meninas da minha idade, umas mais velhas, que já fumavam, influência também na rua, porque eu ainda não era um esportista”.

Desta forma, entendo que, de acordo com o espaço geográfico o qual Paulo transitava, existiam inúmeras formas de se conectar, embora ele adotasse a sua própria forma. Ou seja, possivelmente outro sujeito, nas mesmas situações, adotasse um outro percurso, uma vez que o sujeito não é simplesmente um reflexo de uma realidade, “senão uma construção da pessoa”, de sua subjetividade (LUTTE, 1991, p. 123). Assim, o termo subjetividade abrange as relações históricas, sociais e culturais na construção do indivíduo e estabelece que o sujeito em diálogo com o outro ou com o meio se transforma através de continuidades, rupturas, possibilidades e limites.

Neste sentido, Santos (2007b, p. 74) aponta para a “necessidade de dar ao espaço um lugar filosófico e político privilegiado na ótica de transição”, analisando o espaço nas suas relações com a sociedade. Como define Cassirer<sup>51</sup> (1953-1957, *apud* SANTOS, 2007b, p. 57): “a diferenciação entre lugares serve de base à

---

<sup>51</sup> CASSIRER, E. *The philosophy of symbolic forms*. V.1: *Languages*; v.2: *Mythical thought*; v.3: *The phenomenology of knowledge*. New York Haven: Yale University Press, 1953-1957.

diferenciação de conteúdos, isto é, do Eu, do Você, e do Outro de uma parte, e dos objetos físicos, de outra parte”.

Mesmo se sentido “deslumbrado” pela cultura jovem, “cigarro, menina, namoro”, pelos colegas da escola e da rua, não foi este o contexto que verdadeiramente seduziu Paulo. Como ele mesmo relatou, observar os associados era uma das coisas que lhe dava muito prazer. Ou como nos explicam Hargreaves, Earl e Ryan (2000), uma das muitas necessidades e características básicas dos adolescentes é estabelecer relações com adultos, através das quais possam desenvolver processos de crescimento, tais como: construir um conceito positivo de si mesmo, experimentar um conceito de identidade e de valores pessoais e sociais, sentir a aceitação social, a identificação e o afeto entre seus iguais de ambos os sexos, adaptar-se a profundas mudanças físicas, intelectuais, sociais e emocionais, desenvolver enfoques positivos em relação à sexualidade entre outros aspectos.

Desta maneira, o início deste processo parece ter ocorrido quando Paulo passa a observar os associados do Clube dos Oficiais praticando a natação como uma atividade utilitária. E seu relato a seguir, remete ao contato com a natação:

**[O contato com a natação] se dá por observar os associados**, eu era sócio do Clube de Oficiais da Polícia Militar e observava os sócios treinando, e ***aí, depois eu descobri que tinha uma escolinha lá, eu fui procurando entrar para escolinha***. Mas eu admirava muito de ver os associados, que iam lá para fazer da natação uma atividade mesmo utilitária, não só de lazer e aprendizagem.

Utilitária é quando a pessoa sabe nadar razoavelmente bem e faz distância, que ela sabe que fisiologicamente ela está tendo ganho com isso. (...) ***Então eu ficava, sentado, um menino... Era talvez uma das poucas coisas que me dava naturalmente vontade de ficar muito tempo concentrado***. Vendo associados. E, às vezes, eram poucas pessoas, eu me lembro mais de um homem que fazia isso e de uma mulher que depois eu até tive certo contato com ela, que eu acho que era professora de educação física (...). Eram exemplos de pessoas que iam para piscina sozinhas, sem professor, sem técnico e ficavam

nadando. Então, por volta do ano 1971 que eu comecei a treinar. Embalando mesmo a partir do ano de 1972.

Aos quatorze anos de idade, período de transição entre o ensino fundamental e médio, Paulo começou a treinar natação tornando-se “definitivamente”,<sup>52</sup> presa dinâmica do desejo. A partir deste momento, o esporte passa a subsidiar a movimentação e transformação de sua vida. Observar os associados do clube nadando era para Paulo uma das poucas coisas que lhe dava “naturalmente vontade de ficar muito tempo concentrado”. Foi quando ele descobriu que existia uma escolinha de natação e foi “procurando entrar para escolinha” ou, como diria Erikson (1979, p. 19), quando encontra “a si mesmo ao descobrir o sentido da comunidade, onde estabelece a força que pode reconciliar descontinuidades e ambigüidades”, que dependem tanto do apoio de modelos parentais como de modelos da comunidade, como nos explicam Palomares e Ball<sup>53</sup> (1980, *apud* HARGREAVES, EARL; RYAN, 2000, p. 29):

O processo de converter-se em membro de um ou mais grupos de pessoas de sua idade estabelece aos adolescentes uma série de desafios. Unidos à sua grande necessidade de gostar e de ser aceito, o adolescente busca aclarar sua mente para decidir com quem deseja se identificar, e avaliar as implicações sociais de sua personalidade.

Assim, é a partir do período, em que começa a natação, que Paulo rompe com sua caminhada, que segundo ele, já vislumbrava “como um caminho errado”. Ele já não se identifica mais com a cultura dos amigos da escola ou da rua, e começa a perceber que é “capaz de ter uma namoradinha” e, ao mesmo tempo, ser membro de um clube reconhecido, assim, não lhe interessa mais ser visto como uma pessoa que “roubou a gasolina de um carro” ou que “foi a padaria e não pagou a conta”.

---

<sup>52</sup> Uso o termo “definitivamente” não no sentido de que a natação passa a ser a única opção do professor Paulo, mas, para destacar que a partir desse esporte abriu-se um leque de possibilidades em sua vida, ou seja, o desejo se abre a outros desejos.

<sup>53</sup> PALOMARES, U.; BALL, G. *Grounds for growth*. Spring Valley. CA: Palomares and Associates, 1980.



### 6.2.5 A função híbrida da escolinha de natação

(...) na verdade era uma escolinha que tinha uma **função híbrida**. (...) O próprio professor era técnico e, também, lhe iniciava no treinamento. Ele fazia as duas coisas. Porque geralmente se separa a pessoa que ensina, de quem vai ser o treinador. Quase sempre se separa, ou mesmo que seja uma única pessoa, separam os horários, separam as turmas, que tem níveis diferentes na aprendizagem da natação. Natação é uma das coisas que você pode mais subdividir o nível de conhecimento e de domínio da técnica, entendeu? E de nível de condicionamento, também! Então, **esta pessoa fazia tudo**, normalmente a gente se iniciava com ele e mal ele lhe ensinava aperfeiçoar, **ao mesmo tempo, ele estava lhe treinando**.

Assim como Paulo, que de atleta passou a ser treinador e de treinador a professor de educação física, exercendo a docência em diferentes instituições escolares do primeiro ao terceiro grau de ensino, o professor, da escolinha de natação, era também técnico de natação e, segundo Paulo, ele ensinava e treinava: “esta pessoa fazia tudo”. A função híbrida da primeira escola de natação, freqüentada pelo professor Paulo, parece se assemelhar a sua conduta no que diz respeito aos lugares ocupados por ele em seus relatos, como: atleta, treinador, professor e pesquisador, diferentes lugares estes que se entrelaçaram na construção de sua subjetividade.

Foi nesta escolinha de natação que Paulo teve a oportunidade não só de praticar a natação como uma atividade “utilitária”, como também, competitiva. Ser associado do Clube dos Oficiais lhe possibilitou tornar-se um atleta da natação.

Identificando as ações de Paulo no momento de sua fala e analisando esse processo, é possível dizer que a relação com os outros despertou o seu desejo e o mobilizou a transitar em situações e mundos antagônicos que apresentavam simultaneamente possibilidades estancadas e possibilidades emancipadoras.

Experimentando Paulo sai em busca de seus desejos e, na relação com os outros e com os diferentes espaços, vai se auto-construindo, como discute Lutte (1991, p. 126) a partir da teoria de Erikson:

(...) a tarefa fundamental enfrentada pelos adolescentes é formar sua identidade superando uma crise e encontrando na sociedade um lugar reconhecido pelos outros, que se caracterize em particular, por eleições profissional, ética, política e religiosa e por uma orientação sexual.

Na medida em que vou me aprofundando nos relatos de Paulo, percebo que a relação com os outros é uma forma de alcançar os seus desejos e atingir um lugar de reconhecimento na sociedade. Pois, fazer parte de contextos reconhecidos socialmente permitiu a Paulo se construir e se definir. Assim, o status das escolas em que estudou, do Clube dos Oficiais, e posteriormente, do Minas Tênis Clube se tornaram referências importantes e valorizados pelo professor nos seus relatos. “Existe um paralelismo entre o conhecimento de si mesmo e dos outros: se adquire a consciência de si mesmo ao mesmo tempo em que à dos outros em um processo de diferenciação e de separação do contexto” (LUTTE 1991, p. 123).

### **6.2.6 Aproximando-se do Minas Tênis Clube**

O Minas Tênis Clube é um dos primeiros clubes esportivos de Belo Horizonte, um clube, tradicionalmente importante. Localiza-se próximo à Praça da Liberdade, área nobre da cidade. Em nível nacional continua sendo um dos grandes clubes incentivadores de vários esportes, e da natação nos últimos quinze anos.

Quando Paulo terminou o ensino fundamental, automaticamente passou para o Colégio Estadual Central, que se localiza próximo ao Minas Tênis Clube!

Quando eu terminei a oitava série<sup>54</sup> [término do ensino fundamental], eu fui para o Colégio Estadual Central. Porque era uma continuidade natural, **quem vinha dos anexos tinha prioridade. Estadual Central está perto do Minas.** Então, novamente eu tive outra **queda de imaturidade.** Porque foi um ano que eu decidi minha ida para o Minas Tênis Clube. Mas antes do Minas, eu passei por outros dois clubes. Eu passei pelo Mackenzie e pelo Olímpico. O Mackenzie no bairro Santo Antônio e o Olímpico no [bairro] da Serra.

(...) acontece que, com esse negócio deu **ser do Clube dos Oficiais que era um lugar que dava certa moralidade**,... Não que os outros clubes não dessem moralidade. Mas, mais uma vez eu fiquei deslumbrado, **isso por não ter realmente uma família que pudesse me orientar, ou pelo menos, me dizer algumas coisas.**

Porque a saída do Clube dos Oficiais era uma coisa que eu tinha como decisão. Mas para qual clube ir..., eu estava indeciso. Coisa ainda de adolescente. Você não sabe qual que é a melhor opção. Então, na verdade... Se eu tivesse família que me acompanhasse mais de perto, poderia me ajudar na escolha.

Ainda, transitando Paulo vai fazendo escolhas e ascendendo a novos valores. Morando no centro da cidade, pôde freqüentar as melhores escolas do ensino fundamental e médio, porque uma vez dentro da instituição, a continuidade escolar era assegurada e se dava normalmente nas melhores escolas da rede estadual de educação, como ele mesmo disse: “Quem vinha dos anexos tinha prioridade”.

Na década de 70, as escolas públicas ainda atendiam à classe média e à elite da cidade. Somente eram obrigatórios os quatro primeiros anos do ensino fundamental (antigo ensino primário), com isso, os estudantes da classe desfavorecida não ultrapassavam os primeiros anos escolares, além de permanecerem na periferia.

Desta forma, as escolas localizadas na área nobre da cidade atendiam na sua maioria, os moradores daquela área. Atualmente, devido à privatização crescente da

---

<sup>54</sup> Última etapa do 3º ciclo do ensino fundamental (14 anos de idade) término do ensino fundamental.

educação, a elite e boa parte da classe média estudam em escolas privadas e a classe trabalhadora e desfavorecida nas escolas públicas.

No entanto, ainda que atualmente no Brasil “a educação pública abriga a maior parte das matrículas da Educação Básica e responde pela escolarização de mais de 90% da população brasileira” (HADDAD, 2008, p. 32), um dos problemas da educação é que a rede pública premida por orçamentos insuficientes acaba proporcionando aos pobres uma escola pobre:

No Brasil, grande parte das pessoas de 7 a 14 anos está estudando, mas a baixa qualidade do ensino, unida à baixa qualidade de vida dessa população, fazem com que os alunos não consigam completar sua escolaridade, criando um novo tipo de exclusão social e educacional, provocada não mais pela ausência de vagas, mas sim pela incapacidade de adquirir a escolaridade, mesmo freqüentando os bancos escolares, transformando grande parte da população jovem e adulta incapaz de ler e escrever com autonomia (HADDAD, 2008, p. 32).

Neste sentido, este autor explica que o acesso ao ensino básico demandou um número maior de professores e essa expansão foi realizada às custas da redução do salário real, com a absorção de docentes não qualificados ou com formação insuficiente. E acrescenta: “não há na história da humanidade, um país cuja população tenha conquistado escolaridade básica de qualidade sem intensa melhoria nas suas condições de vida”. Ele enfatiza também, “que o fator territorialidade, que tem forte correlação com o fator renda, é determinante para todos os casos” (HADDAD, 2008, p. 32).

Assim como o território que Paulo habitava lhe possibilitou freqüentar escolas de qualidade, o Clube dos Oficiais da Polícia Militar facilitou seu deslocamento para clubes esportivos mais competitivos, pois como relatou: “O clube dos oficiais era um lugar que dava certa moralidade”.

Desta forma, ao iniciar o ensino médio, Paulo passou a estudar próximo ao Minas Tênis Clube e a especular uma possível mudança de clube. Porém, considera “queda de imaturidade” o fato de não saber escolher com objetividade o novo clube.

Assim, demonstra a alienação de sua família em relação às suas atividades e trânsitos, o que me leva a pensar sobre o que Hopkins (1987) considera alguns dos problemas de “identidade” na era da “modernização”. Um diz respeito à “descontinuidade de gerações” que pode criar conflitos entre pais e filhos, pessoas que vivenciaram problemas históricos diferentes. E o outro diz respeito à “mobilidade social”. Sendo assim, para este autor, na modernidade,

...as pessoas mudam de um lugar a outro e de status com relativa facilidade e frequência. A identidade deve ajustar-se através das situações, fazendo com que esta seja mais uma imagem de uma realidade pessoal. As pessoas chegam a desempenhar papéis sem ainda estarem implicados psicologicamente neles (HOPKINS, 1987, p. 333).

Assim, Paulo, ainda adolescente, sem a maturidade necessária, busca enfrentar um mundo experimentando-o sozinho por “não ter realmente uma família que pudesse me orientar, ou pelo menos me dizer algumas coisas”. Segundo Hargreaves, Earl e Ryan (2000, p. 93):

Os jovens precisam uma informação clara, uma orientação e um apoio sem reservas, ainda que de baixa intensidade, para que sejam capazes de desenvolver um conceito positivo de si mesmo, adaptar-se às profundas mudanças de ordem pessoal e adquirir a formação adequada.

Na falta destas orientações, Paulo transitará em diferentes clubes antes de se decidir pelo Minas Tênis Clube, onde encontrará um grupo que lhe aportará uma “fonte substancial de segurança, atenção e dignidade” (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2000, p. 29).

### 6.2.7 Indefinição na escolha de clubes

(...) eu estava no primeiro ano do ensino médio, na época era segundo grau no Colégio Estadual, e por estar nestas indefinições [para] qual clube [ir]..., em vez de ir direto para o Minas, como um grande amigo meu José foi para o Minas, eu ainda fui experimentar no Mackenzie para saber se era melhor..., no Olímpicos..., eu senti que isso influenciou, para eu não priorizar muito os estudos.

Eu já sabia que o primeiro ano de ensino médio, naquela época no início dos anos 70, era em todo lugar muito bem exigido, tanto que o nível de reprovação era grande. (...) E no segundo semestre quando eu me defini ir mesmo para o Minas, (...) ***eu passei a me dedicar muito à nataçã..., e por dedicar muito a nataçã indo para o Minas, eu tive mais dificuldade com os estudos.***

O ensino fundamental representa nos relatos de Paulo a base para dar continuidade aos seus estudos em boas escolas. Porém, é na formação como esportista que ele estabelece um marco organizacional de sua realidade social – “eu passei a me dedicar muito à nataçã..., e por dedicar muito a nataçã indo para o Minas, eu tive mais dificuldade com os estudos”. Com isso, pretendo dizer, que foi a sua trajetória como atleta que lhe possibilitou dar um sentido de coerência a seu relato e não a sua trajetória escolar. A carreira de atleta do professor Paulo lhe proporcionou em um plano somático, pessoal, social e histórico, se referir “a um sentimento de subjetividade de coerência e de continuidade em que estão integrados o passado, presente e o futuro” (LUTTE, 1991, p. 126).

Naquele ano de 74, eu saí logo no início do ano do Clube dos Oficiais, fui para o Mackenzie, oficiosamente, não me transferi. O técnico me recebeu de braços abertos, ele tinha até expectativa que eu fosse ficar, mas eu não fiquei. Saí de lá e fui para o Olímpico. No Olímpico fiquei um tempo, e me transferi para o Minas (...) aí no segundo semestre de 74, eu me dediquei mais à nataçã e o estudo ficou em segundo plano (...).

Como nos relata Paulo, a passagem por três clubes esportivos fez parte do processo da busca de seu desejo. Desta forma, Paulo constrói sua subjetividade através do esporte. É esta relação fora do âmbito da família e da escola que lhe permitiu ascender a novos valores e a cruzar limites além dos alcançados pelos seus pais e avós. As especulações e a busca de um clube que lhe pudesse oferecer maiores investimentos foi o passo para se emancipar do ponto de vista econômico de sua família, e melhorar, consideravelmente, sua *qualidade de vida*. A entrada no Minas Tênis Clube representou uma mudança significativa em sua vida. Como destaque no próximo item.

### 6.3 Minas Tênis Clube

*...eu também estava curioso de ver se em um clube menor (...) eu seria bem mais valorizado.* Eu poderia ganhar mais coisas, é uma ilusão! Eu também estava *especulando de uma forma assim meio imatura (...)*. Acabou que os outros Clubes menores não tinham esse recurso, o Minas sim, me sustentou.

*...eu não tive problemas de adaptação sócio-econômico. Eu era realmente uma pessoa muito pobre, andando fisicamente mal vestido, como eu ando até hoje, e muito descuidado..., e tudo no meio de pessoas que..., primavam por uma apresentação, até por uma boa postura, por uma boa fala, que é coisa da herança de família. Convivi com vários filhos de médicos, de pessoas importantes, políticos, industriais,* a família dos Mendes Júnior. Naquela época dos anos setenta, [os Mendes Júnior] era uma potência de nível internacional. Eles eram arquimilionários. E os filhos deles conviviam com a gente (...). Os netos conviviam com a gente, eram meus colegas, uns mais simples conviviam bem, outros um pouco mais metidos eram mais arredios, mas a gente ia até na casa deles! (...) Eu já fui à casa de um dos netos do Mendes Júnior, eu fiquei deslumbrado com a casa. Eu achei que isso só existia em cinema mesmo, em filme.

(...) **Além de ter sido (...) sustentado ou patrocinado**, que é o termo que eles usam hoje, **eu tinha esses recursos todos, os de ser tratado por médico**, me ajudou muito com este problema de rinite alérgica, com sinusite, outras manifestações das vias superiores, mas eu **fiz excelentes tratamentos dentários** que eu nunca poderia ter tido..., tratamento dentário desta qualidade. Que os tratamentos dentários, geralmente eram do sindicato de vendedores de balconista (...). [refere-se ao trabalho do pai].

“Especulando de uma forma assim ainda imatura” como nos relata, transita e se mobiliza em direção aos seus desejos, ser *valorizado*: “eu também estava curioso de ver se no clube menor (...) eu seria bem mais valorizado”. O esporte foi um subsídio importante na busca de seu desejo de ter status, de ser valorizado e reconhecido socialmente. O envolvimento com a natação ou o processo que o leva a se envolver com a natação, lhe dá a possibilidade de dinamizar o seu desejo. Seu desejo não era de se tornar um atleta, mas de se tornar reconhecido, de encontrar seu lugar no espaço social. Neste caso, é através da natação que ele busca o reconhecimento e o status.

Por transitar em um território vasto de possibilidades e alternativas Paulo teve mais chances de ir além dos limites alcançados por sua família. O Minas Tênis Clube passa a ser seu patrocinador, não somente do esporte, como da vida. Através do “Minas”, Paulo teve a oportunidade de transitar e dialogar com outros territórios que não estavam diretamente conectados com a sua realidade social, como explica: “Convivi com vários filhos de médicos, de pessoas importantes, políticos, industriais”. “Eu tinha esses recursos todos, os de ser tratado por médico (...)”, da mesma forma que, fez “excelentes tratamentos dentários”.

Considerando as desigualdades de bens e serviços distribuídos nas grandes metrópoles brasileiras, como discute exaustivamente Santos (2007a/b), podemos perceber que Paulo foi sim um sujeito de sorte e privilegiado, (se considerarmos) que não vivemos em um Estado de Direito, pois o fato de morar no centro urbano, lhe facilitou acessar aos bens e serviços disponíveis para uma elite economicamente



favorecida daquela área. Assim, onde existe um mercado de consumo estará o capital, lugar onde as iniciativas privadas se misturam com as iniciativas públicas. É desta forma que, um Estado de Direito se transforma em Estado de Consumo e o cidadão em consumidor.

No relato da trajetória de vida de Paulo, é evidente a relevância territorial. Se olharmos os mapas dos centros urbanos comparando-os com os mapas das periferias das grandes cidades, como sugere Santos (2007a) perceberemos um desequilíbrio imenso na distribuição de bens e serviços, direitos de qualquer *cidadão*, seja ele rico ou pobre, para que tenham uma existência digna. O espaço vivido deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, “consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadão” (SANTOS, 2007a, p. 59).

Paulo em sua fala reconhece as diferenças e se constrói através delas, as diferenças, neste sentido, não constituíram elemento estipuladores de limites, como nos conta, uma vez que não teve “problema de adaptação sócioeconômica”. Pois, embora fosse “pobre”, teve acesso aos bens e serviços de direito a qualquer cidadão. Desde seus primeiros anos escolares teve acesso às boas escolas e a partir daí, acesso a outros espaços que, embora, a sua condição social não lhe facilitasse a sua condição territorial lhe abriu muitas portas. Conquistando e se tornando presa da dinâmica de seus desejos, Paulo definitivamente encontrou no Minas Tênis Clube o grande patrocinador de sua vida, tendo a chance de realizar concretamente os seus desejos. Saindo do plano dos sonhos inalcançáveis, para o plano de realizações concretas, plano que diferencia o consumidor do cidadão, pois o primeiro possui possibilidades estancadas e o segundo possibilidades emancipadoras. Desta forma, através do esporte e em função de seu território, Paulo pôde suprir as carências de seu meio familiar.

Para Lutte (1991, p. 123) numa perspectiva psicossocial “é mais fácil conhecer mais objetivamente o comportamento dos outros que o próprio”. Assim, comparando-se com os outros, Paulo vai se construindo e se definindo: “Eu era realmente uma

pessoa muito pobre, (...) e tudo no meio de pessoas que primavam por uma apresentação, até por uma boa postura, por uma boa fala, que é coisa da herança de família”. E, estabelecendo conexões com os novos companheiros desenvolveu sua auto-estima e suas habilidades sociais Hargreaves, Earl e Ryan (2000).

Nesse sentido, Erikson (1979, p. 52) referindo-se à “tensão criadora” e ao “conflito debilitante” do homem, afirma que ambos “têm sua origem na insuficiência da adaptação de uns com outros”. Sendo assim, Paulo, ao especular as possibilidades de diferentes clubes, buscava resolver seus conflitos e tensões, encontrando no esporte um caminho de possibilidades emancipadoras.

### 6.3.1 Minas Tênis Clube – “O Grande Patrocinador”

Recebia dinheiro e podia escolher onde estudar. (...) eu podia ter tudo na mão, como se fosse um filho de uma pessoa rica, ***eu só não morava numa situação boa, mas eu comia no Minas Tênis Clube, estudava em boas escolas, podia aproveitar os melhores médicos, os melhores dentistas, recebia uma ajuda de custo, material..., e então, eu podia ir para frente.***

Tanto que ***no segundo ano, ao invés de fazer o terceiro ano de ensino médio, o último ano dentro do Colégio Militar, eu fui para o [Colégio] Pitágoras da Cidade Jardim.*** Fui estudar no meio dos ricos, da elite, tudo pago, patrocinado pelo Minas. Aí eu tive a trágica fatalidade de ter sido atropelado, então, minha carreira esportiva interrompeu. Mesmo assim, o Minas continuou me bancando.

Como defende Haddad (2008, p. 32), “só haverá democracia educacional se houver democracia social”. Melhorando sua qualidade de vida Paulo pôde “ir para frente”. Conforme seu relato ao se referir às relações familiares na casa da avó: “Eu só não morava numa situação boa, mas eu comia no Minas Tênis Clube, estudava em boas escolas, podia aproveitar os melhores médicos, os melhores dentistas, recebia uma

ajuda de custo, material..., e então, eu podia ir para frente”. Com a ajuda de custo do Minas Tênis Clube, Paulo pode investir em um curso privado preparatório, para concorrer a uma vaga em uma universidade pública: “no segundo ano, ao invés de fazer o terceiro ano de ensino médio, o último ano dentro do Colégio Militar, eu fui para o Colégio Pitágoras da Cidade Jardim”.<sup>55</sup> Contraditoriamente, como nos explica Haddad (2008, p. 32), as universidades públicas no Brasil, reconhecidas pelo seu nível de qualidade, têm “a maioria das vagas ocupadas por alunos com maior poder aquisitivo, com condições de serem aprovados no vestibular porque fizeram, na maioria dos casos, escolas privadas ou cursos preparatórios privados”.

Foi assim que, recebendo a ajuda de custo do Minas Tênis Clube, mais uma vez Paulo teve a oportunidade de estudar no Colégio Pitágoras e disputar uma vaga em uma universidade pública.

### 6.3.2 O Minas Tênis Clube e o Colégio Militar

O Minas Tênis Clube e o Colégio Militar foram as duas instituições que mais marcaram a formação de Paulo. Mais que isso, foram instituições que Paulo com as quais se identificava profundamente.

(...) foi através do Minas que eu cheguei ao Colégio Militar. Só que o Colégio Militar, de uma forma assim, talvez não muito adequada, eu diria que foi o  **tiro de misericórdia**  para me pôr no caminho mais certo desse mundo.  **Porque me incrustou de valores muito radicais de direita, de ortodoxia. Então, eu fui atrás de acreditar que se consegue as coisas, pelo estudo, pelo trabalho, por ser valorizado na sociedade, entendeu?**

---

<sup>55</sup> Cidade Jardim é um bairro nobre de Belo Horizonte.

O Colégio Militar foi e ainda segue sendo uma das instituições mais disputadas pelos filhos da classe média e com raras exceções da classe menos favorecida. É nele que estes encontram, através do rigor da disciplina e da exigência de bons resultados, a possibilidade de ascensão social, como nos explica Paulo: “Porque me incrustou de valores muito radicais de direita, de ortodoxia. Então, eu fui atrás de acreditar que se consegue as coisas, pelo estudo, pelo trabalho, por ser valorizado na sociedade”. A busca de um lugar reconhecido na sociedade parece mover, mais uma vez, a dinâmica de seu desejo de ser reconhecido pelo outro.

Ser do Colégio Militar, na minha época, representava pertencer a uma elite. Era uma distinção muito grande, ***através disso, eu ganhei reconhecimento no Minas, na sociedade, na minha família, porque quantas pessoas da minha família, mesmo da sociedade, da classe média, gostariam de estar no Colégio Militar, e eu estava!***

Embora o Colégio Militar seja uma escola pública, conseguir uma vaga, na época de Paulo, assim como hoje, exige um alto nível de preparação além de significar uma posição de prestígio, pois “através disso, eu ganhei reconhecimento no Minas, na sociedade, na minha família, porque quantas pessoas da minha família, mesmo da sociedade, da classe média gostariam de estar no Colégio Militar, e eu estava!”.

Além disso, foi devido, também, ao seu bom rendimento como atleta no Minas Tênis Clube, que Paulo foi convidado para a se transferir do Colégio Estadual Central para o Colégio Militar, como nos conta em seguida:

(...) o Minas me patrocinando, eu passei para o segundo ano, mas nesse segundo ano, ***quando eu fui para o segundo ano do ensino médio, pelos bons resultados que eu dei no ano de 75, um Sargento que era professor de educação física do Colégio Militar, Sargento do exército, ele era técnico de natação do Colégio Militar, ele me convidou para pertencer à equipe de natação do Colégio Militar e ser aluno de lá.***

A disciplina da rotina de atleta foi um subsídio para o ingresso de Paulo ao Colégio Militar mostrando, como aponta Erikson (1979, p. 20) que “a faceta ‘social’ da identidade deve se explicar em termos dessa comunidade em cujo seio se encontra o indivíduo”. Nesse sentido, cada etapa posterior a maturidade depende do passado como fonte de acusada identificações produzidas durante a infância, mas que se baseiam nos novos modelos encontrados na juventude e dependem para sua conclusão da viabilidade dos papéis que se oferecem na primeira maturidade.

Assim, através do esporte, Paulo constrói um relato que lhe permite reconstruir-se como membro de um grupo, demonstrando uma coerência pessoal da integração individual e de seu papel em um grupo.

***(...) Eu tinha esquemas mentais para preparar, para suportar todo o rigor do Colégio Militar vindo do disciplinamento de ter sido atleta de alto nível. Eu não chegava ser da seleção brasileira, eu era de seleção mineira, mas eu já nadava em campeonato brasileiro, então, eu tinha um compromisso muito sério com a natação, esse compromisso e essa disciplina, facilitou muito a minha vida no Colégio Militar (...).***

A admiração pela natação manifestada desde sua pré-adolescência, o acesso ao Minas Tênis Clube e, posteriormente, ao Colégio Militar, construíram o sentido de comunidade na trajetória de Paulo. Sentido este, importante para que ele pudesse encontrar a si mesmo e se tornar presa da dinâmica de seus desejos. Desta forma, tornou-se consciente deste sentido de *comunidade* defendido por Erikson (1979, p. 20), onde “nenhum Eu é uma ilha solitária”. Nessa direção, o Colégio Militar foi, segundo Paulo, o “tiro de misericórdia”, pois lhe possibilitou um “sentido de conclusão da viabilidade dos papéis” (ERIKSON, 1979, p. 20) que lhe foram oferecidos na primeira maturidade. E tal “viabilidade dos papéis” se mantém e se renova na medida em que Paulo avança em seus estudos, mas não estão livres de seu passado e nem, tampouco, do espaço geográfico a que pertencia. “Cada etapa

posterior à maturidade há de contribuir a sua manutenção e renovação” (ERIKSON, 1979, p. 20).

### 6.3.3 Percurso universitário – da engenharia à educação física

Eu pretendia ir para a engenharia. Até insisti e passei na engenharia junto com educação física. Eu fiz a matrícula de engenharia, mas logo tranquei a matrícula. Só segui o curso de educação física... Porque [o curso de engenharia] **era particular**, era longe, no bairro Venda Nova, tinha que **enfrentar ônibus, e eu não vi expectativa de começar a trabalhar dentro da engenharia e ganhar alguma coisa, eu já trabalhava dentro da educação física**, como leigo. Então, era melhor eu aprimorar em educação física. **O campo tinha mais perspectiva de resolver minha vida financeira e de independência mais rápido. E acabei acertando.**

Quatro fatores foram importantes para Paulo optar pelo curso de Educação Física: o curso oferecia uma continuidade de suas experiências, era numa universidade pública, se situava mais próximo de sua residência, além de oferecer melhores perspectivas profissionais: “O campo [da educação física] tinha mais perspectiva de resolver minha vida financeira e de independência mais rápido. E acabei acertando”.

Assim, começa uma nova etapa na vida de Paulo que marca a sua independência financeira do Minas Tênis Clube e a entrada para a vida adulta. Considerando os *Interrogantes Gerais*, no item 2.1, embora a sua avó tenha sido sua referência de “família” e de “casa”, o encorajando nos primeiros anos de sua vida, foi no contexto social mais amplo que Paulo encontrou os subsídios para se desenvolver como membro de uma comunidade, sendo reconhecido, valorizado e, conseqüentemente, construindo um conceito positivo de si mesmo. Reconhecimento estes fundamentais ao desenvolvimento de qualquer adolescente como discutem Erikson, (1979); Hargreaves, Early e Ryan, (2000); Hopkins, (1987); Lutte, (1991), entre outros.

A admiração de Paulo pela natação vem da observação do outro, fora do âmbito familiar e a escolha por um clube que o valorizasse verdadeiramente, vem de suas “especulações imaturas”, e não do respaldo de seus pais. Foi quando se tornou membro de uma comunidade, do Minas Tênis Clube, que entrou para fase adulta, fazendo “escolhas acertadas” como nos relatou acima.

Segundo Paulo, sua família parece manter-se alienada em relação as suas escolhas e movimentações durante a adolescência, assim como, na etapa seguinte, quando entra para a fase adulta, como veremos a seguir.

Meu pai, com certeza, nos valores que ele entendia de sociedade, eu acho que ele gostaria que eu fosse engenheiro, **porque ele achava que este era um mercado de expectativas**. E quando eu era atleta, ainda no ensino fundamental e, mesmo no ensino médio, ele tinha muita restrição e até resistência ao fato de eu ser atleta. Porque ele via que isso não tinha perspectiva. E realmente, não tinha ganhos com isso. Então, ele preferia que eu fizesse meus estudos, longe de praticar esporte e (...) trabalhando paralelamente. Eu acho que por mais simples que fosse a profissão que eu conseguisse exercer, era mais proveitosa do que ser atleta, que não dava retorno financeiro, assim imediato, na visão dele. Mas eu já tinha alguns ganhos sim. E depois quando eu fiz a opção de largar a engenharia pela educação física, eu vi que ele ficou incomodado. Ele não tinha muito claro o significado, e o que é essa profissão. E naquela década de setenta, ainda, não era uma coisa que tem hoje a projeção da educação física para a sociedade.

Hoje tem muito mais escola, muito mais mercado..., então, **a visão dele era limitada**.

Desde sua infância o seu pai mantinha certa distância e não era de conversar muito com os filhos a não ser nas noites que ele chegava muito tarde e já alcoolizado, (item 5.2.4). Além do mais, não demonstrava valorizar as escolhas do filho, talvez por não compreender o que elas significavam, como disse Paulo, ao contrário da mãe, “A visão dele era muito limitada”.

Minha mãe tinha uma visão muito mais ampliada. Ela via na educação física uma importância e, de alguma forma, **ela pactuava**, pois via que eu teria mais progresso e mais..., **vantagens imediatas** dentro da educação física. Não que ela estivesse me incentivando a largar a engenharia, ela foi neutra quanto a isso, indiferente. Mas, a atitude dela, de alguma forma, indicava um apoio para seguir pela educação física era claro. (...) **Mas ela via como eu, que a educação física ia ser mais imediato. Porque antes de entrar para a educação física eu já trabalhava com isso.**

E para ela, fazer com que os filhos saíssem mais rápido da dependência econômica, e até de certo **sofrimento familiar**, ela via isso com mais clareza que meu pai.

A mãe “pactuava” da mesma visão de Paulo, pois: “ela via como eu, que a educação física ia ser mais imediato. Porque antes de entrar para a educação física eu já trabalhava com isso”. Paulo e sua mãe compartilhavam de uma visão mais imediatista e, ao mesmo tempo, coerente com a situação econômica que eles viviam. Neste caso, cursar a faculdade de educação física, além de representar uma independência mais rápida da família, também significava encurtar o tempo de “sofrimento familiar”.

O que caracterizam a preocupação de Paulo e de sua mãe, assim como, a de seu pai, é a questão econômica da família (característica de família pobre) e não as realizações e necessidades de apoio e orientação claras do filho. O apoio e a orientação parecem ter sido conseguidas através das instituições presentes na vida de Paulo e destacadas em seus relatos como o Minas Tênis Clube e o Colégio Militar.

Foram nessas instituições que Paulo encontrou apoio para se tornar resistente e persistente. Resistente como um atleta e persistente em função de uma disciplina indicada por ambas as instituições que lhe propiciava informação clara, orientação e apoio sem reservas (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2000), elementos estes, que pareciam raros e confusos em seu contexto familiar.



Sua entrada para a universidade representou uma nova ordem. Os relatos de Paulo sobre este período não apresentam uma visão tão otimista e contínua de si mesmo. O trágico acidente de bicicleta lhe obrigou a interromper sua carreira de atleta, amadurecer e a encarar a vida de uma outra maneira. Representou, um novo arranjo em sua vida e a busca da retomada de uma coerência pessoal de integração individual e do papel em seu grupo, bem como a busca de suas imagens direcionadoras e das ideologias de sua época, a busca de sua história pessoal nas circunstâncias históricas, como discute Erikson (1979). Neste sentido, o acidente significou situar-se novamente considerando sua trajetória pessoal, reconstruindo e alcançando o que Hargreaves, Earl e Ryan (2000) denominaram de “sentido de utilidade social”. Foi neste período que Paulo deixou de ser um atleta e passou a ser um profissional do esporte, foi quando teve suas primeiras experiências como treinador, antes mesmo de entrar na Faculdade de Educação Física.

Meu pai, apesar dele não poder pagar um curso de engenharia particular para mim, (...) à medida que eu fui cursando educação física, ele viu que a independência financeira veio. Também ele não questionou mais, não aplaudiu, também, o início de um sucesso.

E minha mãe cada vez morrendo mais de felicidade e satisfação de ver que, de alguma forma, eu tinha feito uma escolha que podia até não ter sido a melhor, mas **imediatamente, foi uma escolha de salvação** e ao mesmo tempo me dava muita realização.

Depois de um momento de crise, de um acidente trágico, a preocupação de seus pais é implícita. Embora seu pai não pudesse pagar o curso particular de engenharia do filho, ele tinha expectativas sobre o seu futuro, algo como um sonho inalcançável, um “vir a ser” e não o de alcançar o “ser” (ERIKSON, 1979). Por outro lado, sua mãe via, na independência do filho, uma possibilidade de “salvação”, uma forma dele se libertar do “sofrimento familiar”. Assim, a entrada para a Faculdade de Educação Física ofereceu-lhe perspectivas para além das esperadas.

**(...) eu vi que eu entrava para [a Faculdade de ] Educação Física tendo que aprender tantas outras coisas, além do que eu sabia ou enquanto uma pessoa que vinha do meio de competição.**

Então, eu me sentia quase tão cru, quanto todos aqueles que não tinham história de ter sido atleta e nem de trabalhar na área. Eu via que eu tinha talvez uma percepção mais rápida. Mas, hoje, se eu conseguir voltar e passar uns flashes da minha vida, eu consigo ver alguns colegas, me valorizando, **porque eu já era técnico do Minas**, então, alguns professores também...

**Eu tinha a sensação (...) que, a partir dali, não só a minha vida ia mudar, como eu ia conseguir algumas coisas. Só que eu acabei conseguindo mais coisas! Do que eu conseguia imaginar. (...)** Vários concursos públicos, bons empregos públicos, dinheiro que eu já ganhei, alguns lugares que eu tive respeito e reconhecimento.

Embora o curso de educação física fosse uma continuidade da trajetória de Paulo como um esportista e profissional do esporte, também foi a retomada de sua trajetória em um momento de ruptura, uma vez que, como atleta, já não rendia bons resultados, “eu vi que eu entrava para a Faculdade de Educação Física tendo que aprender tantas outras coisas, além do que eu sabia ou enquanto uma pessoa que vinha do meio de competição”.

Desta forma, era compreensível que sua mãe visse como boa a escolha da Faculdade de Educação Física, onde o retorno financeiro não só o libertaria das difíceis condições financeiras de sua família, como também, o emanciparia do respaldo do Minas Tênis Clube que, como instituição formadora, parece ter propiciado a Paulo as bases necessárias ao seu desenvolvimento futuro. “Eu tinha a sensação (...) que, a partir dali, não só a minha vida ia mudar, como eu ia conseguir algumas coisas. Só que eu acabei conseguindo mais coisas!”

Mais uma vez ter o acesso à universidade pública de qualidade foi facilitado por sua trajetória em boas instituições do ensino fundamental e médio como, por exemplo, o

Colégio Militar, assim como, pela sua formação como atleta no Minas Tênis Clube. Todas elas reflexos do lugar sócio geográfico que ocupava.

Analisando a relação com a família e a trajetória escolar, através dos relatos de Paulo nas seqüências selecionadas para análise, tendo em vista a pergunta *o que faz este participante no momento da fala e os interrogantes gerais* como questões norteadoras, é possível entender que os ingredientes que o impulsionam, se localizam no contexto social mais amplo, constituídos pelas escolas e clubes que freqüentou ao longo de sua infância, adolescência e juventude. Da mesma forma, considerando o Minas Tênis Clube como uma instituição formadora, se poderia dizer que a nataçãõ fez parte do desenvolvimento de Paulo. Através da busca de reconhecimento social e da construção de um conceito positivo si mesmo, ele se torna presa da dinâmica de seus desejos.

Embora o Colégio Militar tenha sido significativo na formação do professor Paulo, foi através da nataçãõ, e do Minas Tênis Clube como “patrocinador”, que ele, em seus relatos, se apoiou para compreender e afrontar as controvérsias e complexidades do mundo que o rodeava.

Portanto, passo a entender que, embora Paulo não fizesse parte de um mundo totalmente organizado em seu favor, as circunstâncias sócio geográficas diminuiram bastante seus problemas. Da mesma forma é possível entender que o “Outro”, em seus relatos, foi e continua sendo um importante referencial para si mesmo. Comparando e competindo Paulo se constrói e se define dentro de uma visão positiva, sendo capaz de lidar com as adversidades, que representam as rupturas em sua vida. Seu desejo está no desejo do outro. Assim, é no contexto social mais amplo que encontra os ingredientes que o impulsionam a aprender o uso de um mundo que não foi “totalmente” organizado em seu favor.

#### 6.4 A construção da subjetividade de Janice em contexto de opressão:

Desejando liberdade conquista novos territórios

*“Os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Não a procuram com a mesma determinação porque o seu grau de entendimento do mundo não é o mesmo. As sociedades, pela sua própria história, são mais ou menos abertas às conquistas do homem.”*

**Milton Santos**

Ao contrário dos relatos de Paulo, em que é visível e fundamental para a sua vida a mobilidade no *centro urbano* da cidade, Janice em seus relatos, mesmo quando vai se desligando da casa de seu pai e se tornando independente, se define nos espaços fechados da casa, assim como, da escola.

Neste sentido, veremos que, de acordo com as circunstâncias pessoais e territoriais, a vida de Janice entre a adolescência e a fase adulta terá um peso maior do que a sua trajetória escolar, como ela mesma nos explica:

De Quinta a oitava [aproximadamente, último ciclo do ensino fundamental], estava acontecendo muita coisa na minha vida. Foi quando minha mãe morreu, eu já estava na quinta série apesar de ter dez anos. Porque eu entrei antes. (...) Então, ***eu acho que pesou muito mais a minha vida pessoal, do que a minha vida escolar.***

Isto se evidencia na presença permanente dos espaços fechados em seus relatos, o que, evidentemente, não determina e limita a sua atuação em um universo mais amplo, pelo contrário, é compartilhando, cooperando e criando parcerias que ela

interpreta, através de sua individualidade, as demandas coletivas/sociais. Ou, como diria, Santos (2007b, p. 49), “individualidade esta, que, aliás, constitui um dos alicerces da cidadania sem a qual o homem não se reconhece como distinto, a partir da igualdade entre todos”<sup>56</sup>.

Como foi visto no item 4.3, Janice ao se transformar transforma o contexto onde atua. Em grupo, encontra os meios de multiplicar as forças individuais. Mediante a organização do projeto *Teatro na Escola* expande seu campo de atuação, de luta por uma pedagogia da possibilidade e, também, de busca de liberdade. “Sozinhos, ficamos livres, mas não podemos exercitar a nossa liberdade” (SANTOS, 2007b, p. 103). Desta forma, Janice, através da solidariedade e da cooperação, encontra uma maneira de exercitar sua liberdade, desafiando os limites impostos e definidos para a sua atuação dentro da escola.

Será na pré-adolescência, depois da morte de sua mãe, que seu processo de expansão e de desejo de liberdade parece ter início. É nos *pontos de enfrentamento, linhas de força e combate* que Janice parece se tornar presa da dinâmica do desejo. Sua história é descontínua, em seu relato se encontra entrelaçadas a criança de ontem com a mulher e professora de hoje.

Desta forma, pergunto: teria Janice chegado aonde chegou, considerando sua trajetória de vida, se sua mãe não houvesse morrido? Como alimentaria sua resistência, força motriz de sua mobilidade? Nunca poderemos saber. Porém, é fato que, ao se deparar com obstáculos em seu caminho, segue atalhos, mas não desiste de seus planos. Foi assim que, na falta de uma gestão presente na escola noturna, implantou seu projeto de teatro em outra instituição escolar. E que, não tendo subsídio para o seu projeto dentro do contexto escolar, o buscou fora do seu trabalho. Isso nos mostra que, ao contrário do que somos levados a pensar, a história é feita de rupturas e não só de continuidades e que os limites e controles exercidos sobre o sujeito têm uma função para além de reprimir como explica Foucault (1992, p. 106):

---

<sup>56</sup> Santos (2007b) diferencia individualidade (alicerce da cidadania) do *individualismo* feroz e sem fronteiras que aniquila com a personalidade.

Se o poder não tivesse por função mais que reprimir, se não trabalhasse mais que segundo o modo da censura, da exclusão, dos obstáculos, da repressão, da maneira de um grande superego, se não se exercesse mais que de uma forma negativa, seria muito frágil. Se é forte, é devido a que produz efeitos positivos em nível de desejo – isto começa a se saber – e também em nível do saber. O poder longe de estorvar o saber, o produz.

Assim, Janice se constrói, com suas características, com sua subjetividade, em sua trama consigo através, também, das relações exercidas sobre o seu corpo, sobre suas multiplicidades, sobre seus movimentos e sobre seus desejos e forças, como sugere Foucault (1992).

#### 6.4.1 Território – periferia urbana

*“O próprio espaço nos aparece como um todo fragmentado. Como as práxis de cada um são fragmentárias, o espaço dos indivíduos aparece como fragmentos de realidade e não permite reconstituir o funcionamento unitário do espaço.”*

**Milton Santos**

Ainda que, nos relatos de Janice, a noção de território em um sentido mais amplo não apareça explicitamente – e o espaço, seja “uno e global”, funcionando segundo um jogo de classes que tem sua demarcação territorial (SANTOS, 2007a), – isso não nos impede, como sugere esse mesmo autor, de perceber o espaço de Janice num sentido mais amplo, ou seja, reconhecer que o espaço faz parte da construção da sociabilidade de Janice numa perspectiva de gênero, como também, de refletir

sobre questões de mobilidade e imobilismo e sobre questões de direitos essenciais ao cidadão, sem as quais não é possível uma existência digna.

Resumindo, a ausência do território como um todo, em seus relatos, não só caracteriza a sua sociabilidade como mulher brasileira DaMatta (2000), negra e professora do ensino fundamental, como também, imprime, sobretudo, nos relatos sobre sua adolescência, a carência de recursos presentes em seu território, conseqüentemente, em sua vida naquele período. Tudo isso contribuiu para ela se tornar prisioneira do lugar: da casa, do quarto, da escola, da sala de aula e da cozinha da patroa.

Adotando uma perspectiva foucaultiana, posso dizer que os espaços definem as relações de poder e, embora não pactuem diretamente com os interesses do estado capitalista, contribuem para o seu funcionamento. Ou seja, as relações de poder penetram nos corpos, se constroem e funcionam a partir de “poderes” de múltiplas questões e efeitos. “Isto não quer dizer que o poder seja independente, e que se poderia decifrá-lo sem ter em conta o processo econômico e as relações de produção” (FOUCAULT, 1992, p. 158).

Em outras palavras, significa que o poder não é uma categoria independente e está relacionado com o espaço, com os corpos e contribuem para os interesses do Estado. Neste caso, como diria Santos (2007a), a ausência de território, como uma noção jurídico-política, implica na carência de alternativas e de direitos, reforçando as relações de poder de interesse da classe dominante. Assim:

Morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhe têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas

normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (SANTOS, 2007a, p. 143).

O Brasil, ao contrário dos países capitalistas avançados, na perspectiva deste mesmo autor, ainda não quis definir o que são os serviços essenciais, sobretudo os de incumbência do poder público e, muito menos, adotar um distributivismo geográfico que sirva de base à desejada justiça social. Em nossas grandes cidades, como, por exemplo, Belo Horizonte, Cidade de Paulo e cidade de Janice, a localização de serviços essenciais de ordem econômica e social está subordinada à lei do lucro, muito mais que à eficiência social. Assim, é possível compreender que a mobilidade territorial, assim como, as oportunidades de Paulo e de Janice vão além das construções de suas sociabilidades enquanto homem e mulher. Ou seja, a casa, como espaço privado efetivo nos relatos de Janice, não representa simplesmente parte da construção de sua identidade como mulher brasileira, mas muito mais do que isso. A casa é o “microcosmo”, lugar onde as relações de poder se dão de maneira “minuciosa”, “cotidiana” mas, nem por isso, desconectadas das relações de poder mais abrangentes, conforme explica Foucault:

(...) umas das principais coisas que devem compreender é que o poder não está localizado no aparato do Estado, e que nada mudará na sociedade se não se transformam os mecanismos de poder que funcionam fora dos aparatos de Estado, por debaixo a eles, a seu lado, de maneira muito mais minuciosa, cotidiana. Se, se consegue modificar estas relações ou fizer intoleráveis os efeitos de poder que nelas se propagam, se dificultará enormemente o funcionamento dos aparatos do Estado (FOUCAULT, 1992, p. 108).

Assim, a formação de Janice se inicia, como parte de uma luta e de uma resistência contra este poder que se instala em seu cotidiano e que a limita e a imobiliza dentro dos espaços *casas*, de possibilidades estancadas, como também, determina seu espaço territorial. Sua busca de expansão faz parte do seu desejo de liberdade que



se localiza nos limites territoriais micro e macro. Embora, os relatos de Janice sobre as suas atuações não sejam de forma alguma conformistas, a ausência de relações para além dos espaços “casas” em seus relatos, caracteriza sua situação territorial, como discute Marcellino (2003, p. 60):

As distâncias entre as unidades de morada e os equipamentos específicos – construídos especialmente para abrigar atividades de lazer – concentrados em áreas centrais, as sérias deficiências verificadas no sistema de transportes coletivos e as barreiras sócio-econômicas certamente contribuem para confinar grandes parcelas da população a práticas conformistas.

#### 6.4.2 A casa da mãe:

Os primeiros anos escolares

Antes da minha mãe morrer, tudo girava em torno dos filhos. Então, a gente tinha um quarto, eu lembro que a gente dormia num quarto grande, era eu, meu irmão do meio e minha irmã mais velha, eram somente dois quartos na casa, mas **o nosso quarto era muito grande, a gente brincava de cabaninha, dessas coisas todas (risos) e usava os móveis para nossas brincadeiras, usava sapato da minha mãe, as vasilhas da minha mãe para brincar de casinha. Tudo girava em torno da gente.**

Aí depois que minha mãe faleceu, eu passei a ser a responsável pela casa, **apesar de ser a terceira da casa.** Porque minha irmã e meu irmão mais velho estudavam de manhã, então eles saíam cedo, meu pai saía para trabalhar, quem que ficava em casa? Eu, minha irmã de seis anos e meu irmão de quatro. Eu tinha dez na época, então eu que era a responsável. **Eu acabei assumindo um papel de dona da casa. Apesar de nunca ter sido ensinada a ser, a fazer isso.** Porque minha mãe não se preocupava com isso, minha mãe queria que a gente estudasse. Ela falava:

– ‘Vocês não precisam fazer nada em casa, eu quero que vocês estudem!’

Na casa da mãe, Janice era criança e suas obrigações e responsabilidades estavam relacionadas com o estudo, com a escola. Na casa da mãe, não precisava “fazer nada” o que ela desejava era que seus filhos estudassem. Portanto, os afazeres domésticos como, por exemplo, fazer comida não lhe foi ensinado, a ênfase era dada aos estudos. Recordando que a mãe de Janice era professora, Janice quando relata as suas lembranças sobre os primeiros anos escolares destaca-os como prazerosos.

A professora era encantada com a minha letra, vivia me mandando no quadro. Eu lembro até hoje. Engraçado a gente não esquece. ***Eu não me esqueço das minhas professoras de primeira a quarta*** [1º e 2º ciclo do ensino fundamental]. ***De quinta em diante*** [da última etapa do 2º ciclo ao 3º ciclo do ensino fundamental] ***tem algumas que eu já esqueci.***

A dona Nanci que me ensinou a ler, ela achava linda minha letra, achava lindo o meu caderno, me mandava sempre ao quadro escrever.

Disso eu lembro. A primeira série foi aquela paixão, aquele amor, então, eu achava o uniforme lindo, eu andava e achava uma delícia a saia pregadinha batendo na minha perna, (riso).

Engraçado... A gente é um pouco mesmo do que a gente é, do grupo que a gente está inserido, ***por isso que é uma péssima coisa, você juntar todo mundo numa sala, meninos que têm problemas de comportamento, por exemplo, juntos. Eles não têm em quem se espelhar, para ser diferente,*** não é?

***Eu me lembro que, por exemplo, na primeira série eu era desse jeito, os meninos todos mais quietos e tal, depois eu fui para essa sala de segunda série que era meio, difícil. E tinha muito menino brigão também, eu não era a única, não*** (riso). Porque em casa a gente não tinha esse negócio de brigar.

(...) Então, a gente pode tirar um pouco do que a gente gostaria de ser, do que foi bom para gente. E aí, a gente tenta fazer aquilo. ***Porque se eu não gosto do que fizeram comigo. Como é que eu vou fazer com o outro?***

Janice se lembra bem de suas professoras, no período em que ainda vivia com sua mãe, como comenta: “Eu não me esqueço das minhas professoras de primeira a quarta”. Porém, depois da morte da mãe, a escola já não era mais a sua única preocupação, obrigações cotidianas e pesadas passaram a fazer parte de sua vida e, provavelmente, a fizeram esquecer de vários episódios de seu cotidiano escolar. Por outro lado, Janice é professora desta etapa do ensino, ou seja, do 1º e 2º ciclos e, por isso, possivelmente se recorda desta fase de sua vida com mais frequência.

Janice ocupou o lugar da professora do ensino fundamental em todas as nossas conversas. Entrelaçando o passado com o presente, demonstra ter consciência de sua própria história. Dando-me exemplos das experiências que viveu e que ainda persistem nas escolas públicas, critica esta prática que tende a discriminar os/as alunos/as que não se enquadram aos valores da classe média. Segundo ela: “Eu me lembro que, por exemplo, na primeira série, eu era desse jeito, os meninos todos mais quietos e tal, depois eu fui para essa sala de segunda série que era meio, difícil. E tinha muito menino brigão também, eu não era a única, não”. Seus relatos expressam como se reforçavam os estereótipos na época em que era aluna, pois não existia diversidade na turma. Assim, Janice consciente de sua história reconhece as falhas desta prática que ainda persistem no cotidiano escolar: “Por isso, que é uma péssima coisa, você juntar todo mundo numa sala, meninos que têm problemas de comportamento, por exemplo, juntos. Ele não tem em quem se espelhar, para ser diferente”. Esta passagem deixa claro que Janice não se esqueceu de sua história ao afirmar: “Porque se eu não gosto do que fizeram comigo. Como é que eu vou fazer com o outro?”.

As diferenças são importantes para nos realizarmos e não para nos definirmos, como analisa Taylor (1993), quando são reunidos em uma só sala alunos/as com problemas, sejam eles de aprendizagem ou de comportamento, reforçam-se identidades negativas, pois, a construção de nossas subjetividades depende das relações dialógicas que estabelecemos com os demais e com o lugar que ocupamos: econômico, social, político ou historicamente falando. Em geral, nestas salas que estão concentrados os/as alunos/as das classes desfavorecidas, sendo

uma parte considerável deles negros, fruto de uma história marcada por um longo período de colonialismo escravocrata e pela persistência de um modelo econômico conservador e excludente.

Além disso, ao se referir ao seu primeiro ano na escola, Janice destaca a importância da família na educação dos/as filhos/as, através de sua preocupação como professora.

(...) primeiro ano que eu estava ali, eu não fiz pré [primário], eu já fui direto para primeira série e eu era muito caprichosa, eu sempre fui assim, muito responsável. Eu chegava em casa da aula, eu não jantava, eu não fazia nada enquanto eu não pegasse os meus cadernos e terminasse meu 'Para Casa'. E quando tinha uma quantidade maior de 'Para Casa', minha mãe falava assim:

– 'Deixa para você fazer amanhã de manhã!'..., essa aula era à tarde.

– 'Vem jantar, já está na hora!'

Aí eu começava até chorar, porque eu não queria jantar, eu não queria fazer nada, eu queria era terminar meu 'Para Casa'. Eu morria de medo, por exemplo, da professora me chamar a atenção diante dos alunos. Eu acho que a postura [dos alunos] hoje é completamente diferente. Se a gente ficar olhando para o aluno, ele fala assim:

– 'O quê que foi professora!' (riso).

Antigamente, não, a educação era outra. A minha mãe olhava para mim, na mesma hora a gente parava e falava:

– 'Uai?' O que eu estou fazendo de errado?'

Hoje não, você olha, olha, olha, olha, arregala um olho deste tamanho! E isso para eles não tem significado nenhum. Porque a educação de hoje é outra. Então, esse medo que, às vezes, a gente tem, é de estar tentando aplicar um tipo de ensinamento, que a gente teve, principalmente da família, porque eu acho que **a gente é, mais! Muito mais a família da gente, do que o curso de magistério, dentro da sala de aula!** Então, eu fico pensando assim:

– 'Gente será que isso aqui é válido para essa geração?'

Quer dizer, ainda tem esta questão, esse conflito ainda, a questão da geração ser diferente. Então, eu passei por estas coisas todas e era muito ruim para mim. Pela pessoa que eu era, pela educação que eu recebia. **Hoje, mesmo sabendo que é diferente, a gente não pode esquecer que eles têm sentimentos, eles têm os mesmos conflitos de criança.**

Desta forma, Janice aponta algumas reflexões sobre as relações dentro das escolas, mostrando sua complexidade e que, principalmente, não se resumem ao contexto escolar, pois segundo a professora: “a gente é, mais! Muito mais a família da gente, do que o curso de magistério, dentro da sala de aula!”. Assim, ela destaca a importância da consciência de sua história de vida: “Hoje, mesmo sabendo que é diferente, (...) a gente não pode esquecer que eles [alunos/as] têm sentimentos, eles têm os mesmos conflitos de criança”. Ou seja, assim como os professores, os/as alunos/as também têm suas histórias e nelas seus conflitos.

Em breve análise Haddad (2008) propõe compreender a complexidade da Educação Básica pública no Brasil através de algumas variáveis que as denomina como: “variáveis internas” e “variáveis externas”, que embasam as preocupações dos professores comprometidos como Janice. Para este autor, muitos são os problemas que incluem as dificuldades das famílias, das escolas e da sociedade em geral, para compreender esta realidade e se construir uma educação de qualidade. Ainda segundo o referido autor:

Para analisar as razões desta realidade devem ser consideradas variáveis internas ao sistema, como o modelo de gestão, a formação dos professores, a remuneração dos profissionais de educação, as formas de avaliação e a infra-estrutura escolar. Há ainda as variáveis externas, como as condições socioeconômicas das famílias, a subnutrição, as precárias condições de saúde dos alunos, a necessidade das crianças ingressarem no mercado de trabalho e a falta de suporte educacional dos pais (HADDAD, 2008, p. 32).

Assim, ele nos mostra que a escola não é uma instituição a parte da sociedade e que, tampouco, isolada provocará mudanças consideráveis em um contexto social extremamente desigual. Como a história de Janice como aluna fez e como professora faz parte desta realidade, suas preocupações se mostram visíveis em seus relatos. Pois, a história de sua vida tem conexão clara com sua prática como professora, além de considerar que somos muito mais resultado das relações familiares do que das relações escolares propriamente ditas.

### 6.4.3 A casa do Pai:

Ocupando o lugar da mãe

Embora, Janice não fosse a filha mais velha, depois da morte da mãe, não só as funções da casa, como o lugar da mãe, passaram a ser dela. Cabia a Janice cuidar da casa e dos irmãos pela manhã e ir para a escola à tarde. Assim, após a morte da mãe da mãe, Janice, sem dispor de alternativas, aprendeu a ser dona de casa, como nos conta em seguida:

*(...) Até hoje eu acho que eu queimo arroz* (risos). Porque eu queimei tanto na minha infância (risos). Porque eu nunca vi uma pessoa comer tanto arroz queimado igual ao meu pai. Porque eu começava a fazer comida e começava a brincar com meus irmãos... Com minha irmã de seis anos, meu irmão de quatro anos. Soltar papagaio..., distraía e deixava queimar, aí quando eu sentia o cheiro, eu punha água correndo. Eu fazia aquela **comida mais pobre, mal feita**, porque eu não sabia mesmo fazer e porque eu era criança ainda.

***Eu passei a assumir esse papel de dona da casa, e passei a ir às reuniões de escola da minha irmã, que entrou na escola, no ano seguinte. Eu comecei a ir às reuniões, com onze anos, fazer matrícula, tudo era eu, tudo, tudo, tudo!*** Meu pai saía de manhã me acordava, e falava:

– ‘faz isso’, ‘faz aquilo’.

**Até hoje**, eu continuo sendo a dona da casa. No seguinte sentido, qualquer coisa que acontece na família, eles falam comigo. Por exemplo, minha irmã, a mais velha, aconteceu alguma coisa com ela, para quem que ela liga? Para mim. Meu irmão mais velho precisa de qualquer coisa liga para mim. **Eu acabei continuando ser a referência. Até hoje.**

Além de zelar pela comida, também passa a cuidar das relações de seus irmãos mais novos com a escola – “eu passei a assumir esse papel de dona da casa, e passei a ir às reuniões de escola da minha irmã, que entrou na escola, no ano seguinte. Eu comecei a ir às reuniões, com onze anos, fazer matrícula, tudo era eu, tudo, tudo, tudo!”.

Uma reviravolta total na dinâmica de sua vida se inicia em função daquela circunstância que a obrigou a assumir “o papel da dona de casa” e a se tornar a “referência” de seus irmãos mais velhos. Aos dez anos de idade e, limitada ao espaço da casa, inicia a sua aprendizagem do uso de um mundo que, definitivamente, não foi organizado em seu favor.

Antagonicamente, “a casa da mãe” era a verdadeira casa de Janice e “a casa de Janice”, o lugar da mãe. Na casa da mãe era permitido brincar, ser criança: “a gente brincava de cabaninha, dessas coisas todas e usava os móveis para nossas brincadeiras, usava sapato da minha mãe, as vasilhas da minha mãe para brincar de casinha. Assim, tudo girava entorno da gente”.

Já na “casa de Janice”, “a comida era mais pobre” e o arroz queima, “até hoje!” De criança passou a ser a responsável pela casa e pela família, dinâmica comum nas relações das famílias pobres (SARTI, 2003). “Apesar de ser a terceira da casa” foi ela quem assumiu o lugar da mãe. Aos poucos, foi deixando de brincar e de soltar papagaios, prática comum nas periferias dos grandes centros urbanos, para “até hoje!” ser a referência de seus irmãos.

#### 6.4.4 A casa do pai ou da madrasta?

O início precoce no mundo do trabalho

***Não era o nosso espaço mais. O único lugar que eu tinha dentro da minha casa, que eu podia falar que era um lugar meu, e que eu podia fazer o que eu quisesse, e lá eu conversava a vontade com meus irmãos, que nem isso a gente fazia, era dentro do meu quarto.***

Meu pai não tratava a gente mais como ele tratava antes. Eu acho que ele tratava a gente, como ele tratava, era por causa da minha mãe. Porque a minha mãe era uma galinha choca (risos) com a gente. E depois que a minha mãe morreu, acho que meu pai enterrou a gente, nunca mais teve aquele cuidado, aquele carinho. Em raríssimos! Em raríssimos casos! Eu pude ver o meu pai, enxergar o meu pai outra vez depois que minha mãe morreu. (...) Para você ter uma idéia, ele nunca teve aqui em casa depois que eu casei. E [quando] ele veio aqui uma vez depois que eu casei, foi porque eu peguei o meu carro, peguei ele na casa dele e trouxe aqui e levei de volta.

A trajetória de vida de Janice parece marcada por processos restritivos, cada vez maiores, seu espaço parece se contrair: “o único lugar que eu tinha dentro da minha casa, que eu podia falar que era um lugar meu, e que eu podia fazer o que eu quisesse, e lá eu conversava a vontade com meus irmãos, que nem isso a gente fazia, era dentro do meu quarto”. A casa de seu pai lhe impunha relações opressivas, limitava seus espaços, disciplinava seu corpo, impedia sua mobilidade. Também na escola, neste período, Janice não possuía as condições básicas afetivas e materiais necessários para acompanhar as aulas. O que, à primeira vista, parecia um “jogo de azar”, continha a presença de ingredientes que a impulsionavam a se mover em um processo, que mesmo inconsciente, era um processo de luta e resistência, como nos relata em seguida:



...eu (...) **era muito tranqüila, na hora do recreio, na maioria das vezes eu ficava dentro da sala, nem saía para brincar com ninguém nem nada. (...) eu ficava sozinha mesmo.** Porque, o quê que aconteceu? Meu pai assim, abandonou a gente. Então, eu não tinha livros. Então, o quê que eu fazia? **Na hora do recreio eu ficava copiando o ‘Para Casa’ do dia seguinte.** Para chegar no outro dia quando todo mundo abria o livro, eu abria o caderno. Não tinha livro (...).

Eu estudava à tarde. Mas, às vezes, pegava o livro e à noite copiava. No outro dia de manhã devolvia, isso eu fazia. Mas normalmente, na hora do recreio, eu ficava muito na minha, fazendo as minhas coisas, **engraçado eu sou assim até hoje. Lá [na escola onde trabalha], na hora do recreio, eu fico fazendo as minhas coisas... E! Na hora do recreio você me procura em qualquer lugar, menos na sala dos professores,** (risada). É a coisa mais difícil! E quando eu vou lá, eu merendo em pé e saio.

Enquanto Santos (2007a, 2007b) nos oferece ferramentas para compreender a iniquidade territorial, ou seja, as relações de poder num contexto geopolítico social desigual, que vem se agravando desde a década de 70, Foucault (1992) nos oferece outras ferramentas que estão finamente articuladas entre quatro paredes. Desconstruir as relações de poder “privadas” e “públicas”, ajuda-nos a compreender, não só, como as desigualdades sociais limitam os espaços territoriais, como também, limitam a mobilidade do próprio corpo. Estas relações mantêm Janice à margem, não só no sentido territorial, como também social, como se pode constatar no fragmento a seguir.

Janice relata que não se lembra de muitas coisas que a marcaram a sua trajetória escolar, principalmente após a morte da mãe, porque passava por constantes adaptações. No entanto, uma coisa ela se lembra com saudades:

A única coisa que eu lembro, assim com saudade de quinta a oitava série é da ginástica olímpica. (...) Naquela época tinha desfile de sete de setembro<sup>57</sup>. Então o IMACO era o 'O' do 'borogodó' (risos). Então, tinha as balizas, a gente fazia aquele trabalho todo que a gente treinava durante o ano, a gente fazia acrobacias na avenida, e tinha a baliza principal e tinha isso e tinha aquilo (...) Foi uma coisa boa dessa época de escola. ***Mas eu não ligava isso à minha vida escolar. É engraçado.***

(...) no Sábado e na hora da educação física, eles davam a oportunidade de quem não quisesse jogar bola, as pessoas que eram balizas podiam pegar o colchão, por exemplo, e treinar.

Uma coisa interessante que aconteceu ***foi que eles escolheram as pessoas para fazer parte das balizas, 'no olho'. E eu já fazia ginástica desde os sete anos, e então, a pessoa chegou e pegou as meninas bonitas, de 'cabelão' e eu não fui escolhida.*** (...) Foi quando procurei o professor e falei assim:

– 'Olha professor, eu faço desde tal [período].'

Então ele falou assim:

– ***'Então eu vou fazer um teste com você'.***

***As outras meninas não precisaram de fazer teste, entendeu? Aí eu tive de fazer um teste...***

***O meu treino, eu fazia sozinha, ele dava aula para as meninas, e me deixava fazer sozinha porque eu estava (estalando os dedos) muito a frente delas!*** Então, eu só treinava, treinava, treinava, treinava. E, quando ele queria demonstrar alguma coisa, ele me chamava.

***Ele não fazia as coisas. Na verdade ele instruía. Ele chamava, pedia para eu fazer e falava com as meninas para repetir:***

***E eu continuava treinando sozinha. Mas a princípio, eu não fui escolhida. (...) E ele era negro!***

---

<sup>57</sup> 7 de setembro de 1822 – Independência do Brasil.

Eu ia no sábado, ***eu trabalhava em casa de família, eu ia no sábado fazer o treino e voltava, que era de manhã. Quando eu comecei a trabalhar no 'Pague Pouco' que era um supermercado, eu não tive jeito de ir mais.***

Todo sábado, no horário da aula eu chorava, eu ia para o banheiro e chorava. Chorava e voltava para trabalhar, chorava e voltava para trabalhar...

Embora Janice tenha crescido, se tornado professora e conseguido sair da casa do pai, existe uma dinâmica relacionada às relações de poder institucionais que ainda cruza sua trajetória e marca o seu corpo. Quando Janice se transporta da casa do pai, do seu quarto de adolescente para a escola onde estudava, e para a escola onde atualmente trabalha, pode-se perceber, em seu relato, que a tensão que existia provocada pela falta de interesse do pai pelos estudos e pela vida dos filhos ainda persiste. Ou seja, se quando pequena, “na hora do recreio” ela ficava copiando o “Para Casa” do dia seguinte. Ainda hoje, na hora do recreio na escola onde trabalha, ela fica fazendo as suas coisas, como esclareceu: “Na hora do recreio, você me procura em qualquer lugar, menos na sala dos professores”.

A mesma situação, se repete no treino das balizas. Mesmo fazendo parte da equipe de meninas, Janice continuava treinando sozinha, mesmo quando sendo solicitada para demonstrar as instruções do professor como relatou: “Ele chamava, pedia para eu fazer e falava com as meninas para repetir. E eu continuava treinando sozinha”. Nesta segunda situação, outras questões estavam envolvidas: quem podia participar dos treinos, em princípio, eram as “meninas bonitas”, de “cabelão”, ou seja, as brancas, que eram escolhidas “no olho” e não pela competência ou participação. Assim, Janice, que já treinava desde criança, se submeteu a um teste, proposto pelo seu professor. Teste este, que, não foi exigido para as suas companheiras de treinamento, como se expressou: “As outras não precisaram fazer o teste. E ele [o professor] era negro!”. Como diria Bourdieu (1996, p. 185):

As propriedades corporais, enquanto que produtos sociais, são apreendidas através de categorias de percepção e sistemas sociais

de classificação que não são independentes da distribuição das diferentes propriedades entre as classes sociais.

Ainda que, Janice não relacione a ginástica olímpica à escola, como explicita: “eu não ligava isso à minha vida escolar”, esta experiência foi a única coisa que lhe deixou saudades! Diante de tantas possibilidades estancadas, ela encontrava prazer nos mínimos detalhes e nas mínimas coisas. No território de Janice não havia possibilidades de escolha: “Eu trabalhava em casa de família, eu ia aos sábados fazer o treino e voltava, que era de manhã. Quando eu comecei a trabalhar no “Pague Pouco” que era um supermercado, eu não tive jeito de ir mais”. Neste período curiosamente Janice se percebe na escola da seguinte maneira:

Eu era mais um na multidão... Uma escola daquele tamanho, a sala com quarenta meninos. Você se sente **igual quando você está andando na Praça da Sé em São Paulo, você é um ali na multidão**. Se você... gritar, ficar calada...

O território era vasto, desapropriado<sup>58</sup> e os sujeitos desconhecidos. O que se construía eram identidades e lugares determinados, como Janice explica: “igual quando você está andando, na Praça da Sé em São Paulo, você é um ali na multidão”. Assim, não é difícil compreender que a sua trajetória escolar, principalmente no período de sua adolescência, não foi muito marcante pois, como ela mesma afirma, raros foram os momentos em que foi encontrada na sala de aula.

(...) na minha época de escola, eu sentia um pouco esse tipo de discriminação, por parte dos próprios colegas, pelo fato de ser negra. E por parte das professoras também. Existia esse tipo de discriminação. Por exemplo, em teatro, eu era uma pessoa que destacava muito porque eu tinha uma memória muito, muito boa! Eu guardava (...) eu sabia a fala de todo mundo e, quando faltou a personagem principal..., porque eu sabia tudo. Então, eu fico pensando assim, para salvar o teatro da escola eles me encontraram, mas dentro da sala de aula eu não era encontrada.

---

<sup>58</sup> Lugar de passagem como a escola.

Como destaca Taylor (1993, p. 76) “só podemos florescer na medida em que se nos reconhecem. Toda consciência busca o conhecimento de outra consciência e isto não é sinal de uma falta de virtude”. Ou seja, para este autor, o reconhecimento é uma necessidade vital, e não simplesmente uma cortesia que se deva dar aos demais.

Na casa do pai ela tinha muito que fazer, cuidar da casa e dos irmãos e, na escola, sem possuir livros, copiava todas as tarefas na hora do recreio permanecendo na sala de aula. Da mesma forma, como professora, na hora do recreio também tem muito que fazer, como nos explica:

(...) eu não freqüento as salas dos professores, porque normalmente eu tenho alguma coisa para fazer, eu estou trabalhando com sete disciplinas diferentes, não é brincado você se organizar, esse tanto, não é mesmo? Com o tempo que a gente tem de projeto... Atender às crianças, porque eu atendo também na hora do recreio, eu nem fecho a minha sala.

***E até hoje, engraçado, meu ritmo é esse.*** Acho que é porque também, eu tenho pouco tempo. Eu faço coisas demais, eu acho que esse é um erro grave que eu cometo na minha vida. (...) eu assumo muuuita responsabilidade! Mais do que eu agüentaria, só para produzir, produzir, produzir, produzir, produzir. Pode ser, talvez, porque eu acho que minha mãe morreu tão nova, sem fazer tudo que ela queria.

Isso passa pela minha cabeça. Então, eu fico fazendo aquele monte de coisas, ***eu faço dança, eu mexo com o que eu tiver com projeto, eu faço teatro, se tem palestra eu quero ir (...).***

Embora, Janice articule suas experiências extra-escolares com sua prática dentro da escola, “eu faço dança, eu mexo com o que eu tiver com projeto, eu faço teatro, se tem palestra eu quero ir”, seus lugares são definidos como na casa de seu pai. Existem ali relações de poder que contribuíram para a permanência, para a

“disciplina” e para a imobilidade de Janice? Ou que, contribuem para definir o seu lugar em outros espaços sociais? Como define Foucault (1992, p. 157):

A família, inclusive, até em nossos dias, não é o simples reflexo, o prolongamento do poder do Estado; não é a representante do Estado em relação às crianças, do mesmo modo que o macho não é o representante do Estado para as mulheres. Para que o Estado funcione como funciona é necessário que haja do homem à mulher, do adulto à criança relações de dominação bem específicas que têm sua configuração própria e sua relativa autonomia.

Percorrendo as *casas* da vida de Janice e seu território sócio-geográfico, busco compreender seu processo de emancipação e ao mesmo tempo indagar se ele realmente ocorreu. Foucault (1996, p. 26) nos ajuda nessa busca de compreensão, ao destacar que “o trabalho de análise não pode realizar-se sem uma conceitualização dos problemas tratados. Esta conceitualização implica um pensamento crítico – uma verificação constante”. Assim me pergunto em relação a Janice: como ela aprende o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor? Onde estão localizados os ingredientes que a impulsionam a agir? Na família? Na escola? No contexto social mais amplo? E recorro novamente a Foucault:

Poder-se-ia dizer (...) que o problema, político, ético, social e filosófico que se nos coloca hoje, não consiste tanto em tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, quanto liberarmos a nós mesmos do Estado e do tipo de individualização que este implica. Temos de promover novas formas de subjetividade que se enfrentem e oponham ao tipo de individualidade que nos tem sido imposta durante muitos séculos (FOUCAULT, 1996, p. 36).

### 6.4.5 A casa da avó:

E a solidariedade entre os irmãos

...eu já estava com dezoito anos. E, também não foi uma coisa que eu e meus irmãos escolhemos sair. Meu pai ia reformar a casa. Então, o que ele fez? Ele fez tipo uma lona mesmo para ele, para [esposa], na época, e, ela já tinha uma filha, [nome da filha], eles dormiam ali (...). E os meus dois irmãos pequenos ficaram com ele. Então, eles fizeram uma lona grandona no fundo da casa para eles dormirem, porque tirou todo o telhado da casa para poder colocar laje na casa inteira.

E nós, no nosso caso, eu não sei o que ele conversou com minha avó, mas sei que quando a gente chegou em casa, tudo que ele achava que era de direito nosso, quer dizer, nossa cama, um colchão, uma estante com os livros de minha mãe, o guarda-roupa que ficava no nosso quarto e as nossas roupas; ele colocou tudo isso em cima de um caminhão e mandou entregar na casa da minha avó e mandou a gente ir para lá..., na casa da minha avó a gente ficou um tempo, mas minha tia começou a reclamar.

***Então, a gente ganhava pouco, era um salário que cada um ganhava na época e, juntos, alugamos um lugar e mudamos. Mas a gente não tinha nem um copo para tomar água.***

Com dezoito anos, Janice já não era mais doméstica e já trabalhava no comércio como balconista.<sup>59</sup> Seus irmãos também trabalhavam. Sendo assim, para driblarem as restrições permanentes em suas vidas, eles resolveram juntos, alugar um “lugar”, não uma “casa”. Como contou: “a gente ganhava pouco, era um salário que cada um ganhava na época e, juntos, alugamos um **lugar** e mudamos”. “Um lugar” parece desprover tudo que caracteriza uma casa no relato de Janice. Ganhando cada um,

---

<sup>59</sup> Tema tratado no capítulo 5.

um salário mínimo, não é de se estranhar que não tenham alugado uma casa com tudo que uma casa exige: “A gente não tinha, nem um copo para tomar água”.

Segundo Francisco de Oliveira (2006), o “salário mínimo”, no Brasil, tem relação direta com um “salário de subsistência”. A nossa legislação o interpretou como um salário ***rigorosamente*** de reprodução. Os parâmetros para defini-lo não estão relacionados ao custo de reprodução da força de trabalho, “que é o parâmetro de referência mais correto para avaliar-se a “artificialidade” ou “realidade” dos níveis do salário mínimo”, ou seja,

Os critérios de fixação do primeiro salário levavam em conta as necessidades alimentares (em termos de calorias, proteínas etc.) para um padrão de trabalhador que devia enfrentar um certo tipo de produção, com um certo tipo de uso de força mecânica, comprometimento psíquico etc. Está-se pensando rigorosamente, em termos de salário mínimo, como a quantidade de força de trabalho que o trabalhador poderia vender. Não há nenhum outro parâmetro para o cálculo das necessidades do trabalhador; não existe na legislação, nem nos critérios, nenhuma incorporação dos ganhos de produtividade do trabalho (OLIVEIRA, 2006, p. 37-38).

Desta forma, mesmo com os três salários *mínimos*, de Janice e de seus dois irmãos, não eram suficientes para alugar uma casa e fazer com que ela funcionasse como tal. Neste período, a casa da tia “Maria” era o complemento do “lugar” onde moravam.

#### **6.4.6 A casa “lugar”:**

Entre a ausência afetiva da mãe e a presença simbólica opressiva do pai

Tia ‘Maria’ foi uma mãe para gente. Irmã do meu pai. (...) ela brigava com meu pai por nossa causa. Ela nunca ficou do lado do meu pai. Então, ela foi uma mãe para gente.



***A gente estudava à noite. A gente trabalhava e estudava, nós três.*** E ela ficava esperando a gente na casa dela, porque a gente não tinha nada. ***A gente não tinha fogão, não tinha nada.*** (...) aí a gente ia para a casa dela..., ***Mas no mesmo bairro dela, no mesmo bairro da minha avó.*** Então, ela fazia jantar e esperava a gente. ***A gente chegava onze horas*** na casa dela e jantava e voltava para nossa casa. Ela foi uma mãe mesmo!

De acordo com as circunstâncias econômicas e sociais, o “lugar” de Janice e de seus irmãos não era mais que um “lugar dormitório”, como contou: “a gente chegava onze horas na casa dela e jantava e voltava para nossa casa”. Essa situação é comum nas grandes concentrações urbanas onde *ciudades satélites*, também chamadas *ciudades dormitorios*, têm como razão principal, “dar o descanso necessário – sono – à mão de obra que alimentará o ritmo da produção no dia seguinte” (MARCELLINO, 2003, p. 58). Mesmo mudando de casa, Janice e seus irmãos permaneceram no mesmo território da casa do pai, da casa da avó e da casa da tia – na periferia – território de possibilidades estancadas. Como nos situa mais uma vez Santos (2007a, p. 134):

O território é a causa de maior desigualdade entre firmas, instituições e, sobretudo, entre os homens. Em lugar de se tornar o desejado instrumento de igualdade individual e de fortalecimento da cidadania, o território manterá o seu papel atualmente perverso, não apenas alojando, mas na verdade criando cidadãos desiguais, não apenas pelo seu lugar na produção, mas também em função do lugar onde vivem.

Percebemos, desta forma, que o “lugar” numa perspectiva local (casa/família), assim como, o lugar social (trabalho) de Janice, não são, de forma alguma, favoráveis à sua emancipação. Como a maioria dos filhos de família pobre, Janice e seus irmãos conciliavam trabalho e estudo como relatou: “... a gente estudava à noite. A gente trabalhava e estudava, nós três”.

Para jovens em tais situações existem as escolas noturnas profissionalizantes. Janice, nesse período, estava concluindo o curso técnico de contabilidade e iniciando o trabalho como balconista. Embora, o trabalho também fosse uma possibilidade estancada, como nos relata em seguida, era necessário para sua sobrevivência, ficando a escola em um segundo plano:

(...) formei fiz até o segundo grau, [ensino médio] fiz contabilidade. Então, fui trabalhar no Foto Rex. Eu comecei a trabalhar no caixa da loja, depois eu fui para o caixa do departamento financeiro... Eu cobria férias de um monte gente que passava o serviço para mim. Até que eu fui para o caixa geral mesmo. Inclusive eu cobri a chefe do caixa geral nas férias dela, e não ganhei nenhum centavo a mais por causa disso. Eu sabia todos os segredos do cofre... Eu aplicava dinheiro da empresa..., eu fazia o caixa das oito lojas que o Foto Rex tinha. Nunca ganhei nem assim, um 'muito obrigado' por causa disso. Então, ***eu sempre estava mudando, porque eles me passavam uma coisa e eu dava conta de fazer..., fiquei cinco anos (...)*** saí de lá e fui fazer um curso de cabeleireiro, sou cabeleireira também! (conta rindo). (...) Fiz o curso de cabeleireiro, fiz o curso de maquiadora (...) de maquiagem profissional e tal, e depois, tive um salão, quando eu estava no salão eu comecei a achar aquilo muito vazio (...).

Mesmo com toda a movimentação e aumento da responsabilidade, como balconista, as possibilidades concretas de emancipação não existiam, como ela explica: “eu sempre estava mudando, porque eles me passavam uma coisa e eu dava conta de fazer”, “não ganhei nenhum centavo a mais por causa disso”. Porém, como cabeleireira, quando abriu seu próprio negócio tampouco existiram possibilidades verdadeiras. Neste período, mais uma vez, Janice pára de estudar. Desta vez não por causa do jantar tarde da patroa, como ocorreu no período em que era empregada doméstica. Mas porque ainda estava envolta em possibilidades estancadas, tanto do ponto de vista do contexto sócio/territorial, como do ponto de vista do contexto familiar.

Eu não tinha nem o salão, nesta época eu trabalhava, eu ia em domicílios, entendeu? Então, às vezes, eu saía de casa às oito horas da manhã, sete e meia

da manhã, e chegava em casa onze da noite, porque eu tinha muita gente, atendia muita gente. Eu tinha uma clientela muito grande, principalmente aos sábados.

Desta forma, continuava limitada ao seu território. Além disso, ainda que tivesse saído da casa do pai, da avó e da tia, não havia superado a relação com o pai, que assim como, a relação com a mãe, mantinha vínculos muito fortes, mesmo depois de sua morte.

Recorrendo as análises de Foucault (1992) ao considerar que as relações de poder penetram nos corpos, é possível compreender que na tensão entre a busca de liberdade da mãe projetada nos filhos e de controle do pai, que Janice se constrói e se define cruzando gradativamente os limites que se apresentam em sua trajetória:

Eu fui noiva duas vezes, (Risadas). Mas rompi o noivado com ele também. (...) ele era capitão, capitão do bombeiro e na época em que eu namorei com ele, ele era tenente, depois capitão e já até reformou major, foi subcomandante, de outras unidades de bombeiro. Uma pessoa vivida, madura, ele tinha sido casado (...).

(...) E ele me cercava, assim por todos os lados. ***Eu não saía sozinha, ele sempre estava..., se eu estava em tal lugar ele ia me buscar. Aquela coisa de me segurar? Era como um pai.***

(...) Eu cheguei a fazer cursinho para fazer vestibular para Educação Física, porque eu tenho paixão com ginástica olímpica, com educação física, mas, ele não deixou de jeito nenhum:

– ‘Eu não vou querer mulher fora de casa!’

E eu:

‘Sim senhor, sim senhor’ (risos).

Ele não pensou nem um minuto em mim, o que eu iria gostar o que iria ser bom para mim:

– ‘Não!’. ‘Ela vai fazer magistério, porque magistério é só ali de sete a uma ou de uma a cinco...’

E (...) trabalha com criança, só mulher, porque ele não aceitava eu estudar junto com homem de jeito nenhum, entendeu? Ele era extremamente ciumento. **Eu tinha que andar na rua olhando para o chão**. Você precisa ver o que eu passei. E morrendo de amor. Sabe aquela coisa de sonhar com o dia do casamento?

(...) mas **ele não admitia** que eu fizesse educação física. Não sei o que rolava lá no meio da turma dele (no grifo conta rindo com gargalhadas). (...) foi quando falei:

– ‘Alguma coisa eu vou fazer’. ‘Ou outro segundo grau, ou magistério, ou eu vou fazer cursinho para poder fazer vestibular para Educação Física, **porque, sem estudar eu não fico mais. Eu estou desaprendendo a escrever determinadas palavras simples, que eu não sei mais como é que escreve! Eu não vou ficar neste vazio não**’. E ele respondeu:

– ‘Você faz o magistério, porque a gente vai se casar logo, que eu não quero casar com mulher fora de casa, que estuda e trabalha’.

Com isso, **sei que eu entrei para o magistério e me dei bem na escola, eu tinha um relacionamento bom, as pessoas me respeitavam...**

Mesmo buscando um espaço de realização, o lugar de filha em conflito com os ensinamentos da mãe e a postura do pai permanecia. Neste caso, do pai simbólico. Pois, como nos conta, seu noivo não “admitia” muitas coisas: “Eu não saía sozinha, ele sempre estava..., se eu estava em tal lugar ele ia me buscar. Aquela coisa de me segurar? Era como um pai”.

Nesta tensão entre a necessidade de continuar estudando e os limites impostos pelo noivo, Janice deixa claro que continuará estudando, pois como relatou estava desaprendendo a escrever palavras simples e não desejava mais ficar em tal vazio. Além disso, da forma como se expressa, quando inicia o magistério, parece conquistar sua auto-estima em um novo universo de possibilidades: “Sei que eu entrei para o magistério e me dei bem na escola, eu tinha um relacionamento bom, as pessoas me respeitavam”.

Assim, Janice mostra que os ensinamentos da mãe ainda permaneciam vivos. Mesmo estando ela presente na infância de todos os seus irmãos, foram somente Janice e seus dois irmãos mais velhos que se apropriaram dos ensinamentos da mãe, porque os outros eram ainda muito pequenos.

Acho que não passava nem na cabeça da minha mãe, e ela conseguiu encucar isso em nós, que a última coisa que a gente podia fazer na vida era parar de estudar. ***Inclusive ela dizia assim:***

– ***‘Não case! Vá estudar, vá ter as coisas suas...’***

***Ela falava com a gente, para nunca, nunca parar.*** Ela falava isso demais, parece que..., às vezes, a gente até pensa, será que ela sabia que ela ia ficar tão pouco tempo? Porque o tanto que ela falava disso, o tanto que ela falava... Tanto é que nós mais velhos que convivemos mais com a minha mãe, nós três, fizemos curso superior e depois eu fiz pós-graduação, mas..., meus irmãos mais novos que conviveram menos tempo com a minha mãe..., os dois não estudaram.

Desta forma, a história da mãe e seus ensinamentos tiveram forte influência sobre as decisões de Janice, que, definitivamente, não tinha a intenção de repetir a mesma trajetória.

(...) eu descobri que ele [o noivo] me traía, quando eu descobri, eu terminei com ele.

(...) eu tinha vinte e quatro anos... Então, fui terminando também o magistério. Teve concurso, passei e em um ano mais ou menos, eles me convocaram. Então, eu fui dar aula, aí eu fechei [o salão]. Nesta época eu já tinha salão. Para eu poder ir dar aula... E depois de quatro anos trabalhando como professora na escola municipal, eu resolvi fazer vestibular.

Mas quando eu terminei com [nome do noivo], para mim, não foi uma coisa assim..., é lógico que eu sofri, eu gostava dele e tudo, mas foi muito menos doloroso (...). Porque com o afastamento dele, eu pude colocar em prática aquilo que eu sonhava. Eu tinha vontade de fazer uma faculdade, ele não deixava.

#### 6.4.7 A casa de Janice:

O reencontro com a mãe

Matricular-se no Curso de Magistério, não foi exatamente uma escolha de Janice como nos conta no item anterior, porém, foi no retorno à escola, depois de muito tempo sem estudar, que iniciou o caminho de possibilidades emancipadoras e que pôde colocar em prática o que pregava sua mãe. O Curso de Magistério ofereceu a oportunidade de concorrer a uma vaga para professora no ensino fundamental da rede municipal de educação e, a partir daí, a reconstruir seu lugar, sua casa e sua subjetividade, como nos conta em seguida:

***(...) eu morava perto até do meu irmão, mas a casinha era minha, era tudo meu, tudo novinho, sabe quando você está começando a viver de novo? Foi assim que eu vi.*** Estudando, trabalhando, comprando as minhas coisas... Sabe, um período bom (...). E muita coisa boa aconteceu se você for pensar bem. Saio de uma escola que eu dava aula laaaá [na periferia], fui dar aula perto de casa, passei na Federal, ***estava começando a gostar de mim e até me conhecer***, porque o tempo inteiro eu ficava ali com [nome do noivo].

Talvez assim, se eu for pensar nos últimos anos foi o melhor para mim, (...) Eu comigo mesma. Foi muito bom. Muito bom, mesmo. (...) comecei (...) fazer a

faculdade, passado um tempo, eu entrei para academia, fui fazer ginástica e fui fazendo estas coisas que qualquer pessoa moça faria se tivesse as condições que eu tinha.

Deste modo, Janice mostra como se constitui sua subjetividade, por meio do diálogo consigo mesma e com os demais. Esta construção não se dá isoladamente, mas através de constantes negociações. Como define Taylor (1993), a nossa subjetividade depende, de maneira crucial, de nossas relações dialógicas com os demais. Assim, Janice vai se tornando livre da *prisão* de sua própria história. Quando interage em um espaço de reconhecimento, “começa a gostar de si mesma” e a “conhecer a si mesma”. Como propõe Foucault (1996, p. 31) a luta contra o poder não se limita ao inimigo imediato, e a pergunta: “Quem somos?” pode ser um ponto de partida de “formas de resistência” e caracterizar um repúdio a esta forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, designando-os por sua individualidade, atando-os à sua identidade, impondo-lhes uma lei que devem respeitar e que os outros não de reconhecer neles. Neste caso, a luta consiste em combater as diversas formas de submissão.

**(...) *Eu tinha vontade de continuar estudando, mais pelo conhecimento, não por causa da escola.*** (...) E também, (...) todo mundo da prefeitura com aquele negócio:

– ‘Ah! Vamos fazer magistério!’. ‘Vai ter plano de carreira e salário, vai ser bom para todo mundo!’. ‘Quem não tem é legal fazer...’

***E, então, eu acho que teve as duas coisas (...) as duas coisas pesaram para mim.*** E eu fui, nem estava com muita esperança, apesar de que o curso que eu fiz foi muito assim, era muito menos procurado do que é hoje. Que é o curso de biblioteconomia (...) tinha doze anos que eu tinha feito meu 1º e 2º grau. Depois eu só vi matérias pedagógicas, não estudei, não fiz magistério para eu poder fazer vestibular. Então, eu tinha doze anos que eu tinha terminado meu 1º e 2º grau, que foi no IMACO.

(...) Mas eu não tinha essa maturidade assim, eu vou para faculdade, e estando dentro da faculdade, a minha prática vai mudar, eu vou melhorar. Minha irmã tinha feito pedagogia, entendeu? Então, ***tinha também esta questão da minha família, porque meu irmão estava estudando, minha irmã já tinha terminado a pedagogia, então faltava eu estudar.*** Então, ***não é simplesmente pela política da prefeitura.***

(...) Mas eu acho assim, que com política ou sem política (...) ia acabar acontecendo isso comigo. Por causa mesmo da minha família, dos meus irmãos, (...) Eu sentia que, de qualquer forma, sendo dentro da educação ou fora, um curso completamente fora da educação, eu iria continuar estudando. Isso era certo para mim. Porque era ditado que minha mãe falou com a gente enquanto a gente esteve com ela:

– 'Não pára de estudar! Conhecimento é a única coisa que eles não vão tomar de vocês..., Vocês têm que serem doutores, vocês têm que irem para uma faculdade...'

Ela falava isso demais com a gente.

Como os irmãos mais velhos freqüentavam a faculdade e a política da Secretária de Educação, naquela época, estimulava o aperfeiçoamento constante do corpo docente, Janice se sentiu fortemente estimulada a por em prática um plano que permanecia estacionado: “Eu tinha vontade de continuar estudando, mais pelo conhecimento, não por causa da escola” e “tinha também esta questão da minha família, porque meu irmão estava estudando, minha irmã tinha terminado a pedagogia, faltava eu estudar”. Nessa época, conseguiu entrar em uma Universidade Pública e a ter contato com um mundo, que somente, permanece acessível para uma minoria privilegiada, como deixa transparecer no seu relato:

Tudo para mim era novíssimo! Ainda mais aquela Federal aquela FAFICH [Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas], pelo amor de deus! (risadas). Eu achava o pessoal muito doido! (risadas). Então, eu me diverti muito por esse lado, mas (...) ***não andava com a turma, nunca fui de andar com turma, em***



*época nenhuma da minha vida, sempre tive amigos assim, dois, três. Então, também, isso foi reproduzido ali.* Às vezes, eu era a chata da sala. Porque também eu entrei mais velha, entrei com vinte e nove anos na faculdade. Eu trabalhava, tinha gente lá que nunca tinha trabalhado.

***Aquele pátio da Federal [refere-se à Universidade Federal de Minas Gerais] de manhã, parece uma concessionária [de automóveis], não é?*** Eu entrei em noventa e dois e ***eu me lembro que tinha [uma estudante que] tinha um Kadet branco! Eu pensava:***

***– ‘Mas que carro lindo!’***

***E ela era morena, ela parecia índia, (...) ela era morena, bem morena, o cabelo pretinho e passava aquele baton vermelhinho, entrava dentro daquele Kadet (risos) Nossa! Parecia uma artista!*** Eu achava ela linda! Com aquele carrão e morava aonde, minha filha? Morava no alto da Afonso Pena.<sup>60</sup>

***Tinha um colega de curso todo doidão, ele andava de ônibus, mas era filho de fazendeiro, o pai dele o sustentava, ele nunca tinha trabalhado, então poucos casos eram daqueles que saíam da faculdade voando para poder chegar ao trabalho.***

A percepção de Janice do espaço e dos corpos do Outro demarca o seu lugar social, através de sua forma de se expressar: “Aquele pátio da Universidade parece uma concessionária [de automóveis]”, e ainda, “tinha [uma estudante que] tinha um Kadet branco!”. “E ela passava aquele baton vermelhinho, ela entrava dentro daquele Kadet (risos) Nossa! Parecia uma artista!” Ela também vivia na área nobre da cidade, assim como seu amigo “doidão” que mesmo sendo rico levava uma vida “alternativa”: “Ele andava de ônibus, mas era filho de fazendeiro”. Como discute Bourdieu (1996, p. 184), o corpo é um produto social:

A distribuição desigual das propriedades corporais, entre as classes, se realiza através de diferentes mediações, tais como, as condições

---

<sup>60</sup> Área nobre da cidade.

de trabalho e os hábitos de consumo que, entanto que dimensões do gosto e, portanto, do *habitus*, podem se perpetuar além de suas condições de produção.

E Bourdieu continua: “por isso o corpo designa não só a posição atual, senão também a trajetória”. O conceito de *habitus*, desta maneira, *vai*, “no entanto, além do indivíduo, diz respeito às estruturas relacionais nas quais está inserido, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo, quanto seu conjunto de capitais” (SOCHA, 2008, p. 46). Janice, desta forma, penetra no ambiente dos eleitos e nele percebe as desigualdades latentes entre seu mundo e o mundo de seus colegas.

Depois que você está ali dentro da universidade, por exemplo, o que eu podia aproveitar..., fazia matéria eletiva... eu já tinha entrado para fazer o curso de biblioteconomia, só que eu pensei assim:

– ‘Não é para isso que eu estou estudando, não é essa a minha praia!’. ‘Ficar decorando lei, normas, sobre biblioteca, vou mexer com gente, eu não quero mexer com livro’.

Então, eu direcionei meu curso todo para biblioteca escolar. Porque a gente podia direcionar o curso, tudo eu fiz direcionado para biblioteca escolar.

Eu cheguei a entrar na faculdade a uma hora e saía dez e meia da noite. Porque eu estudava à tarde, na parte da noite, eu ia para Letras fazer matérias eletivas. O que eu podia aproveitar da faculdade? Estudar, aprender... Então, eu fazia meu curso à tarde que eu era matriculada e tudo, saía de lá, ia para outra faculdade, para a Letras. ***Aí eu já estava pensando mesmo, na minha prática.***

(...) Eu acho que a minha entrada foi muito por causa da família e por causa dessa política da prefeitura, mas a hora que eu coloquei o pé lá dentro, isso já não me importava mais. Sabe assim, a esse ponto de falar assim:

– ***‘Eu estou aqui porque eu tenho que ter um curso superior’, aí eu já pensava assim: ‘Nossa, eu vou fazer isso com meus alunos!’.***

Embora, Janice não relacione a sua entrada na Universidade a uma necessidade de sua prática como professora, como ela própria explica: “Eu não tinha essa maturidade, eu vou para a faculdade e eu estando dentro da faculdade, a minha prática vai mudar”. No entanto, à medida que vai se envolvendo tanto com a Escola, como com a Universidade, passa a pensar de outra maneira: "Nossa, eu vou fazer isso com meus alunos!" E nessa direção que conduz seu processo de formação:

Eu acho que, o que contribuiu muito para eu conseguir isso, foi o fato da minha mãe ter pregado para gente o tempo inteiro e ela incutiu isso mesmo na gente, que o conhecimento era muito importante. Gente eu estou aqui pra aprender! Alguma coisa tem de bom nisso, entendeu? Então, eu acho que a primeira questão foi essa. E a outra, eu acho que eu sou assim, ***eu procuro tirar água da pedra.***

Segundo relata Janice, foi a partir da introjeção dos valores pregados por sua mãe, durante os dez anos de convivência com ela, que Janice encontrou força para poder se elaborar em diálogo com suas experiências, aprendendo a “tirar água de pedra”, buscando possibilidades onde, aparentemente, elas não existiam.

No percurso de Janice, muitas foram as possibilidades estancadas diante das poucas alternativas. Seu processo de libertação da “casa” foi longo, muitos atalhos foram necessários, mas conseguiu cruzar limites, principalmente quando se emancipou do peso das relações patriarcais. Aderindo aos novos valores, encontrou-se em um novo patamar, em uma nova casa, acessando novos territórios, olhando para frente, não mais para o chão. Desta forma, ela reforça as influências positivas de sua família – “mãe e irmãos” – sem sair do lugar da professora:

Eu acho que, primeiro..., ***o que me fez valorizar ainda mais aquilo que minha mãe falava, que importante era o que a gente era e não o que a gente tinha. A outra coisa, a questão familiar, de quem eu tive apoio na verdade. Quem ficou do meu lado? Na verdade foram os meus irmãos que, também, ela***

**falava.** ...e, a questão mesmo de responsabilidade e consequência... Que era um outro ensinamento também que minha mãe dizia:

– 'Tudo na nossa vida tem consequência'.

Então, eu estava ali, eu não tinha pai para contar, eu tinha os meus irmãos, para contar. Mas tudo que eu fizesse, era de minha responsabilidade. Então, me amadureceu muito. Toda esta história me amadureceu muito cedo. Eu não tive crises de adolescência:

– 'Não vou fazer isso, eu não vou vestir aquilo, não vou comer isso...'

Eu não tive tempo para isso. Então, eu amadureci muito cedo. Acho muito importante, o nosso papel ao lado de alguém, quer dizer, se a gente vai passar pela vida de uma pessoa, o que vai ficar? Entendeu? A importância disso é quando eu entro, por exemplo, na vida de uma criança, e o quando ela entra na minha vida também. O quê que vai ficar? Eu tenho alunos que eu não esqueci nunca mais. E tem alunos, que eu sou lembrada por eles até hoje. Que eu sei, que me escreve, que até hoje vem atrás, que eu sou amiga até hoje, vem na minha casa, me liga, sabe? Então, eu acho que é isso, depende muito da gente para saber o tamanho da marca que a gente vai deixar no outro. (...) Que tudo tem uma consequência.

Eu acho que desde pequena com esta dificuldade toda, de ter perdido minha mãe, de não saber nada, de ter cuidado da casa... Eu podia ter tomado duas posições, uma de cruzar os braços:

– 'A vida é injusta comigo! Vou ser um zero à esquerda.' Ou então:

– 'Vou me odiar.'

Podia ter tomado diversos caminhos, não é? E a outra:

– 'Eu vou lutar contra isso! Não é isso que eu quero para mim!' Entendeu? 'Não é isso que espero para mim, não é isso que eu quero para mim'.

Se a situação está assim, o que eu posso fazer para mudar? Eu acho que a gente tem de ser consciente daquilo que a gente está vivendo, saber até que

ponto, aquilo ali, está te fazendo bem ou mal e tentar fazer alguma coisa para mudar, é ser lutadora mesmo. ***Eu acho que uma característica minha é que eu sou uma lutadora. Eu só desisto quando não tem mais jeito! Não tem, já parei, já pensei, já fiz tudo que eu tinha para fazer (...).***

Busco compreender, através dos relatos de Janice, assim como o fiz através dos relatos de Paulo, o processo de reconstrução de elementos emancipadores em seus percursos biográficos.

Logo, para me aproximar dos Interrogantes Gerais, conversamos sobre as suas infâncias, suas adolescências e sobre a entrada na fase adulta de ambos colaboradores, para assim, compreender a construção de gênero em relação à vida em família – “casa” – e em relação ao contexto social mais amplo – “rua” e “território”.

Considerarei, ainda, como se definiam neste processo, como se davam as suas relações com outros, em quais momentos se tornavam presa da dinâmica do desejo e até que ponto se transformando, transformavam os contextos onde atuavam. Assim, pude aprender que as metáforas sugeridas por DaMatta (2000) e adotadas nesta pesquisa, que reconhecem a relação Casa/Mulher e Rua/Homem indicavam uma forma de aproximação e compreensão inicial de como se constroem ambos colaboradores. Embora, não se esgotassem nesta relação, a partir delas algumas diferenças consideráveis puderam ser estabelecidas entre o professor e a professora, diferenças estas que, vão além das construções de gênero feminino e masculino e que são também, diferenças territoriais com todas as suas implicações (SANTOS, 2007a, 2007b).

Desta forma, passo a compreender que, a casa “lugar da mãe”, ao longo da trajetória de Janice se tornou também *lugar de Janice*. É neste reencontro entre Janice e sua mãe, que ela passa a “se conhecer melhor”, “a gostar de si mesma” e a se “tornar uma lutadora”. O lugar de Janice sempre será, também, o lugar da mãe. A

presença da mãe perpassa todas as definições de Janice sobre si mesma, enquanto criança, enquanto adolescente e enquanto adulta. A busca da mãe fez parte do processo de reconstrução de elementos emancipadores na vida de Janice. Possivelmente, os ingredientes que a impulsionaram a uma ascensão social e a se tornar resistente, lutadora, se localizam na sua relação com a família “mãe” com todos os seus ensinamentos em relação aos seus irmãos. Neste caso, como nos lembra Sarti (2003), a família na moral dos pobres representa aquele a quem se deve respeito, consideração. Em seu relato Janice diz: ‘O que me fez valorizar ainda mais aquilo que minha mãe falava, que importante era o que a gente era e não o que a gente tinha’. “De quem eu tive apoio na verdade, quem ficou do meu lado? Foram os meus irmãos, que também ela falava”.

Construindo-se sob possibilidades estancadas, em busca da liberdade, a subjetividade de Janice se estrutura em diálogo com os lugares por onde passou: no quarto de infância, nas escolas e nas casas, até se encontrar, definitivamente, no reencontro com a mãe em sua própria casa.

Também como professora, Janice permanece em sua própria casa “lugar de Janice”, lugar de sua liberdade, porque permanecer na escola significa manter-se sob possibilidades estancadas. É a partir de sua vivência pessoal que resulta todo o seu diálogo com o mundo fora da escola, como foi discutido anteriormente, quando desenvolve o projeto *Teatro na Escola*. Ou seja, embora permaneça no *lugar/casa* espaço da sociabilidade da mulher brasileira reforçado pelas desigualdades sociais, encontrou uma forma de subsidiar seu desejo de liberdade através dos ensinamentos (busca) da mãe. E, Dessa forma, aprende o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor. Como me relatou: “Eu só desisto quando não tem mais jeito! Não tem, já parei, já pensei, já fiz tudo que eu tinha para fazer”.

Estruturada esta interpretação, vou ao encontro de Janice como professora para discutir numa perspectiva pedagógica crítica, (GIROUX, 1990, 1997, 1998), a escola como um *mundo* nem sempre organizado em favor do professor, e como esse mundo pode, ou não, produzir possibilidades estancadas para os próprios alunos.

## Capítulo 7

### TORNANDO-SE PROFESSORES

A construção da subjetividade na relação com o contexto sócio-histórico-político

#### 7.1 Janice – tornando-se professora:

O compromisso com o aluno

*O meu compromisso, não é com [nome da escola], meu compromisso é com meu aluno que me espera lá sentadinho na carteira sete horas da manhã. (...) Como ontem eu tive uma consulta, nove horas no [bairro] Barroca, eu não podia deixar de ir à escola, sem deixar as coordenadas e os cadernos dos meninos..., que eu estava com cinco cadernos comigo. (...) **Porque esses alunos, eu tenho compromisso com eles.** (...) Deixei o material para as outras professoras me substituírem nos dois horários que eu iria faltar. Esse compromisso eu tenho não é com a escola...*

*Eu preocupo é com os meus alunos que estavam esperando o caderno, com as atividades que a gente iria fazer. Então, o meu compromisso primeiro é com eles.*

Considerando como Janice constrói a sua subjetividade ao longo de sua trajetória de vida em diálogo com os espaços privados pelos quais transitou, percebo a natureza de sua relação com a escola. Como apontam Giroux e Simon (1998, p. 185):

É importante reconhecer que o terreno cultural da vida cotidiana, não é só um espaço de luta e acomodação, senão um espaço no qual a produção e a subjetividade podem ser vistas como um processo pedagógico, cujos princípios estruturais são profundamente políticos.

Desta forma, os limites culturais e sociais de uma sociedade autoritária refletem na trajetória de vida de Janice e, também, nas relações dentro da escola. Neste caso, para a professora, o que importa, em primeiro lugar, são os seus alunos e alunas e não a instituição “escola”, porque é com eles que ela tem compromisso, como relatou: “O meu compromisso, não é com [nome da escola], meu compromisso é com meu aluno que me espera lá sentadinho na carteira sete horas da manhã”.

Na escola, os ingredientes que a impulsionam, considerando uma das perguntas dos Interrogantes Gerais, tem uma relação direta com os/as alunos/as e se localizam na sua sala de aula: “Eu preocupo é com os meus alunos que estavam esperando o caderno, com as atividades que a gente iria fazer. Então, o meu compromisso primeiro é com eles”.

Usando como contraponto a experiência teatro dentro da escola, percebo que a sua experiência pessoal com o teatro e o seu compromisso com os seus alunos e alunas foram elementos portadores de possibilidades emancipadoras, porque a levaram a se tornar presa da dinâmica do desejo. Porém, ainda que eles e elas contribuíssem para esta dinâmica, não foi no contexto da escola que encontrou os meios para desenvolver tal projeto, discutido no item 4.3, haja vista os enormes sacrifícios para sua realização, como, por exemplo, no que se refere às horas extras não remuneradas, o pouco reconhecimento por parte da gestão escolar da época, entre outros. A escola, nesse sentido, demonstrou ser um espaço pouco favorável ao diálogo, portando de possibilidades estancadas.

Assim, Janice buscou os meios de diálogo fora da escola, na Companhia de Teatro e Movimento, onde se encontrou verdadeiramente como parte de um grupo, com o qual compartilhou sua ideologia e que a reconheceu lhe proporcionando possibilidades emancipadoras, possibilidades verdadeiras. Sendo assim, a escola



permanece como um espaço restritivo, onde não existe um sentimento de pertencimento e de identidade, como destaca no seguinte fragmento de seu relato:

Tem certas situações que eu não dou conta delas. Então, o que eu não dou conta, eu não entro. Por exemplo, eu chegar [na sala dos professores] e ver alguém falando de uma outra colega sem a colega estar presente. Eu não agüento esta situação. Então, a situação que eu não agüento, eu não me coloco diante dela. (...) Não tenho raiva de ninguém, não estou com raiva, não é por isso, não é porque eu tenho alguma inimizade que eu não frequento a sala dos professores. (...) ***Elas sabem que eu não vou mesmo e pronto.***

Então, quem dá conta de si dentro da escola, convive comigo numa boa, a gente se fala, ri, brinca, trabalha, não tem nada disso. Então, esta é a questão.

Este relato revela que a escola, ao contrário de ser um espaço de idéias e propostas coletivas, é um espaço de tensão e de relações antagônicas, espelho de nossas relações sócio-culturais, reflexo de relações de poder de uma classe dominante sobre uma classe subordinada. Ou ainda, em outras palavras, reflexo de uma sociedade autoritária.

Assim, diante das dificuldades e barreiras para dialogar com a escola, como um todo, Janice passa a dialogar com a sua sala de aula e com seus alunos e alunas, porque é ali que ela descobre possibilidades de se “reencontrar”, de interagir, de dialogar, de sonhar e de entrelaçar suas experiências de vida com suas experiências profissionais. É o lugar onde encontra *prazer*, porque reconstrói a sua própria história e possibilita aos seus alunos construir e reconstruir as suas. É o lugar de esperança e de possibilidades emancipadoras, porque pode atuar (se tornar autora) transformando teoria em prática.

Ilhando-se da escola como um todo, ela não consente as pressões da escola, relações hegemônicas, ela resiste. Como nos esclarece Mercer<sup>61</sup> (1983, *apud* GIROUX; SIMON, 1998, p. 185):

A noção de consentimento que coabita no núcleo do processo de hegemonia subestima a importância de especificar os limites e as possibilidades dos princípios pedagógicos que estão em jogo dentro de formas culturais.

Como diriam estes mesmos autores, a noção de consentimento na “versão revisionista radical” se define através de formas mais ativas de cumplicidade nas quais os grupos “subordinados” são agora vistos, ou seja, estes grupos simplesmente não consentem e não se acomodam, mas negociam constantemente sua adaptação e seu espaço dentro da cultura dominante. Por acaso, não foi esta a forma que Janice encontrou de se adaptar constantemente aos espaços relatados em sua trajetória de vida? Ou seja, adaptando-se e negociando constantemente sua posição de desvantagem? Assim, através de sua subjetividade, ela tenta mostrar para os seus alunos caminhos que possam levá-los a pensar em uma perspectiva de futuro.

Eu falo muito com eles que **a gente tem que aprender a achar prazer** nas coisas, de chegar ali e olhar a carinha do outro. (...) **tudo que você encontra prazer de fazer, você faz bem**. O que você não encontra prazer você faz de qualquer jeito! ‘Não é verdade?’ ‘É!’ (risos). **A gente tem que procurar achar prazer, naquilo que a gente está fazendo, acho que esta que é a chave**. Porque se você não encontra prazer, você não faz aquilo com amor, com dedicação. **Eu acho que a proposta da gente, pelo menos a minha, não é nem de acertar sempre, é de fazer tudo melhor, às vezes, o meu melhor é muito pior que o melhor de outra pessoa, mas é o melhor que eu tinha que fazer**. Às vezes, eu não fiz tudo que eu tinha que fazer, mas eu fiz tudo que eu podia fazer por eles, entendeu? Eu acho que é isso que conta.

---

<sup>61</sup> MERCER, C. A poverty of desire: pleasure and popular politics. In: JAMESON, F. *et. al.* *Formations of pleasure*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983.

Eu acho, na verdade, se você for espremer, 50% você mexe com conteúdo e 50% você educa. Eu acho que esse nome educador, ele tem peso, um peso de glória, não é aquele peso que você fala assim:

– ‘Ah! Não estou agüentando carregar!’

Eu acho que é um peso de glória você estar dedicando a sua vida para construir uma outra pessoa, para formar uma outra pessoa. Então, a gente pensa assim..., por exemplo, ***ter um filho, são nove meses... Mas..., você não terminou de formar aquela pessoa ainda, você só principiou. Então, olha o tamanho do seu papel na vida de alguém.***

Na busca do prazer, Janice relata como a sua experiência pessoal se conecta com sua prática profissional: “A gente ***tem que*** aprender a achar o prazer”, “a gente ***tem que*** procurar o prazer”, “a gente ***tem que*** encontrar o prazer”, “acho que esta que é a chave” para se fazer bem feito. A expressão “tem que” reflete uma resistência, e não um conformismo, no sentido de buscar e encontrar a possibilidade, mesmo que ela não esteja disponível. Esta foi a perspectiva utilizada para relatar sua trajetória de vida na busca constante do reencontro com a mãe, alicerce de sua existência e da construção de seus relatos, simbolizando o retorno ao prazer.

Além disso, a professora Janice não descarta que o melhor que se pode fazer se relaciona às circunstâncias: “Às vezes, o meu melhor é muito pior que o melhor de outra pessoa, mas é o melhor que eu tinha que fazer”. Assim, a professora reconhece as suas limitações e as limitações de seus alunos e alunas, que podem não ser, necessariamente, pessoais, mas “territoriais”. Neste sentido, tanto as limitações impostas pela dinâmica da escola, assim como, pelas relações hegemônicas aos contextos sociais de seus alunos e alunas não resultam simplesmente em posturas de acomodamento e consentimento, ou seja, a busca pelo prazer em sua sala de aula representa uma política de resistência.

O que se pretende, como destacam Giroux e Simon (1998, p. 192), é: “modificar estas noções de consentimento para sublinhar sua importância dialética como um processo pedagógico e político”. O que significa dar ao *desejo* e ao *prazer* uma importância raramente dada na maioria das análises radicais da cultura. Desta forma, compreender “como as pessoas aprendem tais identidades e prazeres por meio de formas particulares de identificações e catarses” significa, também, perguntarmos: Como as pessoas aprendem o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor? E como se tornam presa da dinâmica do desejo? (GIROUX; SIMON, 1998; CHARLOT, 2000). Por isso e, de acordo com esses autores, é importante considerar as formas de cultura como *desejo mobilizador*, para podermos explicar como tais formas são construídas. O que significa perguntar:

Através de que processo, que tem seu próprio centro de gravidade como uma forma de significado, as formas culturais induzem ao nojo ou ao prazer? Como podemos chegar a entender a aprendizagem, fora dos limites da razão e da racionalidade, como uma forma de compromisso que mobilize e, às vezes, reconstrua o desejo? (GIROUX; SIMON, 1998, p. 194).

Como propõem os referidos autores, estas perguntas sugerem que a pedagogia não se encaixa comodamente com a produção do discurso simplesmente, mas com um momento em que o corpo aprende, se move, deseja e aspira uma afirmação. Em outras palavras, as interações não são meramente ideológicas, “são também requerimento de formas particulares de prazer, as quais sempre estão historicamente situadas, mas não discursivamente privilegiadas” (GIROUX; SIMON, 1998, p. 195). Nessa perspectiva, estes pensadores da pedagogia crítica propõem que:

A idéia e experiência do prazer devem estar politicamente constituídas para que possamos analisar como o corpo se converte não só no objeto de (seu patriarcal) prazer, senão também no sujeito de prazer (ROSE,<sup>62</sup> 1986). Nesse caso ‘o prazer se torna o consentimento da vida no corpo’ (JAMENSON,<sup>63</sup> 1983, p. 10) e

---

<sup>62</sup> ROSE, J. *Sexuality in the field of vision*. Londres: Verso, 1986.

<sup>63</sup> JAMESON, F. *Pleasure: a political issue*. In: JAMENSON *et al.* *Formations of pleasure*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983.

provê uma importante condição corpórea de vida afirmando tal possibilidade de desejo. (GIROUX; SIMON, 1998, p. 198).

Nesse sentido, como nos conta Janice o início de sua carreira representou o início de uma nova vida, uma vez que seus alunos e alunas passaram a ser a sua nova família. Essa mudança significou o reencontro de Janice consigo mesma como discutimos no item anterior, demonstrando sua forma de ver o mundo com o seu olhar enviesado através do olhar de sua mãe e da ausência de seu pai. Desta forma, os seus alunos passaram a ser a sua família, possibilitando a ela reconstruir a sua história e o seu lugar. Encontrando espaço de diálogo e, principalmente, reconhecimento, Janice torna-se *sujeito de prazer* em direção ao *desejo mobilizador*. O relato a seguir mostra a importância de seus alunos, no início de sua carreira:

Mas eles [os alunos] eram tudo que eu tinha. (...) Foi logo que eu comecei a morar sozinha, tinha terminado o noivado, como eu lhe falei. ***Meu negócio era faculdade e meus alunos. Era a minha família 'uai'!***

É engraçado, primeiro, no início, tive muito medo, eu não estava assim achando ruim nem nada, mas eu tinha medo de estar fazendo alguma coisa errada, de não estar conseguindo ser professora deles. Depois passou uma fase que eu era muito mais mãe, do que qualquer outra coisa. Não sei se é porque eles eram muito pequenininhos também, e tinha aquele negócio de chamar de tia, então, eu era aquela mãezona, entendeu? (riso).

Aí depois, é que entrou esta fase de amizade. Eu estou numa fase que eu me vejo amiga dos meus alunos, (...) ***eu não acho chato ficar com eles, por exemplo, horas conversando, nem ridículo eu dançar com eles. Nem acho um absurdo eu contar coisas minhas para eles, nem parar o tempo para ouvir deles, coisas deles (...). Cada fase da minha vida, com relação aos meus alunos eu me via uma pessoa diferente.*** E nessa fase que eu estou agora, consigo me ver amiga deles. ***Uma amiga mais velha*** que está ali para orientar, que eles não dão conta de fazer as coisas sozinhos, ***mas eu não sou, nem a dona Janice, aquela professora distante: eles lá e eu aqui (...).***

Ter passado por diversas fases conforme seu relato – “cada fase da minha vida, com relação aos meus alunos eu me via uma pessoa diferente” – significou a construção de seu lugar, de um lugar, até então, não experimentado. O cuidado quase maternal que existiu no começo e o medo de não cumprir suas próprias expectativas fizeram parte do seu processo de amadurecimento, até encontrar um lugar de prazer em diálogo com seus alunos e alunas, como relata: “Eu não acho chato ficar com eles, por exemplo, horas conversando, nem ridículo eu dançar com eles. Nem acho um absurdo eu contar coisas minhas para eles, nem parar o tempo para ouvir deles, coisas deles”.

Janice com o tempo construiu um espaço de diálogo onde não só o conteúdo é importante, como também, as suas experiências. Assim, ela, seus alunos e alunas encontraram possibilidades de se colocarem “dentro” da história (WALKERDINE, 1998; SPRY, 2001) e não “em contato” com ela (FREIRE, 2005b). Para Janice, não é “ridículo dançar” com eles e elas, como também não é um “absurdo” falar de si mesma, e, também, não o é, deixá-los se expressarem e falarem de si mesmos. Como esclarece: “eu não sou, nem a dona Janice, aquela professora distante: eles lá e eu aqui”.

Começar a lecionar, como relata em seguida, representou ocupar um novo lugar, com novas responsabilidades, diferentes daquelas que, até então, havia vivido. Pela primeira vez seu trabalho estava relacionado com a sua formação.

Eu acho que o medo, talvez, tivesse alguma relação, com o fato de **estar, pela primeira vez, trabalhando numa coisa que eu estudei para aquilo**. Então, era o meu primeiro contato, eu também estava vivendo uma situação que, na mesma época que eu comecei a dar aula, na prefeitura, eu estava começando a fazer um trabalho na igreja também. As crianças eram muito diferentes, porque as que eu trabalhava na igreja, eram todas crianças de pessoas que eu conhecia e elas me conheciam também. E **lá** [na periferia, sua primeira escola] não. **Os meninos muito grandes, eles estavam fazendo segunda série, na época, mas tinham**

***repetido várias vezes [a mesma série], (...) eu era, em agosto, a quinta ou quarta professora (...).***

Pela primeira vez Janice estava trabalhando “numa coisa” que ela “estudou para aquilo”. Não era mais a doméstica, a balconista, a dona de casa e nem a cabeleireira, embora, tivesse feito curso de cabeleireiro e maquiagem. Era um lugar diferente de suas experiências.

Ela se referia à sua primeira escola, como sendo “lá”, exprimindo que era longe, na periferia. “Lá”, os/as meninos/as eram “muito grandes, eles/as estavam fazendo segunda série na época, mas assim, tinham repetido várias vezes, eu era, em agosto, a quinta ou quarta professora.”

Esta escola se contrapõe à sua experiência, simultânea, na escolinha da igreja. *Ali*, ao contrário de *lá*, lidava com crianças pequenas e até conhecia seus pais. Na escola da periferia, em apenas um ano! Janice já era a quarta professora daqueles jovens, que mesmo sendo grandes, ainda freqüentavam as séries iniciais, devido às muitas reprovações.

Em três linhas de seu relato se pode entender bem, qual a relação presente neste tipo de território e as suas conseqüências, como foram discutidas no primeiro capítulo. Não bastam professores, não bastam escolas, é necessária uma política pública de direito que, não está presente nas periferias dos grandes centros urbanos, onde se encontra a grande maioria discriminada. Janice não permaneceu por muito tempo nesta escola, como, também, *lá* não permanece a maioria dos professores, quando têm acesso a outras melhores oportunidades.

### 7.1.1 Profissão “Ministério”

Ao destacar as relações sociais dos colaboradores, enfatizo as relações de gênero e territoriais. No entanto, Janice, quando se refere à docência, enfatiza a sua experiência de vida e a sua relação com a religião. Esse dado, num primeiro momento, me pareceu de difícil compreensão e interpretação, principalmente, considerando a perspectiva teórica que adoto e o meu posicionamento ideológico.

Porém, assumo esta “tensão”, não como “oposição” (pois, correria o risco de assumir uma postura julgadora e não reflexiva), mas como “contraponto”, para pensar as formas que Janice recorre ao lidar com um mundo que não foi organizado em seu favor. Desta maneira, não tenho a intenção de desconsiderar as aparentes contradições presentes na construção de sua subjetividade e inerentes a qualquer estrutura social.

Com isso, reafirmo que a experiência empírica no mundo das relações sociais demonstra-se incompatível com qualquer estrutura rígida, onde o sujeito e/ou seu processo de construção de elementos emancipadores possam se encaixar coerentemente, como se as contradições não existissem. Nesse caso, busco, na medida das possibilidades e dos limites do meu filtro ideológico, entrelaçar os dados etnográficos, com as disposições metodológicas e teóricas, indo ao encontro de um lugar possível de confluência de pontos de vistas diversos, como permite uma etnografia.

Assim sendo, ressalto que o resultado final de uma etnografia muda as perspectivas do pesquisador social, (enquanto sujeito social, não enquanto indivíduo), de suas relações sociais e das relações sociais do pesquisado. Isso quer dizer que, continuo interpretando o mundo através das relações hegemônicas, que definem os lugares dos sujeitos e não através da relação com Deus. Logo, e de acordo com Leiner (2003), considero que todos estes princípios se unem no social.



Nessa direção, em minhas análises, estão presentes a minha postura ideológica baseada na perspectiva teórica que utilizo e na forma em que Janice adota para se definir e se construir em seu contexto social. Resumindo: “Afim de contas para compreendermos de veras, temos que (...) procurar por todo campo o que corresponde **neles** ao que nós conhecemos, e em **nós** do que eles conhecem” (DUMONT,<sup>64</sup> 1983, *apud* LEINER, 2003, p. 47).

Esta mesma situação ocorreu nas conversas entre Paulo e eu. O que, a princípio, se revelou como *relações de campo difíceis* (item 4.2), me proporcionaram o entendimento de seu contexto, além do previsto, inscrito ou implicado na minha posição ideológica e teórica. Desta forma, os *pontos comuns*, assim como, os *contrapontos* foram importantes para compreender como Paulo se definia e, inclusive, para me compreender. Como sugere Habermas (2004, p. 14) sobre a *ética da discussão e a questão da verdade*:

As conclusões, afirmativas ou negativas dos participantes do diálogo, não devem ser concebidas segundo o modelo da liberdade subjetiva (...). O que pesa sobre as decisões dos participantes de um discurso prático é a força de obrigatoriedade daquela espécie de razões que, em tese, podem convencer a todos igualmente – não só as razões que refletem minhas preferências, ou as de qualquer outra pessoa, mas as razões à luz das quais todos os participantes podem descobrir juntos, dado um assunto que precisa ser regulamentado, qual a prática que pode atender igualmente aos interesses de todos.

Trazendo comigo as considerações de Habermas (2004), destaco a seguir como Janice relata a relação entre a sua religião e a sua profissão, ao mesmo tempo em que busco compreender como ela se constrói como professora, tentando contextualizar seus relatos, sem impor um “regime de verdade” (FOUCAULT, 1999) prática tão presente nas relações sociais de uma cultura autoritária como a que Janice e eu pertencemos.

---

<sup>64</sup> DUMONT, L. *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'ideologie moderne*. (Paris: Seuil, 1983 [ed. Bras.: *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993]).

***A minha profissão não é só a minha profissão. Eu acho que é um 'ministério'.*** Eu não vejo assim: Eu vou lá, dou aula, ganho meu dinheiro, como eu vou ali e arrumo um cabelo e ganho dinheiro. Eu não vejo assim. Eu estou muito mais preocupada com esta questão das marcas que a gente deixa, de um ano na vida daquela pessoa que Deus está colocando na minha mão. Que eu posso construir ou posso destruir, entendeu?

Então, é nesse ponto, que eu vejo assim o alcance, que pode ter o nosso trabalho, que eu vejo no meu caso como 'ministério'. Eu sinto que tudo que aconteceu com relação ao [nome do ex-noivo], como por exemplo:

– 'Você vai fazer magistério!'

Na verdade eu não vejo que foi o [nome do ex-noivo]. Acho que Deus, como ele, é o senhor de todas as coisas, ele permitiu que isso acontecesse. Que nada acontece se Deus não quiser. Existe sempre um porque, às vezes, nós, na nossa falta de capacidade de enxergar coisas além do natural, a gente não consegue perceber. Mas, eu sinto muito isso com relação aos meus alunos.

Eu falo, olha, Deus escolheu vocês para entrarem na minha vida. Eu falo com eles. E Deus me escolheu, para entrar na vida de vocês. Então, a gente vai se conhecer, a gente vai se amar, eu tenho certeza disso. Vou entender como cada um é. ***Vou tentar o tempo inteiro estar contribuindo e vocês, também, eu quero que vocês vejam os meus erros e me ajudem, também, a crescer.***

Hoje eu sou professora, vocês são alunos, mas eu quero que a gente termine o ano como amigos. Então, eu falo isso com eles o tempo inteiro. Que ***a função é diferente***, que ***as responsabilidades são diferentes***. Mas que ***lá, na nossa sala, nós todos somos iguais.***

***Não é só uma profissão, para mim é um 'ministério'.*** Porque, eu vou ali trabalhar com aquelas crianças, pedagogicamente, mas eu acredito que através da minha vida, eu posso dar muito mais para eles do que conhecimento. Então, eu sinto que Deus me escolheu para isso.

Por exemplo, aconteceu um caso na sala de ***discriminação*** com relação a um aluno que tem dificuldade. ***Eu paro a minha aula e vou falar sobre aquilo com***

***eles. Falo coisa da minha vida, falo coisa que a palavra de Deus fala. Isso eu faço e falo com os pais que eu faço. Isso é uma prática minha.***

Janice usa a sua crença religiosa para compreender seu processo de construção do conhecimento juntamente com seus alunos. O viés religioso, neste caso, não é usado para manter um discurso moralista e de controle, mas para mostrar que, sendo aluno ou sendo professor, estão todos na condição de aprendizes. Como disse, na sala de aula, “a função é diferente”, “as responsabilidades são diferentes”, mas “todos são iguais”. Ela não se coloca numa posição hierárquica. Como relatou: “Vou tentar o tempo inteiro estar contribuindo e vocês também, eu quero que vocês vejam os meus erros e me ajudem, também, a crescer”. Desta forma, Janice não deixa passar despercebidas manifestações de discriminação, que possam ocorrer em sua sala de aula: “Eu paro a minha aula e vou falar sobre aquilo com eles. Falo coisa da minha vida, falo coisa que a palavra de Deus fala. Isso eu faço e falo com os pais que eu faço. Isso é uma prática minha”. Assim, ela entrelaça sua postura pedagógica crítica, que não permite, por exemplo, qualquer tipo de discriminação em sua sala de aula, com suas experiências e com os ensinamentos de sua religião.

Nesse sentido, no próximo relato que segue, Janice explica que sua postura na sua sala de aula se assemelha à forma como ela estrutura também as relações dentro de sua religião, de sua “Igreja”.

Ela [A religião] não é católica, porque a gente não obedece às leis do Papa. A gente segue um estudo ou uma visão da palavra de um homem, que se chama John Robert Stevens, dos Estados Unidos.

A ‘igreja’ é uma casa com piscina, com quadra. Uma casa grande e mora um casal. Nesse lugar a gente se reúne para cantar, para orar, para interceder..., para estudar a palavra, não tem aquela formalidade.

Porque a gente crê no evangelho, mas só que não tem essas formalidades, que tem numa igreja comum. ***Cada um tem um ministério, tem uma função, mas***

***não é porque você é uma pessoa que dirige o período de adoração ou que você faz os estudos, que você é melhor do que eu.***

A gente vai de bermuda, do jeito que a gente está se sentindo bem... ***A importância da convivência é tudo, porque a gente aprende a amar.***

Janice adota a perspectiva da “igualdade” quando assume, em sua prática, os princípios de sua religião, pois é neles que se apóia. Nesse caso, lecionar para Janice se torna “um ministério”, tal como a prática da sua religião, ou seja: “Cada um tem um ministério, tem uma função, mas não é porque você é uma pessoa que dirige o período de adoração ou que você faz os estudos, que você é melhor do que eu”. Da mesma forma, como professora, a sua função e suas responsabilidades são diferentes, mas na sua sala são todos iguais.

Assim, Janice constrói o seu lugar como professora, buscando criar vínculos de confiança com seus alunos, adotando um moral onde o *ser* ultrapassa o *ter*, como relatou: “a importância da convivência é tudo, porque a gente aprende a amar”. Nesse sentido, Sartre<sup>65</sup> (1963, *apud* SANTOS, 2007b, p. 41) destaca que: “Tudo muda quando se considera que a sociedade é apresentada a cada homem como uma *perspectiva de futuro*, e que esse futuro penetra até o coração de cada um como uma motivação real ao seu comportamento”. Porém, se proponho uma leitura através da Pedagogia Crítica da Educação na Perspectiva dos Estudos Culturais, analisando criticamente os relatos de Paulo e Janice, como proposto (item 3 do terceiro capítulo), algumas reflexões críticas e contextualizações se fazem necessárias.

DaMatta (2000), além de considerar as relações socioculturais no Brasil, nos espaços da “rua” e da “casa”, como analisei nessa investigação, também considera um terceiro espaço: o do “outro mundo”, “demarcado por igrejas, capelas, ermidas, terreiros, centros espíritas, sinagogas, templos, cemitérios e tudo aquilo que faz parte e sinaliza as fronteiras entre o mundo em que vivemos e esse ‘outro mundo’”

---

<sup>65</sup> SARTRE, J. P. *The problem of method*. Londres: Methuen, 1963.

(DAMATTA, 2000, p. 109). Mesmo que, cada um destes espaços represente uma religião diferente, diz o autor, tal variedade é limitada porque “essas formas mais diversas coexistem tendo como ponto focal a idéia de relação e a possibilidade de comunicação entre homens e deuses, homens e espíritos, homens e ancestrais”. Portanto, continua o antropólogo:

A linguagem religiosa de nosso país é, pois, uma linguagem da relação e da ligação. Um idioma que busca o meio-termo, o meio caminho, a possibilidade de salvar todo o mundo e de em todos os locais encontrar alguma coisa boa e digna. Uma linguagem, de fato, que permite a um povo destituído de tudo, que não consegue comunicar-se com seus representantes legais, falar, ser ouvido e receber os deuses em seu próprio corpo.

Somos um povo que acredita profundamente num outro mundo. E o outro mundo brasileiro é um plano onde tudo pode, finalmente, fazer sentido (DAMATTA, 2000, p. 117).

Definitivamente, a religião em nosso país é um modo de ordenar o mundo e, está presente, em quase todos os discursos, de forma, mais ou menos explícita, seja nos discursos de senso comum ou, até mesmo, nos discursos políticos. Porém, como discute Marilena Chauí (1989), não pretendo adotar aqui uma perspectiva tradicional da sociologia da religião, que a relaciona à irracionalidade, ao sectarismo ou à superstição, como tampouco, uma perspectiva populista de que as religiões são boas em si, porque são expressões de um povo combatente. Como parte das relações hegemônicas, as religiões, também, estão em terrenos movediços. Ora caracterizando “conformismo”, ora “resistência”.

Como se sabe, a religiosidade freqüentemente se encontra na base dos grandes movimentos populares de contestação política (no Brasil e noutros lugares), como foi o caso de Canudos e do Contestado. Freqüentemente, também, esses movimentos brasileiros são interpretados como produto de fanatismo de populações isoladas e carentes. No entanto, (...) os movimentos religiosos populares de Canudos, Juazeiro e Contestado<sup>66</sup> não são

---

<sup>66</sup> Para maiores informações: MONTEIRO; TEIXEIRA, D. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado In: BORIS, F. (Ed.) *História geral da civilização brasileira*. v. 3; *O Brasil republicano*, segunda parte “Sociedade e Instituições (1889-1930)”. São Paulo: Difel, 1997.

resultado de isolamento sócio-político redundando em fanatismo, mas são uma resposta concreta, de caráter religioso, articulada a transformações políticas na sociedade brasileira e percebidas como adversas para os fracos e desprotegidos (CHAUI, 1989, p. 75).

Desta forma, a relação com o “outro mundo”, lugar este que simboliza o mundo de possibilidades, o mundo de reconhecimento, nem sempre é uma relação por alienação. Ou seja, o mundo onde se escuta, e se é escutado, é também o mundo de possibilidades emancipadoras. Além disso, considerando a trajetória de vida de Janice em seu território “periferia urbana” em paralelo com a trajetória de vida de Paulo “centro urbano”, discutidas no sexto capítulo, “hemos de convir”, para usarmos as palavras de Marilena Chaui (1989), “que não é por mera alienação, mas com pleno conhecimento de causa” que Janice evoca a palavra de Deus em sua prática como professora. Suas interpretações não são feitas porque se enveredou por uma via religiosa, mas, possivelmente, porque na sua trajetória de vida a Religião foi uma das poucas crenças alternativas disponível. Diante da prevalência do autoritarismo e das relações desiguais, a religiosidade de Janice se realiza como uma forma de conhecimento do real, como uma prática que, ao mesmo tempo reforça e nega esse real, combinando fatalismo (conformismo) – quando se ilha na sala de aula – e desejando mudança (resistência) – quando se encontra em diálogo com seus alunos ou em contexto extra-escolares. Para Chaui (1989, p. 85), “nas religiões oficiais purificadas, Deus é razão (preparando a dessacralização do mundo). Nas religiões populares, Deus é vontade”.

Porém, se amplio a lente dessa análise percebo que, ao mesmo tempo em que a religiosidade de Janice faz parte de sua proposta pedagógica e de sua ordenação do mundo, ela, também reflete, como discute Soares (2000), parte do “senso comum” caminhando na contramão do que poderíamos chamar de uma “pedagogia crítica política” (MCLAREN, 1998), ainda que, em sua prática pedagógica, se possam encontrar posturas políticas como, por exemplo, a construção de elementos emancipadores junto de seus alunos.

---

EMERSON, G. *Religião e (des)ordem social: Contestado, Juazeiro e Canudos nos Estudos Sociológicos sobre Movimentos Religiosos*. Rio de Janeiro: Dados, v.40, nº 2, 1997.

Nessa direção, proponho uma reflexão sobre essas contradições através da perspectiva pedagógica proposta por Gramsci. Segundo este autor, as noções de *religião*, *hegemonia*, assim como a noção de “autoritarismo” de (CHAUI, 1989) servem para reaproximar o homem do mundo real e de si mesmo, contrariando as propostas “filosóficas tradicionais, a religião e o materialismo vulgar”, como destaca Soares (2000), na tentativa de aproximarmos do significado da pedagogia crítica.

### 7.1.1.1 Religião

A religião, segundo Gramsci, é um grande empecilho ao desenvolvimento da concepção do homem como categoria histórica. O “senso comum” que nos habita herdou da “religião”, das filosofias tradicionais e do “materialismo vulgar” idéias teóricas dualistas, idéias fatalistas, deterministas, que levam o homem ao imobilismo, fazendo-o acreditar que a história caminha independente de suas ações (SOARES, 2000). Do ponto de vista gramsciano, a Igreja e a Escola são as duas maiores organizações que movimentam o mundo ideológico em todos os países, graças ao número de pessoas que mobilizam, com uma diferença, a Igreja não tem como finalidade a elevação civil da maioria da população, enquanto a escola, como esfera da elevação da cultura e sob o controle público trava a luta pela educação das camadas populares, justamente, para liberá-las do folclore, da religião e conseguir uma unidade e coerência entre teoria e prática (SOARES, 2000).

Desta forma, defende este pensador: a igualdade entre os homens é um ponto de chegada e não uma forma abstrata de partida, como propõe a Igreja ao assegurar que somos todos iguais porque “filhos de Deus”, por uma vontade divina ou, como defende o “materialismo vulgar”, somos todos iguais porque participamos de uma espécie biológica, portanto, de uma determinação da natureza. Partindo desses princípios, tratando os sujeitos como “iguais”, o Estado busca educá-los para a obediência a uma determinada ordem social, a uma dada forma de poder, de modo

a garantir sua hegemonia como discutem Coben (2001), Cury (1995), Frigotto (1984), Giroux e Simon (1998), McLaren (1998), Soares (2000) e tantos outros.

Somente uma perspectiva historicista pode desenvolver a concepção de homem como “criador de si mesmo”, do seu destino, de sua vida. Nesse sentido, Giroux e Simon (1998) propõem uma crítica a essas “alternativas bipolares” que geram um distanciamento debilitante da cultura. Da mesma forma, Soares (2000), através de uma análise profunda dos escritos de Gramsci, destaca a importância de se transformar o filósofo em político, em “educador” da sociedade, levando-o a uma conduta moral, capaz de ser conscientemente transformadora da sociedade.

Para tanto, o educador deve ter “consciência”<sup>67</sup> do que significa as relações hegemônicas e como estas aparecem metamorfoseadas, em todas as relações sociais. Daí, a importância de se articular esta hegemonia como processo pedagógico e como processo político (GIROUX; SIMON, 1998), que leve à construção de uma “hegemonia operária” (SOARES, 2000), conforme propôs Gramsci. Assim, embora, a escola pública esteja sob o controle público, historicamente suas propostas pedagógicas têm sido contrárias aos interesses da classe trabalhadora, por estarem vinculadas ao projeto político e cultural de grupos politicamente dominantes na esfera da sociedade capitalista (CURY, 1995; FRIGOTTO, 1984; GIROUX; MCLAREN, 1998; KINCHELOE, 1997; SOARES, 2000).

Portanto, proponho uma aproximação ao significado de hegemonia no contexto político e sócio histórico brasileiro para, através da Análise Crítica dos Discursos de Janice e Paulo, compreender o porquê dos lugares que ocupam dentro de suas respectivas escolas.

Desta forma, acredito como afirmam Coben, Freire e Gramsci que “o ato de originar uma mudança social, econômica e política é pedagógico” (KINCHELOE, 2001, p. 7) e que tem, portanto, relação com o desejo, o prazer e com a busca pelo reconhecimento.

---

<sup>67</sup> Utilizo o termo “Consciência” no sentido freireano como foi discutido no primeiro capítulo dessa investigação.



### 7.1.2 Hegemonia e autoritarismo:

Estado ampliado x estado restrito

*“A enorme concentração da renda e da riqueza é a marca registrada do [nosso] país. O motivo da perversão distributiva é a correspondente concentração do poder. E, na raiz deste fator, está a fragilidade da democracia brasileira. Em cinco séculos de história, não somamos mais de quarenta anos de regime democrático.”*

**Marcio Pochmann**

Quando iniciei a busca do objeto de pesquisa e do sujeito de pesquisa trazia comigo algumas perguntas norteadoras e a idéia de descentralizar do contexto da escola, as histórias construídas sobre os professores, pois, as perspectivas investigativas, que os isolam nesse *território*, não me seduziam. Primeiro, porque reforçam estereótipos e segundo, porque julgam os docentes mais que os reconhecem.

Minha intenção, então, é de reconstruir o *nosso lugar* a partir de uma perspectiva crítica e política que considere as relações de poder presentes não somente em nossos contextos de trabalho, como também, em nosso cotidiano social. Ou seja, minha intenção foi mostrar que atrás das histórias de vida, existe, também, a história de um país, histórias estas, condicionadas a uma série de relações de poder, como também, a relações de resistências e que contribuimos ora para mantê-las, ora para contrariá-las. Esta ambigüidade é espelho de nossas relações sócio históricas. Embora elas existam em todos os lugares, aqui no Brasil – país *periférico* – elas são mais evidentes, ou seja, mais visíveis a *olho nu* do que em outros países do *centro*.

Assim, coexistem tanto um “Estado restrito”, como um “Estado ampliado” (SOARES, 2000). O primeiro nega o direito à cidadania e o segundo proporciona as iniciativas

equivocadas às pessoas que necessitam de uma inspiração para mudar e não de pressão para permanecerem no mesmo lugar, Van Dijk (2005). Da mesma forma, Soares (2000, p. 41) nos explica:

À época de Marx, a sociedade política se sobrepunha à sociedade civil, ainda caótica e limitada às lutas de natureza eminentemente corporativas, ligadas aos conflitos econômicos nascidos da produção capitalista. A predominância da sociedade política, da coerção, exprime o ‘Estado restrito’, conceito que Marx e Engels formularam ao analisar as relações e forças em presença no período em que viveram.

Nesse período, a participação da grande maioria da população era escassa e as ações da classe trabalhadora, do *proletariado* eram clandestinas.

A partir das reflexões de Marx, sobre o “*Estado restrito*”, Gramsci, ao analisar as modificações ocorridas na sociedade capitalista em fins do século XIX, mostra que uma nova instância de domínio estatal era representada pela sociedade civil. Assim, ele elabora o conceito de “*Estado ampliado*” no qual sociedade civil soma-se à sociedade política.

No ‘Estado ampliado’, a fórmula revolucionária para a luta política é conceituada por Gramsci como ‘hegemonia civil’: implica o envolvimento de grandes massas na resolução de seus problemas, mas através da participação do complexo de associações da vida civil que se expandem na estrutura de massas das democracias modernas. Essas associações, os ‘aparelhos privados de hegemonia’, passam a construir verdadeiras ‘trincheiras’ de combate pela obtenção de posições de direção e governo da sociedade (SOARES, 2000, p. 43).

Desta forma, Gramsci destaca a passagem da “guerra de movimento” para a “guerra de posição”, ou seja, a superação da “revolução permanente” pela fórmula da “hegemonia civil” (SOARES, 2000, p. 46), caracterizando a ampliação do Estado que se torna, portanto, o “Estado Moderno”. Sendo assim:

O Estado moderno se amplia quando se organiza uma esfera nova do exercício do poder, a sociedade civil, cuja especificidade está

calcada na ‘religião’ e não nas ‘armas’, no consenso e não na força, na hegemonia e não da ditadura... Contudo, o autor [Gramsci] deixa muito claro que o surgimento desta nova esfera não suprime a instância repressiva, coercitiva da vida estatal, a sociedade política. Além disso, (...) ele procura dar uma ampla fundamentação para o fato de que, se há distinção entre a esfera da ‘violência’ e a esfera da ‘persuasão’, no ato histórico elas se identificam: sociedade política e sociedade civil se identificam no Estado (SOARES, 2000, p. 104).

Assim, entramos para o território das relações hegemônicas e o Estado torna-se, como indica Cury (1995), a união dialética da sociedade civil com a sociedade política, da hegemonia com a coerção, ou seja, segundo este autor, “à sociedade civil cabe a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação (normas, leis, polícia, exército, cadeia, etc.)” (CURY, 1995, p. 56). Essa dialética entre a sociedade civil e a sociedade política é um terreno movediço e, como definem Giroux e Simon (1998, p. 181), caracteriza as relações hegemônicas como um “processo histórico, problemático de metamorfose contínua”. Dialogando com Cury (1995, p. 57), isso quer dizer que as relações hegemônicas dependem “sempre da correlação de forças existentes num dado momento, a coerção surge como possibilidade sempre que a abertura (ou as conquistas por parte das classes subalternas) implique a perda de substancial soma de poder”.

Nessa direção pergunto: “De que lado nós estamos?” (ARANTES, 2005, p. 57). Não basta atuarmos promovendo a crítica, simplesmente, se essas críticas não nos levam às possibilidades emancipadoras embasadas numa consciência política da diferença, do desejo e, porque não, do desejo de poder, porque sempre vão esbarrar nas relações hegemônicas coercitivas.

Não pretendo, assim, impor um regime de verdade e dizer que a “Religião” e a consciência política não possam caminhar juntas. A *pedagógica do oprimido* de Paulo Freire que embasa a “Teologia da Libertação” é um exemplo dessa possibilidade (GIROUX; MCLAREN, 1998). Assim como, a Revolta de Canudos, do Contestado e Juazeiro por Chauí (1989), como foi discutido anteriormente. O que

está em jogo é a conexão entre a cultura cotidiana e a política radical, (FREIRE, 2005a; 2005b).

Porém, sem definir nosso lugar, como sugere a ACD, (VAN DIJK, 1999), permanecem muitas perguntas sem respostas, respostas estas necessárias, para o desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica na perspectiva dos Estudos Culturais. Como por exemplo: Que tipo de mudança, nós, educadores da classe trabalhadora, queremos e o que desejamos com isso? Quais são os objetivos sociais e políticos da pedagogia que propomos, enquanto educadores progressistas? E por onde passa, fundamentalmente, a questão do dimensionamento político e técnico do resgate da escola para o interesse da maioria discriminada, como propõem Coben (2001) e Frigotto (1984)? Nesse sentido, esse último autor, afirma que tais questões críticas ocupam

um número crescente de 'intelectuais progressistas', muitos deles oriundos da 'maioria discriminada', que tiveram acesso aos patamares mais elevados do saber, ou intelectuais que embora provenientes das camadas médias (...) se colocam na ótica dos interesses dessa grande maioria (FRIGOTTO, 1984, p. 180).

Por isso, a importância de se contar *histórias esquecidas* que não só reflitam a construção da subjetividade dos sujeitos, como também, a contextualização dessa construção, levando-os à conscientização de seu lugar, no sentido de colaborar para uma pedagogia verdadeiramente emancipadora. Nessa perspectiva, proponho uma dialética entre a questão territorial, a questão de gênero e a questão político-cultural, em que a "Religião" se tornou, também, um elemento importante para reflexão, principalmente em uma sociedade carente de direitos, como ilustraram as narrações da professora Janice, assim como, o "Autoritarismo" introjetado em nossos modelos de interação social.

Desta forma, Marilena Chaui (1989) ao se referir à história do autoritarismo no Brasil, define, primorosamente, o pano de fundo "sócio-histórico" que tento construir através dos relatos de Janice e Paulo sobre suas trajetórias de vida. Embora, os traços de autoritarismo tenham sido, sem dúvida, reforçados com o Golpe de Estado Civil

Militar de 1964<sup>68</sup> e que, paradoxalmente, foi batizado com o nome de “revolução”, afirma Chauí (1989, p. 47):

O Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e do republicanismo. Indistinação entre o público e o privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate da classe dominante às idéias gerais contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe, a sociedade brasileira, sob aparência de fluidez (pois as categorias sociológicas, válidas para a descrição das sociedades européias e norte-americanas, não parecem alcançar a realidade social brasileira), estrutura-se de modo fortemente hierárquico, e nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social, mas as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito) e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes).

Nessa direção, considero que o isolamento de Janice, em sua sala de aula, não reflete somente a construção de sua subjetividade em diálogo com sua religião e os territórios por onde passou, mas reflete, também, as relações de uma sociedade marcada por uma cultura altamente autoritária que, embora, através dos discursos hegemônicos pareça oferecer “crenças alternativas” (VAN DIJK, 1999), fixa “lugares”, dando a entender que, se não há a emancipação do sujeito, isso é um problema exclusivo dele mesmo, o que nas palavras de Frigotto (1984, p. 50) reside “o âmago da ideologia burguesa que justifica e mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista”.

Essa situação também ocorre com o professor Paulo, mesmo sendo a sua trajetória de vida muito diferente da trajetória de vida da professora Janice, como discutirei no próximo item.

O fato da subjetividade de Paulo se construir em diálogo com territórios de possibilidades emancipadoras, não garante que ele permaneça imune às

---

<sup>68</sup> Tema também tratado no primeiro capítulo desta investigação, item 1.1.2.

possibilidades estancadas, legitimadas pelos discursos autoritários de algumas instituições escolares do ensino fundamental.

Como veremos, os reflexos deste autoritarismo, também, aparecem nos relatos do professor, quando se refere à sua prática no ensino fundamental público e ao seu isolamento na sala de aula, no caso específico, na quadra de esportes com os seus alunos.

Com isso, pretendo discutir que, o isolamento de Paulo e de Janice no interior das escolas de ensino fundamental público, reflete uma questão sociocultural mais ampla. E lidar com este mundo, não organizado em seu favor, não é tarefa apenas de sujeito, mas do sujeito articulado, membro de um contexto complexo. Da mesma forma que analisei os relatos de Janice, passo a fazê-lo através dos relatos de Paulo.

## 7.2 Paulo – tornando-se professor

*“(...) eu lembro que quando eu era estudante, desde o primeiro período, até antes disso, de entrar para a faculdade, a coisa que eu mais almejava era ser professor da rede municipal. Era considerada uma das coisas mais interessantes, mais bem pagas, eu ouvia isso dos colegas, eu convivia no Minas [Tênis Clube] só com gente formada, então, eu via o tanto que eu dava importância para isso. **Quando eu entrei, essa valorização do pessoal da rede municipal era maior, e eu via isso chegando à minha mão**”.*

**Paulo**

Destaco esta colocação do professor colaborador, para o situar no tempo e percebermos como a educação fundamental pública para a classe trabalhadora, ao

contrário de melhorar, vem se deteriorando. Como relatou Paulo: “Quando eu entrei essa valorização do pessoal da rede municipal era maior...”.

Considerando a análise de Pochmann (2007) sobre o *Atlas da exclusão social – os ricos no Brasil*, entendemos como este país foi construído ao longo do seu processo histórico. Embora tenha percorrido distintas fases desde a Colônia (1500-1822), passando pelo Império (1822-1889) até alcançar a República (após 1889), não vivenciamos nenhuma mudança substancial em seu perfil distributivo.

Os 10% mais ricos da população impõem, historicamente, a ditadura da concentração, pois chegam a responder por quase 75% de toda riqueza nacional. Enquanto os 90% mais pobres ficam com apenas 25%. Independentemente dos padrões de desenvolvimento econômico pelos quais o Brasil passou, prevaleceu a estabilidade na desigualdade de repartição da renda e da riqueza entre seus habitantes (POCHMAN, 2007, p. 16).

No caso da distribuição do saber, evidentemente, não poderia ser diferente, como discutem, também, Haddad (2008) e Frigotto (1984). A proletarização do magistério, especificamente do ensino fundamental e médio (públicos) é uma forma de desqualificar o trabalho escolar sob a hegemonia burguesa, ou seja:

A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostaria ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber (FRIGOTTO, 1984, p. 179).

Essa situação justifica a importância de se entender o significado das relações hegemônicas, principalmente, no contexto das escolas públicas voltadas para a classe trabalhadora, assim como, a urgência de entendermos também, o lugar que ocupamos, pois freqüentemente nos são oferecidas alternativas equivocadas que nos confundem a respeito de nossas reais necessidades (VAN DIJK, 2005).

Desta forma, através dos relatos de Paulo e de Janice, entendo como estas relações sócio-históricas se fazem presentes em seus cotidianos e em suas práticas docentes.

Retomando as metáforas utilizadas, “Casa” e “Rua”, percebo como Janice e Paulo se constroem e também como suas construções subjetivas estão relacionadas às questões sócio-históricas complexas, pois, como veremos a seguir, o acesso de Paulo, às possibilidades emancipadoras em sua trajetória de vida, não significa, necessariamente, emancipação dentro da escola em que atua como professor do ensino fundamental.

Quando o professor se refere às suas práticas cotidianas dentro da escola do ensino fundamental, ocorrem similitudes em relação às práticas da professora Janice no que se refere às relações autoritárias que estas escolas estabelecem, principalmente, aos docentes que tentam promover uma nova ordem dentro delas, como discuto no item 4.3 desta investigação.

Assim, como Janice, Paulo também relata que a construção de seu lugar como professor caminha para o isolamento dentro da sala de aula, destacando seu incômodo em relação a esse *autoritarismo velado*, ao se referir à escola onde atualmente trabalha. Porém, ao mesmo tempo, o professor não desconsidera a existência de diferentes tipos de escola, como veremos a seguir:

***Para ela [a relação] ir além dos alunos depende do ambiente da escola.*** Tem escola [escola1] que eu faço questão, como estou colocando, de não ir muito além, até porque também, por mais que eles não importem, que eu vá, ***eu não quero ficar um tipo muito comentado.***

E, na outra escola [escola 2] onde eu me sinto mais confortável para ir além, eu também só vou até um ponto, para eu também não me envolver demais e não ter tempo de também dar outros retornos. ***Senão as pessoas criam muita expectativa (...).***



Como Paulo destaca, a cobrança é intensa seja qual for o caminho escolhido, sem dizer que se corre o risco de se tornar um “tipo comentado”. Tampouco, lhe parece interessante ser uma pessoa de destaque, porque pode, também, lhe trazer problemas, da mesma forma que “as expectativas” criadas podem não corresponder ao esperado. Assim, ele prefere não se “envolver demais”. Estas relações refletem a imposição de um modelo discursivo tecnicista que ignora o fato do ensino ser “inerentemente um ato de incerteza” (KINCHELOE, 1997, p. 28), e refletem nossa tradição autoritária, baseada em um positivismo presente há muito tempo em nossa construção histórica, que:

Produz generalizações que são usadas pelos planejadores de currículo e supervisores como justificativas para suprimir a ingenuidade dos professores nas suas próprias salas de aula. As regras gerais vêm para substituir as reais experiências dos professores. O que constitui uma ação adequada de um professor é pré-estabelecido por um especialista afastado (KINCHELOE, 1997, p. 28).

Desta forma, o professor é desencorajado a pensar sua realidade e, a partir dela, promover conhecimento, pois precisa estar mais preocupado em ajustar a objetivos externos às suas experiências. Nesse sentido, é o próprio Kincheloe que discute nossa postura “tecnicista” que:

Induz todas as pessoas envolvidas a ignorar o fato de que o ensino e o pensamento sobre o ensino são dependentes do tempo, do contexto e dos resultados desejados. O que é verdade sobre o pensamento do professor em uma época ou local pode não ser em outra. O que pode ser verdade sobre o pensamento do ensino quando um objetivo determinado é perseguido pode não ser verdade para outro objetivo (KINCHELOE, 1997, p. 29).

Assim, através dos relatos de Paulo também é possível compreender que *ver e viver a nossa própria realidade*, como base para a construção de conhecimentos, é uma prática banida de nossa realidade coletiva. Da mesma forma que a religião, as filosofias tradicionais e o materialismo vulgar separam o homem de sua história,

como analisa Soares (2000), Frigotto (1984) e Cury (1995) mostrando que a escola como instituição que preserva os interesses da classe dominante, através dos discursos hegemônicos, separa o professor de sua realidade. Trata-se de um comportamento típico de uma sociedade autoritária que, através da coerção, ao se sentir ameaçada, nos impede de estar “no” mundo, nos permitindo estar apenas em “contato” com ele (FREIRE, 2005b) ou como define Foucault (1992), a “visão do historiador tradicional”, nos oferece uma visão de cima, distanciada, “de fora” que nos impede de adotar as “perspectivas das rãs” sob diferentes focos e ângulos, “de dentro”.

Quando a coerção penetra em nossos corpos, atuamos somente quando autorizados, tornando a nossa formação e experiência irrelevantes para a nossa prática como explica Kincheloe (1997) e nos impossibilitando, mais uma vez, de encontrarmos soluções coletivas. Além dessas questões, existe o excesso de trabalho, também destacado por Paulo, como uma situação não favorável para maiores envolvimento com a escola, uma vez que pode comprometer a sua vida pessoal.

Não é que eu seja egoísta, mas mesmo onde o campo é muito fértil eu tomo certo cuidado, senão, eu me envolvo com muita coisa da escola. ***É claro que se eu não tivesse fazendo o mestrado, trabalhasse em menos lugares, e tivesse conseguido ser diretor..., eu acho que eu ia conseguir fazer mais doações (risos). Mas, trabalhando na universidade, aqui no CEFET, não dá. Eu não posso.***

***Em lugar nenhum eu me envolvo profundamente. (...) só se eu tivesse muito tempo e fosse muito exclusivo.***

***Na minha aula, aí eu tento naquele momento, da atuação máxima, da minha relação, dentro daquela minha limitação que eu ainda tenho, no meu conhecimento das minhas estratégias, aí sim, com certeza eu estou me sentido com a consciência muito tranqüila, com o momento da aula.***

Na primeira parte, além de ter mencionado que ser um “tipo comentado” e “criar expectativas” pode lhe causar complicações, Paulo registrou, também, a impossibilidade de se envolver “profundamente” com as escolas do ensino fundamental, devido a sua extensa jornada de trabalho. Pois, além de estar fazendo mestrado, atua como professor de educação física no ensino superior e médio também!

Desta maneira, destacou que, se houvesse a possibilidade de dedicar-se exclusivamente ao ensino fundamental, seu envolvimento seria muito diferente. Assim, naquele momento de sua “atuação máxima” na aula, naquele limite espacial que ainda possui, procura colocar o conhecimento de suas estratégias. O que o deixa com a “consciência muito tranqüila”, pois ainda existe o espaço da “sala de aula” para atuar. Assim, prefere atuar intensamente em sua sala de aula, lugar onde pode aplicar seus conhecimentos e experiências.

Se Paulo se referiu à “atuação máxima” na sua aula como conseqüência de sua vida profissional sobrecarregada, no decorrer de nossas conversas, outros fatores apareceram em seus relatos que também contribuem para o seu distanciamento da escola como um todo.

Desta forma, veremos que, no processo de se construir como professor, Paulo, como Janice, também passa por várias fases. Porém as fases de Paulo perpassam as relações político-pedagógicas. Sua ênfase está nessas relações e não na relação afetiva com os alunos, como foi no caso da professora Janice.

Nesse sentido, pretendo destacar, dos relatos de Paulo, alguns temas que surgiram em comum aos temas referidos por Janice, como, por exemplo, o *aprisionamento* em sua sala de aula como único espaço possível de diálogo e o *mal estar escolar* devido a manutenção de sua individualidade.

Sendo assim, através dos relatos de ambos os colaboradores, entendo que nem sempre o ambiente escolar é favorável a uma verdadeira democracia e que as individualidades, que constituem um dos alicerces da cidadania, nem sempre são

respeitadas e consideradas. Desta forma, ambos, Paulo e Janice vivenciam, como discute Santos (2007b), uma “cidadania regulada”, que elimina o papel ativo do cidadão no reclamo de direitos sociais – individuais na sua destinação, mas gerais pela sua natureza – e pondo no lugar do que deveria ser o cidadão o seu substitutivo corporativo, pois as regalias são concedidas aos grupos profissionais enquanto grupos. Ainda é Santos que continua:

Não é de espantar que, no processo regulado de abertura política que estamos vivendo, a incitação à criação de entidades de representação corporativa seja tão freqüente da parte do poder público. Aparecem como democratizantes graças à aparência de representatividade que oferecem, mas, na verdade, conseguem enviesar o raciocínio e a ação, isto é, ameaçam retirar dos intelectuais os instrumentos com os quais justificam sua atividade social (SANTOS, 2007a, p. 39).

Portanto, antes de Paulo se colocar como um professor “que em nenhum lugar se envolve profundamente”, compreendo através de seus relatos, como esclarece Santos (2007a), que a educação corrente e formal simplifica as realidades do mundo – subordinadas à lógica dos negócios e subserviente às noções de sucesso – nos ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, do que, destinada a valorizar o trabalho permanente de recomposição do homem livre para que se possa colocar a altura de seu tempo histórico. É o que veremos, em seguida, através da reconstrução de Paulo de sua trajetória política na educação.

Meu processo político entra assim, com a transferência do Colégio Militar para o CEFET... Eu sofri muito no processo de transferência para o CEFET. Eu vim transferido, porque eu não perdi a vaga.

(...) Quando eu cheguei aqui, muito rapidamente eu percebi que aqui era uma outra Instituição Federal, muito diferente do Exército. (...) de iguais são só Federais..., o Colégio Militar é do Ministério do Exército e aqui é do Ministério da Educação. ***E vi que as relações civis aqui eram muito interessantes, porque no meio militar, você fica muito sufocado muito inibido (...) E aqui os direitos são muito evidenciados (...).*** Então, eu comecei a ter esta

conscientização do direito do servidor... E eu comecei a ver o seguinte, precisa existir uma distribuição de oportunidades. Ter alguns critérios pelo menos para você não ser tão excludente, não ser tão discriminado..., a minha militância hoje é no meu estudo, que eu quero estar discutindo a escola inclusiva, como uma adesão socialista..., eu fico achando que a gente pode ter uma sociedade realmente com mais justiça social.

Então, é essa a minha visão de inclusão, ela vem de uma base socialista (...). O estado da minha família que me levou a pensar, neste tipo de forma de justiça social. Porque é onde eu acho que eu venci o determinismo, mesmo.

Ao ser transferido para uma instituição civil, o professor passa estar em um espaço que permitia o diálogo político, que o permitia se colocar como indivíduo com suas ideologias, como relatou: “Eu vi que as relações civis aqui [no CEFET] eram muito interessantes, porque no meio militar, você fica muito sufocado muito inibido (...). E [no CEFET] os direitos são muito evidenciados (...)”.

Desta forma, se inicia sua experiência política dentro da educação. Porém, através de seus relatos, pode-se observar as diferenças existentes nas diversas instituições por onde transita e transitou. Do ensino fundamental ao ensino superior, a intensidade das relações de poder relativas ao que se é permitido e constrangido variam consideravelmente.

E, não é por acaso, como discutem Kincheloe (1997) e Zeichner (1998) que o espaço reservado ao professor do ensino fundamental ainda está ligado ao técnico, ao que executa os projetos pedagógicos, sem a menor participação na sua construção. Nesse caso, há a presença de uma outra relação, muito mais perversa, que são àquelas que se referem às relações hegemônicas, onde a grande maioria do professor do ensino fundamental não se reconhece como conhecedor de sua própria prática, estando sempre a mercê daqueles que são autorizados a reconhecê-las. Desta forma, para aquele professor que se compromete a fazer da educação algo mais do que uma simples atividade previsível (KINCHELOE, 1997; ZEICHNER,

1998), não lhe resta nada além de sua “atuação máxima” na sala de aula como relatou acima o professor, tema que problematizarei a seguir.

### **7.2.1 A escola como definidora de espaços de atuação e procedimentos de antinomandismo**

Paulo sempre se referia à sua prática como pesquisador ou como professor do ensino superior. Raros foram os momentos em que se expressava a partir de escolas do ensino fundamental, ou seja, ouvir a sua voz como professor do ensino fundamental, não foi nada fácil. Nesse sentido, passa a ser lógico o lugar que ele ocupou nessa pesquisa. No ensino fundamental, segundo ele, as possibilidades permanecem estancadas, ainda que não desconsidere a existência de diferentes tipos de escolas, conforme relata a seguir:

Eu consigo analisar da seguinte forma. ***Depende de qual escola, a [Escola 1], não me bloqueia, não me impede de estar trazendo, o que eu vou chamar aqui, para simplificar, uma evolução pessoal, para dentro da minha prática. Mas, também, eu não vejo nela – eu não sei se por motivos políticos, porque eu já disputei eleição – eu não vejo incentivo também.***

(...) Já nesta escola ***[Escola 2]*** que eu acabei de entrar para dobrar, eles não vêem nenhum perigo. O problema é que esta escola [Escola 2], eu não sei se é porque ela é muito mais violenta que a [Escola 1], eles se despertaram, porque algumas coisas não estão sendo nos padrões que eles estão acostumados a ver (...).

Então, o que acontece, é que na [Escola 1], ***eu não deixo de pôr as coisas que eu acredito na minha aula, os valores humanos, os valores éticos, o conteúdo, a forma que eu dou a seqüência e tal. Eu trabalhei muito a interdisciplinaridade, e trabalhando valores em educação. Só que eu não levo isso para discussão em reunião pedagógica, não levo, porque eu não***

***sinto clima, e, quando é possível colocar, eu coloco em pinceladas, procuro ser muito discreto.***

Como discute Santos (2007a), a respeito de nossa sociedade marcadamente desigual, o que está em jogo não é o indivíduo, mas os interesses da corporação, em detrimento do indivíduo. Desta maneira, ao se apresentar um projeto que contraria a lógica das relações de poder hegemônicas – consolidadas em muitas das escolas do ensino fundamental público – contraria-se, também, a ordem estabelecida no cotidiano da escola. Assim, os ganhos que vem ocorrendo nas salas de aula não são compartilhados, porque são inibidos e silenciados.

Sendo assim, a escola dependente do discurso hegemônico e, ao mesmo tempo, cega em relação ao que poderia ser as suas conquistas, inibe a projetos tais como: “Teatro na Escola”, desenvolvido pela professora Janice, que terminam no esquecimento. Pois, a forma de controle existente “fixa” e “silencia” o professor dentro da sala de aula. O primeiro caracteriza uma ação de *antinomandismo* (FOUCAULT, 2000) um dos primeiros objetos da disciplina e o segundo estabelece as comunicações úteis e interrompe as que não são. Sem mobilidade e diálogo não há desenvolvimento (SANTOS, 2000a). “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2000, p. 142). Ou seja:

Dissocia o poder do corpo; de uma parte, faz deste poder uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que trata de aumentar, e muda por outra parte a energia, a potência que dela poderia resultar, e a converte em uma relação de sujeição restrita (FOUCAULT, 2000, p. 142).

Em consequência desta dinâmica, a professora Janice, assim como, o professor Paulo, se mantém em *surdina* com os seus alunos e alunas. Paulo se expressou claramente: “Eu não deixo de pôr as coisas que eu acredito na minha aula, os valores humanos, os valores éticos, o conteúdo, a forma que eu dou a seqüência e

tal. (...) Só que eu não levo isso para discussão em reunião pedagógica, não levo, porque eu não sinto clima...”.

No próximo fragmento do relato de Paulo, entenderemos como se torna realmente difícil para ele se colocar diante da Escola 1:

Por exemplo, outro dia eu escrevi um trabalho com a universidade sobre o conhecimento. O conhecimento escolar. Baseado no livro de filosofia da Marilena Chaui. E [um colega de trabalho] gostou demais (...).

O que eu sinto no meio dos professores, é o seguinte, tem gente que me vê com bons olhos, e tem até alguns, que acreditam que eu sou um cara que estou atrás de alguma evolução. Mas existe uma grande maioria que resiste as minhas idéias. Você está na contramão dos que resistem.

Por exemplo, se eu chegar na [Escola 1] com este trabalho que eu fiz para universidade, na disciplina fundamentos filosóficos da educação, vinte páginas, deu o maior trabalho, gastei dois meses para fazer, apesar de ter baseado só no livro da Marilena Chaui (...), talvez a pessoa, que mais me desconsidera, vai querer saber muito disso para apontar defeitos e tem mais o problema que existe da resistência política.

Então, se eu comparar com esta escola [Escola 2], que eu estou dobrando recentemente, o ambiente é outro. A [Escola 2] está tão na contra mão, que eles chegam a pedir para eu expor. Já na [escola 1] (...) **se a gente tem interesse político de aprovar algumas idéias tem hora que eu não posso aparecer como autor**. Porque pode dividir opiniões. Então, a minha imagem, as minhas ações, os meus pensamentos, na [Escola 1] dividem muito opiniões.

Recorro a Foucault (2000) e às discussões de Cury, (1995); Frigotto (2003); Hall, (2003); Soares, (2000); Storey, (2002) sobre os escritos de Gramsci e entendo que Foucault, ao conceituar a “disciplina” como uma tecnologia, uma “anatomia” do poder, descreve práticas sociais e políticas em espaços específicos, e que, os demais, através das relações de poder mais amplas “relações hegemônicas”



propõem compreender como os sujeitos se manifestam dentro destes espaços em diálogo com tais relações. Diálogo que representa ora resistência, ora conformidade.

Partindo dessas perspectivas – entendo que a escola pública, como uma instituição que representa os interesses de uma elite dominante e não exatamente os interesses daqueles que a ela tem acesso (FRIOGOTTO, 1984 e 2003), é uma instituição que usa a disciplina como “tecnologia” para manter o controle sobre os corpos de quem nela se insere.

Nesse caso, a “disciplina” se inicia, antes de tudo, na distribuição dos indivíduos no espaço, organizando um espaço analítico, como define Foucault (2000, p. 146) nas relações de poder dentro de hospitais, fábricas, quartéis e escolas: “A cada indivíduo seu lugar e em cada localização um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos, descompor as implantações coletivas, analisar as pluralidade confusas, massivas ou desviadas”, contribuem para a manutenção das relações hegemônicas.

Nesse sentido, como relatou Paulo, o que ocorre na Escola 1, não é a proibição direta do desenvolvimento de seus projetos juntos de seus alunos, mas a inibição da coletivização desses projetos com toda a escola, forma de mantê-lo em seu lugar impedindo maiores deslocamentos e crescimento, ou como relatou: “A **[Escola 1]** não me bloqueia, não me impede de estar trazendo, o que eu vou chamar aqui, para simplificar, uma evolução pessoal, para dentro da minha prática. Mas também, eu não vejo nela, incentivo também”. Dessa maneira, o professor é coibido ao defender as suas opiniões como explicou acima, desenvolvendo a seguinte estratégia: “(...) se a gente tem interesse político de aprovar algumas idéias tem hora que eu não posso aparecer como autor”.

Nas relações hegemônicas, diferentes das ditaduras, a violência quase não é necessária, mas a coerção, subsidiada pela “Disciplina”, é o mecanismo de controle que fixa lugares determinados – “localizações funcionais” – para responder não somente a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, e também, de criar um espaço útil. Assim, a escola aliada aos interesses da classe dominante, se distancia cada vez mais de suas reais necessidades.

Mas, como se manifestam professores como Janice e Paulo dentro dessas instituições? Ora em surdina, ora no coletivo, porém nunca alterando a ordem ditadas pelas relações hegemônicas no interior da escola. Por exemplo, Janice em momento algum foi impedida de desenvolver o projeto “Teatro na Escola”. Conseguiu envolver a comunidade escolar (professores, alunos e familiares), mas isso só foi possível, porque dedicou todo o seu tempo extra-escolar para a realização do mesmo, sem nenhuma remuneração e reconhecimento. Existe resistência em sua atitude com relação às dinâmicas hegemônicas? Em parte sim, porque ela foi em busca do prazer e de seus desejos. Envolvendo a maior parte da comunidade escolar, ela interferiu na dinâmica escolar ao comprovar que o teatro foi importante na sua vida pessoal e que poderia também ser importante para os seus alunos. Assim se tornou presa da dinâmica do desejo, porque vivenciou a experiência e, ao se transformar, transformou o contexto onde atuava. Como sujeito “na” história e não “em contato” com ela, (FREIRE, 2005a), contrariou as “idéias teóricas dualistas” (SOARES, 2000) e a “História Tradicional” (FOUCAULT, 1992) que nos leva a crer que a história caminha independente de nossas ações. Porém, Janice, apesar de toda a sua dedicação e esforço, atuou no limite do *permitido*, pois a estrutura da escola não se apropriou, significativamente, dessa experiência.

Provavelmente, quando chegar o tempo de nos reconhecemos preparados para contribuir efetivamente para a melhoria do ensino fundamental público, já não estaremos em uma *democracia restrita* e, quem sabe, numa *ditadura declarada*. Tempo onde a coerção e a disciplina já não serão mais mecanismos de controle suficientes e a violência e a tortura voltem a reinar. Será que nossas autonomias existem, porque estão limitadas a espaços específicos? “Espaços funcionais”?

Contrariar esta dinâmica representaria uma mudança substancial na escola a favor da classe desfavorecida e, conseqüentemente, uma mudança radical nas opções políticas presentes ao longo de nossa história. Desta forma, percebo nos relatos de Paulo e Janice ao se referirem às suas experiências nas escolas públicas do ensino

fundamental, que a questão política, em nosso país, continua sendo “segredo de família”<sup>69</sup> reflexo de uma sociedade fortemente marcada pela tradição autoritária.

### 7.3 Mobilidade territorial x disciplina escolar:

Uma breve aproximação conclusiva entre Janice e Paulo

*“No Brasil, as grandes cidades foram utilizadas como fronteira amortizadora dos conflitos sociais inerentes ao capitalismo concentrador e excludente que aqui se implantou. Por isso, as metrópoles apresentam hoje os maiores obstáculos à nossa construção como nação.”*

**Luis César Queiroz Ribeiro**

Paulo, ao reconstruir sua trajetória escolar, no capítulo 6, fez poucas referências ao ensino formal propriamente dito e às suas relações dentro da escola. As etapas escolares, em seus relatos, subsidiaram o espaço e o tempo para reconstruir sua formação como atleta, a partir de uma significativa mobilidade territorial no centro urbano onde vivia. Além de sua localização territorial, o esporte abriu-lhe possibilidades verdadeiras/emancipadoras.

Dessa forma, a mobilidade territorial pôde contribuir para a sua “ascensão social” e não somente para a sua “melhoria de vida”, (SARTI, 2003) contrariando os discursos hegemônicos de antinomandismo estabelecidos por uma classe economicamente dominante que parece “seguir a máxima da República de Fraque de desejar mais ao trabalhador o exclusivo dever de trabalhar” (POCHMANN, 2008, p. 5).

---

<sup>69</sup> Tema tratado no primeiro capítulo.

De acordo com os relatos de Paulo, a entrada para a natação e o acesso ao Minas Tênis Clube representaram possibilidades emancipadoras. Defrontar-se com a diferença, o levou a uma elaboração constante de si mesmo ao se comparar com os demais. O “outro”, nesse sentido, passou a ser um referencial constante para as suas reelaborações. Comparando e competindo ele se define ao mesmo tempo em que, demonstra como constrói sua relação com os outros e como se torna presa da dinâmica do desejo. Seu desejo se encontra em diálogo com o desejo do outro.

Nesse caso, a diferença social registrada nos relatos de Paulo, significou uma forma prazerosa de conhecimento/poder, que lhe permitiu desenvolver uma maneira mais individualizante e efetiva de administrar formas de regulamento físico e moral (GIROUX; SIMON, 1998). Considerando a sua trajetória de vida, vimos que a sua localização territorial lhe permitiu acessar outras possibilidades. Através da mobilidade pôde ir além de sua classe social de origem.

Contrapondo sua experiência como atleta com sua experiência como professor do *ensino fundamental*, percebo que a escola pública do ensino fundamental ao privilegiar a “Disciplina” como uma “tecnologia de antinomandismo”, tanto para o professor como para o/a aluno/a, reforça o lugar da classe desfavorecida e, portanto, a desigualdade social, como discutiu Pochmann (2008) anteriormente. A escola, sem oferecer mobilidade, almeja quando muito, a melhoria de vida de seus alunos através de trabalhos que mais oprimem que emancipam, conforme analisa Ribeiro (2008, p. 13): “o aumento da eficiência da circulação poderia ter um impacto muito positivo na diminuição da pobreza, com repercussões adicionais no aumento da produtividade da economia”.

Considero, com isso, que a circulação do sujeito corresponde também à circulação de conhecimentos. Como deixou claro Janice em seus relatos, o desenvolvimento de suas estratégias pedagógicas se deu quando se mobilizou contrariando a dinâmica de antinomandismo estabelecida pela escola. Em diálogo com experiências extra-escolares tornou-se presa da dinâmica do desejo, do “Desejo Mobilizador” (GIROUX; SIMON, 1998). Da mesma forma que para o professor Paulo, para Janice, o ensino fundamental na sua trajetória de vida, também, não apareceu

como instituição significativa na sua formação, como destacou, a sua vida pessoal teve muito mais peso, pois, as relações afetivas com os seus irmãos foi o alicerce para continuar buscando prazer onde quase não era possível encontrar.

De maneira distinta, ambos os professores encontraram respaldo na mobilidade para desenvolverem-se. Janice, ao percorrer diferentes espaços “casas”, gradativamente vai se encontrando e “melhorando de vida”. Paulo, ao transitar em diferentes clubes esportivos, penetra nas zonas nobres da cidade encontrando novos referenciais, não disponíveis normalmente para sujeitos oriundos da classe desfavorecida, como ele e, com isso, tem a oportunidade de se “ascender socialmente”.

Ambos, enquanto professores se deparam com os limites estabelecidos pelas instituições do ensino fundamental. Enquanto, Janice busca dialogar com possibilidades fora da escola, trazendo-as para a sua prática dentro da sala de aula, Paulo, ao transitar em diferentes graus da educação formal – ensino médio e ensino superior –, tem a possibilidade de entrelaçar prática e teoria. Assim, resistem aos modelos tradicionais impostos pelas instituições do ensino fundamental, relacionando conhecimento teórico com a prática vivida, sujeito e natureza, sujeito e história.

Infelizmente, a escola tradicional evita olhar as suas conquistas, na medida em que, de acordo com os interesses de uma classe dominante, limita suas experiências no contexto da sala de aula e numa perspectiva pedagógica tradicional, onde:

O valor da escola se mede em função da gradação/nível/grau com que ajuda a diferentes grupos a se adaptar à sociedade e não em função da gradação/nível/grau em que os possibilita para tarefas morais, intelectuais e de liderança política (GIROUX; MACLAREN, 1998, p. 80).

As histórias de Janice e Paulo ilustram claramente o que não é nenhuma novidade para os envolvidos com a educação das classes em desvantagens, que enquanto “tradicional”, utiliza de estratégia para manter as coisas como estão. Porém, reforço

a idéia de que a leitura crítica do óbvio nos faz perceber como nos tornamos presas das armadilhas da cultura hegemônica e de como cada vez mais se faz necessário adotarmos uma pedagogia crítica que não só critique a escola tradicional, mas que a partir de nossas próprias experiências e dos demais possamos apontar possibilidades e construir esperanças.

A partir dos próximos itens busco discutir os riscos constantes que corremos de tornarmos mais presas de tais armadilhas, do que da nossa própria dinâmica do desejo.

#### **7.4 Terceira mudança de foco:**

De um casal para a trajetória de vida da professora e investigadora Janice

Quando iniciei a estruturação da escrita etnográfica, havia terminado as etapas das entrevistas em profundidade e da observação participante, e tinha diante de mim muitos dados para analisar e a intenção de construir um fio condutor que pudesse contar, de forma crítica, a experiência compartilhada entre Janice, Paulo e eu. Da mesma forma, tinha clareza que a colaboração do professor Paulo não ultrapassaria a etapa das entrevistas em profundidade.<sup>70</sup> Assim, me encontrava diante de duas possibilidades: descartar a contribuição do professor focando a trajetória de vida da professora Janice ou assumir as “relações de campo difíceis” que se estabeleceram entre Paulo e eu.

Como foi visto, tentar aprender dos relatos do professor Paulo foi a minha escolha e um grande desafio, uma vez que, para ele, eu como professora-pesquisadora me tornei o *Outro* suscetível a comparações e competições. Através de nossas conversas, Paulo pôde se afirmar como professor do ensino superior e como pesquisador, lugar de maior status do que o lugar do professor do ensino

---

<sup>70</sup> Como destaquei no item 4.2, Paulo após concluir seu projeto para o mestrado, ficou incomunicável não sendo possível iniciar com ele a etapa de observação participante.

fundamental. Sua contribuição foi de suma importância para compreender, além das minhas pressuposições, porque ele evitava ocupar o lugar do professor do ensino fundamental.

De acordo com a perspectiva crítica adotada nesta investigação, esta experiência me permitiu escolher pela problematização das inquietudes nascidas no transcurso da escrita e não pelo julgamento autoritário/positivista que busca “as ‘causas’ dos fenômenos sociais com independência dos estados subjetivos dos indivíduos” (TAYLOR; BOGDAN, 1992, p. 15), ou seja, “a distância e, conseqüentemente, a (supostas) neutralidade e a não-interferência” (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 253), não fizeram parte do meu posicionamento no desenvolvimento desta investigação.

Assim, aprendi a encarar as contradições e limitações existentes no transcurso da investigação, sem insistir em enquadrá-las em um modelo desejado ou pré-estabelecido. Além disso, a narrativa que construo, não limitada ao espaço etnográfico isolado – entre os relatos de Paulo, de Janice e meu ponto de vista como professora-pesquisadora – me mostrou a possibilidade de diálogo, não só entre distintas experiências e pontos de vistas, como mostrou, também, a possibilidade de confluí-las em uma problemática comum ao relacionar os contextos micro e macro.

Desta maneira, considerei os relatos de Janice e de Paulo num contexto social e histórico, levando em conta suas “limitações subjetivas” (indivíduo) como, também, as “limitações objetivas” (sócio-territoriais) existentes em suas trajetórias de vida, sem descartar, evidentemente, como elas intervieram em seus pensamentos e ações, como enfatizam Carr e Kemmis (1988). Assim, as histórias relatadas por Paulo e Janice ajudaram a compreender os efeitos limitativos de ambos os grupos de fatores – limitações objetivas e subjetivas – sobre a realidade social.

A partir de então, passo a concentrar meu foco no processo em que Janice como professora-pesquisadora, se torna presa da dinâmica do desejo, transformando teoria em prática, para compreender como ela aprende o uso de um mundo que (continua) não organizado em seu favor. Evidentemente, ao afunilar mais uma vez a

perspectiva dessa investigação, fechando o foco sobre a experiência de Janice como professora e como pesquisadora no desenvolvimento do Projeto Forma Coração, não descarto os conhecimentos construídos a partir das contribuições do professor Paulo. Como discutem Taylor e Bogdan (1992, p. 34): “Os pesquisadores qualitativos definem tipicamente sua amostra sobre uma base que evoluciona na medida em que o estudo progride”.

Assim, ao considerar a articulação entre os conceitos de Sarti (2003) de “ascensão social” e “melhorar de vida”, usados nesta investigação e a mobilidade territorial de Janice descrita em seus relatos e, também, os significados destes relatos e conceitos na construção de sua subjetividade (SANTOS, 2002; 2007a; 2007b; 2008), reconheço que, embora Janice em alguns momentos de sua vida encontre “crenças alternativas” e pratique sua “ideologia de resistência” (VAN DIJK, 1999; 2003; 2005) tenha apenas “melhorado de vida”, pois, se mantém em seu lugar de origem, contrariando as minhas expectativas.

Sendo assim, iniciei minha observação participante considerando os relatos de Janice e tomando o marco sócio histórico desta investigação, “O Golpe Civil Militar de 1964”, compreendido na perspectiva da ACD que, ao enfatizar as relações de poder, reforça o meu ponto de vista histórico-político e explicita meu compromisso intelectual nesta investigação.

Desta maneira entendo que, em uma pesquisa participante, “a adesão a um interesse histórico preciso está na base de toda a teoria social” e que “tal adesão é uma condição – inevitável – da produção deste tipo de teoria” como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 84), assim como:

As técnicas não constroem a teoria, (...). A articulação entre ambas produz-se por uma construção categorial que depende das questões iniciais, da teoria que se maneja, e da opção histórica a partir da qual o teórico – consciente ou inconscientemente – enxerga a sociedade.



Desta forma, as categorias de análises utilizadas até aqui (Interrogantes Gerais e as caracterizações das ações dentro de cada seqüência) passam a subsidiar as análises seguintes, porém não mais de forma explícita e direta, como articuladas até o capítulo 7. Nesse momento, passo a tratar o contexto das ações da professora Janice considerando o que compreendi da sua trajetória de vida e da sua postura como docente, articulando sua subjetividade dentro de um contexto sócio histórico mais amplo.



---

### **PARTE 3 – Observação Participante**

---



## Capítulo 8

### PROJETO FORMA COR AÇÃO

#### 8.1 Iniciando “observação participante”:

O contexto do Projeto Forma Cor Ação

*“A localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. Como o resultado é independente da vontade dos indivíduos atingidos, freqüentemente se fala de migrações forçadas pelas circunstâncias a que se alude acima. Isso também equivale a falar de localizações forçadas. Muitas destas contribuem para aumentar a pobreza e não a suprimir ou atenuar.”*

**Milton Santos**

Meu segundo contato com o Parque Escola Jardim Belmonte (PEJB) – como professora pesquisadora – se deu no período em que ainda iniciava as entrevistas em profundidade com a professora Janice. O nosso primeiro encontro e a nossa terceira conversa gravada, ocorreram no PEJB contexto do Projeto Forma Cor Ação (PFCA).

O PFCA idealizado e coordenado pela professora Janice acontece no parque, lugar onde se desenvolvem vários projetos sociais e culturais. O parque possui uma área

de 64.763m<sup>2</sup>, se localiza no bairro Belmonte, bairro de periferia, como descrevo em seguida:

O bairro Belmonte é pobre e, reproduzindo as regiões periféricas de uma grande cidade do Brasil, tem um índice de violência e de tráfico de drogas considerável, como relatou Janice em nossas conversas. Porém, ao observá-lo através das janelas de um ônibus, tive a impressão de estar numa pequena cidade pobre do interior de Minas Gerais. O bairro possui seu próprio comércio, muitas casas se encontram sem acabamento e sem pintura, existem ruas amplas e pavimentadas, mas a sua aparência é árida e empoeirada.

Estava um pouco apreensiva, pois da última vez que visitei o PEJB, quase não havia movimento. Desta vez, no entanto, a dinâmica do Parque não correspondeu às minhas expectativas. Logo na entrada passei por alguns adolescentes, estavam suados e sem camisa, pareciam saídos de uma partida de futebol. Ali, também, alguns funcionários da manutenção dormiam sob as sombras das árvores, curiosamente no meio do caminho. Deviam ser uns cinco homens deitados lado a lado. Era hora do almoço, o clima estava fresco e dali já se podia ouvir os gritos da partida de futebol. O grupo estava agitado e os gritos demonstravam que havia uma tensão na competição. Todos pareciam liderar a partida e o mais jovem do grupo gritava:

– 'Gente! Isso é brincadeira! Não é para machucar!'

A essa altura já me encontrava na varanda da casa principal, onde está a secretaria do PFCA. Esta se encontrava ainda fechada, bati na porta, mas não ouvi nenhum movimento ali dentro como da última vez. Então, me assentei na varanda e fiquei escutando a partida de futebol. Aos poucos chegaram a secretária e depois Janice.

Fomos, então, Janice e eu, para a sala de uma outra casa, a *casa verde*, onde funcionam algumas das oficinas do PFCA. No centro havia várias mesas que juntas formavam uma única mesa mais comprida, várias cadeiras já bastante usadas e, no canto, um motor e algumas peças, não sei se de carro ou de caminhão. Janice me explicou que, aos sábados, acontecia um curso de mecânica para a comunidade. Não permanecemos aí por muito tempo, pois a

minha garganta pareceu sentir o ambiente úmido e frio daquela sala e o cheiro de graxa exalado das peças aumentava este incômodo. Propus, então, que assentássemos ao ar livre em uma das mesinhas existentes no parque. Escolhemos uma protegida do sol, que pode ser visualizada na FIG. 2, a seguir.



FIGURA 02: Parque Escola Jardim Belmonte. Disponível em: <http://images.google.com.br>

Enquanto conversávamos, apareceu um adolescente que se assentou na mesa ao lado e, logo depois, chegaram mais dois e ali ficaram conversando. Havia momentos que falavam muito alto. Senti que Janice ficou um pouco incomodada, mas, mesmo assim, preferiu permanecer onde estávamos. [Com o tempo percebi que os jovens marginalizados têm, como ponto de encontro, este lugar. Nele estão as mesinhas de madeira que se localizam em um dos lugares mais agradáveis do Parque. Ali se reúnem, fumam maconha e outros cheiram um produto químico denominado *Thiner*, [um tipo de solvente de tinta].

O Parque possui muitas árvores, um lago e no centro uma quadra de esporte bastante desgastada e com muitas rachaduras, onde também se localiza uma piscina não muito grande e, em desuso, pois está esvaziada (C.O. 25/05/04).

As minhas anotações de campo, geralmente ocorriam após o término das atividades, às vezes, anotava algumas impressões durante a observação, para facilitar a memorização de algumas situações. Assim pretendia, como sugerem Hammersley e Atkinson (1995, p. 54), guardar em meu caderno de campo “descrições concretas do processo social e de seus contextos.”

De acordo com Van Dijk (2005, p. 32), “no estudo do discurso como ação e interação, o contexto é crucial”, ou seja, não interessa o contexto em si mesmo, mas o contexto para compreender melhor o discurso. Na mesma direção Hammersley e Atkinson (1995, p. 52) propõem: “precisamos identificar o contexto em que as pessoas se mostram e atuam, reconhecendo que estas são construções sociais e não localizações físicas”. Desta forma, entender o PEJB passa a ser importante para compreender as relações que ocorrem dentro dele.

No Parque acontecem diferentes propostas sociais que atendem às comunidades de seu entorno, comunidades desfavorecidas e diferentes quanto ao grau de pobreza como, por exemplo, sujeitos vindos da Favela Beira Linha,<sup>71</sup> vindos do próprio bairro Belmonte e os “Sem Teto”<sup>72</sup> vindos de um acampamento localizado próximo ao Parque. Os diferentes projetos que acontecem ali costumam trabalhar em parceria, como é o caso do Projeto Beira Linha (PBL) da PUC/Minas, voltado para a comunidade da Favela Beira Linha, o PFCA e o projeto SER voltado inicialmente para os “Sem Teto” e, posteriormente, para a comunidade do bairro. Além destes, existe também, o projeto Manuelzão que tenta desenvolver uma educação ambiental com as comunidades vizinhas ao Parque.

O Parque Escola Jardim Belmonte foi o local que escolhi para fazer as observações de campo, porque Janice e eu trabalhávamos no mesmo turno, portanto, não dispunha de horário para observar Janice em sua sala de aula. Por outro lado, me

---

<sup>71</sup> A região do Beira Linha se estende por vários quilômetros de Belo Horizonte, indo das margens do Córrego do Onça até as proximidades da estrada da Britadeira, no extremo nordeste da cidade. Ela perpassa vários bairros, indo do São Gabriel, passando pelo Belmonte até chegar no Paulo VI. Sua extensão não impede seus moradores de terem perfeita consciência da sua identidade comum: sofrem das mesmas precariedades fundamentais e discriminações, e de um ponto ao outro, eles estão “à margem” dos bairros em que se encontram. (ALCÂNTRA, A.; ANDRADE, A.; JACKSON, D.; FREITAS, K.; TADEU, O. *Projeto SER e psicologia*/PUC Minas. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004)

<sup>72</sup> Sem casa.



seduzia discutir a problemática da tese adotando uma perspectiva que falasse do professor sem isolá-lo em sua sala de aula, como sugere Taylor e Bogdan (1992, p. 36) “O cenário ideal para a investigação é aquele em que o observador obtém fácil acesso, estabelece uma boa relação imediata com os informantes e recolhe dados diretamente relacionados com os interesses investigativos”. Pois, não desejava escrever uma etnografia da escola que, geralmente, não mostra sua forma institucional do ensino como um todo (CONNELL, 2005). Daí, a minha escolha em investigar as trajetórias de vida dos colaboradores e suas relações com suas atividades pedagógicas, em busca de possibilidades emancipadoras.

Neste contexto, havia duas possibilidades: entrar no campo como observadora passiva, estando com Janice e observando a sua relação com o projeto. Ou fazer parte do projeto, como voluntária, para também entendê-lo além do que Janice relatava. Desta forma, retribuía a colaboração de Janice para a minha investigação, ao mesmo tempo em que, buscava compreender, de forma mais ampla, a rede de relações dentro do PFCA que permeavam a pessoa de Janice como, por exemplo, a relação entre o projeto e seus alunos e alunas, entre o projeto e os freqüentadores do Parque, assim como, a relação do PFCA com outros projetos existentes no parque. Desta maneira, passei a entender o PFCA sob outros ângulos e perspectivas, considerando, também, o que ele significava para os envolvidos: funcionários, alunos/as e para eu mesma, como professora e pesquisadora.

O fato de participar como voluntária e como professora-pesquisadora me permitiu compartilhar minhas observações, desenvolvendo uma outra dinâmica, não somente no plano abstrato/teórico/distanciado, como também, no plano concreto<sup>73</sup> /prático/inserido. Desta forma, optei pela “observação participante” que de acordo com Taylor e Bogdan (1992, p. 31) “é empregada aqui para designar a investigação que envolve a interação social entre o investigador e os informantes no ‘milieu’ dos últimos e durante a qual se recolhe dados de modo sistemático e não intrusivo”.

---

<sup>73</sup> Neste período Janice se encontrava totalmente absorvida com as atividades burocráticas do projeto, devido à carência de pessoal na equipe administrativa e pedagógica. Ela praticamente resolvia sozinha todas as demandas e urgências, até mesmo as demandas financeiras!

Assim, embora, a etapa de “entrevistas em profundidade” tenha muito em comum com a etapa da “observação participante”, porque em ambas as etapas o observador avança lentamente e tenta estabelecer o “rapport”, diferencio “entrevistas em profundidade” de “observação participante” porque enfatizo, como propõem Taylor e Bogdan (1992) o cenário e a situação onde elas ocorrem, ou seja, não estudo o modo como as pessoas atuam em situação de entrevista que poderia ser considerado “observação participante” mas, de acordo com estes autores, considero nesta investigação que:

Os observadores participantes levam a cabo seus estudos em situações de campo ‘naturais’, os entrevistadores realizam os seus em situações específicas preparadas. O observador participante obtém uma experiência direta do mundo social. E entrevistador repousa exclusiva e indiretamente sobre os relatos de outros (TAYLOR; BOGDAN, 1992, p. 102).

Evidentemente, quando inicio a observação participante não deixo de relacionar os novos dados com os dados adquiridos na etapa das entrevistas em profundidade.

## 8.2 Introduzindo a proposta do PFCA:

O teórico e o prático

*“O Projeto Forma Cor Ação aconteceu por causa da minha prática dentro de sala, porque eu quis fazer uma pós-graduação que realmente mudasse a minha prática dentro de sala, não foi só para ganhar 5%. Eu não queria estudar para enfiar um calhamaço que eu tinha escrito dentro de uma gaveta e pronto. Eu queria usar o meu conhecimento em prol de outras pessoas e que não fosse só a minha sala.”*

**Janice Reis**

Meu primeiro contato com o **Projeto Forma Cor Ação** se deu através dos relatos de Janice, quando me contava sobre o período em que ainda era aluna no curso de pós-graduação: *Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas*.

Dentre os vários projetos desenvolvidos pela professora Janice, este foi o que mais chamou a minha atenção, porque teve como suporte para a sua realização prática, além de sua experiência como docente, um estudo prévio a partir de outros projetos voltados para comunidades desfavorecidas, assim como, um período de pesquisa de campo com entrevistas e observações subsidiados pela academia.

Como propõe Zeichner (1998), me interessou reconhecer o projeto de Janice, enquanto professora-investigadora, porque ele ilustra a importância de se desenvolver pesquisa a partir de problemas reais, problemas surgidos de dentro da realidade do professor e não das necessidades de fora da escola, como costuma ocorrer com as propostas vindas de cima para baixo. Como defende Dickel (1998, p. 41), em diálogo com Zeichner:

Esses sujeitos produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.

Desde 2001, Janice está na coordenação deste projeto e, paralelamente, na docência do ensino fundamental. Conhecer o PFCA me possibilitou discutir a importância da relação entre prática e teoria, assim como, de destacar a importância da pesquisa crítica para transformações concretas no cotidiano da educação considerando a trajetória de vida da professora. Trata-se aqui, de reconhecer a professora-investigadora em Janice que,

não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas em realidades que não estão dadas, é a possibilidades que tem de contagiar o seu aluno. É uma professora que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias (DICKEL, 1998, p. 67).

Embora Janice não descartasse o diálogo com outros autores para a elaboração do PFCA, é nítida a ênfase dada a sua prática docente, relacionada com sua vivência extra-classe, como destaque em seguida.

### 8.2.1 Janice professora-investigadora:

O indivíduo e a sociedade

Quando eu quis fazer uma pós-graduação. Eu nunca imaginei de ver o Projeto [Forma Cor Ação] se tornar desse tamanho, como nada que eu faço, eu penso na sua dimensão. (...) Como o projeto Floreta Brasileira, eu pensei que seria uma coisa na escola, dentro da escola, ele extrapolou! Pois, teve aquela divulgação toda. Então, o Projeto Forma Cor Ação, também, foi assim.

Primeiro entrei na faculdade sem saber se eu iria passar [na pós-graduação], porque a minha graduação não foi em arte. Então, eu pensei:

-(...) 'Eu não quero fazer um trabalho que eu pesquiso, pesquiso, pesquiso e depois eu enfio dentro da gaveta e ganho 5% do meu salário. **Eu quero aprender ver-da-dei-ra-men-te, aprender e usar desse meu aprendizado dentro da minha sala de aula.** Porque, eles vão me pagar para eu melhorar a qualidade do meu ensino'.

Eu gosto muito de aprender, eu não gosto muito de escola, mas eu gosto de aprender. Eu acho que a escola é um lugar que deveria privilegiar o prazer, porque é tão bom a gente aprender. **Na escola ocorre muita competição**, um com o outro.

Eu acho que deveria ser o lugar mais gostoso da gente ficar. E não é. **Então, eu não gosto da escola, mas eu amo aprender.** Eu amava ir para [o curso de pós-graduação] e aprender as coisas. Então, quando eu fui fazer o projeto, a primeira versão do projeto Forma Cor Ação, eu fiz sozinha. (...) quem escreveu a primeira versão fui eu. Então, teve os encontros com o orientador e, é lógico, ele foi tomando outra dimensão.

Assim, Janice busca o prazer e a solidariedade, tanto em sua trajetória de vida, como na sua formação, vislumbrando compartilhar o seu aprendizado com as demais pessoas, ao mesmo tempo em que afirma ser a instituição escolar, um lugar de relações contraditórias: “Eu quero a-pren-der ver-da-dei-ra-men-te, aprender e usar desse meu aprendizado dentro da minha sala de aula”. “Na escola ocorre muita competição”. “Então, eu não gosto da escola, mas eu amo aprender”.

Nesta perspectiva, Janice busca a partir de seu projeto de pesquisa compreender o problema de sua investigação atuando “ver-da-dei-ra-men-te” em seu contexto, como relata a seguir.

### **8.2.2 O desenvolvimento do PFCA:**

Como Janice inicia a sua pesquisa de campo

(...) a gente foi visitando o acampamento que era ao lado do Parque Escola Jardim Belmonte, visitando o Parque, fomos a Regional, todas estas coisas. E, na verdade, quando a gente começou a visitar a regional e visitar [o acampamento], (...) porque só valeria como trabalho final, se ele [o projeto] fosse desenvolvido por três meses. Então, qual era a nossa idéia? Como eu e minha parceira trabalhávamos o dia inteiro, resolvemos trabalhar no projeto aos sábados e domingos durante três meses. Assim, teríamos como fazer o relatório para apresentar para banca.

Apresentamos o projeto para o gerente da regional [regional administrativa da prefeitura, responsável pela manutenção do Parque] e ele se encantou com o trabalho e levou para a secretaria de serviço social da época e mandou chamar o [nome do sujeito], que era da educação.

Assim, fizeram a maior propaganda. Mas na nossa cabeça iríamos ao Parque somente aos sábados e domingos. Foi o [nome do secretário] da cultura, quem nos recebeu primeiro e sugeriu a secretária de serviço social, pedir a nossa

sessão para desenvolver este projeto. De sairmos transferidas do nosso trabalho e irmos para o Parque. Mas nunca isso tinha passado em nossas cabeças.

Com a carga horária extensa e estudando no curso de pós-graduação restavam à Janice e à parceira, trabalharem aos sábados e domingos. Porém, como era de interesse da administração regional da prefeitura, daquela época, foi possível transferir seus horários de trabalho para dedicarem à implementação do PFCA. No próximo item Janice relata como foi este processo.

### 8.2.3 A intervenção cultural:

Relação entre teoria e prática?

Quando a gente vai fazer um trabalho deste, de intervenção, a gente tem que conhecer para quem e qual é a expectativa das pessoas que vão estarem envolvidas. Então, a gente foi até lá para conhecer a comunidade mesmo. Primeiro, a gente sentou com o (secretário de cultura) e ele falou de pessoas, nomes de pessoas, que pudessem ser interessante para gente e (...) ele deu o nome de uma senhora para a gente fazer esse trabalho, **voluntariamente**. A gente foi na casa dessa senhora e ela nos deu um monte de nomes.

Então, fomos ao acampamento e foi uma luta para entrar. Porque era muito fechado. Porque moravam pessoas de bem e pessoas que estavam ali para fazer o mal mesmo, para roubar, para traficar, entendeu? Para matar, como muita gente morreu ali dentro. Então, era muito difícil entrar.

Embora o Projeto de Janice e de sua companheira fosse de interesse da regional administrativa da prefeitura, somente depois da pesquisa de campo realizada que elas foram transferidas de seus respectivos trabalhos, no turno da tarde, para o

Parque. Neste período, portanto, trabalharam *voluntariamente*, aos sábados e domingos.<sup>74</sup>

O acampamento foi o ponto de partida da pesquisa de campo de Janice. No início, o público alvo do PFCA eram as pessoas do acampamento. Porém, quando iniciei minha observação participante, em outubro de 2004, os moradores do acampamento já haviam sido alojados em outra região da cidade, o acampamento, portanto, não mais existia.

Durante a minha pesquisa de campo, na fase das entrevistas em profundidade e na fase das observações participante, não registrei, por parte de Janice, nenhuma relação direta entre uma perspectiva teórica pedagógica e seu projeto de intervenção cultural. O que subsidiava a sua prática era a sua religião e a sua trajetória de vida, entrelaçada com sua experiência docente.

Ao ler a sua monografia sobre o PFCA, percebi alguns diálogos tímidos com autores como Paulo Freire, Cristovam Buarque, Gilberto Dimenstein, autores que adotam uma perspectiva crítica da educação, assim como, a leitura de experiências de projetos sociais, porém uma leitura mais formal do que propriamente uma apropriação. Ou seja, em sua monografia eram as suas próprias experiências, enquanto docente, e as suas próprias propostas que apontavam o norte. Existia pouca articulação e apropriação das teorias dos autores referidos. Ela não dialogava com estes autores no sentido de abrir uma perspectiva crítica sobre a sua própria proposta ou prática.

A seguir, Janice descreve o local e as necessidades do público alvo de seu projeto, deixando clara a situação à margem em que se encontrava a referida comunidade.

---

<sup>74</sup> Este fato revela que os projetos não são compartilhados e que Janice, em sua escola, não encontrou um espaço onde pudesse conciliar pesquisa e docência. Caso contrário não seria necessário trabalhar aos sábados e domingos para realização de seus projetos.

### 8.2.3.1 O acampamento:

#### Ponto de partida da pesquisa de campo

O acampamento era um campo de futebol que tinha dois níveis. Cento e trinta e três famílias moravam lá. Esgoto a céu aberto, um banheiro numa entrada, em um lado do campo e um outro banheiro coletivo na outra entrada do campo. Porque o banheiro de baixo, eles falavam: 'no acampamento de baixo e no acampamento de cima', porque tinha dois níveis o campo.

Dentro do acampamento tinham bares feitos sob lona, então, eles vendiam cerveja, cachaça, cigarro, droga, tudo nesses barzinhos. Lá dentro, encontramos mulheres, homens caídos de tanto beber, alcoólatras mesmo..., era assim, não foi nem um dia ou dois que a gente viu. Sempre eles estavam tontos, bêbados.

Muitas crianças, bebês, um, dois, três, quatro, cinco, seis..., de todas as idades que você pode imaginar. Tudo misturado, uns peladinhos, sempre sujos, tinham também muitas senhoras descuidadas, com dentes estragados, descabeladas (...).

Tinham algumas barracas que a gente entrava e via que existia um zelo por parte da pessoa, que ela estava ali por uma fatalidade mesmo e que o sonho dela era não estar ali. Era pesadelo para ela estar ali. Agora outros..., era muito triste.

Tinha um morador que tinha até magistério! Ele era professor e morava ali. Ele estava desempregado e estava muito difícil conseguir emprego. Esse pessoal começou a invadir esse lugar. Então, ele chamou a esposa dele.

Porém, deu tudo errado, teve muita repercussão na mídia, helicóptero, polícia, diz que foi um horror, para eles serem retirados de Venda Nova<sup>75</sup> e serem transferidos para o [Bairro Belmonte no acampamento]. Então, quando eles vieram para aqui com a promessa que eles iriam ficar dois meses, porque eles iriam ganhar uma casa, ele veio junto.

---

<sup>75</sup> Bairro Venda Nova na região de Venda Nova em Belo Horizonte.



Era assim, quando um saía, outro tinha que tomar conta. Porque senão eles chegavam e não encontravam mais nada. O próprio pessoal do acampamento roubava as coisas.

E muitos jovens, também, você olhava e notava aquele olho vermelho, vidrado de fumar, de cheirar *thiner*; outros, às vezes, sem fazer nada, não procuravam emprego, não estudavam, não respeitavam os pais.

Um mau cheiro que às vezes a gente passava na rua a gente não agüentava o cheiro do banheiro do acampamento.

O acampamento era um campo de futebol doado para a comunidade, teve solenidade, só que eles invadiram. Esse pessoal, invadiu primeiro uma fazenda na [região] de Venda Nova. Na época era a (nome da secretária administrativa da regional] que estava em Venda Nova, e o que ela fez? Tirou o pessoal de lá e pôs aqui. Só que pouco tempo depois, mudou a prefeitura e eles transferiram [esta mesma pessoa] para exatamente o lugar [regional nordeste] que ela tinha mandado o pessoal. E o pessoal ficou cobrando dela. Porque a promessa dela era que eles ficassem lá [no acampamento] dois meses! E eles ficaram três anos! Entendeu? Então, teve muita criança que nasceu ali.

Os moradores do acampamento precisavam ter estudo e, ali mesmo, eles ganhavam dinheiro. Inclusive tinha uma senhora que fazia escoava [trabalhava como cabeleireira] no acampamento. Tinha umas clientes de dentro que iam fazer escoava na barraca dela, então ela falou assim:

– ***'Nossa! Mas tomara que vocês venham mesmo, pelo menos a gente sai daqui e esquece que a gente está aqui, na hora que a gente tiver lá fazendo curso...'***

Diante de cento e trinta e três famílias vivendo em condições subhumanas, sem saneamento básico, sem infra-estrutura, sem trabalho e sem escola, se fez urgente o desenvolvimento de um projeto social naquela região. Desta forma, a carência local tornava perfeitamente viável o projeto de Janice junto aos interesses políticos

da gestão municipal daquele momento, que diante desta problemática via agravar ainda mais os problemas daquela região, como revela a descrição de Janice sobre como era o Parque Escola Jardim Belmonte, antes da Intervenção Cultural.

### 8.2.3.2 O Parque Escola Jardim Belmonte:

Antes da Intervenção Cultural

Quando visitamos o Parque, ninguém entrava. Ninguém entre aspas! Quem entrava eram os rapazes adolescentes que mexiam com droga, a maioria deles, senão todos. A gente via eles jogando. A gente via aquele olho vermelho, todo tatuado, uns caídos no chão de tanto cheirar *thiner*. Eu entrava ali e tinha medo de aparecer alguma coisa, de aparecer uma pessoa, de alguém me assaltar, de alguém me machucar.

***A nossa intenção era que aquilo se tornasse de verdade um Parque Escola. E que o viés principal do nosso trabalho fosse a arte educação. Então, a gente ia dar curso voltado para arte, para educação, para que aquele pessoal voltasse a freqüentar e usar. Ninguém tinha coragem de entrar.*** Quando a gente entrou. Tinham senhoras que falavam assim:

– ‘Tem sete anos que eu moro aqui no bairro e eu nunca tive coragem de entrar aqui. Estou entrando aqui hoje pela primeira vez, por causa de vocês..., que eu vi que tinha uma programação, a minha vizinha também falou que ela veio aqui, e que não está mais daquele jeito.’

Ao colocar em prática o PFCA, ainda que, Janice não articule, conscientemente, a sua prática com os autores que utiliza, ela demonstra que a sua trajetória de vida e a sua experiência como docente podem, também, contribuir para mudanças e para novas propostas pedagógicas. Ao facilitar a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, ela elabora formas de atingir o seu objetivo junto à comunidade,

contribuindo, assim, para a transformação de seus participantes em sujeitos do processo pedagógico e do processo social. Assim, seu projeto não prescinde das pessoas, as inclui (DICKEL, 1998). Como destacou Janice: “A nossa intenção era que aquilo se tornasse de verdade um Parque Escola. E que o viés principal do nosso trabalho fosse a arte-educação. Então, a gente ia dar curso voltado para arte, para educação, para que aquele pessoal voltasse a freqüentar e usar. Ninguém tinha coragem de entrar”. E tal objetivo foi cumprido, de acordo com a declaração da moradora do bairro: “Hoje a gente tem esse Parque para gente poder vir.”

Assim, o apoio encontrado por Janice estava na satisfação daquela comunidade e não mais das gestões políticas, pois como relata, o PFCA foi abandonado no processo de sua implementação.

### 8.2.3.3 O apoio institucional

O único apoio encontrado por Janice para desenvolver o PFCA foi a troca de seu horário, de docente em uma escola municipal à tarde, para a coordenação do PFCA no PEJB.

Quando a gente chegou lá não tinha nada. Nada vezes nada. ***A gente não recebeu nem um tipo de apoio da prefeitura, como a gente não recebe praticamente nenhum até hoje.***

No primeiro ano nós gastamos R\$ 1.600,00 [mil e seiscentos reais] foi tudo anotado o que a gente gastou. A gente tirou do nosso bolso, fora o que gente não punha na conta: a gasolina para ir buscar as coisas, ônibus, que a gente transava para cima e para baixo para procurar pessoas, para poder buscar um papel, para poder levar um papel, para poder ir atrás de parcerias. Isso a gente nem coloca... internet da nossa casa, a gente usava telefone... Eu morava sozinha na época e não era casada ainda, às vezes, pagava R\$150,00 – R\$160,00 [cento e cinquenta reais a cento e sessenta reais] de telefone e eu ficando fora o dia

inteiro. Porque eu chegava em casa, eu mandava e-mail para empresas, eu escrevia um projeto e mandava para alguma empresa para tentar parceria, mandava programação, divulgava a programação do Parque, porque ninguém conhecia aquilo ali, ninguém sabia o que estava acontecendo ali. Então, a gente mandava para os jornais todos, mandava para a Secretaria de Esporte, Secretaria de Cultura, Secretaria de Meio Ambiente, para própria prefeitura, para falar: Está acontecendo isso aqui!

E foi assim que o projeto chegou neste ponto que está hoje.

De um lado, existia *um problema* (o Parque propunha ser um parque-escola e não funcionava como tal) e, de outro, *uma demanda* (a população bastante desfavorecida demandava opções de lazer e formação). Estes problemas reconhecidos pela administração do PEJB, assim como, pela Regional Administrativa da prefeitura, através da proposta do PFCA, abriram caminho para possíveis soluções. Porém, se por um lado, “ignora-se muito o que os professores conhecem e podem fazer” (GIROUX, 1990, 1997 e 1998; KINCHELOE, 1987; MCLAREN, 1998; SIMON, 1998), de outro lado, professores como Janice, “transformadora” (ZEICHNER, 1998, p. 218) pode “servir para atuar como portadora de perigosa memória” (WELCH,<sup>76</sup> 1985, *apud* GIROUX; MCLAREN, 1998, p. 109).

Isto significa que, tais intelectuais, podem vincular o conhecimento ao poder ao trazer a luz e ao mostrar as histórias, experiências, narrações, e relatos subjugados, daqueles que sofrem e lutam dentro de condições que são raramente feitas públicas ou analisadas através dos discursos oficiais da escolarização pública.

Foi assim que o problema do PEJB se resolveu no plano abstrato, mas não no plano concreto propriamente dito, haja vista, a falta de interesse e seriedade, por parte das instituições públicas, pelo processo de implementação do PFCA, como narrou Janice: “A gente não recebeu nem um tipo de apoio da prefeitura, como a gente não recebe praticamente nenhum até hoje”.

---

<sup>76</sup> WELCH, S. *Communities of resistance and solidarity*. Nova York: Orbis Press, 1985.

Neste sentido, mesmo tendo Janice extrapolado a exclusiva “preocupação pela capacitação individual e pela transformação pessoal”, em seu curso de especialização, e incluído, “uma preocupação explícita com a reconstrução social” ZEICHNER<sup>77</sup> (1995, *apud* DICKEL, 1998, p. 42), é importante levar em consideração tanto a relação entre cultura e poder (GIROUX; MCLAREN 1998), quanto as relações sócio históricas e territoriais (SANTOS 2002, 2007a, 2007b e 2008) para compreender a trama e o drama em que Janice se envolve, ao colocar o PFCA em prática.

Parece impossível que, imersos em um contexto de desesperança e desalento, possamos falar de professor-investigador. Professor este que (...) sofre um processo de empobrecimento crescente, tanto econômico quanto relativo à autonomia e ao reconhecimento social. Ao que se soma o fato de estar eleito como a ‘vítima sacrificial’ do sistema público de ensino por seu fracasso, segundo o discurso oficial, na capacitação dos sujeitos para as novas exigências do mundo do trabalho (DICKEL, 1998, p. 43).

Nesse sentido, considero que a cultura dominante isenta a responsabilidade do Estado, quando culpando o sujeito como incompetente, naturaliza a exclusão. Assim, o conhecimento subordinado é geralmente ignorado ou tratado de tal maneira que se o desqualifica (GIROUX; MCLAREN, 1998). A professora-investigadora Janice, assim como, a comunidade a margem que ela atendia, não têm voz para o centro de poder. As classes à margem ou em “desvantagem”, como Connell (2005) as denomina, estão menos capacitadas em fazer valer os seus direitos ou em insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas. As experiências acumuladas por pais, mães professores/as e alunos/as são raramente consideradas e, desta forma, a educação para as classes em desvantagens são elaboradas por especialistas que raramente têm noção da realidade cotidiana das escolas e das circunstâncias que a rodeiam:

---

<sup>77</sup> ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: Volver a pensar la educación. La Coruña: Paideia, Madrid: Moirota, vol. 1, p. 385-398, 1995.

A educação dos pobres ainda constitui uma arena para confiantes pronunciamentos de economistas e homens de negócios, especialistas em serviços sociais e empreendedores políticos e culturais de convicções diversas – alguns deles surpreendentemente ingênuos sobre os efeitos educacionais de suas propostas (CONNELL, 2005, p. 12).

Considerando, portanto, a tradição histórica e socioeconômica do Brasil, faz-se cada vez mais necessária a adoção de uma perspectiva pedagógica crítica que consiga, efetivamente, ir além da “suspensão provisória da exclusão” (DICKEL, 1998), como consegue, em alguns momentos, o PFCFA – e como conseguiu, por um período, o Projeto “Teatro na Escola” – despertar para a consciência crítica da própria história dos sujeitos envolvidos, como foi o caso do morador do acampamento que se expressou para Janice da seguinte forma: “Tomara que vocês venham mesmo, pelo menos a gente sai daqui e esquece que a gente está aqui...”.

Entender o lugar que se ocupa nos contextos sociais, econômicos e territoriais é um começo para se trabalhar as desconcertantes desigualdades econômica e de direitos que reinam no Brasil. “O tipo de ação social que elegemos para nos comprometermos é o resultado da interpretação de nossas experiências” (GIROUX; MCLAREN, 1998), isto, também, define, segundo estes autores, os limites das possibilidades que temos para organizar o nosso mundo social.

Desta forma, Janice, através de sua *postura de resistência* e sem que o perceba, participa juntamente com as políticas públicas de um *eterno recomeço*. Ou seja, – por ser parte dessa trama e desse drama – em “parceria” com as políticas públicas, contribui para o que Francisco de Oliveira (2006) intui ser o surgimento de um “novo populismo”, que significa políticas públicas compensatórias que tornam a miséria suportável. Sem apóio institucional efetivo e sem infra-estrutura adequada, Janice continua no lugar de “explorada”, na medida em que não interroga a sua própria produção discursiva do real e das relações sociais. Como esclarece Giroux e McLaren (1998, p. 151), “isto ao mesmo tempo constrói e mantém relações que, na maioria das vezes, negam em vez de possibilitar uma vida sem exploração e sofrimento humano”. Ou ainda, este *eterno recomeço* reflete os resíduos de uma

sociedade marcada pelo autoritarismo e pela pedagogia tecnicista iniciada depois do golpe civil militar de 1964, que embora tivesse fim em 1985, continuam fazendo parte da formação de professores e pesquisadores, que mesmo sendo bem intencionados e acreditando ser socialmente comprometidos, não conseguem visualizar o cerne do problema. Em resumo:

Os investigadores educativos, que são capazes de indicar a injustiça social, freqüentemente estendem seu papel de investigadores em direção a atividades sociais. Porém, se o conceito de dominação e opressão não faz parte de seu vocabulário de investigadores, então, na maioria das vezes, suas análises permanecem provavelmente, desinteressadas, neutras e isentas de crítica social. (GIROUX; MCLAREN, 1998, p. 151).

“Os educadores/as precisam ser mais diretos e ver a pobreza como pobreza” (CONNELL, 2005, p. 23). Assim, ao traçar um paralelo entre a trajetória de vida da professora Janice e do professor Paulo, mostro as diferenças de oportunidades oferecidas em cada um de seus territórios com a intenção de abrir uma discussão, adotando uma perspectiva crítica de que, como enfatiza Connell (2005, p. 17), “a desigualdade de classe é um problema que atravessa todo o sistema escolar. As crianças pobres não estão diante de um problema isolado. Estão diante dos efeitos mais perversos de um padrão mais amplo”.

No próximo item sigo com a análise crítica do discurso, relacionando as minhas observações de campo do PFCA com os relatos de Janice, com a intenção de contribuir para uma “pedagogia da possibilidade” (FREIRE, 2005a, 2005b; GIROUX, 1990,1997; GIROUX e MCLAREN, 1998) entre outros.

### 8.3 Observação participante:

Analisando o PFCA através da ACD e da pedagogia crítica na perspectiva dos estudos culturais

*“A postura em realidade... no era só a de tentar remediar um déficit, compensando os insuficientes recursos educacionais da sociedade mais ampla, nem só a de se esforçar por satisfazer novas necessidades da sociedade, ainda que ambas as coisas contribuíssem. O impulso mais profundo dos [Estudos Culturais] era o desejo de converter a aprendizagem em parte do processo mesmo de mudança social.”*

**Raymond Williams**

Embora, em alguns momentos da pesquisa de campo, eu tenha perdido a esperança ao me deparar com relações e revelações difíceis, *deterministas*,<sup>78</sup> ao construir a minha narrativa, busco compreender, através da trajetória de Janice, como se pode aprender o uso de um mundo que não está organizado em nosso favor, como torná-lo viável para oportunidades e possibilidades emancipadoras.

Assim, não adotei aqui o problema da *determinação* na perspectiva marxista (materialista), *ou seja*, como as formas de vida de uma sociedade moldam seus projetos e obras, sustentados pela *metáfora da base e da superestrutura* mas, tomo como base a teorização de outros influentes pensadores do marxismo (cultural) que, refinando os modos de pensar a *determinação* da cultura pela base econômica, ao invés de reconhecer que – “Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência” MARX;

---

<sup>78</sup> Porque, através de relações de poder e do abuso de poder, eram opressoras e exploradoras dos desprovidos de recursos.



ENGELS<sup>79</sup> (1859, *apud* CEVASCO, 2003, p. 65) – reconhecem, que a noção de determinação em Marx é:

muito mais sutil do que a aceção de leis inescapáveis. Trata-se de pensar a determinação não como algo inexorável, que não deixa lugar para a agência humana, mas como exercício de pressões e estabelecimento de limites. A frase de Marx do 18 Brumário, ‘os homens fazem a sua história mas não nas condições que escolheram’, exprime bem essa dialética entre ação humana e condições pré-dadas. (CEVASCO, 2003, p. 67).

Portanto, “apesar de que os textos e as práticas culturais nunca são ‘a força primária’ na história, podem ser agentes ativos de mudança histórica ou servidores da estabilidade social” (STOREY, 2002, p. 139). Desta forma, ao analisar a PFCA, na perspectiva dos Estudos Culturais, tendo como referência a trajetória de vida da professora Janice e a minha observação participante, busco mostrar como “um estudo cultural crítico vê a produção de conhecimento no contexto do poder” (GIROUX, 1997, p. 193), o que supõe algo mais que uma política de discurso e de diferença:

Indica também uma política de formas sociais e culturais nas quais se criam novas possibilidades para identificar concretamente o que vale a pena empreender, que alianças devem se estabelecer como resultado de tais lutas e como um discurso da diferença pode aprofundar a luta política e pedagógica pela justiça, pela igualdade e pela liberdade. (GIROUX, 1997, p. 194).

Assim, como indicou Williams (1997) na epígrafe do início deste item sobre “converter a aprendizagem em parte do processo mesmo de mudança social”, Connell (2005, p. 21) destaca, também, a importância de compreendermos o “modo como estruturamos e utilizamos nosso conhecimento”.

---

<sup>79</sup> MARX, K.; ENGELS, F. Prefácio a *A contribution to the Critique of Political Economy* [1859]. In: CEVASCO, M. L. *Dez Lições: sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

A partir disso, procuro entender como Janice estrutura e utiliza seu conhecimento no PFCA tendo, como referenciais, sua trajetória de vida e seu processo de formação como professora-pesquisadora no contexto das relações de poder, na tentativa de compreender como utiliza de um mundo que não foi organizado em seu favor.

### 8.3.1 Iniciando a observação participante

Iniciei a observação participante em um período em que Janice já se encontrava bastante cansada da falta de reconhecimento e de apoio institucional. Quase todos os colaboradores do Projeto eram voluntários: três pessoas eram estagiárias da PUC/Minas e os quatorze professores/as das diferentes oficinas eram todos voluntários/as! Com exceção de Janice e sua parceira que recebiam para exercer a coordenação. De acordo com seus relatos e com os registros estatísticos da administração do PFCA,<sup>80</sup> tanto Janice como a outra coordenadora, a cada ano, computavam números exorbitantes de horas excedentes, pois, para garantir a sobrevivência do projeto, elas compensavam a falta de profissionais, na equipe administrativa, trabalhando horas extras, conforme me relatou:

Todos são voluntários! Pessoas que acreditam no projeto também, entendeu? Eu terminei o último ano com trezentas e duas horas extras, fora meus duzentos dias letivos da escola! Você pode imaginar, se eu tive sábado, se eu tive domingo, se eu tive noite...

A gente nunca recebeu nem R\$10,00 (dez reais) para investir no projeto, seja com o que fosse. Tudo que você vê entrando, é voluntário, é doação, são latinhas e papéis que a gente vendeu. É por isso, que compramos o material básico.

---

<sup>80</sup> Ver Anexo 4, p. 363.

Além disso, o projeto vive de parcerias com diferentes entidades. O lanche dos alunos vem de uma padaria do bairro. Alguns setores do departamento de assistência social, como o Conselho Tutelar,<sup>81</sup> de certa forma, contribuem indiretamente, como explicou Janice:

A gente conseguiu uma parceria com uma padaria do bairro, então ela está doando o pão e a gente compra manteiga, café, suco, essas coisas assim.

Então, nesse ponto, às vezes, a gente encaminha alguém para o Conselho Tutelar, para a secretaria, que tem o 'SOSC', que parece que eles recebem uma bolsa pelo 'SOSC'.

'SOSC' é um departamento da secretaria de serviço social... Eu não sei lhe falar direitinho o que significa a sigla, mas é um departamento da secretaria de serviço social que recebe as famílias e, inclusive, elas recebem uma bolsa. Só que para elas receberem essa bolsa, os meninos têm que estar à tarde ocupados. Eles não podem, por exemplo, só ir à escola, e ficar na rua lavando carro... Se, por exemplo, eles pegam a criança numa situação dessas, a família é chamada e eles perdem esta bolsa.

Existem, também, outras parcerias, como o Projeto Beira Linha da PUC/Minas que desenvolve atividades relacionadas ao resgate cultural, esporte e letras ministradas por estudantes da psicologia, biologia e educação-física, voltadas para os jovens moradores da favela Beira Linha e, em alguns casos, para os alunos do PFCA, como o acompanhamento psicológico dos alunos e de suas famílias. O Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH) contribui com o suporte de comunicação para a edição do jornal do Parque, organizado pelos estudantes de comunicação e o

---

<sup>81</sup> O Conselho é o órgão responsável em fiscalizar se os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estão sendo cumpridos. No Conselho Tutelar trabalham cinco Conselheiros, escolhidos pela comunidade para um mandato de 3 anos, que são os principais responsáveis para fazer valer esses direitos e dar os encaminhamentos necessários para a solução dos problemas referentes à infância e adolescência.

Podem ser encaminhados para o Conselho Tutelar casos de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão que tenham como vítimas crianças ou adolescentes.

programa SER, considerado por Janice como um subprojeto do PFCA, dá ênfase à questão da *reeducação e esforço escolar*, como alfabetização de crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever nas séries iniciais da escola formal. Segundo Janice:

Eu tenho esta preocupação de dar curso de reforço escolar. A gente está revezando e dando essas aulas e procurando voluntário na comunidade para dar essas aulas. Porque esses meninos precisam desse tempo, além do que a escola oferece.

Um menino de quinta série [11 anos] que não sabe o que é uma dezena! Um menino de quinta série que não sabe escrever céu! Que não sabe escrever casa! Que escreve, casa com z! Que mal dá conta de pegar um texto, e lê para gente arrastado! Quando lê! Porque eu já tive menino que com dez anos que não sabia ler!

O nome que eu coloquei, no projeto foi programa 'SER'. Ser de Ser mesmo, em vez de 'Ter'. Então, eu falo para eles, que muito mais importante que saber ler... acaba acontecendo, porque a gente trabalha tanto com a auto-estima dos meninos que eles acabam aprendendo.

A partir dos relatos de Janice e da situação em que se encontrava o seu ânimo e o PFCA, eu pensei em oferecer um curso de desenho para crianças e pré-adolescentes matriculados no PFCA, em que a paisagem do Parque fosse o tema central. Assim, além de contribuir com Janice e com o PFCA poderia, estrategicamente, utilizar deste espaço aberto para observações mais abrangentes.

Assim, durante três meses e meio freqüentei o Parque, uma vez por semana. Minhas observações se deram em duas etapas:

- **A primeira etapa compreendeu o período de 20/10 a 16/12 de 2004.** Nesse período desenvolvi a oficina de desenho e observei o movimento dentro do Parque.

Trabalhando a maior parte do tempo em ambiente aberto, observei as relações existentes dentro do parque, entre seus freqüentadores e os outros participantes de outros projetos existentes. Desejava que a minha pesquisa contribuísse para transformações concretas. Esta estratégia, além de facilitar a obtenção de dados para análise, também me possibilitou propor algumas sugestões que foram acatadas posteriormente, por Janice como, por exemplo, compreender o significado do PFCA para os representantes de diferentes setores que trabalhavam dentro do Parque, pois percebia que existiam posturas distintas entre os participantes na própria estrutura do Projeto.

- **A segunda etapa correspondeu ao período de 15/02 a 12/04 de 2005.** Nesse período acompanhei mais de perto as atividades de Janice como coordenadora do projeto, suas relações com os alunos, com os funcionários e com outros projetos que também aconteciam no Parque.

Assim, dialogando com Janice sobre as minhas observações e práticas, iniciei a minha observação participante, reafirmando a minha empatia com a sua postura e com os seus relatos.

### **8.3.1.1 Primeira etapa da observação participante:**

Os territórios dentro do Parque

O PFCA estava completando três anos<sup>82</sup>. Muitas oficinas haviam sido desenvolvidas neste período, muitas crianças, jovens e adultos haviam passado por ali. De acordo

---

<sup>82</sup> Ver Anexo 5, p. 365.

com os registros, de dezembro de 2001 a dezembro de 2002, o número de pessoas atendidas pelas oficinas do projeto chegou a 3.748 (três mil setecentos e quarenta e oito), entre elas, crianças, adolescentes e adultos. A duração das oficinas era, às vezes, anual, às vezes, mensal. Foram oferecidas oficinas de arte, dança, teatro, música, arte-terapia, literatura, educação, comunicação, biblioteca, artesanato, saúde, esporte e lazer, informática, socialização, educação-ambiental, além de eventos e de oficinas de qualificação profissional, entre outras<sup>83</sup>. Como foi dito anteriormente, quando iniciei a oficina de desenho de paisagem o PFCA se encontrava em situação diferente de quando foi implantado, o número de oficinas havia reduzido e o ânimo de Janice não era o mesmo do início de sua implantação. Neste contexto início a oficina de desenho de paisagem e a observação participante.

Primeiro dia da oficina de desenho. Passei pela guarita de uma das entradas do Parque, onde deveria estar um guarda municipal, mas devido ao seu estado de conservação era impossível manter uma pessoa ali dentro. O parque poderia ser mais agradável se houvesse melhor manutenção. Passados alguns minutos, escutei Janice quando de longe me cumprimentava. Esperava ser apresentada aos meus futuros alunos/as, era meio dia e vinte. (C.O. 20/10/04).

A oficina de desenho de paisagem tinha em média 15 alunos, um número excelente para mim que estou acostuma a trabalhar com turmas de 30 a 35 alunos. Iniciava às 13 horas e terminava às 14 horas, sempre às quartas-feiras.

Neste processo, consegui estabelecer um diálogo agradável e prazeroso com os/as alunos/as. Sempre no início da oficina nos encontrávamos na sala da *casa verde*. Ela parecia mais arejada e sem o cheiro da graxa, como da primeira vez que estive ali.

Essa sala se tornou nosso ponto de encontro. No início de cada oficina distribuía o material para os alunos (papéis, lápis, borrachas e pranchetas), além de dar algumas indicações do tema que exploraríamos e, em seguida, saíamos juntos pelo

---

<sup>83</sup> Ver Anexo 6, p. 367.

Parque. Ainda não havia me apropriado do espaço e não me sentia muito segura. Fazia questão de manter os alunos sob a minha visão, não deixava que se dispersassem demais. Também, desenhava junto deles e, assim, intercambiávamos durante a oficina, técnicas de representação, noções de perspectiva, de contrastes como luz, sombra e etc.



FIGURA 3 – Aula de Desenho de Paisagem/ Parque Escola Jardim Belmonte. Foto: Janice Reis.

Ao final de cada aula nos reuníamos novamente na sala da *casa verde* e comentávamos sobre o que havíamos produzido. Lembro-me, naqueles primeiros contatos, de duas perguntas que me pareceram curiosas. Uma das alunas me perguntou qual seria o tempo de duração da minha oficina e outros/as alunos/as insistiam em saber se haveria lanche nos dias de nossos encontros. Com o tempo, percebi que o lanche era uma das coisas mais importantes para muitos deles e que as oficinas nem sempre tinham duração prolongada.

A primeira pergunta foi a que me deixou mais perplexa, porque eu realmente não tinha idéia sobre o tempo de duração da oficina e isso eles tinham o direito de saber. Pensava em estar no campo até chegar um momento de saturação, onde os dados

começassem a se repetir. Percebi que estava desenvolvendo a oficina, mas o meu objetivo maior era a minha pesquisa.

Durante esta primeira etapa de observação, embora as oficinas tenham corrido de maneira agradável e tranqüila, nem todas as aulas foram livres de tensões. Havia dias em que a presença de outros grupos de jovens no Parque representava certo stress e os territórios ficavam claramente demarcados, como registrei em meu caderno de campo e destaco a seguir.

### 8.3.1.2 Observando o movimento dentro do Parque

Hoje havia alguns meninos cheirando *thiner*, *pois*, o cheiro do produto químico se podia sentir de longe, foi quando um deles se aproximou de minha aula e perguntou-me sobre a oficina de desenho, ao mesmo tempo em que inalava o produto. Aquela atitude me pareceu desafiadora, mas ao mesmo tempo, pensei, não seria, para o menino, aquela atitude 'normal'? Janice já havia comentado sobre esse fato, que muitos adolescentes e jovens adultos transitavam no Parque cheirando *thiner* e fumando maconha e que a atitude de alguns daqueles grupos refletiam, para ela, a demarcação de seu território.

Convidei-o, então, para participar com a gente. Nesse momento, os olhos de alguns de meus alunos cresceram de espanto. Empréstei-lhe uma prancheta com papel, lápis e borracha. Ele tentou fazer alguma coisa, mas foi impossível estabelecer um diálogo, considerando o estado em que se encontrava.

Presenciando esse fato, percebi que o PFCA atinge aos meninos/as do bairro e da favela (crianças e pré-adolescentes), mas não atinge aos adolescentes. As crianças e pré-adolescentes convivem com estes adolescentes e não os ignoram por completo, mas os evitam. Eles temem os maiores e os maiores, por sua vez, sabem que são marginalizados (C.O. 10/11/04).



A minha pouca experiência nesse território, evidentemente, não me poupou de momentos constrangedores. Tinha como costume levar uma fruta para o meu lanche. Lembro-me, de uma vez, que ao sair do Parque, vi surgir de repente um grupo de adolescentes que tomaram a maçã que comia. Comecei a perceber que alguns detalhes chamavam muita a atenção, meus óculos de sol, por exemplo, era um objeto cobiçado pelos adolescentes. Assim, passei a ter mais cuidado com o que vestia e usava. Havia dias que, não me sentindo muito segura, pedia ao segurança de patrimônio que me acompanhasse até a saída. Com isso, percebia o universo complexo do Projeto Forma Cor Ação, localizado neste micro-território e de sua difícil tarefa junto a um público tão desfavorecido. Definitivamente, não é uma tarefa fácil, principalmente em se tratando de adolescentes, que vivem, ao mesmo tempo, momentos de desejos e necessidades, em que, aumenta a percepção de estar à margem.

Em uma sociedade tão crescentemente desigual como a do Brasil (país de periferia) em que as fronteiras entre as diferentes classes se tornaram abismos, será que o grande desafio se encontra na compreensão de como aproximá-las rompendo os limites territoriais, sociais e culturais? O PFCA, não somente através dos esforços e relatos de Janice como, também, a partir da minha experiência compartilhada com ela, retratava esta complexa realidade, onde as “possibilidades verdadeiras” não ultrapassam as “possibilidades estancadas”, possibilidades estas, que representavam somente uma suposta democracia, como discute Frigotto (1984).

Enquanto os “Sem Terra”, “Sem Teto”, “Miseráveis” e “Favelados” incham os arredores dos grandes centros urbanos como conseqüência do desenvolvimento conservador agravado pós-golpe civil militar de 1964, as políticas públicas de mãos dadas com o capital internacional continuam trilhando o mesmo caminho:

O regime militar não somente interrompeu a oportunidade mais efetiva que tivemos de democratizar o acesso a terra, como apresentou uma saída para a crise do capital industrial brasileiro ao ampliar sua dependência do capital internacional. Estabeleceu também um violento processo de mecanização, concentração de terras e êxodo rural. Era um período de expansão das empresas transnacionais, que começavam a dominar mercados, controlar

matérias-primas e explorar a mão-de-obra barata dos países periféricos (STEDILE,<sup>84</sup> 2009, p. 9).

À medida que me envolvia com o movimento no Parque, percebia a dimensão das conseqüências de tais fatos, ao mesmo tempo em que me conscientizava da organização do PFCA. Ele parecia uma grande família onde todos circulavam livremente por todas as dependências da casa, revelando não existir uma hierarquia vertical, como anotei em meu caderno de campo.

Alunos do bairro e da favela, funcionários da secretaria, da limpeza, da manutenção e seguranças circulavam livremente pela secretaria, salas e cozinha do PFCA, inclusive por duas vezes os dois seguranças entraram em minha sala, durante a minha oficina, sem ao menos pedir licença para ficarem observando (C.O.17/11/04).

Movimentos antagônicos, porque ao mesmo tempo em que existia certa informalidade e liberdade, também pairava no ar um autoritarismo. Isso parecia refletir a falta de infra-estrutura do projeto, assim como, a não distribuição clara de funções. Não parecia um trabalho em equipe, mas um espaço em que cada qual agia como lhe parecia mais correto. Desta forma, vários projetos ocorriam no Parque, que tinha como proposta ser um Parque Escola, mas, também, havia a presença de funcionários de diferentes setores que não tinham idéia do que significado de cada projeto. Essas pessoas não faziam parte dele e, evidentemente, tampouco, dele se apropriavam. Talvez o limite de percepção de cada um sobre as suas próprias funções, fosse muito restrito, o que os impedia de reconhecer o território do Parque como um todo. É o que exemplifico em seguida, conforme anotei em meu caderno de campo:

As minhas aulas de desenho no Parque estão tendo uma freqüência muito positiva. Existe um grupo de alunos sempre presente desde o início e uns poucos

---

<sup>84</sup> João Pedro Stedile é integrante da coordenação nacional do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e da Via Campesina Brasil.

que vieram nas primeiras aulas e não voltaram, mas sempre ocorrem novas matrículas.

Hoje, consegui trazer para classe um adolescente do grupo dos marginalizados. Nos últimos 20 minutos finais da aula, ele me pediu uma prancheta, para desenhar. Então, caminhamos até a sala e providenciei o material necessário. Porém, quando ele saía da minha sala em direção a paisagem do Parque, foi abordado aos gritos e agarrado por um dos funcionários da manutenção. Por um tempo não entendi o que estava acontecendo, nem mesmo sabia que o fato que ocorria envolvia este jovem, pois até então somente havia escutado os gritos.

Ao sair à porta, o segurança de patrimônio estava próximo e lhe perguntei se o ocorrido era sério ou uma brincadeira. Ele, mesmo não entendendo o que acontecia me disse que era sério, mas com a expressão do rosto pouco significativa.

Quando pude ver a cena, o funcionário do parque levava o meu provável futuro aluno para a secretaria do projeto, onde Janice se encontrava. Assim percebi as atitudes distintas dentro do PFCA e que a filosofia do PFCA não incluía todos os setores que faziam parte da administração do Parque. Naquele momento, continuei com o andamento da minha aula.

Terminada a aula, encontrei-me com Janice que se preparava para uma reunião com os estudantes de psicologia da PUC/Minas, do Projeto Beira Linha (PBL).

A reunião começou e logo percebi que o motivo dela se relacionava com a agressão dos alunos aos estagiários do referido projeto. Eles foram abordados no dia anterior pelos jovens atendidos pelo projeto que reagiram jogando pedras no carro da PUC/Minas que transportavam os estagiários como consequência da punição pelo mau comportamento durante a oficina de recreação, que significou no corte do lanche no período da oficina. E, o menino que foi agarrado pelo funcionário da manutenção do Parque era um dos suspeitos de envolvimento no ataque ao transporte da PUC.

Neste dia, pude estreitar um pouco mais a minha relação com os estudantes estagiários da psicologia e conhecer qual era a proposta do PBL. Existem dois

grupos de estagiários da PUC/Minas atuando no Parque, quatro tardes, por semana. Um grupo trabalha com recreação, atividades esportivas e dinâmicas de socialização, o outro grupo trabalha com atividades culturais, oficina de fotografia. Este projeto está voltado para adolescentes e jovens da favela (alguns já cometeram pequenos delitos e são consumidores de drogas). A intenção do projeto, segundo uma das estudantes, é tirar esses adolescentes, pelo menos durante as atividades do projeto, de situações de risco.

Isto me pareceu uma proposta assistencialista, paliativa, sem reais perspectivas de futuro. Desta forma, o que interessa aos alunos, em princípio, era o lanche. Assim, para quem muitas vezes não tem o que comer, isso passa a ser a única coisa importante. E esse parece ter sido o vínculo criado entre os jovens da favela e o PBL dentro do Parque. E, não tendo sido criado outro vínculo além do lanche, é de se esperar que a punição cortando o suco e o sanduíche, seja motivo de revolta.

Neste mesmo dia, ouvi um pouco a conversa dos estudantes estagiários com os alunos de suas oficinas. Na reunião quase não havia alunos. Não permaneci por muito tempo, o clima estava muito tenso. O PBL é um projeto subsidiado pela PUC/Minas, mas não consegue ir além do assistencialismo. Já o PFCA com toda sua precariedade tem criado vínculos mais importantes com suas crianças e pré-adolescentes, mesmo tendo como maioria, pobres e não favelados. Mas, ao mesmo tempo, percebi que a filosofia do PFCA precisa ser mais divulgada e apropriada por todos os membros do Parque. (C.O. 21/11/04).

O projeto de Janice ia de encontro às intenções das políticas públicas municipais de intersectorialidade, daquele período. Porém, tais intenções, não se concretizaram. Esse processo ilustra como nos explica, Schwarz (2006), às dinâmicas das relações sócio-econômicas no Brasil no âmbito das políticas públicas quando destaca as reflexões de Francisco de Oliveira: “nada ocorre sem a intervenção da consciência” embora, “presente em tudo, mas enfeitada pelo interesse econômico, esta funciona ‘naturalmente’ e sustenta o descalabro a que ela poderia se contrapor, caso crescesse e mutasse” (2006, p. 21). Ou seja, políticas de intervenção sempre são

bem vindas, desde que não transforme substancialmente os sujeitos nelas envolvidos, porque transformá-los implicaria contrariar os interesses econômicos e políticos da cultura hegemônica.

Isso significa que, sem construirmos ou resgatarmos a “consciência inclusiva” em que a análise da viabilização nacional perpassa a política, a economia e a classe social, como propõe Oliveira (2006), dificilmente romperemos com a dinâmica da “funcionalização da miséria” (OLIVEIRA, 2006). Não se trata aqui, como analisa Schwarz a partir das reflexões de Oliveira (2006), de se empenhar numa revolução aos moldes clássicos. Para Oliveira (2006), argumentará Schwarz (2006, p. 20):

A idéia de enfrentamento entre as classes é menos ligada ao assalto operário ao poder que ao auto-esclarecimento da sociedade nacional, a qual através dele supera os preconceitos e toma conhecimento de sua anatomia e possibilidades reais, ‘podendo então dispor de si’.

Segundo Schwarz, “mestre da dialética”, insiste em teses que lhes são caras, como, por exemplo, que a burguesia brasileira, aferrada a iniciativas unilaterais, “prefere a desordem ao constrangimento de negociação social organizada” (SCHWARZ, 2006, p. 22). Ou seja, embora as políticas públicas pareçam favoráveis, como foi o caso do apoio inicial dado à proposta do PFCA, “no fundo não temos o hábito” de desenvolver seriamente tais propostas, “embora as aprovemos da boca para fora” (SCHWARZ, 2006, p. 22).

Uma abordagem pedagógica crítica, possivelmente, colocaria os sujeitos envolvidos com o PFCA numa perspectiva de possibilidades emancipadoras. Assim, iniciei a busca da compreensão do significado do PFCA para os seus participantes.

### 8.3.1.3 O que significava o PFCA para seus participantes?

Bom, para mim uma grande coisa. **Tira os meninos da rua.** Como trabalho, fica difícil eu participar. (Funcionária do Parque, mas dá assistência também ao PFCA).

1. **Usar do meu conhecimento, minha sensibilidade, minhas habilidades em prol do outro;**
  2. **Uma escola;**
  3. **Ultimamente, pelas condições que o projeto vem sendo desenvolvido, muitas vezes, tem sido 'sacrifício'.**
  4. ....
- (Janice – coordenadora do PFCA)

O projeto ajuda muitas pessoas a se esforçar na escola, ajuda as crianças. **Eu acho que no Projeto, para mim, ensina as coisas que eu não sei. Eu estou aprendendo agora as continhas.** (Aluno do PFCA e do programa SER)

**O que eu sei sobre este Projeto é que ele ajuda muito as crianças, qualquer que seja. Ajuda a compartilhar o seu carinho, o seu amor pelas pessoas, em minha opinião, o projeto para mim é como se fosse uma escola, uma casa, tudo de bom** e eu espero que seja assim, mas eu não sei se sempre ele vai ser assim. (Aluna do PFCA).

O Projeto para mim significa um órgão muito importante que as crianças e adolescentes aprendem a melhorar na escola com as aulas de reforço **e os adolescentes nas oficinas da PUC são ajudados a se libertarem das drogas.** (Encarregado da manutenção).

O Projeto Forma Cor Ação é um projeto de âmbito social que procura auxiliar, crianças, jovens e adultos de forma cultural, esportiva e educacional. Tendo parcerias com a PUC/Minas e a UFMG. **O projeto se torna cada vez mais sustentável e viável, resultando em melhorias para a população.** (Segurança Patrimonial).

Mesmo adotando uma pedagogia crítica, na perspectiva dos Estudos Culturais encontrei em seus textos de Francisco de Oliveira (2003, 2006), sociólogo e economista, inspiração para pensar a questão da educação no Brasil, de forma mais abrangente, tentando entender a problemática do professor e do ensino fundamental público, pra além das paredes da sala de aula e dos ‘muros da escola”, como também propõem Connell (2005) e Frigotto (1984).

Discutindo os problemas sócio-econômicos do Brasil, Frigotto (1984) e Oliveira (2003 e 2006), apresentam pontos para reflexão e discussão que podem contribuir para promover um outro olhar sobre a realidade da educação da classe trabalhadora e desfavorecida das periferias do Brasil. Nesse sentido, observo o quanto somos pouco críticos e reflexivos ao recitarmos a cartilha da cultura dominante que, nós mesmos, já não acreditamos mais.

O significado do PFCA, para os sujeitos envolvidos indiretamente nele – funcionária do Parque, coordenadora, aluno/a, encarregado da manutenção e segurança patrimonial – é genérico e representa uma idealização nos moldes da cultura dominante. A forma como estes diferentes sujeitos envolvidos no PFCA constroem seus discursos, explicita a negação do sujeito e a negação do reconhecimento do próprio lugar que ocupam como sujeitos inseridos em um determinado contexto social. Qualquer projeto social caberia em tais definições, por exemplo, o projeto “Tira os meninos da rua”, “se torna cada vez mais sustentável e viável, resultando em melhorias para a população”, “os adolescentes nas oficinas da PUC são ajudados a se libertarem das drogas”.

Mesmo os discursos de Janice ou das crianças, sujeitos inseridos diretamente no Projeto, permanecem no plano de uma idealização que obscurece a mirada para o

real. Mesmo que sejam menos idealizados e mais próximos da realidade de cada um, as bases de compreensão do contexto e mesmo da proposta do PFCA sustentam-se em valores puramente subjetivos – “usar do meu conhecimento, da minha sensibilidade, da minha habilidade em prol do outro” – A que tipo de conhecimento, de sensibilidade, de habilidade estão se referindo? Àqueles baseados na igualdade de todos? Que igualdade?

Embora, Janice reconheça as transformações ocorridas no cotidiano do PFCA, deixando de ser prazeroso para se tornar um “sacrifício”, como explicitou acima, o seu discurso vai mais ao encontro do discurso da cultura dominante do que a proposta pedagógica crítica. Por outro lado, as crianças parecem reconhecer, neste lugar, um espaço acolhedor, uma casa, uma escola que se aprende compartilhando carinho e amor, bases importantes, mas não suficientes, para se caminhar adiante rompendo limites e fronteiras.

A maneira em que nos ensinaram e a maneira em que ensinamos a ler a história da sociedade e do indivíduo, sem considerarmos as relações de poder, de opressão, exploração e luta, nos leva ao conformismo. Janice se encontra desde sua infância no “limite da suportabilidade”. É a pressão cotidiana que dá sentido ao seu mundo.

Ao vislumbrar transpor os seus próprios limites, Janice se torna presa da dinâmica do desejo. Nesses momentos que consegue manter “suspensão os traços da exclusão” (DICKEL, 1998). É este lugar “suspensão”, construído por professoras/res como Janice, que pode representar o começo para se pensar a educação numa perspectiva crítica, onde a diferença seja o ponto de partida e a igualdade o ponto de chegada. O Projeto “Teatro na Escola” alcançou esse lugar. A partir de diferentes personagens, diferentes desejos se encontraram, sem preconceitos.

Os projetos sociais, assim como as propostas pedagógicas das escolas públicas deveriam propor o rompimento de barreiras no sentido de forçar uma dialética entre as diferentes classes sociais. Rompendo os preconceitos de ambos os lados, se rompe com as estruturas hegemônicas de poder. Como pretende Oliveira (2006), a proposta não é submeter uma classe a outra, é nos reconhecermos através de



nossa própria história, no sentido de compreender os fatos para além dos limites disponíveis e permitidos, podendo assim, “dispormos de nós mesmos”, nos colocando no lugar do outro.

Desta forma, o PFCA, e, Janice, em sua trajetória de vida, ao contrário de cruzar limites, são mantidos no “limite da suportabilidade” (OLIVEIRA, 2003) que se expressa na dinâmica do eterno recomeço, representando os interesses das classes dominantes.

#### **8.3.1.4 O assassinato:**

E o término da 1ª etapa da observação participante

*“É evidente que as mais severas concentrações de pobreza terão, sem dúvida, as mais severas conseqüências na educação desses grupos.”*

***Raewyn Connell***

Na véspera de entrarmos em férias, me encontrei com Janice. Era o último dia de minha oficina e lhe entreguei os desenhos montados para a exposição das oficinas de 2004 e devolvi outros para os alunos que estiveram presentes naquele dia.

Combinei com Janice um encontro em minha casa para me entregar alguns documentos relativos ao PFCA: fotos de minha oficina, registros do projeto, números de pessoas atendidas desde sua implantação, questionário deixado com alguns membros do Parque sobre o que significava o PFCA para eles.

Janice se encontrava totalmente sobrecarregada. Sem infra-estrutura, assumia funções para além de sua capacidade. Tudo que dizia respeito ao projeto passava pela sua única e exclusiva responsabilidade, tudo se centrava na figura de Janice (C.O. Dez. 2004).

Sendo assim, não era difícil compreender o “sacrifício” que se transformou o projeto para ela, pois, com o tempo, ele foi se distanciando das propostas iniciais e se transformando em “uma escola tradicional”. Como disse Janice anteriormente: “Eu não gosto da escola, eu gosto é de aprender”. No projeto já não existia mais prazer. A luta pela sua sobrevivência passou a ser a principal diretriz.

Naquele dia, meus alunos e eu saímos do parque mais cedo, às 13 horas e 30 minutos, aproximadamente. Mais tarde, ao chegar à minha casa, tive conhecimento de que um jovem havia sido assassinado dentro do Parque, por volta das 17 horas, próximo às mesinhas de madeira, o local mais agradável do Parque. Provavelmente, um acerto de contas relacionado ao tráfico de drogas (C.O. Dez. 2004).

Uma das coisas que me incomodava no parque era a diversidade de posturas negativas cotidianamente naturalizadas, adolescentes e adultos consumindo drogas ao lado de crianças do Projeto e de algumas famílias que tinham vínculos com os projetos desenvolvidos. O encarregado da manutenção do Parque exercendo a função do capataz e um segurança patrimonial, que tinha como função cuidar dos bens imóveis do Parque, como narrei no item 8.3.1.2. Assim, o tráfico e o consumo de drogas acontecia da forma mais “natural” possível, tais como inalar solvente de tinta para enganar a fome ou a realidade grotesca em que se encontravam alguns daqueles jovens, práticas que possivelmente, substituíam a falta de alternativas emancipadoras, conforme explica Santos (2007a, p. 30), “a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”. Naquele parque todos eram desfavorecidos. “É certo que a cidadania se realiza segundo diversas formas, mas não podemos partir do princípio de que homens livres possam ter respostas diferentes aos seus direitos essenciais apenas pelo fato de viverem em países diferentes” (SANTOS, 2007a, p. 24), ou por viverem em território urbanos distintos.

O problema central, como discutem Santos (2002, 2007a, 2007b, 2008), Oliveira (2003, 2006), Connell (2005), Frigotto (1984 e 2003) entre outros, se localiza no valor do mercado em detrimento do indivíduo. Ou seja, as políticas públicas de intervenções culturais ou sociais devem “traçar normas para que os bens públicos deixem de ser exclusividade dos mais bem localizados” (SANTOS, 2007a, p. 151). Portanto, trata-se de uma questão de direito e não de mercado. Resumindo:

As condições existentes nesta ou naquela região determinam essa desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuem para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive. Essas distorções devem ser corrigidas, em nome da cidadania (SANTOS, 2007a, p. 140).

Essa idéia reforça a necessidade da prática pedagógica crítica, para que o sujeito não se conforme ou se mantenha no “limite da suportabilidade da miséria” e questione o lugar que ocupa neste “exército de reserva de mão de obra barata”, conforme destaca Oliveira (2003, 2006).

Analisando os relatos de Janice sobre sua trajetória de vida, percebo a influência que o território “periferia urbana” exerceu e exerce sobre a sua vida. Ao “melhorar de vida” (SARTI, 2003), ela não rompe com a reciprocidade entre seus iguais. Seus valores permanecem dentro do contexto moral de sua família de origem. Valores herdados da mãe, embora seu contato com ela tenha sido somente na infância.

Mesmo desenvolvendo projetos importantes do ponto de vista pedagógico, social e cultural, Janice não ultrapassa o lugar permitido à sua atuação, possivelmente, por não possuir uma visão crítica sobre a sua própria trajetória de vida. Por outro lado, vivendo num contexto social, político e econômico marcado por um desenvolvimento conservador e de tradição autoritária, reconhecer ou proporcionar algum tipo de visibilidade, às histórias como a de Janice, corresponderia mudar a política da “funcionalização da miséria”, como exemplifica Oliveira (2003, p. 131-132):

A reforma agrária poderia liquidar tanto com a fonte fornecedora do ‘exército de reserva’ das cidades quanto o poder patrimonialista.

Mas faltou o outro lado, isto é, que o projeto emancipador fosse compartilhado pela burguesia nacional, o que não se deu. Ao contrário, esta voltou às costas à aliança com as classes subordinadas (...). O golpe de Estado de 1964, contemporâneo dos outros na maioria dos países latino-americanos, derrotou a possibilidade aberta.

Projetos como o “Forma Cor Ação” podem existir desde que não promovam verdadeiras mudanças nas classes subordinadas, pois dão visibilidade a uma “aparente democracia”, nos moldes dos interesses da burguesia, como discute Frigotto (1984).

Janice continua sobrecarregada da mesma forma que, quando criança, deixava o arroz queimar, da mesma forma que, quando adolescente, não conseguia acordar pela manhã para freqüentar a escola, porque preparava o jantar na casa da família que tinha como hábito jantar tarde da noite. O seu lugar permanece porque não é simplesmente construído pela sua subjetividade, mas, também, pelas realidade social, econômica e territorial em que vive. Como salienta Santos (2007a, p. 151): “A distribuição atual dos serviços está gritantemente em desacordo com as exigências presentes da população, mas também compromete seu futuro”.

Como Paulo, Janice transita, porém sem fazer parte, sem pertencer aos contextos distintos dos seus contextos de origem. Paulo freqüentou e pertenceu às escolas e aos clubes esportivos da elite, alternativas encontradas em seu território: “Centro Urbano”. Paulo, além de professor do ensino básico, tornou-se, também, professor universitário, posição que lhe dá status, ao contrário do professor do ensino fundamental, como é o caso de Janice.

Em síntese, “pobreza e alienação provavelmente significam condições materiais de vida problemáticas” como afirma Connell (2005, p. 24). E prossegue:

Para compreender isso não precisamos supor a existência de diferenças culturais. Mas precisamos considerar cuidadosamente a questão do poder. (...) Os meninos que brigam na escola e são jogados na rua estão enfrentando a lógica de uma instituição que representa o poder do estado e a autoridade cultural da classe dominante (CONNELL, 2005, p. 24).

Assim, os adolescentes marginalizados do projeto que vivem em condições muito mais desvantajosas do que as vividas por Paulo e Janice, também, fazem parte destas relações de “poder do estado” que exploram o exército de mão-de-obra barata através da cultura hegemônica ou da “autoridade cultural” em função do acúmulo do capital. Neste sentido, segundo Connell (2005, p. 34), “democratizar significa expandir a possibilidade de ação daquelas pessoas que são normalmente esmagadas pela ação de outros ou imobilizadas pelas atuais estruturas”.

Mesmo considerando que os mais pobres compartilham um interesse na reforma educacional com um grupo mais abrangente da classe trabalhadora, como discute o referido autor, esse interesse comum não é transformado facilmente em uma aliança prática. A cultura hegemônica dominante trata de separá-los através de seus mecanismos de poder, reforçando o regionalismo (territorialismo), o racismo, os pré-conceitos, enfraquecendo as mobilizações cujas conseqüências se constituem em obstáculos.

Desta forma, não tenho a pretensão de, ao analisar criticamente a proposta do PFCA e as trajetórias vidas de meus colaboradores prescrever uma receita infalível, pelo contrário, se existe algo movediço é o terreno das relações sociais. Sendo assim, o que está em destaque, mais do que as estratégias de “suspensão da exclusão”, realizadas pela professora Janice, são as políticas públicas que optam através de propostas tecnocráticas pela manutenção das desigualdades e não pela afirmação das estratégias democráticas.

Assim, entendo que Janice, ao dialogar com outras realidades, percorrendo outros territórios, se torna presa da dinâmica do desejo. Foi o que ocorreu quando teve contato com o teatro e quando iniciou a pós-graduação em *Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas*. Ao vislumbrar a possibilidade de cruzar limites Janice se mobiliza. Desta forma, encontra um meio de lidar com um mundo que não foi organizado em seu favor, embora, em seguida, a cultura hegemônica através do conservadorismo das políticas públicas a coloque em um eterno recomeçar.

### 8.3.2 Segunda etapa da observação participante:

#### De volta ao Parque depois das férias

Quase dois meses haviam se passado desde que deixei o Parque pela última vez, em 2004. Estive em Barcelona com a intenção de trabalhar um pouco a minha tese. Possuía a maior parte dos dados etnográficos, mas ainda sem conexão, desordenados, sem uma linha de raciocínio que fizesse sentido. Não me encontrava nas diferentes bibliotecas disponíveis no centro urbano de Barcelona. De dentro, via o mundo lá fora girando e extremamente sedutor.

Barcelona como sempre me acolhia de braços abertos, mas desta vez de cara nova. Os meus amigos do doutorado já não se encontravam por ali, foi um momento de novas amizades, de encontros e desencontros. De Barcelona fui para Veneza, compartilhar com uma grande amiga catalã sua experiência como pós-graduanda no curso *'Imigração, Mediação e Cooperação'* – que teve a primeira etapa no sul da França, a segunda em Barcelona e a terceira em Veneza. Na casa, onze estudantes de diferentes países e etnias, entre eles, franceses, italianos, espanhóis e uma africana de Celta, jovens entre 20 e 30 anos, políglotas! Imaginava o tão rico era a experiência de um europeu, viver em um território tão pequeno, mas com uma diversidade de idiomas e culturas tão incríveis! Esta mobilidade e interdisciplinaridade me seduziam. Fazia muito frio (C.O. 15/02/05).

#### 8.3.2.1 De Veneza ao Parque Escola Jardim Belmonte

De Veneza ao Parque Escola Jardim Belmonte. Terminadas minhas férias não somente perdi a voz, como não pude, também, dar aulas durante uma semana. Aos poucos fui me recuperando daquele frio veneziano, nunca antes experimentado, e voltando ao ritmo dos trópicos. Foi um choque não só climático, como cultural, econômico, social e territorial.

O Parque, depois das chuvas de verão estava verde e a vegetação renovada. Recebi novos alunos e encontrei com outros que estavam continuando o curso, porém muitos não retornaram.

Depois do assassinato, ali ocorrido, o parque voltou a significar um lugar de risco para os seus freqüentadores, limitando as possibilidades alternativas daqueles que quase já não as têm (C.O. 15/02/05).

### 8.3.2.2 Depois do assassinato

De volta ao Parque com o intuito de retomar a observação participante percebi como as narrações de qualquer história passavam pelo viés trágico da morte. Janice me narrou como havia sido o assassinato do adolescente dentro do Parque, na quadra de esporte.

Um adolescente que freqüentava o Parque e que estava envolvido com tráfico naquela região foi assassinado. Janice escutou o tiro e correu para ver o que estava acontecendo, quando bateu de frente com várias pessoas correndo em direção à casa onde está a secretaria do PFCA. Ela pode ver e ouvir, desde a janela, o segundo tiro que acabou definitivamente com a vida do adolescente. Segundo Janice, depois do primeiro tiro, pôde se ouvir um gemido do adolescente caído no chão, porém o sujeito que atirou, escutou e voltou para garantir a morte, atirando desta vez na cabeça da vítima. Enquanto isso, um outro sujeito segurava a namorada da vítima, pelos cabelos, para que ela pudesse ver o ocorrido.

Ouvia Janice falar e, ao mesmo tempo, percebia o quanto, aos poucos, vamos nos acostumando com todas estas tragédias, ao ponto de, elas, naturalizadas, passarem a fazer parte de nosso cotidiano. E, como a falta de acesso a outros referências nos cegam, nos deixando sem ação, absortos, como se tudo não passasse de banalidades. Janice me contou que famílias com suas crianças

pequenas encheram o Parque para ver o cadáver, como se fora uma atração (C.O. 15/02/05).

### **8.3.2.3 A nova secretaria do PFCA**

Lembro-me quando estive na secretaria do PFCA pela primeira vez e de como me chamaram a atenção os objetos que faziam parte da sua decoração, as pinturas expostas nas paredes indicavam a sua proposta, feitas, possivelmente, nas oficinas de arte oferecidas pelo próprio projeto. Porém, de volta das férias me encontrei diante de uma nova secretaria e de uma nova equipe de coordenadoras. Enquanto esperava meus alunos observava os novos cartazes e a nova decoração. As paredes estavam enfeitadas com cartazes de boas vindas e desenhos 'pedagógicos' de crianças felizes ilustravam um modelo de infância que pouco podia ajudar na construção emancipadora de quem fazia parte daquele contexto, estava diante dos estereótipos presentes em quase todos os cartazes que povoam as escolas públicas do ensino fundamental. (C.O. 01/03/05)

### **8.3.2.4 Acompanhando Janice:**

O eterno recomeço

A situação do projeto já não era boa e, depois do assassinato, ficou ainda pior. O Parque esvaziou-se. Como era de se esperar, qualquer pai ou mãe, em sã consciência, não permitiria que seus filhos e filhas frequentassem um lugar de risco. Foi necessário reconquistar novamente o espaço do Parque. Os alunos/as desapareceram das oficinas, como dizia Janice: "Não há gente nem do 'mau' e nem do 'bem'. O Parque está vazio".



Após as férias encontrei-me somente com alguns alunos, porém, a grande maioria não voltou a freqüentar o Parque. Por isso, na segunda etapa da minha observação participante, me aproximei mais da professora Janice. Continuei freqüentando o Parque, às quartas-feiras, na expectativa de que os alunos poderiam ainda aos poucos retornar. Mas isso não ocorreu.

Contrariando minhas expectativas o assassinato, infelizmente, não contribuiu para se repensar as estratégias dos projetos desenvolvidos ali, e, também, para reconsiderar as responsabilidades das políticas públicas vigentes. Assim, fui me inteirando da realidade daquele momento.

Segundo dia de oficina sem a presença de alunos. Apesar de suas ausências, foi uma tarde movimentada e com acontecimentos significativos. Neste dia, a secretária social, que intermediava a relação entre o PFCA e a Prefeitura, esteve presente para uma visita. Era dia de reunião pedagógica com os professores de Projeto SER e de reunião com os pais de alunos/as inscritos no projeto. Dos 17 alunos inscritos, somente 4 pais compareceram.<sup>85</sup> Também estavam presentes um grupo de 3 voluntários, alunos estagiários da PUC/Minas, juntamente com o professor responsável para apresentarem o projeto de acompanhamento psicológico das crianças inscritas no Projeto SER e seus pais.

Antes de nos reunirmos com os pais e com os estagiários da PUC/Minas – as coordenadoras, um voluntário da educação ambiental (membro da comunidade local) e eu – conversamos informalmente, na secretaria. Ele trazia propostas em uma perspectiva crítica e política para trabalhar aquele ano com os alunos do Projeto SER, mas, as suas colocações não mobilizaram as novas coordenadoras do PFCA que se orientavam por concepções pedagógicas tradicionais. As frases de agradecimentos aos voluntários, – ‘bem vindos’ –, pregadas nas paredes, juntamente, com figuras estereotipadas ilustrando uma infância feliz e, as turmas de ‘reforço escolar’, categorizadas como turma ‘A’ e turma ‘B’, distanciavam o projeto de uma proposta pedagógica crítica.

---

<sup>85</sup> Observo que, dentre os 17 alunos, alguns eram irmãos.

Nesta tarde, não ouvi nenhuma estratégia de ação que considerasse as propostas 'dos de baixo'. A secretária social não anotava os pontos que diziam respeito às necessidades do PFCA, assim como, as coordenadoras do PFCA davam pouca atenção às propostas dos voluntários. Mesmo com a intenção de ser diferente de uma escola tradicional, o PFCA caminhava para esta direção. (C.O. 01/03/05).

Como professora-pesquisadora e conhecedora da dificuldade que representa trabalhar no ensino fundamental ou mesmo em projetos sociais em uma perspectiva crítica, não pretendo, de forma alguma, julgar o trabalho desenvolvido pelos integrantes do PFCA. Como discuti anteriormente, esta estrutura acrítica e apolítica faz parte de nossa formação acadêmica, assim como, de nossa tradição cultural autoritária. Não é fácil propor novas perspectivas quando inseridos de forma tão profunda nestes contextos.

Retomando a trajetória de vida da professora Janice como referência, compreendo as suas estratégias pedagógicas – localizadas em um tempo e um espaço – não somente como o seu desejo de ultrapassar limites, mas também, como ponto de partida para uma proposta pedagógica crítica. Sendo assim e, de acordo com Giroux e McLaren (1998), percebo a necessidade de nós, professores do ensino fundamental e pesquisadores, olharmos criticamente para nossa própria história, passada e presente, com perspectivas emancipadoras de futuro, para que iniciativas significativas como a de Janice passem a representar um ponto de partida para o cruzamento de fronteiras e não para a manutenção de limites. Isso, evidentemente, não significa que:

Os esforços para usar os produtos da pesquisa de professores dentro da academia não deverão ser interpretados como uma glorificação acrítica do conhecimento dos professores, pois, tanto quanto na academia, pode haver bons ou maus trabalhos de professores. A glorificação acrítica seria um desrespeito à genuína contribuição que estes podem proporcionar para a melhoria tanto das práticas dos professores quanto do bem estar social (ZEICHNER, 2007, p. 227).

De acordo com os relatos de Janice e com as minhas observações, pude perceber que, aos poucos, a proposta inicial do PFCA de “Intervenção Cultural” foi sendo permeada pela ideologia positivista das políticas públicas. Um projeto que tinha como objetivo devolver o Parque à comunidade local, através de diferentes atividades de lazer, cultura e formação para diferentes faixas etárias, foi aos poucos dando lugar às propostas de “Intervenções Compensatórias”, como se as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes estivessem relacionadas com a incapacidade da escola em formar estes jovens e não com a desvantagem social e econômica em que se encontravam.

Desta forma, as experiências da professora Janice e daquela comunidade foram aos poucos sendo desconsideradas. “O enfoque positivista, ao não se importar de que os problemas educacionais sempre venham interpretados previamente, elimina eficazmente seu caráter educativo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 224).

Embora, o PFCA pretendesse considerar as necessidades das comunidades daquela localidade, as pressões da cultura dominante através da escassez de recursos e da ausência de comprometimento político, obscureceu a importância de se discutir, por exemplo, a pobreza daquela região ou, como ressalta Connell (2005, p. 32): “Assumir uma visão ‘educacional’ sobre as relações entre pobreza e educação nos leva, assim, além do objetivo de ‘compensação’, em direção à meta da reorganização do conteúdo cultural da educação como um todo”.

As “intervenções compensatórias”, como denomina este mesmo autor, ao estilo do Projeto Ser (reforço escolar), geralmente são muito pouco significativas para mudar e intervir na realidade destas comunidades.

Os programas compensatórios têm, sobretudo, complementado o currículo hegemônico, adicionando atividades extras ou o ensino em pequenos grupos a áreas centrais do conhecimento convencional – principalmente Matemática e Língua. Programas de acréscimo não mudam os padrões de ensino e aprendizagem na escola (CONNELL, 2005, p. 33).

Estas políticas públicas de orçamentos limitados restringem a qualidade dos serviços oferecidos em determinadas regiões, contribuindo para a manutenção das “possibilidades estancadas”. Ao substituir, aos poucos, a proposta inicial do PFCA, pela pressão do orçamento insuficiente, Janice vai ao encontro dos interesses da cultura hegemônica, deixando de oferecer alternativas para a comunidade local que se encontrava em desvantagem, não simplesmente, porque não possuía uma educação de qualidade, mas, porque não dispunha daqueles bens e serviços que tornariam mais dignas a vida de seus membros (SANTOS, 2007a). Assim, se entende que o problema não se encontra única e exclusivamente dentro das escolas, mas, também, nas distribuições desiguais de bens e serviços dos diferentes territórios urbanos.

Num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso brasileiro atual. Para cada serviço, há um volume mínimo de vendas sem o qual o negócio não vingará. (...) Uma repartição espacial não mercantil destes bens e serviços, baseada exclusivamente no interesse público, traria, ao mesmo tempo, mais bem-estar para uma grande quantidade de gente e serviria como alavanca para novas atividades. (...) Essa mudança de ótica no tratamento dos problemas sociais, de modo a incorporar o dado geográfico, seria eficaz, tanto do ponto de vista social, como do econômico e mesmo do político (SANTOS, 2007a, p. 145).

Assim como, é impossível imaginar uma cidadania que prescindia do componente territorial, como discute Santos (2007a), o ensino público ou as políticas públicas voltadas para a educação deveriam promover formas de socialização que proporcionassem aos estudantes aprender a enfrentar diferenças sociais e diferentes pontos de vista (GIROUX e MCLAREN, 1998). Mantê-los presos nas escolas ou em seus próprios territórios não contribui para o diálogo entre as diferentes classes sociais. Outros pontos de vistas, além dos que lhes oferecem estes espaços, podem ser uma das maneiras de despertar estes sujeitos para a consciência do lugar que ocupam e do lugar que desejam ocupar. Tal mobilidade territorial favorece o diálogo intelectual (ARANTES, 2005).

### 8.3.2.5 O culto ecumênico:

As desigualdades sociais devoram as políticas públicas inconsistentes

Um Culto Ecumênico foi a saída encontrada pelo PFCA, em Parceria com a PUC/Minas, para trazer de volta a comunidade ao Parque. Participei das reuniões para o planejamento do Culto, onde católicos e evangélicos, freis e pastores, grupos de dança e corais foram convidados a participar. Além disso, atividades artísticas foram oferecidas pelo PFCA.

Quatro meses haviam se passado depois do assassinato e o Parque continuava vazio. O Culto movimentou o Parque, mas muitas famílias que tinham seus filhos inscritos no Projeto SER não compareceram ao culto. Planejei duas oficinas de pintura: uma com a intenção de produzir o cenário do Culto e outra com o objetivo de pintar a paisagem do Parque. A PUC/Minas patrocinou o material. Propus que utilizássemos a área da piscina que sempre esteve vazia. A professora Janice e eu compramos um tecido com uma longa metragem para que pudéssemos estendê-lo e pintá-lo dentro da piscina. A idéia inicial era que trabalhássemos com as crianças do Projeto SER, como registrei em meu caderno de campo:

Dentro da proposta 'Pintando o Domingo no Parque' ofereci duas oficinas: Pintura sobre Papelão e Pintura do Cenário do Culto. A segunda oficina, que se destinava às famílias dos alunos inscritos no Projeto SER, atendeu adolescentes e crianças que passavam por ali. Com a minha empolgação comecei a chamar todos que passavam pelo local (crianças e adolescentes) para colaborar na pintura do tecido que seria o cenário do Culto Ecumênico. Apesar da advertência de Janice ao me mostrar que estava atropelando o processo, ao final a iniciativa foi positiva, porque as famílias inscritas no Projeto SER não compareceram ao evento.

Esta oficina foi oferecida dentro da piscina vazia. Quatro estagiários/as do Curso de Psicologia da PUC/Minas me ajudavam na distribuição das tintas e dos pincéis. Aos poucos, o tecido branco foi se tornando colorido, até que uma

senhora começou a participar e a escrever freneticamente sobre as pinturas já realizadas. Tentei advertir-la de que gostaríamos que trabalhassem com imagens e não com escritos, porém nada, em sua volta, interferia em sua convicção. As letras foram surgindo, as palavras foram surgindo e com elas as frases dando sentido a tudo. Era uma manifestação de dor e sofrimento de uma mãe desprovida de direitos que lutava contra as injustiças cometidas com sua filha. Tratava-se de uma jovem que foi assassinada pelo seu namorado por ciúmes. Este, um policial, permanecia em liberdade. Não sabia o que dizer, nem o que fazer. Foi quando, juntamente com os organizadores, freis e estagiários, optamos por deixar livre a manifestação daquela mulher. Aquela pintura seria o cenário do Culto Ecumênico.

Diante daquele clima, as apresentações de dança, música, assim como, as pinturas sobre os papelões prosseguiram. Rezávamos todos juntos através de suas específicas religiões para que o Parque se transformasse num espaço de harmonia, segurança e tranquilidade, algo que nunca ele foi (C.O. 03/04/05).

Como propõem diferentes autores, (CONNEL, 2005; GIROUX, 1990, 1997 e 1998; MCLAREN, 1998; OLIVEIRA, 2003 e 2006; SANTOS, 2002, 2007a, 2007b e 2008) em seus contextos específicos, uma abordagem de política pública comprometida consideraria os grupos de pais, mães, professores/as, alunos/as como produtores de mudanças necessárias à educação de crianças em situação de pobreza. Além disso, encararia os/as professores/as como força de trabalho para esta mudança.

Porém, “se pretendemos ser sérios a respeito do enriquecimento educacional, precisamos produzir as condições de trabalho para formas mais ricas de ensino” (CONNEL, 2005, p. 34). Mas, para isso, é imprescindível uma séria política de distribuição da renda (OLIVEIRA, 2003 e 2006), assim como, políticas de equidade territorial (SANTOS, 2002, 2007a, 2007b, 2008). O problema não se encontra na má qualidade da educação, como deseja fazer crer a cultura dominante. Uma visão, para além das “paredes e muros da escola”, onde se inclui obviamente as relações de poder entre as classes, é fundamental para nos reconhecermos como sujeitos desprovidos ou providos de direitos.

Desta forma, através dos relatos de Paulo e Janice, busco compreender como aprenderam a lidar com um mundo não organizado em seu favor. Reconheço que, diante de tal complexidade, enquanto, não houver políticas públicas de equidade social e econômica que proporcionem uma mobilidade inclusiva, dificilmente se pode contrariar o determinismo social. E, isso não significa que a escola represente a única opção de transformação, sobrecarregando-a com todas as responsabilidades sociais.

Uma proposta séria de inclusão oferece ao sujeito mobilidade e não o “antinomandismo” (FOCAULT, 2000) que é o que ocorre quando a escola passa a assumir as deficiências dos outros setores, transformando-se em centros esportivos, restaurante popular, centro de lazer, biblioteca, etc. Deixando de ser escola, passa a ser uma “escola pobre para o pobre” (HADDAD, 2008). O PFCA poderia se transformar em outra alternativa para aquela comunidade, além da escola, se houvesse recebido os investimentos e a atenção necessária por parte das políticas públicas vigentes.

#### **8.4 Abrindo perspectiva para outras possíveis investigações**

Uma investigação crítica sobre as políticas públicas voltadas para a educação faz-se necessária, haja vista que, em sua maioria, não atingem o cerne da questão, pois, ao contrário de proporcionar uma equidade social e territorial, tornam a miséria suportável.

Entretanto, o que diríamos daqueles que têm como única alternativa a “*escola pobre para o pobre*”? (HADDAD, 2008). As crianças e jovens, frequentadores do Parque Escola Jardim Belmonte, não têm acesso às crenças alternativas emancipadoras. Ao contrário, convivem com possibilidades estancadas ou opressoras. Uma pesquisa, que mergulhe a fundo, nas políticas públicas compensatórias se faz necessária para entendermos como são sonogados os direitos dos sujeitos das

classes em desvantagem. Romper com a ideologia dominante, que através das políticas públicas compensatórias, torna a miséria sustentável, é retomar a crença de que a escola pública voltada para as classes em desvantagem possa ser de qualidade, porém, para isso, é importante resgatarmos a idéia de que a Escola representa uma parte do conjunto das políticas de equidade social. Pois, Ela, ao assumir a responsabilidade por todas as desigualdades sociais, termina por não exercer o que é de sua responsabilidade. Entrando no jogo da cultura dominante, a pedagogia tradicional, presente na maioria das escolas públicas voltadas para as classes em desvantagem, tem contribuído para a manutenção da miséria e não para o questionamento crítico de suas reais responsabilidades e das relações de poder entre as distintas classes sociais.

Desta forma, as escolas públicas têm se tornado restaurantes, bibliotecas, centro de esporte e de lazer afirmando o “antinomandismo”. Concentrando todas as atividades que incentivariam a apropriação e a mobilidade dos sujeitos em seu próprio território, a escola representa uma barreira para a sua mobilidade e apropriação de outros territórios. Ao se tornar tudo isso, as escolas públicas não têm recebido nenhum tipo de melhoria relativa à construção de novas salas de aula, de espaços esportivos ou de lazer e, muito menos, de investimento na formação de seus profissionais. A demanda cresce, mas os investimentos que dizem respeito à infra-estrutura escolar e à formação profissional de qualidade não ocorrem. Com isso, as classes em desvantagem permanecem cada vez mais ilhadas e sob o poder controlador da “disciplina” que tem como seu fundamento o “antinomandismo” (FOUCAULT, 2000). Além disso, recebem bens e serviços que não são de qualidade reforçando as teorias de Santos (2002, 2007 a/b, 2008), Oliveira (2003 e 2006) e Haddad (2008).

A quase inexistência de políticas públicas para construção de Centros Culturais e Centros Esportivos de qualidade, para as comunidades de periferia, reforçam o aproveitamento de espaços precários localizados nestas próprias regiões, tais como, garagens e barracões que na sua maioria não possuem iluminação, ventilação e dimensões adequadas. Assim, o isolamento da periferia e a distribuição de bens e serviços de baixa qualidade por parte das políticas públicas fazem parte do grande



jogo da manutenção da miséria que sustenta a exorbitante concentração de renda e de poder neste país chamado Brasil.

## 8.5 Conclusão

Percorrer as trajetórias de vida de meus colaboradores, professor Paulo e professora Janice, através de um olhar crítico em diálogo com diferentes autores, em especial como Damatta, (2000), Haddad, (2008), Oliveira, (2003 e 2006), Pochmann, (2007 e 2008), Santos, (2002, 2007a, 2007b, 2008), Sarti (2003) que como brasileiros comprometidos, conseguem desvelar a nossa realidade cotidiana, naturalizada pela cultura hegemônica, me possibilitou discutir o problema da escola, não estando simplesmente *fora*, nem simplesmente *dentro*, mas “dentro e fora” (FOUCAULT, 1992; FREIRE, 2005 a; 2005b; SPRY, 2001; VAN DIJK, 2005; WALKERDINE, 1998), criando uma dialética fértil para o resgate da política na educação, isto é, de uma política onde o direito à cidadania ultrapasse qualquer credo, religião ou classe social, onde a diferença seja o ponto de partida de discussões consistentes que possam ampliar as possibilidades emancipadoras.

Diante de um contexto tão complexo como a realidade brasileira, marcada pela vergonhosa má distribuição de renda, aprender de estratégias, tais como, as utilizadas pela professora Janice, especialmente a que diz respeito ao Projeto “Teatro na Escola”, pode contribuir para que a suspensão provisória dos traços da exclusão seja uma constante nas práticas pedagógicas, não no sentido de tornar a miséria suportável, mas no sentido de promover práticas e olhares emancipados.

A pedagogia crítica que proponho se sustenta no conhecimento das histórias de vida dos docentes, material-referência para as lembranças em que a construção da subjetividade, a contextualização sócio-histórica e territorial de cada uma delas contribuam para a percepção das contradições e das multiplicidades de possibilidades presentes (ou não) em cada história. Considero que a percepção das

contradições e das possibilidades pode contribuir para o desenvolvimento de uma pedagógica crítica, ou seja, de uma pedagogia “da possibilidade” e “da esperança”.

Assim, percorrendo o caminho construído nesta investigação e levando em conta os *Interrogantes Gerais* propostos, através dos relatos de Paulo, sobre a sua trajetória de vida, entendo que ele além de “melhorar de vida”, também, ascendeu socialmente, aderindo a novos valores em relação ao seu contexto de origem. Nos relatos, tanto de Paulo como de Janice, se nota a presença de “crenças alternativas” (VAN DIJK, 1999), embora, tenham experimentado certa vulnerabilidade na adolescência e que a cultura hegemônica na maturidade com intensidades diferentes.

Nesse sentido, considero que os ingredientes que os impulsionaram têm relação direta com suas experiências de mobilidade. Inserindo e dialogando com novos espaços ganharam forças para resistir e lutar. Conscientes ou não dos desejos despertados nesta dialética tornaram-se presas de seus desejos. Paulo, através da natação, vislumbrou em sua vida perspectivas emancipadoras de futuro. E Janice, buscando se libertar da opressão de seu pai através dos desejos de sua mãe, ao poucos foi abrindo diálogos com outros contextos, como, por exemplo, através do teatro, onde pode manter suspenso, por um momento, os traços da exclusão.

O esporte para Paulo, a partir de sua adolescência, delineou sua perspectiva de vida para a *ascensão*. Os valores da mãe de Janice estruturaram toda a sua busca para *melhorar sua vida*. Ambos, mesmo estando em contextos sociais e econômicos desfavoráveis, encontraram alternativas que os ensinou o uso de um mundo não organizado em seu favor.

Ambos são conscientes de suas próprias histórias. No caso específico de Janice, durante a observação participante, foi possível perceber que ela contribui para emancipação de seus alunos e luta contra os discursos hegemônicos, ao manter suspenso, através de suas propostas pedagógicas, os traços de exclusão. Porém, para que as propostas da professora-investigadora Janice se tornem transformadoras, também, no sentido político, uma compreensão *crítica* de sua

própria história se faz necessária, pois lhe permitiria compreender as relações de poder e de opressão cotidianamente naturalizada pelas relações de poder hegemônicas.

Com isso, defendo a importância de focar os problemas da educação dentro da escola e, também, de ampliar nosso olhar através de diferentes ângulos, ora para dentro, ora para fora, da escola. Estar aberto e preparado para lidar com as constantes imprevisibilidades é uma forma de entender nossa atual realidade. E, lembrar quem somos e onde estamos exige a habilidade de fazer escolhas críticas, pois:

O pensamento crítico se movimenta numa direção emancipadora como um senso onipresente de autoconsciência. Mover-se numa direção emancipadora implica uma preocupação com o desenvolvimento de uma mente liberada, uma consciência crítica e uma sociedade livre (KINCHELOE, 1997, p. 36).

De acordo com este mesmo autor e tantos outros como, Giroux, (1990; 1997; 1998), McLaren, (1998), Freire, (2005a; 2005b), Connell, (2005), Cury, (1995), Dickel, (1998), Frigotto, (1984; 2003), os/as professores/as como pensadores críticos devem considerar que a construção de sua própria consciência e a formas como as forças sociais e institucionais funcionam, quase sempre, minam sua autonomia como profissionais.

O pensamento do professor, sendo ao mesmo tempo uma atividade psicológica e social, deve ser percebido como 'um processo', sempre num estado de estar sendo construído. Por exemplo, os professores não podem pensar sobre o currículo fora do contexto social. Se eles assim o fazem, eles caem numa inocência política de um corpo de conhecimento já estabelecido, passando aos estudantes um sempre evolutivo, mas sempre neutro, processo instrucional (KINCHELOE, 1997, p. 36).



**REFERÊNCIAS**

ABRAMO, H. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Página Aberta, 1994.

AGUIAR, W.; BOCK, A.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-178.

ALCÂNTRA, A.; ANDRADE, A.; JACKSON, D.; FREITAS, K.; TADEU, O. *Projeto ser e psicologia/PUC Minas*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

ALMEIDA, M. H. T.; WEIS, L. Carro-zero e Pau-de-arara: O cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARGZ, L. M. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 4, p. 319-409.

ARANTES, K. C. M. De que lado nós estamos? Uma experiência na educação de adolescentes através da cultura visual. *Visualidades*. Goiás, v. 3, n. 2, p. 57-88, jul./dez. 2005.

ARANTES, K. C. M. Ocupando o lugar do "outro": cultura visual e experiência docente. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora ufsm, 2009. p. 17-38.

ARNT, R.; BONALUME NETO, R. A cara de zumbi. *Super Interessante*. Rio de Janeiro, n.11, p. 30- 42, nov. 1995.

BACELAR, T. Globalização e território. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 1, n. 11, p. 8-10, jun. 2008.

BOURDIEU, P. Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. *VVAA. Materiales de Sociología*. Valencia: La Piqueta, 1996. p. 183-194.

BRUNER, J. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.

CALLIGARIS, C. *A Adolescência*: São Paulo: Publifolha, 2000.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Matínez Roca, 1988.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUI, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COBEN, D. *Gramsci y Freire, heróes radicales: políticas en educación de adultos*. Madrid: Miño y Dávila, 2001.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. *Narratives and stories: making sense of qualitative data*. Londres: Sage, 1996.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: vozes, 2005. p. 11-42.

CURAN, J.; MORLE, D.; WALKERDINE, V. (Comp.) *Estudios Culturales y Comunicación: Análisis, producción y consume cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós, 1998.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1995.

DAMATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* 11. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor (A) – pesquisador (A)*. Campinas: Mercados das Letras, 1998.

DIGNEFFE, F.; BECKERS, M. *Do individual ao social: a abordagem biográfica*. In: ALBARELLO, Luc *et al.* (Ed.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1975.

EMERSON, G. *Religião e (des)ordem social: Contestado, Juazeiro e Canudos nos estudos sociológicos sobre movimentos religiosos*. Rio de Janeiro: Dados, v. 40 , n. 2, 1997.

ERIKSON, E. *Historia personal y circunstancia de vida*. Madrid: Alianza, 1979.

ESTIGARRIBIA, C. D. *Economia no período militar: acervo da luta contra a ditadura*. Disponível em: <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/economia.htm>. Acesso em: 14 jan. 2006.

- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como interacción social*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2005, v. 1, p. 367-404.
- FERNANDES, M. E. A “História de Vida” como instrumento de captação da realidade social. *Cadernos CERU*, n. 6, Série 2, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- FOUCAULT, M. Por que hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto. In: VVAA. *Materiales de Sociología*. Valencia, La Piqueta, 1996, p. 25-36.
- FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Barcelona: Fabula Tusquets, 1999.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. 12. ed. Madrid: Siglo XXI, 2000.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G. *A educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GENET, Jean. *Diário de um ladrão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (A) – pesquisador (A)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor (A) – pesquisador (A)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 237-274.
- GIROUX, H. *Los profesores como Intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

GIROUX, H. *Cruzando Límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.

GIROUX, H.; McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

GIROUX, H.; SIMON, R. Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. In: GIROUX, H.; McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998. p. 171-213.

GOODSON, I. F. *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

HABERMAS, J. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HADDAD, Sergio. Educação e exclusão. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 1, n. 10, p. 32-33, mai. 2008.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. Significado Representación y ideología: Althusser y los debates postestructuralista. In: CURAN, J.; MORLE, D.; WALKERDINE, V. (Comp.). *Estudios culturales: análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el postmodernismo*, Barcelona: Paidós, 1998. p. 27-61.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge, 1995.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. México: Octaedro, 2000.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores de cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes y en la educación. In: REPENSAR L'EDUCACIÓN EM LAS ARTS VISUALS: POLÍTICAS DE DIFERENCIA,



INFÂNCIA I CULTURAL VISUAL, 31 de gener i 1 de Febrer, Caixa Fórum. Barcelona, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOPKINS, Roy J. *Adolescencia años de transición*. Madrid. Pirámide, S.A, 1987.

KINCHELOE, J. Prefacio a *Gramsci y Freire, Héroes Radicales: políticas en educación de adultos*. In: COBEN, D. *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*. Madri: Niño y Dávila, 2001.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUENZE, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1984. p. 29-52.

LEINER, P. C. *Hierarquia e individualismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LUTTE, G. *Liberar la adolescência: la psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder, 1991.

MACIEL, V. L. P. Impacto de luz e cor... *Telas e Artes*. Belo Horizonte, ano I, n. 17, p. 40, 1999.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e humanização*. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

MARSAL, Juan F. Historias de vida y ciências sociales. In: VVAA, *Las Historias de vida em ciências sociales: teoria y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión Saic, 1994. p. 43-63.

MCLAREN, P. La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileiro. In: GIROUX, H.; McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998. p. 11-39.

MELLO, Guiomar N. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

MONTEIRO, T. D. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado In: BORIS, F. (Ed.). *História geral da civilização brasileira*. v. 3: *O Brasil Republicano*, segunda parte "Sociedade e Instituições (1889-1930)". São Paulo: Difel, 1997.

NARLOCH, L. A voz do Brasil. *Super Interessante*. Rio de Janeiro, n. 214, p. 48-57, jun. 2005.

O LONGO AMANHECER: CINE BIOGRAFIA DE CELSO FURTADO. Direção: José Mariani. Diretor de fotografia: Guy Gonçalves. Música: Aluísio Didier. Pesquisa de imagem: Antônio Venâncio. Edição: Helena Lent. Técnico de som direto: Walter Goulart. Direção de produção: Daniela Muzzi. Produção executiva: João Vargas e José Mariani. Riofilme e Andaluz, Brasil 2004. DVD (73 min.), son., color.

OCHS, E. Narrativa. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2003, v. 1, p. 271-303.

OLIVEIRA, F. *Roda viva: o Brasil passa por aqui*. Jornalismo e Entrevista. São Paulo: TV Cultura, 2003. 1 DVD (85 min.), son., color.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEN, R., G. *Violência e cultura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

PERALVA, A. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

POCHMANN, M. O país dos desiguais. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 1, n. 3, p. 16 -18, out. 2007.

POCHMANN, M. Os retrocessos do atual modelo. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 1, n. 12, p. 4-5, jul. 2008.

POLKINGHORNE, D. *Narrative knowing and the human sciences*. Nova York: Press, 1988.

POMERANTZ, A.; FEHR, B. J. Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como interacción social*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2005, v. 2, p. 101-139.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMON, D. de M. (Org.). *Experimentos com história de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

RAMOS, R. *Narrativas contadas, narrações vivida*. Barcelona: Paidós, 2001.

REIS, Janice. Uma porta aberta para educação. *Telas e Artes*, ano I, n. 17, p. 40, 1999.

RIBEIRO, Luiz C. Q. O desafio das metrópoles. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 2, n. 13, p. 12-13, ago. 2008.

ROCKWELL, Elsie. *La relación de la etnografía para la transformación de la escuela*. Tercer Seminario Nacional de Investigación em Educación, Colômbia. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, serie memoriais de eventos científicos colombianos, 1992.

ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante e construção teórica*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios del IPN, 1987.

SANTOS, M. *O país distorcido*. 3. ed. São Paulo: PubliFolha, 2002.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007a.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2007b.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SARTI, C. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARZ, R. Prefácio. In: OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o onitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research*. Londres: Sage, 2000.

SOARES, Rosemary D. *Gramsci, o estado e a escola*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

SOCHA, E. Pequeno glossário da teoria de Bourdieu. *Cult*. São Paulo, ano 11, n. 128, p. 46, set. 2008.

SOUZA, Maria Inês S. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional pós 1964*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

SPRY, T. Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*. Sage Publications, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001.

STEDILE, J. P. Uma outra matriz produtiva. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 2, n.18, p. 9, jan. 2009

STOREY, J. *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro, 2002.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TAYLOR, C. *El multiculturalismo y "La política del reconocimiento"*. Ensayo de Charles Taylor. Comentarios de Amy Gutmann, Steven C. Rockefeller, Michael Walter y Susan Wolf. México: Colección Popular, 1993.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1992.

UNESCO. Instituto Paulo Monteiro. MEC/INEP. (Ed.). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VAN DIJK, T. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, Barcelona, n. 186, p. 23-36, se./out. 1999.

VAN DIJK, T. El estudio del discurso. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como estructura y proceso*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2003, v. 1, p. 21-65.

VAN DIJK, T. El discurso como interacción en la sociedad. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El Discurso como interacción social*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2005, v. 2, p. 19-66.

VIEIRA, Ricardo. *História de vida e identidades*. Porto: Afrontamentos, 1999.

VLADO: 30 ANOS DEPOIS. Roteiro e direção: João Batista de Andrade. Produção executiva: Ariane Porto. Fotografia: Fabiano Pierri. Fotografia adicional: Carlos Ebert (ABC). Câmera: João Batista de Andrade. Câmeras adicionais: Carlos Ebert (ABC) e Fabiano Pierri. Som direto: Rodrigo Olivieri. Montagem: Landa Costa. Produção de finalização: Paula Pripas. Oeste filmes, Brasil 2006. DVD (86 min.), son., color.

WALKERDINE, V. Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular. In: CURRAN, J.; MORLEY, D.; WALKERDINE, V. (Comp.). *Estudios Culturales: Análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 153-185.

WEST, C.; LAZAR, M. M.; KRAMARAE, C. El género en el discurso. In: VAN DIJK, T. (Org.). *El discurso como interacción*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2005, v. 2, p. 179-212.

WILLIAMS, R. *Adult education and social chance, what I came to say*. Londres: Hutchinson-Radus, [1989]. In: GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 4, número especial, 2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/10.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2006.

WOODS, P. *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ZEICHNER, K. M. Los profesores reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIÁCTICA: Volver a pensar la educación, La coruña: Paideia, Madrid: Morata, 1995, v. 1. p. 385-398.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. 2007. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor (A) – pesquisador (A)*. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 207-236.

ZUQUIM, F.; BENEDICTS, G. Brasil: A modernização do espaço agrário e a questão fundiária. *Aprendiz/Geografia*. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_simulado/revisao/revisao04/geo.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_simulado/revisao/revisao04/geo.htm). Acesso em: 14 jan. 2001.



---

**ANEXOS**

---





## Anexo 1

Tese de Doutorado

**Contando Historias Esquecidas:  
As relaciones entre o poder e sua margem em historias de êxitos de  
professores condenados ao fracasso**

Autora: Kelly Christina Mendes Arantes

Orientação: Doutor Fernando Hernández Hernández – Universidade de Barcelona

Co-orientação: Doutora Ana Maria Salgueiro Caldeira – Pontifícia Universidade  
Católica

### Resumo do quadro de pesquisa

1. **Objeto da Pesquisa:** Estudar os percursos biográficos de determinados educadores para compreender como surgem momentos de **ruptura**, de **bifurcação** ou ainda **acontecimentos fundadores que estruturaram suas histórias** e que, de alguma maneira, contrariaram os seus contextos sociais de origem, como classe social, família e escola, com o objetivo de contribuir assim, para uma pedagogia menos determinista, menos pré-conceituosa e mais intercultural.  
Para isso, pretende-se considerar a trajetória familiar, social e profissional de cada professor/a colaborador/a, detectando os momentos chaves de ruptura, contradição e/ou bifurcação nos seus recorridos biográficos.
2. **O Método Escolhido:** História de Vida / Investigação Narrativa – Análise Biográfica (do individual ao social)
3. **Marco Teórico:** Pedagogia Crítica da Educação na perspectiva dos Estudos Culturais – Henry Giroux.

“A pedagogia crítica se entende como uma prática cultural dedicada a produção de conhecimento, identidade e desejo. Enquanto forma de política cultural, a pedagogia crítica supõe inventar uma linguagem nova para situar novamente as relações professor/aluno dentro de práticas pedagógicas que abram, em lugar de fechar, as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem.” (Giroux, 1997; 195)

Acredito que adotando a pedagogia crítica da educação na perspectiva dos Estudos Culturais, me permitirá analisar as histórias de vida do/a professor/a criticamente, no sentido de não só, proporcionar um espaço para o relato de

vida, cuja função consiste em compreender a articulação entre os temas, mas também traçar questões sobre **as relações entre a margem e o centro de poder**, analisando as etapas importantes de suas experiências vividas nos contextos histórico, social e psíquico. O que poderá contribuir para a prática do professorado que cada vez mais trabalha com um número crescente de alunos provenientes das classes desfavorecidas.

### Relativo à Investigação:

1. **As preocupações:** compreender como surgem momentos de **ruptura**, de **bifurcação** ou ainda **acontecimentos fundadores** que estruturaram as histórias de determinados sujeitos provenientes de uma classe social desfavorecida, e que, de alguma maneira, contrariaram os seus contextos sociais de origem, adotando um sentido ascendente em relação a sua origem social.
2. **As expectativas:** esperamos que o/a colaborador/a nos ajude a compreender este processo de resistência e de escolha.
3. **O nosso poder:** diretamente não dispomos de poder para mudarmos a situação, mas os resultados desta investigação poderão ter um impacto indireto sobre as instituições escolares.
4. **Nosso método:** preparamos certo número de temas que poderão servir como ponto de partida para as conversações:
  - O meio familiar;
  - A escolha da profissão;
  - O itinerário pessoal e profissional;
  - A prática profissional;
  - Organização dos dias do/a colaborador/a (horários, as atividades, os fins de semana são dias como os outros?);
  - Atividades (ocupações/passatempos);
  - O/A colaborador/a tem oportunidade de sair tanto quanto deseja?
  - As relações familiares (manutenção ou não das relações com a família de origem). Se o/a colaborador/a tem um conjugue/companheiro e/ou filhos: relações com eles decorrentes;
  - As relações de amizade (amigos muitos, poucos... o/a colaborador/a pode contar com eles em momentos difíceis? Há intercâmbio de ajuda? Que pessoas ajudaram particularmente o/a colaborador/a ou foram marcantes para eles?);
  - Relações de ajuda por parte de especialistas;
  - Pertence a associações, clubes, agrupamentos (Quais?);
  - História escolar (cronologia): Formação esperada/formação obtida, conflitos eventuais a propósito da escolha ( por exemplo, entre o/a colaborador/a e os pais);
  - História profissional (cronologia profissional, diferentes empregos): Profissão esperada/profissão obtida;

- Importância do trabalho.
- Dentre outros que surgirão com certeza.

<b>Ficha de cadastro</b>			
<b>Nome:</b>	<b>Idade:</b>		
<b>Profissão:</b>	<b>sexo:</b>	<b>Escolaridade:</b>	
<b>Endereço:</b>	<b>nº:</b>	<b>apto.:</b>	
<b>Bairro:</b>		<b>Cidade:</b>	
<b>Telefones:</b>		<b>Residencial:</b>	
<b>Trabalho:</b>			
<b>Celular:</b>			

1. Você nasceu na cidade de Belo Horizonte?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Há quanto tempo leciona, ou há quanto tempo trabalha na área de educação?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Dentro do perfil e de acordo com o interesse desta investigação, o/a colaborador/a poderia indicar outro possível colaborador do sexo masculino? (Nome e telefone de contato)

---

---

---

---

---



## Anexo 2

# Floresta Brasileira

## ESPETÁCULO DE EMOÇÃO E AULA DE CIDADANIA



Buscando desenvolver a percepção artística baseada no mundo lúdico do folclore e das raízes do povo brasileiro, a Companhia Pólo de Teatro e Movimento, dirigida por Marco Pólo Ferreira, reuniu mais de cem pessoas entre crianças, adolescentes, adultos, professores e artistas para o atuarem no espetáculo "Floresta Brasileira", nas noites de 26 a 30 de abril, no Ginásio da Associação dos Servidores do Serpro, na Cidade Nova.

Inspirado na música de Villa-Lobos e nos textos de Monteiro Lobato, o espetáculo encontra-se em sua terceira montagem. A primeira concepção aconteceu no Rio de Janeiro, reunindo um elenco de 107 artistas entre atores, bailarinos e cantores no palco

do Teatro João Caetano. A segunda, em Florianópolis (SC), com um elenco de 92 artistas. Aqui em Belo Horizonte, a Companhia Pólo realizou um longo trabalho de oficinas com os alunos da Escola Municipal Professora Modesta Cravo e muitas outras pessoas da comunidade, até chegarem à montagem. Todos alunos-atores participaram de aulas de teatro e de movimentos ligados à dança clássica e contemporânea, além de exercitarem a criatividade na construção de cenário e figurino. Nas oficinas, o aluno-ator foi incentivado, com várias técnicas, a desenvolver a sensibilidade, "que é a base e estrutura do processo criativo". Marco Pólo Ferreira diz "que a preparação do aluno, da pessoa que vai atuar, vai brilhar, no espetáculo, buscou motivá-lo a transpor os limites da vivências e experiências por meio dos exercícios teóricos e práticos que possibilitam trazer à sua realidade, à realidade do aluno-ator, novos conceitos".

Toda a preparação para atuar – "e brilhar" – foi plenamente atingida, como comprovaram os milhares de espectadores das cinco noites do espetáculo "Floresta Brasileira".

### Impacto de luz, cor...

Logo na chegada, os índios espalhados pela entrada, caminhavam quase como animais, surpresos e espantados com a nossa presença, os espectadores. Quando o teatro abriu suas portas, o impacto de luz, cor, fantasia, som nos transportava para a nossa "Floresta Brasileira", a conscientização sobre nossas raízes, o verde e a paisagem sonora (das nossas matas, o mundo encantado de Monteiro Lobato e da música de Villa-Lobos. Momento em que nossa alma foi tomada de grande emoção. Todos os personagens presentes no imenso palco aguardavam o público em êxtase. Os atores mostravam no olhar, no gesto, na sensibilidade as expressões mais profundas, incorporadas pelo seu personagem. E no final, todos saíram cheios de emoção, surpresos com a grandeza do espetáculo.

Vanda Lucia Peres Maciel



### Uma porta aberta para a educação

Nós, a Escola Municipal Professora Modesta Cravo e Companhia Pólo de Teatro e Movimento, ficamos plenamente gratificados com o resultado desse projeto, e mais do que isso ficamos encantados pela beleza visual das cenas e pela sensibilidade dos atores, bailarinos, cantores e plateia que fizeram o espetáculo. A alegria que vimos no rosto das nossas crianças por fazerem parte desta "festa" está gravada em nossa memória. Agora, sabemos, mais do que nunca, que com a cultura ensinamos cidadania, e com a Arte, arte.

Jaime Reis



## Anexo 3

### Professor Paulo

#### Temas abordados nos resumos da cada conversa gravada:

#### 1ª Conversa gravada

Pág. 01

14/04/04

A sorte, 01 – Referências comparação, 01 – Sorte e observação, 10 – Acidente, 02 – Colégio militar/mudanças a partir do acidente, 02 – Conflito conjugal, 03 – Insegurança/base emocional, 03 – Insegurança, 04 – Insegurança emocional com o contexto geral atual, 04 – Ambição, 04 – Comparação/competição, 05 – C.O., 05.

#### 2ª Conversa gravada

Pág. 05

28/04/04

Disputa políticas, 05 – Processo político/sorte, 06 – Comparação, 07 – CEFET processo de conscientização política, 07 – Justiça social, 07 – Política na prática, 07 – Fatores que o levou ao envolvimento político, 08 – Política na prática, 08 – Envolvimento político, 08 – Visão de inclusão, 09 – Determinismo, 09 – Família e dificuldades, 09 – Família e dificuldades, 10 – Relativo a avó, 10 – Marginalidade, 12 – Marginalidade, 13 – Família e dificuldades, 14 – Marginalidade e estrutura familiar, 15 – Avó como ponto de equilíbrio, 16.

#### 3ª Conversa gravada

Pág. 17

12/05/04

Metodologia, 17 – Relações afetivas na pesquisa e no trabalho, 18 – Único professor homem na escola 'X' à tarde, 19 – Valores humanos prática no ensino fundamental, 23 – A prática do professor e coordenador, 26.

#### 4ª Conversa gravada

Pág. 29

26/05/04

Relação ensino superior e ensino fundamental, 29 – Discriminação, 30 – C.O., 30 – C.O., 30 – Histórico escolar, 31 – C.O., 33 – Contato com a natação, 34 – Colégio Militar, 37 – Relação com os filhos, 39 – Os irmãos de Paulo e as boas influências, 40 – Peso da família na formação, 41 – O acidente, 41.

## **5ª Entrevista**

**Pág. 43**

**23/06/04**

A escola e o professor pesquisador, 43 – Escolas receptivas, 49 – Percurso universitário, 50 – Relação com a mãe e o pai, 51 – Fisioterapia, 52 – Relação com o dar aulas e os alunos, 52 – Processo de estar se moldando, 53 – Seqüelas do acidente, 53 – A faculdade de educação física, 54 – Auto confiança, 56.

### **Professora Janice**

#### **Temas abordados nos resumos de cada conversa gravada:**

##### **1ª Conversa gravada**

**Pág. 01**

**05/04/04**

C.O., 01 – Floresta brasileira, 02 – Conseqüências do projeto floresta, 04 – Janice trabalha com o 2º ciclo, 06 – Fatores que a influenciaram para desenvolver o projeto, 06 – Os elos de fora com dentro da escola, 10 – Deus, 10 – Conseqüências do teatro na escola, 11.

##### **2ª Conversa gravada**

**Pág. 12**

**19/04/04**

Origem, 12 – A mãe figura central, 12 – Depois da morte da mãe, 14 – A bebida, 14 – Processo de construção de toda a história, 15 – Trabalho em casa de família, 17 – A saída da casa do pai, 17 – Proveitos dos conflitos, 18 – Pessoa importante no recorrido pessoal, 18 – Os noivados, 19 – A faculdade, 20 – Escolinha da igreja, 20 – Primeira escola da professora, 20 – A igreja, 21 – Relação religião e o trabalho, 21 – O início da escolha da religião, 22.

##### **3ª Conversa gravada**

**Pág. 23**

**03/05/04**

P.F.C.A., 23 – Experiência como pesquisadora, 23 – Comentário do observador, 24 – P.F.C.A., 31 – O acampamento, 33 – Nascimento do projeto, 34 – Relação projeto e demanda, 34 – Público alvo, 36 – Discriminação, 37 – Professor reprodutor, 40 – P.F.C.A., 41 – Faixa etária, 41 – Tempo do projeto, 41 – Resultados, 41.

##### **4ª Conversa gravada**

**Pág. 43**

**25/05/04**

C.O., 43 – Trajetória escolar, 44 – A ambigüidade da etnia, 46 – Falta de identidade, 46 – Brigas, 48 – Desorganização necessária, 49 – Depois da morte da mãe, 50 – Os irmãos mais novos, 52.

##### **5ª Conversa gravada**

**Pág. 54**

**31/05/04**

C.O., 54 – Discriminação, 54 – O retorno de um tradicionalismo radical, 55 – A justiceira, a brigona, 58 – Discriminação, 59 – desorganização necessária 59 – De quinta à oitava, 60 – Relação com os professores atualmente, 60 – A vida superlotada, 61.



**6ª Conversa gravada****Pág. 63****13/06/04**

C.O., 63 – Janice dentro dos espaços em seu recorrido pessoal, 63 – O espaço com a madrasta, 64 – Transformando o mal em bem e a relação com o prazer, 64 – Um fator importante, a mãe, um outro, Deus, 65 – O excesso de trabalho, 66 – Janice se encontra no magistério, 67 – Auto-estima e a universidade federal, 67 – A escola como família, 68 – Período de mudanças, mora sozinha, nova escola 'X', e faculdade, 69 – Os conflitos nos projetos, 69.

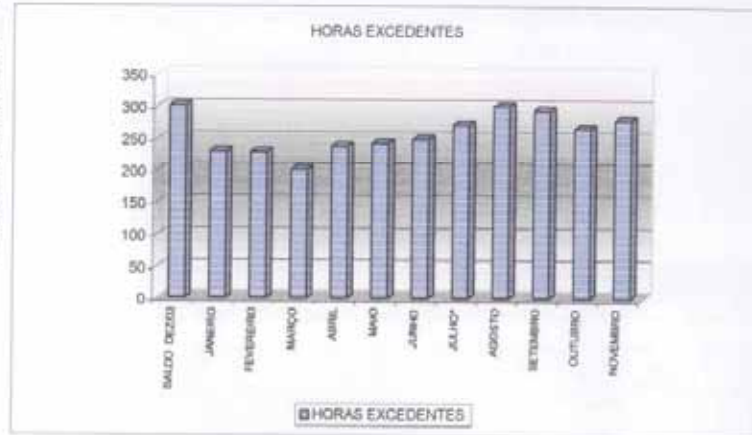


### Anexo 4

#### Projeto Forma Cor Ação - 2004

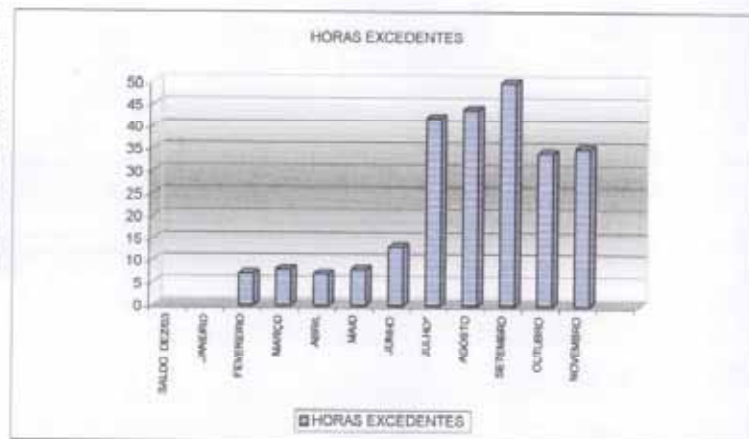
Func. Janice Reis

MÊS	HORAS EXCEDENTES
SALDO DEZ/03	302
JANEIRO	231
FEVEREIRO	230
MARÇO	202
ABRIL	230
MAIO	244
JUNHO	250
JULHO*	273
AGOSTO	301
SETEMBRO	295
OUTUBRO	267
NOVEMBRO	280
DEZEMBRO	



Func. Cláudia Sartori

MÊS	HORAS EXCEDENTES
SALDO DEZ/03	
JANEIRO	
FEVEREIRO	7
MARÇO	8
ABRIL	7
MAIO	8
JUNHO	13
JULHO*	42
AGOSTO	44
SETEMBRO	50
OUTUBRO	34
NOVEMBRO	35
DEZEMBRO	



\* Mês de férias

OBS.: As horas excedentes dos domingos e feriados não estão computadas em dobro conforme de direito



## Anexo 5



**PROJETO FORMA  
CORÇÃO 3  
COMEMORA ANOS**

Não perca as exposições de:  
Artes plásticas  
Artesanato  
Produção literária

E ainda, as apresentações de:  
Marlene Silva - coreógrafa de dança afro  
José Antônio Inácio - percussionista  
Grupo de Dança Afro Raça Pura  
Dança clássica, contemporânea e de salão  
Teatro com os alunos do Projeto

**Dia: 18/12/04 - sábado  
Das 9 às 18h  
Local: Parque- Escola Jardim Belmonte  
Rua Jornalista Abrahão Sadi, 380  
Bairro Parque Belmonte**

Realização:  
Secretaria Municipal da Coordenação  
de Gestão Regional Nordeste



**PREFEITURA BH**  
TRABALHO PELA VIDA



## Anexo 6

## RELAÇÃO DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS/CURSOS/ALUNOS

PROFESSOR VOLUNTARIO	CURSOS	ALUNOS (MÉDIA)
Mariálva Reis	"Mãos amigas" Flor de crepe de seda	15/mês
Marilete Reis Rosângela Dutra	Bordado em pedraria	5/mês
Láide	Artesanato, utilização de várias técnicas.	4/mês
Ilma Silvério	Dança Clássica / Dança Contemporânea	30/mês
José Geraldo Policarpo	Dança de Salão	7/mês
Kelly Cristina	Oficina de Jazz	5/mês
Alexsander Fernandes	Teatro	8/mês
Ana Virginia	Ginástica no Parque	40/mês
Sérgio Luiz	Fragmentos da arte: desenho, pintura, escultura.	5/mês
Kelly Mendes	Desenho	15/mês
Priscila	Biblioteca e secretaria	52/mês
Fábio	Professor do programa Ser	20/mês
Alba	Oficina de Criatividade: 'Fuxico e outras...'	20/mês
Grazielle	Professora do programa Ser	20/mês
Estagiários de Psicologia da PUC-SG	Dinâmicas familiares aumento da auto-estima	15/mês
Estagiários do Projeto Beira Linha	Oficina de Cultura e Letramento	10/mês
Estagiários de Biologia PUC-Betim	Trilhas Ecológicas	50/mês
Janice	Coordenadora / professora do Programa Ser	4 horas 20' / dia
Cláudia Sartori	Coordenadora / professora do Programa Ser	4 horas 30' / dia