

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELISABETE MACHADO

**TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

M149t Machado, Maria Elisabete

Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em Educação Popular / Maria Elisabete Machado . – 2019.

177 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica De la Fare.

1. Trajetórias. 2. Formação Universitária. 3. Formação Universitária. 4. Retratos Sociológicos de Trajetórias. I. De la Fare, Mónica. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELISABETE MACHADO

**TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mónica de la Fare

Porto Alegre
2019

MARIA ELISABETE MACHADO

**TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul.

Dra. Mónica de la Fare
Professora orientadora – PUCRS

Dra. Conceição Paludo
Professora examinadora – UFRGS

Dra. Salete Campos de Moraes
Professora examinadora

Dr. Marcos Vilella Pereira
Professor examinador – PUCRS

Porto Alegre
2019

Este trabalho é dedicado aos professores
colaboradores dessa pesquisa de tese, que
amorosamente aceitaram compartilhar comigo suas
trajetórias de formação e que resistem e lutam
bravamente ao exercício da docência. E que
renovam a cada dia minha esperança de que o
magistério vale a pena!

CARTA DE AGRADECIMENTOS

Ao escrever esta carta, saliento a vocês, sujeitos colaboradores, que este foi um estudo coletivo. Esta tese de doutorado que se construiu por várias mãos, resultado da partilha de muitos, cujas trajetórias, amorosamente, criticamente e eticamente, se entrecruzaram a minha. A todas (os) fica registrada minha gratidão, pelo que me ensinaram. Essa Carta carrega em sua essência alguns elementos que a constitui, desde seu início, meio e fim. Vamos à compreensão?

Primeiramente, agradeço a Deus por manter minha fé.

No que se refere ao âmbito da *trajetória universitária*, agradeço gentilmente a minha orientadora, Professora Dra. Mónica de la Fare, pela condução firme e crítica da escrita dessa tese. A você professora meu respeito e admiração.

Nós, professora Mónica e eu, agradecemos aos avaliadores que compõem essa Banca de Doutorado, a qual foi afetivamente pensada. À professora Dra. Conceição Paludo; referência nos estudos sobre Educação Popular; à professora e Dra. Salete Campos de Moraes, que me acompanha desde a Graduação, orientando minhas reflexões e escritas sobre Educação Popular; ao professor Dr. Marcos Villela Pereira, pela orientação, acerca dos estudos sobre formação. Desejamos que vocês possam continuar ensinando aos estudantes com amor e rigor o sentido da pesquisa. A esse coletivo nosso muito obrigado!!!

Ainda, nessa tessitura de agradecimentos, a atenção vai para a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela possibilidade de me permitir desfrutar da mensalidade via bolsa integral Proex de 2015 a 2019, tornando possível a concretude dessa tese. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Essa carta também é de agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, por oportunizar essa e muitas outras possibilidades aos estudantes; à equipe administrativa e de informática do Programa, representada pela Anahi dos Santos Azevedo; André Santos, Clarice Melo, Tamires Silveira; Talic às(aos) educadoras(es) do Programa de Pós-Graduação, em especial a Marlene Rozek; Valdez Lima; Edla Eggert; Bettina Steren dos Santos; Claus Dieter Stobaus; Alexandre Anselmo Guilherme; Maria Helena Câmara Bastos; Maria Inês Corte Vitoria e Marília Costa Morosini.

Nesse âmbito, ainda meus agradecimentos nessa carta estendem-se ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular (NEJA/EP) e, recentemente, ao Núcleo de

Estudos em Educação Cultura, Ambiente e Sociedade (NEAS), espaço onde, ao longo desses quatro anos de doutoramento, pude compartilhar muitos saberes com os colegas e parceiros de jornada, Alan Barcelos, Carem Rejane F. Fontella, Fabiana Montin, Fernando Carrera, Gabriela Korman, Gabriela Peruffo, Gilnei da Rosa, Grayce Hoffman, Jordy Almansa; Júlia Fernandes, Juliana Rocha, Katusca Marusa Cunha Dickow, Ketulyn Fúster Marques, Laura Bauerman, Leslie Schulz, Liliam Schmidt, Patrícia Gomes e Samara Pradié; de igual modo agradeço aos professores e doutores desse grupo Guilherme Corrêa, Jonathan Henriques do Amaral, Mari Aparecida Bortoli e Pedro Savi, que me oportunizaram ampliar os saberes e ideias, com o maior desprendimento.

No intuito de fortalecer os agradecimentos, essa carta estende-se a Associação de Educadores Populares (AEPPA) pelo movimento, luta e resistência em manter vivo o desejo de contribuir no processo formativo de educadores e trabalhadores da Educação Popular.

Estendo esses agradecimentos aos colegas do Grupo de Pesquisa da UNISINOS – MPGE – Mestrado Profissional em Gestão Educacional: Ana Lúcia Brum, Ana Lúcia Souza de Freitas, Ancilla Dall’Onder Zatt, Angelita Carla, Claudia Leirias, Elisiane da Silva Ribeiro, Emanuel Schwieder, Fernanda Paulo, Gabriela Silva, Inajara Vargas Ramos, Jorge Antônio de Oliveira Satt, Jussane Azevedo, Leia Raquel de Almeida, Magda De Toni, Mari Margarete dos Santos Forster, Nina Ventimiglia, Raul Diedoviec, Thiago Ingrassia e Vanessa Schwartz. Espaço em que afeto, confiança e conhecimento são, de fato, indicadores de aprendizagens.

Gostaria aqui de agradecer ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que, ao longo de sua gestão, contribuiu significativamente com as políticas de incentivo à formação docente, possibilitando a chegada mais precisa, de estudantes oriundos da classe trabalhadora e popular ao campo universitário.

No âmbito da *trajetória pessoal*, agradeço a uma mulher resistente, que me ensinou que nosso caminho não está determinado pela condição social, mais sim é atravessada pelo trabalho e estudo, com vistas a um futuro melhor. A você, Dona Romilda, registro aqui minha gratidão e meu amor. Consciente que, mesmo não estando mais fisicamente ao meu lado, continuaras me orientando, e na certeza que um dia estaremos juntas, pois te amo mãe.

Agradeço a todos os meus parentes e amigos com quem compartilhei, ao longo desses quatro anos, minhas angústias, alegrias, incertezas e que, consciente ou inconsistentemente, puderam compreender minhas renúncias, nos encontros e festas comemorativas. Em especial a Alana Morati, Ana Paula Gorcon, Antônio Camargo; Caroline Fuão, Cláudia Godoi, Cleiva Lima, Cleber Machado, Isabel Machado, Iara Fernandes, Jorge Ruffini, Josiane Martins,

Luciene Maldonado, Conceição Maria D. Mendonça, Malu Santaren, Micheli Souza, Priscila Kols, Priscila Klaen e Thiago Moraes.

Ainda nessa carta, meus agradecimentos encharcados de amorosidade, se estendem as professoras que se tornaram minhas amigas: Professora Ana Lúcia Souza de Freitas; Professora Guacira Gil, Professora Jussara Loch; Professora Mari Forster e Professora Rosana Gessinger que prestaram grande contribuição a minha trajetória pessoal e acadêmica. A vocês, Mestras, eterna gratidão, pelas orientações para a vida e pela clareza de que “o improvável não é impossível”.

Agradeço, ainda, aos leitores críticos e revisores do projeto e tese, que não mediram esforços para qualificar esteticamente e academicamente essa escrita deste texto: Alana Morati, Brenda Nicodemo, Camila Berclaz, Caroline Poggetti, Cássia Maia, Clarice Melo, Cleiva Lima. Fabiana Gomes, Gomercindo Ghiggi, Jéssica Pereira, Neiva Gomes, Rosane Zimer, Solon Annes Viola.

De modo geral, ratifico esse agradecimento aos meus professores da Educação Básica, da Graduação e da Pós-Graduação, que foram e continuam sendo inspiração e admiração. A vocês posso dizer *muito obrigada*, pois sou a soma daquilo que pude interiorizar de cada um e cada uma de vocês.

Não poderia deixar de destacar, ao retratar a **trajetória profissional**, toda experiência e aprendizado que obtive, ao longo de oito anos de convivência e docência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, situada no bairro Cruzeiro do Sul - Porto Alegre/RS. Mesmo estando localizada, em uma região considerada de vulnerabilidade social, foi nesse cenário que pude estabelecer o diálogo entre teoria e prática, aproximando os conhecimentos acadêmicos do contexto escolar, aplicando-os de acordo com a realidade dos educandos. Assim, os agradecimentos não poderiam deixar de englobar a equipe diretiva, representados pela Diretora Beatriz Rocha, e corpo docente dessa Instituição, em especial aos educandos, protagonistas do processo educativo.

Por fim, concluo essa carta de agradecimento manifestando que me sinto feliz em lembrar minha trajetória e os passos que dei para chegar até aqui. Reitero a consideração de todas e todos, cada um de vocês teve um papel singular nesse percurso por mim vivido.

Agora é só esperar os novos passos de minha trajetória!

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa que analisou a trajetória universitária e profissional de estudantes egressos do primeiro e único Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular dessa Universidade Privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no período de 2006 a 2009. O estudo foi respaldado pelo uso de constructos da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu (principalmente trajetória social, *habitus*, capital cultural e estratégia); assim como pelos desdobramentos e contrapontos dessa teorização elaborados por Bernard Lahire e outros autores brasileiros (Nadir Zago, Maria Alice Nogueira, Cláudio Nogueira, Maria Jacinto Setton, entre outros). A metodologia adotada combinou o uso de dados de caráter qualitativo e quantitativo, a fim de analisar os processos que contribuíram com o acesso à Educação Superior e obtenção de diploma universitário, por parte de estudantes oriundos das classes populares. Além disso, buscou-se também identificar aspectos das trajetórias profissionais desses egressos, após a aquisição do capital cultural institucionalizado (diploma). Foram construídos dados, a partir da análise de documentos, de questionário respondido por quatorze (14) egressos do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, no período delimitado, e de entrevistas com dez (10) dessas pedagogas. O estudo possibilitou uma análise das trajetórias universitárias e profissionais de modo a visualizar as mudanças ocorridas - considerando seu contexto no âmbito das políticas educacionais no país no cenário atual - a partir da passagem pela formação de nível superior. Os resultados, fundamentados nas análises do material empírico, são reveladores de trajetórias sociais ascendentes evidenciadas pela ampliação das possibilidades de atuação na docência, condições de trabalho, assim como, em relação à construção de capital cultural incorporado e objetivado, por meio do diploma e ascensão profissional. Nessa perspectiva, a satisfação e a confiança, em relação à carreira profissional e as possibilidades de ampliação da formação docente, revelam que o Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular foi o ponto de partida na (trans)formação das trajetórias sociais das egressas (predominantemente mulheres). Comprova-se, portanto, que a parceria interinstitucional entre o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), em uma Universidade privada de Porto Alegre e a entidade comunitária Associação dos Educadores Populares (AEPPA), contribuíram para a consolidação de uma política pública, na perspectiva da formação universitária crítica, tendo em vista, as desigualdades econômicas e sociais existentes.

Palavras-Chave: Trajetórias; Formação Universitária; Teoria dos Campos; Retratos Sociológicos de Trajetórias.

RESUMEN

Ese trabajo presenta los resultados de una investigación que analizó la trayectoria universitaria y profesional de estudiantes egresados del primero y único Curso de Pedagogía con énfasis en Educación Popular de una universidad privada de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, en el período de 2006 a 2009. El estudio se apropia interpretativamente de algunos de los conceptos de la Teoría de los Campos, de Pierre Bourdieu, tales como: trayectoria social, *habitus*, capital cultural, estrategia y también toma como referencia los desarrollos y usos de esa teoría realizados por autores brasileños (Nadir Zago, Maria Alice Nogueira, Cláudio Nogueira, Maria Jacinto Setton, entre otros). También se retoman críticas y contrapuntos con la teoría bourdieusiana, a partir de las contribuciones de los estudios de Bernard Lahire. La metodología adoptada combina datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de analizar los procesos que contribuyeron con la inserción y la permanencia de estudiantes oriundos de la clase popular en la Educación Superior. Además, analiza sus efectos en las trayectorias profesionales tras la adquisición del capital cultural institucionalizado (diploma). Se construyeron datos, por medio del análisis de documentos, de cuestionarios respondidos por catorce (14) egresados del Curso de Pedagogía, con énfasis en Educación Popular, en el período delimitado, y de entrevistas con diez (10) de esas pedagogas. El estudio posibilitó un análisis de las trayectorias universitarias y profesionales de egresados, con el fin de visualizar los movimientos ocurridos - considerando su contexto, en el ámbito de las políticas educativas en el país y en el escenario actual - a partir del paso por la formación de nivel superior. Los resultados, basados en el análisis del material empírico, son reveladores de trayectorias sociales ascendentes, evidenciadas por la expansión de las posibilidades de actuar en la docencia, las mejoras, en relación a la condición ocupacional de las egresas, así como en relación, con la construcción de capital cultural incorporado, a través de diploma. En esa perspectiva, la satisfacción y la confianza, en relación a la carrera profesional y las posibilidades de ampliación de la formación docente, revelan que el Curso de Pedagogía con énfasis en Educación Popular fue el punto de partida en la (trans) formación de las trayectorias sociales de tales egresadas (la mayoría mujeres). Por lo tanto, se evidencia que la asociación interinstitucional entre el Consejo Municipal de Educación (CME) y el Consejo Municipal de los Derechos de los Niños y Adolescentes (CMDCA), una universidad privada de Porto Alegre y la Asociación de Entidades Comunitarias de los Educadores Populares (AEPPA), contribuyeron con la consolidación de una política pública, desde la perspectiva de la educación universitaria crítica, en vista de las desigualdades económicas y sociales existentes.

Palabras clave: Trayectorias; Formación Universitaria; Teoría de los Campos; Cuadros Sociológicos de Trayectorias.

ABSTRACT

This paper presents a research that analyzed the university and professional trajectory of students discharged from the first and only Pedagogy Course with emphasis on Popular Education of a Private University in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, in the period of 2006 to 2009. The study was backed by the use of constructs of the Pierre Bourdieu field theory (mainly social trajectory, *habitus*, cultural capital and strategy); as well as by the consequences and counterpoints of this theorization elaborated by Bernard Lahire and other Brazilian authors (Nadir Zago, Maria Alice Nogueira, Cláudio Nogueira, Maria Jacinto Setton, among others). The methodology adopted combined the use of qualitative and quantitative data, in order to analyze the processes that contributed to the access to Higher Education and obtaining a university diploma by students from the popular classes. Moreover, it was also sought to identify aspects of the professional trajectories of these graduates, after the acquisition of institutionalized cultural capital. Data were constructed, from the analysis of documents, of a questionnaire answered by fourteen (14) Graduates of the Pedagogy Course, with emphasis on Popular Education in the delimited period, and interviews with ten (10) of these pedagogues. The study allowed an analysis of the university and professional trajectories in order to visualize the changes occurring-considering their context in the scope of educational policies in the country, in the current scenario-from the passage through the formation of level top. The results, based on the analysis of the empirical material, are revealing of ascendant social trajectories evidenced by the expansion of the possibilities of acting in teaching, as well as in relation to the construction of cultural capital incorporated and through diploma and professional ascension. In this perspective, the satisfaction, the confidence in relation to the professional career and the possibilities of expanding teacher education, reveal that the Pedagogy Course with emphasis on Popular Education was the starting point in the (trans) formation of social trajectories of the egresses. It is therefore evidenced that the interinstitutional partnership, between the Municipal Council of Education (CME) and the Municipal Council for the Rights of Children and Adolescents (MCRCA), Public and Private Universities in Porto Alegre and the Community Entity Association of the Popular Educators (CEAPE), contributed to the consolidation of a public policy, from the perspective of critical university education, in view of the existing economic and social inequalities.

Key words: Trajectories; University Education; Field Theory; Sociological Portraits of Trajectories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do Ensino nas Disposições Normativas das Diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	67
---	----

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Características dos Professores do RS e dos egressos.....	89
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - EIXO INTEGRADOR SEMINÁRIOS	80
FIGURA 2 - RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE TRAJETÓRIAS.....	83
FIGURA 3 – ANA TERRA.....	91
FIGURA 4 - MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO.....	97
FIGURA 5 MAGDALENA CARMEN FRIDA KAHLO Y CALDERÓN	101
FIGURA 6 - ANITA GARIBALDI.....	107
FIGURA 7 - NÍSIA AUGUSTA.....	112
FIGURA 8 - DANDARA DOS PALMARES	120
FIGURA 9- MARIA DA PENHA	127
FIGURA 10 - TARSILA DO AMARAL.....	131
FIGURA 11 - CHIQUINHA GONZAGA.....	135
Figura 12 - NELSON MANDELA	139

LISTA DE SIGLAS¹

AEPPA	Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CPCA	Centro de Promoção da Criança e do Adolescente
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSU	Conselho Universitário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEC	MEC Eletrônico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDCA	Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

¹ As siglas foram grafadas conforme a grafia na Língua Portuguesa. Siglas com até três letras são grafadas com todas as letras maiúsculas; já as com quatro ou mais devem ser escritas com todas as letras em maiúsculas quando cada uma de suas letras ou parte delas é pronunciada separadamente, ou somente com a inicial maiúscula, quando formam uma palavra pronunciável. Manteve-se com maiúsculas e minúsculas as siglas que foram criadas com essa estrutura para se diferenciarem de outras, independentemente de seu tamanho. No caso de siglas de origem estrangeira, adotou-se a sigla e seu nome em português quando há forma traduzida.

OP	Orçamento Participativo
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema Unificado de Seleção
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. CAPÍTULO 1 - A TESSITURA DA PESQUISA E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	23
2.1 O TEMA DE PESQUISA E A TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA COM PIERRE BOURDIEU.....	24
2.2 A RELEVÂNCIA DA TEORIA DOS CAMPOS EM ARTICULAÇÃO COM OS ESTUDOS DE TRAJETÓRIA	29
2.3 A PERSPECTIVA RELACIONAL ENTRE REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA – Os INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	35
2.4 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	40
3. CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO POPULAR: CAMPO DE LUTAS E RESISTÊNCIA .	40
3.1 EDUCAÇÃO POPULAR: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	42
3.2 EDUCAÇÃO POPULAR: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO CONCEITUAL	50
3.3 EDUCAÇÃO POPULAR: DEBATES ATUAIS DE UM CAMPO TENSIONADO	53
4. CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	57
4.1 PERCURSO FORMATIVO E IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	57
4.2 AS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE	62
4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR	78
4.3.1 Organização curricular do Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Popular.....	79
5. CAPÍTULO 4 - RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE TRAJETÓRIAS	83
5.1 TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS	84
5.2 ÁLBUM DE RETRATOS SOCIOLÓGICOS DAS TRAJETÓRIAS DAS ESTUDANTES EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR	89
5.2.1 Ana Terra	91
5.2.2 Maria da Conceição Evaristo de Brito (Evaristo)	97
5.2.3 Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón	101
5.2.4 Ana Maria de Jesus Ribeiro, mais conhecida como Anita Garibaldi (Anita).....	107
5.2.5 Nísia Floresta Brasileira Augusta (Nísia)	112
5.2.6 Dandara dos Palmares (Dandara)	120
5.2.7 Maria da Penha Maia Fernandes (Penha)	126

5.2.8 Tarsila do Amaral (Tarsila).....	131
5.2.9 Francisca Edwiges Neves Gonzaga (Chiquinha)	135
5.2.10 Nelson Rolihlahla Mandela (Mandela).....	139
5.3 RETRATANDO TRAJETÓRIAS E ANUNCIANDO POSSIBILIDADES.....	143
6. CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	157
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	165
APÊNDICE C - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA ETAPA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO.....	169
APÊNDICE D - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA ETAPA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS POR MEIO DE ENTREVISTA.....	171
ANEXO A - CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA DA ESCOLA DE HUMANIDADES DA PUCRS.....	174

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a apresentar um caminho investigativo cuja centralidade está na análise das trajetórias universitárias e profissionais de egressas² do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular em uma universidade privada e que formou uma única³ turma no período 2006-2009⁴. O interesse nessa temática teve origem a partir da vivência da autora como estudante do curso referido e ampliou-se através da experiência como professora da Educação Básica e como Coordenadora e pesquisadora em cursos de formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Metodologicamente identificada como uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, este trabalho buscou compreender o sentido do acesso, da permanência e da vivência das estudantes egressas no curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, bem como os efeitos dessa passagem durante e após a aquisição do capital cultural institucionalizado (diploma). Para isso, foram coletados dados a partir de um questionário, enviado para trinta e três (33) egressas desse curso e respondido por 14 (quatorze). Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez (10) dos participantes em tela.

Os dados construídos e analisados possibilitaram a compreensão das manifestações do *habitus*⁵, as estratégias operadas, as forças do campo e as percepções das egressas (predominante mulheres)⁶ a partir da aquisição do capital cultural representado pela formação universitária e pela aquisição do diploma de Pedagogia. Para sustentar tal análise, a presente investigação teve por base os postulados da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu articulados com os estudos sociológicos de Bernard Lahire, e contribuições importantes de autores nacionais que se dedicam a entender os estudos sobre trajetórias. O estudo, de modo mais amplo, permitiu um (re)olhar para o campo educacional e social da formação docente,

² As trajetórias são de 10 estudantes egressos, mas no texto fazemos a flexão de gênero, por ser em maior parte de mulheres as narrativas analisadas.

³ Cabe dizer que foram duas turmas, uma única de Anos Iniciais, e outra de Educação Infantil.

⁴ Preferiu-se trabalhar sem incluir o nome da instituição na que esse Curso foi oferecido, pois foram priorizadas as trajetórias sociais das pedagogas egressas que já atuavam no campo da Educação Popular e não as particularidades das ofertas formativas institucionais. Igualmente, quem tiver interesse em identificar a universidade em questão, pode recorrer às informações apresentadas nesta introdução.

⁵ Este conceito central, apropriado da teoria bourdieusiana será apresentado no primeiro capítulo.

⁶ Optou-se por utilizar a partir desta introdução a generalização pelo feminino (egressas), pois este estudo focaliza nas trajetórias de 13 mulheres e um homem, predomínio de presença de mulheres habitual no Curso de Pedagogia.

refletindo sobre as trajetórias sociais e formativas das egressas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular.

Importa destacar, aqui, as palavras do escritor e sociólogo francês Remi Hess, ao afirmar que a produção de uma tese doutoral exige do pesquisador(a) posicionamento crítico e empatia com o tema: “(...) a escrita de tese constitui-se como uma obra e toda a obra precisa ser publicizada” (HESS, 2005, p.48). Tem-se, então, que esse processo carrega as marcas do modo de pensar, agir, dizer de quem a escreve e ainda se constitui de um leque de influências teórico-metodológicas que orientam os pesquisadores.

É esse o lugar de fala da autora da presente tese: mulher, negra, estudante, professora e pesquisadora, formada por uma graduação possível, através de políticas públicas, dentro de uma gestão democrática que tinha por interesse, ainda que único, contribuir para com a qualidade da prática de educadores populares que não tinham uma formação universitária. Cabe aqui externar as palavras que a autora ouvia de sua mãe, ao longo da vida: “(...) o jeito de o pobre ter uma vida melhor é estudar e trabalhar muito para ser alguém na vida”.

Tendo consciência da dimensão ética referida por essa senhora, de que o prolongamento nos estudos proporciona mudanças de ordem ética, política e estética na vida pessoal de qualquer indivíduo, ou seja, em seu *habitus*, que se deseja compreender os caminhos percorridos pelas egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular após a aquisição do capital cultural institucionalizado.

Tendo por base o objetivo acima descrito, o texto da presente tese está organizado em cinco capítulos. No primeiro apresenta-se a estrutura do estudo realizado, com importantes detalhes acerca dos aspectos teórico-metodológicos utilizados trabalhados no processo de investigação. Nesta seção, é possível ao leitor compreender os caminhos e escolhas realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Os dois capítulos seguintes mergulham no estudo dos espaços sociais nos que as trajetórias pesquisadas se constituíram, assim, o segundo capítulo exibe uma contextualização sobre a Educação Popular, caracterizando-a como um campo de lutas e de resistência e o terceiro capítulo introduz uma análise macro contextual sobre a formação docente no Brasil a partir da década de 1980/1990, com base na revisão de algumas normativas.

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos e as construções de dados realizadas por meio de questionários e entrevistas feitas com as egressas do referido curso, divididos em três *Guiões*: trajetória social e familiar, trajetória universitária e trajetória profissional. As seções abordam esses temas com destaque para as informações empreendidas a partir das escutas dos depoimentos trazidos pelas egressas, ancoradas pelos constructos

teóricos trabalhados na pesquisa. Ao todo, foram obtidas quatorze (14) respostas via questionário, de um total de trinta e três (33) egressas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, ou seja, a análise representa cerca de 50% dos respondentes. Em um segundo momento, na segunda seção, os retratos constituem-se como tendência para desvelar as trajetórias universitárias e profissionais das estudantes egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em educação popular, procurando também compreender as possíveis relações estabelecidas entre os indivíduos e o campo da formação.

Por último, as *considerações finais* recuperam a trajetória da pesquisa, apontam seus principais achados e a compreensão possível do tema estudado, além de anunciar reflexões para a continuidade de novos estudos no intuito de ampliar seu entendimento. São apresentados, ainda, como apêndices, os instrumentos de construção de dados e, como anexo, o modelo de documento necessário para autorização institucional à realização da pesquisa.



CAPÍTULO 1

2. A TESSITURA DA PESQUISA E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A tessitura de uma composição de tese demanda uma artesanaria⁷ intelectual relacionada à tradição histórica e um *modus operandi* específico para cada tipologia de pesquisa, que é estudado e ensinado em cada campo de formação. A artesanaria aqui utilizada refere-se à construção do caminho investigativo e ao ato de encontrar-se com o outro, uma apuração também de escuta sensível e atenta. Artesanaria essa que foi escolhida, não apenas, por ocasião das metamemórias, mas também em razão dos diversos momentos da experiência e vivência com as estudantes egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Cabe, portanto, dizer que esse primeiro capítulo apresentará o artesanato da tese como um todo, que teve seus primeiros alinhavos no projeto de pesquisa e que se consolidou, ao longo do trajeto.

Antes de tudo, esse texto traz pistas para orientar ao leitor (a), em torno dos constructos teóricos da perspectiva bourdieusiana, que sustenta a escrita de tese; são apresentados, primeiramente os constructos teóricos de trajetória e espaço social, os conceitos de *habitus*, capital cultural e a noção de estratégia. No intuito de corroborar com a análise, sobre o conceito de trajetória com base na Teoria dos Campos de Bourdieu⁸, foi possível elaborar o problema de pesquisa, bem como os objetivos, que serão posteriormente apresentados.

⁷ Artesanaria conceito adaptado do original de (Wright Mills, C.1998).

⁸ Pierre Félix Bourdieu nasceu na cidade de Denguin na França, em 1930 e era proveniente de uma família simples. Ao concluir seus estudos básicos, mudou-se para Paris, onde estudou na Faculdade de Letras, aos 21 anos de idade. No ano de 1954, graduou-se em Filosofia e iniciou sua trajetória profissional como professor em Moulins. Sua carreira foi interrompida em função do serviço militar que o designou para Argélia. Ao retornar a Paris, Bourdieu foi assistente de Raymond Aron, importante filósofo, sociólogo e comentarista político da França, na Faculdade de Letras de Paris. No ano de 1960, se tornou membro do Centro de Sociologia Europeia e, dois anos após, ocupou o cargo de secretário-geral. Seu regresso à França marca sua densa e volumosa produção científica. Sua produção entre as décadas de 1960 e 1980 o caracteriza como importante sociólogo do século XX.

2.1. O tema de pesquisa e a tessitura teórico-metodológica com Pierre Bourdieu

Pode-se dizer que Pierre Bourdieu, ao longo de sua trajetória intelectual, na França construiu uma teoria sobre a sociologia da Educação que influenciou uma gama de colaboradores, tanto internacionais como nacionais, que encontram em suas contribuições teóricas ecos para os estudos sobre as desigualdades sociais e a compreensão acerca das dimensões políticas que atravessam os espaços de luta. Vale ressaltar, aqui, a importância do autor para a compreensão dos estudos de trajetórias sociais na educação contemporânea.

O constructo teórico trajetória explicitado por Bourdieu anuncia-se contrário às reduções ingênuas de análises de histórias de vida fechadas em si mesmas. O autor destaca que isso “é tão absurdo quanto tentar caracterizar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (BOURDIEU, 1997, p. 81). Ou seja, afirma que a complexidade representada pela estrutura de rede de um metrô se traduz em relação a uma única linha, logo essa linha está atravessada por um contexto (a rede) e também interligada a outras linhas. Os movimentos da rede toda definem o movimento dessa única linha. Logo, ela não é, segundo o autor, inevitavelmente independente, mas sim, indissociável no momento de análise.

O que convém entender, a partir do autor, que a vida não se constitui e nem pode ser vista de forma linear (como se fosse uma linha de trem). Há que se observar a rede, à qual está imbricada essa linha de alguma forma. Também é necessário compreender toda a estrutura da complexa rede que interliga essa linha da vida do indivíduo, levando em consideração o campo, ao qual ele está vinculado e sobre o qual deseja o entrevistador(a) analisar.

Assim sendo, o uso de biografias ou autobiografias na pesquisa social foi atribuído por Bourdieu como problemático, uma vez que o autor tece alguns questionamentos, em relação à cientificidade do uso das histórias de vida na pesquisa social. Ele as define como um “contrabando que adentrou ao mundo do saber científico” e enfatiza que essa noção traz consigo as marcas de que a vida é uma história, é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e a narrativa dessa história (BOURDIEU, 1997, p. 74).

Retomando o pensamento de Bourdieu, é possível dizer que a trajetória social se refere originalmente “a evolução ao longo do tempo de propriedades”, tais como o volume e a estrutura do capital do grupo analisado, “que dá origem às representações subjetivas inerentes à posição objetivamente ocupada” por cada agente desse grupo. Bourdieu (1997) pensa que, “só se pode compreender bem uma trajetória à condição de construir anteriormente os estados

sucessivos do campo onde ela se passa o conjunto das relações objetivas que ligam o agente em questão (...) ao conjunto dos outros agentes presentes no mesmo campo que se defrontam com o mesmo espaço de possíveis” (BOURDIEU, 1997, p. 72). A trajetória passa a ser um dos elementos “do sistema de princípios explicativos das práticas” (...) dentro de um determinado campo. Confirma-se, igualmente, uma associação entre a trajetória e *habitus*, na medida, em que Bourdieu (1997, p. 22) o configura como um “conjunto de disposições incorporadas pelos agentes em suas relações com a sociedade”. Dito de outra forma, a posição de um agente ou de um grupo na estrutura social, não pode ser definida apenas de um ponto de vista estritamente sem movimento, uma vez que a trajetória se refere sempre ao indivíduo socialmente construído, não ao indivíduo biográfico. Em seu artigo *A ilusão biográfica*, Bourdieu (2006) ratifica que é impossível “nos furtar à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade” (p. 185) pois, segundo o autor, a singularidade dos indivíduos se forja simultaneamente nas e pelas relações sociais.

Desse modo, é possível entender que o sentido dado ao conceito “espaços sociais” pode ser diferente, tendo em vista a trajetória social de cada agente pois, desde seu nascimento, cada agente carrega consigo um conjunto de características herdadas de seus familiares, o que requer dizer que a trajetória social de um indivíduo deve ser analisada, tendo como ponto de partida os atravessamentos de seu contexto familiar.

Assim, a trajetória social de cada agente não está determinada pela origem social, nem se constitui de forma estática, ou seja, a posição que o agente ocupa no contexto familiar ao nascer, mas deve ser compreendida como uma trajetória em processo. Essa trajetória não pode ser captada como independente ou singular. Bourdieu (1997, p. 19) afirma que, ao comparamos “o espaço social a um espaço geográfico, o espaço social opera como um espaço simbólico em que há diferentes grupos que são caracterizados por diversos modos de vida”, o que contribui para que, dentre os diversos espaços sociais, haja aqueles com maior ou menor fluxo de agentes de diferentes trajetórias e de diferentes origens sociais. É possível compreender o campo em certo sentido como:

Uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar-orientar- todas as opções práticas da pesquisa. (...) Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária de se pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Ernst Cassirer, substancialista: é pensar relacionalmente. Com efeito, poder-se-ia dizer, deformando a expressão de Hegel: “o real é relacional”. (BOURDIEU, 1997, p. 16)

A estrutura do espaço social, segundo o autor, manifesta-se “sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social” (BOURDIEU, 1997, p. 160), por meio da exclusão das partes, da distinção, da hierarquização e do pertencimento ou não que o agente constrói sua trajetória. É no espaço social que as diferenças sociais se constituem e se apresentam. Para Bourdieu (1997), “o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa” (p. 160) pois é no espaço físico (residência, local de trabalho, ambientes frequentados, etc.) que ocorrem as diferenciações sociais que tendem a definir determinados papéis aos lugares. Ocorre que, “sob pena de se sentirem deslocados, os que penetram, em um espaço social devem cumprir as condições que ele exige tecnicamente de seus agentes” (BOURDIEU, 1997, p. 18).

Dentro da perspectiva bourdieusiana, o constante deslocamento do agente, dentro dos diferentes espaços sociais faz com que esse aprenda, de forma direta ou indireta, o *modus operandi* do jogo e construa suas estratégias para também jogar, uma vez que essas já compõem seu novo *habitus*. Para o autor “(...) o espaço de posições sociais se retraduzem em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*)” (BOURDIEU, 1997, p. 21).

Importa, nesse momento, inserir nesse profícuo e imprescindível diálogo de saberes, a contribuição de Bernard Lahire⁹. O referido autor se destaca, em uma nova geração de sociólogos da cultura e da educação que compartilham o legado de Pierre Bourdieu. No entanto, a abordagem do autor, mesmo operacionalizando os constructos bourdieusianos, indica outras perspectivas. Segundo Lahire (1997), considerando os recursos que certas famílias têm à sua disposição, é um desafio para a Sociologia desvelar, por que famílias muito mais bem-dotadas que outras, no que se refere ao capital escolar, têm filhos com grandes dificuldades escolares, ao mesmo tempo em que outras famílias, diante de todas as características objetivas que permitem pensar que a escolaridade dos filhos pode ser difícil, os têm em bom êxito escolar.

⁹ Lahire nasceu em 1963, é professor da *École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines*, foi diretor fundador do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS) da Universidade de Lyon 2 e hoje lidera um grupo de pesquisa sobre Max Weber. Sua obra mais conhecida no Brasil é *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado pela primeira vez em 1997. Fruto de sua tese de doutoramento, a obra supracitada investiga os perfis dissonantes de jovens estudantes das classes populares de Lyon-França, apresentando que os processos plurais de socialização direcionam indivíduos a agir de modo diferente do seu meio de origem, isto é, a socialização primária e o contexto socioeconômico que provém. Aponta, ainda, a existência da relação inversa, quebrando com qualquer pensamento determinista da ação.

No tocante ao estudo de trajetórias, duas perspectivas teóricas podem ser consideradas: a genealógica, relacionada ao *habitus* primário familiar que se fundamenta, se expressa e se reestrutura, progressivamente, com base nos efeitos dessas interações sociais, desenvolvidos pela família. Ou seja, pelo estímulo da assertividade linguística marcando sua posição na família e dos movimentos físicos imprimidos também pelo núcleo familiar. E a individualização, na qual se considera o agente como ser formado no âmbito social e que é, ao mesmo tempo, dotado de uma subjetividade. Expressa por sua autonomia, e interdependência, por meio da comunicação de seus sentimentos, afeições, autoridade que integram o *habitus* primário.

No entanto, Lahire, contrapondo-se à identificação de fatores isolados para exemplificar o sucesso escolar estatisticamente improvável nos meios populares, busca em seus estudos analisar o modo como certos elementos se articulam dentre cada configuração familiar específica, imbricados com “as formas familiares da cultura escrita, com as condições e disposições¹⁰ econômicas, com a ordem moral doméstica, com os modos familiares de investimento pedagógico e com as formas de autoridade familiar” (LAHIRE, 1997, p. 23-24), retratados pela análise sociológica como condicionantes do sucesso ou do fracasso escolar. A importância de cada um desses elementos para a definição de uma trajetória bem realizada não poderia ser uma forma determinante e abstrata, mas, ao contrário, dependeria do conhecimento das características individuais de cada núcleo familiar. Desse modo:

nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas (os critérios retidos como indicadores pertinentes de realidades sociais) devem sempre ser contextualizadas. Quando tornamos absoluto o efeito desse ou daquele fator (ou a combinação entre um e outro), estamos produzindo falsos problemas ligados à excessiva imprecisão dos termos utilizados (o que define, em determinada pesquisa, uma “origem social” ou um “meio social”?) (LAHIRE, 1997, p. 33).

Ainda para o autor, um mesmo elemento desse atributo sociológico pode ser mais ou menos importante e mais ou menos assertivo no que se refere às trajetórias escolares, universitárias e profissionais, dependendo do modo como ele se inter-relaciona com os demais atributos de determinado núcleo familiar e, sobretudo, em conformidade com o modo como esse núcleo familiar constitui suas relações interpessoais.

¹⁰ Compreendida por Lahire, a disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas e opiniões. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição. (LAHIRE, 2004, p. 27).

Bourdieu (1997), ainda reverbera que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. As trajetórias seriam o resultado construído de “um sistema de traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias”. (BOURDIEU, 1997, p. 71).

Montagner (2007) esclarece que para Bourdieu, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos, em um espaço social definido por esses mesmos grupos, em suas lutas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente, a origem social é uma marca impressa e é poderosa na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o agente, que irá vivenciar outras sedimentações ao longo da vida. No que se refere ao rigor científico não existe uma sequência cronológica e lógica de acontecimentos na vida dos indivíduos, embora esta ideia possa ser muito atraente (Montagner, 2007). (DE LA FARE; NUNES, 2018, p.5)

Assim, as pesquisas tanto de Bourdieu quanto de Lahire mostram que a trama social e escolar que atravessa as trajetórias de provável sucesso ou fracasso está permeada por diversos fatores. Dentre eles, pode-se destacar a mobilização pessoal, o valor atribuído à educação pelas famílias, a ordem moral doméstica, o apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares. Cabe destacar que, para Bourdieu, são estes os fatores que compõem o capital cultural dos diversos segmentos-classes da sociedade que estudou.

Muitos estudos no Brasil vêm discutindo a temática de trajetórias. Ressaltam-se aqui os trabalhos de Piotto (2008) e Setton (2005), cuja abordagem se refere ao entendimento de “casos atípicos” e “trajetórias excepcionais”. Importa lembrar que também os estudos de Zago (2006) chamam a atenção, para a longevidade escolar nas camadas populares. Partindo da trajetória de estudantes de Universidades Públicas provenientes de camadas populares e sem histórico familiar de ingresso na Educação Superior, alguns desses estudos entendem a aprovação no vestibular e a matrícula em curso superior como sucesso escolar. A autora afirma que, tais interpretações do chamado “sucesso escolar” das camadas populares, entendido apenas como o ingresso na Educação Superior, apenas reduz o problema e seu entendimento, pois despreza o que leva o agente a buscar uma vaga, em uma universidade.

Para essa pesquisa de tese, foi necessária a imersão intelectual na teoria sociológica de Bourdieu, por meio de leituras e estudos críticos favorecidos pelas disciplinas cursadas, ao longo do tempo de doutoramento, bem como, pelos estudos específicos sobre trajetórias desenvolvidos por (DE LA FARE; NUNES, 2018; NUNES, 2018, entre outros). Destaco

também a ampliação teórica exercitada pela participação em congressos, seminários e fóruns. Da mesma forma como as orientações recebidas no percurso de formação.

2.2. A relevância da Teoria dos Campos em articulação com os estudos de trajetória

O ser humano é um ser social. Essa assertiva é inquestionável e constitui-se, na sociologia, como um dos primeiros aprendizados. Portanto, é necessário que o ser humano compreenda a importância do convívio em sociedade, que aprenda a se relacionar, que assimile as regras, os valores e as crenças que constituem a sociedade em que vive. Tal conhecimento se dá ou não no processo de socialização, que começa na convivência com a família, se prolonga na escola/universidade, ampliando-se ao longo do percurso vivido pelo indivíduo.

Ortiz, (1983) ao contextualizar a Sociologia de Bourdieu, faz uma abordagem diferente desse processo, ao recuperar o conceito de *habitus*, termo já utilizado pela escolástica com o sentido de um *modus operandi*, ou seja, como disposição estável para se operar numa determinada direção. Assevera-se, por conseguinte, um aprendizado passado, que opera através da repetição criativa, ou seja, uma “certa conaturabilidade entre indivíduo e objeto, no sentido de que o mito se tornava uma segunda dimensão do homem” (ORTIZ, 1983, p. 14), mantendo, dessa forma, a realização da ação considerada.

Importante lembrar que o conceito de *habitus* é central na abordagem sociológica de Bourdieu e, assim como, os demais conceitos que desenvolveu, esse foi formulado na prática e pela prática empírica. O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade, ao captar “a interiorização da exterioridade e a exterioridade da interioridade” (BOURDIEU, 1997, p. 22). Ou seja, pode ser entendido, como o modo, em que a sociedade se torna produtora nas múltiplas relações que os indivíduos e as classes, aos quais pertencem se relacionam entre si cotidianamente.

Bourdieu propõe que a prática não é nem o precipitado mecânico de ditames estruturais, nem o resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos; é, antes, o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas” (BOURDIEU, 2017, p. 214) adquiridos numa prática anterior.

Por ser simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o “princípio não escolhido de todas as escolhas” guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias, mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica e sejam objetivamente “orquestradas sem serem produtos da atividade de um maestro” (BOURDIEU, 2017, p. 214).

Wacquant (2005, p.64) afirma que o *habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e que, na escolástica medieval, foi recuperada por Bourdieu almejando a oposição entre objetivismo e subjetivismo. O *habitus* se funda como noção mediadora, que permite romper com a dualidade de senso comum, entre indivíduos e sociedade. O autor revela ainda que o *habitus* varia conforme o tempo, o lugar e as disposições de poder.

a) o *habitus* nunca é réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de cada indivíduo;

b) o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado; ele desvela graus variados de integração e tensão, dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo - universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições que o produziram entre si, que gerem linhas de ações irregulares e, por vezes, incoerentes;

c) o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Isso acontece, de acordo com o autor, porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui. (WACQUANT, 2011). O autor ainda afirma que

“(…) O *habitus* fornece ao mesmo tempo um princípio de socialização e de individualização: socialização porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.); individualização porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização única no mundo, internaliza uma combinação incompatível de esquemas” (WACQUANT, 2011, p. 67).

Ou seja, o *habitus* reflete as especificidades de cada agente. É um constructo herdado socialmente e atravessado culturalmente, o que o torna único. Do mesmo modo, Bourdieu (1997) salienta que o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode, portanto, ser

considerado isoladamente dos mundos sociais particulares ou “campos” nos quais ele se manifesta.

Assim, pode-se entender que, o que se coloca como objeto ou “armadilha” nesse jogo de forças em um espaço social específico, entre os agentes, são, portanto, os capitais que nele se constituem. Bourdieu (2007), sob esse aspecto, situa que os capitais podem existir de diferentes formas, assim os categoriza como, por exemplo, capital econômico, capital financeiro, capital social, capital político, capital simbólico e capital cultural. Esse último – capital cultural - é objeto da presente análise, uma vez que está intimamente ligado com o tema de pesquisa. O capital cultural, pelo viés da teoria bourdieusiana, constitui-se como um novo recurso social, uma fonte de distinção e poder em algumas sociedades, em que o possuir ainda é privilégio de poucos.

O capital cultural manifesta-se sob três formas: estado incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento. No estado incorporado, este capital cultural configura-se em “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um habitus”, ou seja, orienta a maneira do agente social ver o mundo e, nele, suas próprias ações. (BOURDIEU, 2007, p.74). O estado objetivado é o capital cultural que detêm materialidade, por meio de bens culturais como, por exemplo, uma coleção de quadros, videotecas, esculturas, coleções de livros, etc.

Desse modo, há uma vinculação, entre capital cultural objetivado e capital econômico. O capital cultural, o objetivado, diferentemente do capital cultural incorporado, pode ser incorporado por outros indivíduos, tendo em vista a sua materialidade. Por consequência “[...] o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica” (BOURDIEU, 2007, p. 77-78). Assim, para que o capital cultural objetivado seja incorporado pelo agente, é necessário que esse disponha também de capital econômico, e do capital cultural incorporado. De modo que, o capital cultural incorporado dará condições para que o agente ou grupo de agentes reconheça, valorize e decodifique os bens culturais legitimados socialmente. Por fim, há o capital cultural institucionalizado, sob a forma de diploma e certificados escolares. Autenticados por instituições de ensino. Bourdieu ratifica que essa forma de capital confere ao portador a “certidão de competência cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Na década de 1960, Bourdieu se destaca por formular, segundo Nogueira e Nogueira (2002), uma resposta crítica original, abrangente e contextualizada, teórica e empiricamente, para a problemática das desigualdades educacionais. Uma resposta de caráter funcionalista,

embasada no problema das desigualdades escolares. Na época, a visão otimista, de inspiração funcionalista, atribuída à educação - descrita como sendo uma instituição neutra, igualitária e justa, onde os indivíduos competiriam em condições iguais e, aqueles que se destacassem por seus dons individuais, seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em seus destinos escolares e, conseqüentemente, ocupariam posições superiores na hierarquia social, passava, segundo os autores, por uma profunda crise de concepção no sistema de ensino.

Essa compreensão tem por base, primeiramente, uma série de pesquisas quantitativas, desenvolvidas pelos governos inglês e francês, que apontavam para o peso da origem social sobre os percursos escolares dos estudantes. Quer dizer que sociologicamente a alta probabilidade de fracasso ou sucesso escolar existente entre crianças e jovens socialmente desfavorecidos, sem recorrer as teses essencialistas da “ideologia do dom” o que reafirma a tese de que os dons individuais não existem, mas, sobretudo estaria interligado à origem social dos indivíduos, principalmente classe social articulado também a origem étnica, geração, gênero e local de moradia, entre outros fatores.

A partir, desses dados é possível compreender o sentimento de frustração - principalmente dos jovens da classe média e populares - tanto em relação à escola que respaldaria a oportunidade de igualdade, quanto em relação ao caráter elitista do sistema de ensino, sem levar em conta o baixo valor econômico e social atribuído aos diplomas escolares no mundo do trabalho. Com base na contestação do paradigma funcionalista, Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que a teoria bourdieusiana surge como uma importante “revolução científica”:

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 17).

Para o referido autor, o indivíduo é um ator socialmente configurado, em seus pequenos detalhes: os gostos, os gestos, as posturas, tudo seria socialmente construído, o que não exclui as exceções, as especificidades. Dito de outro modo, os indivíduos devem ser também analisados sob essa perspectiva (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 20).

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que, os sistemas educacionais da França estavam direcionados para a produção e reprodução de privilégios e para as desvantagens, tanto sociais quanto econômica. O autor demonstrou, em seus estudos com as crianças

francesas, que muitos dos alunos que chegavam à escola com certo saber e comportamento, fruto do contexto social e econômico em que estavam inseridos, ou seja, que já dispunham de certos “capitais” que favoreciam o processo de escolarização estariam, obviamente, em vantagem no tocante às regras postas pelo campo educativo.

Para a elaboração da presente tese, o entendimento do constructo capital cultural foi fundamental, no que tange às reflexões sobre as transformações ocorridas e vivenciadas pelas egressas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, ao evidenciar que, embora suas trajetórias tivessem sido atravessadas por rupturas de ordem pessoal, econômica e social, são casos que se constituem como exitosos no cenário educacional moderno.

Em diálogo com a Sociologia da Educação de Bourdieu, Bernard Jean Jacques Charlot¹¹ (2013), compreende o indivíduo como um ser social e singular, um ser de desejo em um mundo compartilhado com outros indivíduos, que ocupa uma posição social cuja primeira linhagem é a família, e atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo, na construção de uma história singular.

Nesse contexto, o autor defende que tanto a família, quanto a escola/universidade são espaços heterogêneos e importantes na formação do indivíduo e, portanto, precisam ser explorados. Considerando que (...) “a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também, no conjunto das relações sociais, nos quais o indivíduo vive e aprende” (CHARLOT, 2013, p. 187).

Na continuidade, o autor afirma que aprender é uma necessidade que marca o lugar do indivíduo, em um mundo produtor de saberes. Essa atividade é central no processo de construção do ser humano, que envolve se tornar um membro da espécie humana ao ocupar um lugar na sociedade. Portanto, o sujeito e sua história são sempre sociais e singulares, sendo que o pertencimento a uma classe social é interpretado de maneira ativa pelo indivíduo na construção de uma história, da qual é sujeito. (CHARLOT, 2013, p. 188). A reflexão do autor aproxima-se com nosso objeto de pesquisa, pois nos possibilita entender que, quando um agente oriundo da classe popular ascende socialmente, ele rompe com a visão de determinismo. Nesse sentido, compreendemos que o Curso não só valorizou o saber de

¹¹ Nascido em Paris, em 1944, Charlot formou-se em Filosofia em 1967 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia. De volta à França, em 1973, trabalhou por 14 anos na *Ecole Normale*, um Instituto de Formação de Docentes. No período de 1987 a 2003, trabalhou como professor catedrático da Universidade de Paris 8, onde fundou a equipe de pesquisa ESCOL - Educação, Socialização e Comunidades Locais - voltada para a elaboração dos elementos básicos da teoria da relação com o saber. Após aposentar-se, veio para o Brasil e hoje é professor visitante na Universidade Federal de Sergipe. Está envolvido em pesquisas que abordam a relação entre o conhecimento e a escola, especialmente as que descrevem um ambiente popular e, também, as zonas de prioridade de educação e territorialização das políticas educacionais.

experiência desses agentes, como também contribuiu para a ampliação de sua trajetória profissional.

O constructo agente empreendido nesse estudo refere-se às estudantes egressas do Curso. Bourdieu, afirma que tal constructo está relacionado à construção de uma teoria da ação prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo, como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais.

Nogueira (2017) assevera que esse termo produzido por Bourdieu não se justifica, portanto, por uma simples experiência do autor. O termo marca, por um lado, a distância que o autor quer estabelecer, em relação às concepções subjetivista ou individualista, que tendem a se limitar à experiência imediata dos sujeitos. Na percepção de Bourdieu, seria necessário investigar as relações, entre o plano subjetivo e objetivo, entre as escolhas, as percepções, as apreciações e a localização sincrônica e diacrônica dos indivíduos no espaço social.

O constructo estratégia visa substituir as designações: regras, modelos e estruturas. Destina-se em orientar o ponto de vista dos agentes sem, entretanto, transformá-los em calculadores racionais (BOURDIEU, 2004a, p. 22). Nesse sentido, tal constructo revela-se como importante para compreender as habilidades empreendidas pelos agentes, para se deslocarem, em torno de seus interesses e necessidades dentro de um campo específico, ou seja, o campo universitário. Assim, esse foi um constructo relevante dentro da tese.

A estratégia referida por Bourdieu (2007) significa “produto do senso prático como sentido do jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a tenra infância, participando das atividades sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 90). Assim, a finalidade de uso das estratégias por um agente (enquanto indivíduo ou classe social) não ocorre, basicamente, de modo consciente. Dito de outra forma, para a ação prática de uma estratégia há uma necessidade ou mesmo uma imposição social. As estratégias desenvolvidas, enquanto tomada de posição no espaço social, no que se refere à concretude objetiva de sucesso constituem-se limitadas, uma vez que estão imbricadas pela posse de capitais e pelo *habitus*.

Na perspectiva de Setton (2002), as estratégias são práticas inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica e condizente com um determinado contexto histórico.

Entende-se que Bourdieu não só apresenta sua teoria com características metodológicas, mas traz uma abordagem precisa para entendermos como opera o campo educacional e como isso repercute na possibilidade de inserção de outros indivíduos nesse campo formativo.

Assim, os referidos constructos foram fundamentais para a construção do problema investigativo e o delineamento dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, parti do pressuposto de que os agentes provenientes das classes populares têm direito a formação de nível superior e, que políticas públicas precisam ser constituídas para favorecer tal inserção. Considerando, portanto, a expressividade de um curso efetivamente ofertado para esse público e orientado pela perspectiva da Educação Popular, se construiu a questão central de pesquisa: Investigar como se constituíram as trajetórias universitárias das egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular identificando as repercussões dessa formação no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

Logo, o estudo pretendeu: Analisar as trajetórias universitárias e profissionais das estudantes egressas, compreendendo as estratégias desenvolvidas na busca de aquisição de um capital cultural institucionalizado. Para dar conta do referido objetivo, outros quatro foram construídos, os quais direcionaram o pensamento em cada momento da tese e orientaram a construção do conjunto de dados apresentados em cada capítulo.

a) Recuperar aspectos das trajetórias escolares dos estudantes egressos para saber se houve descontinuidades/ mudanças e/ou estabilidades nas concepções e expectativas de agentes frente aos diferenciados desempenhos escolares destes;

b) Conhecer as marcas da formação universitária na trajetória profissional das estudantes universitárias egressas;

c) Caracterizar as egressas do curso em questão, considerando o contexto social, cultural e econômico em que se inserem hoje;

d) Compreender como se configuram as disposições profissionais das egressas após a aquisição do capital institucionalizado.

2.3. A perspectiva relacional entre referencial teórico e metodologia – Os instrumentos de construção de dados

A estratégia metodológica que orientou essa tese está baseada na combinação de entrevistas semiestruturada, questionário com questões abertas e fechadas e análise documental. Os indivíduos da pesquisa são as egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, de 2009. Esse período foi importante para hoje compreender a inserção profissional no mundo do trabalho, além de viabilizar a localização dos agentes na pesquisa, a partir das informações construídas por nossa rede de dados.

A abordagem teórico-metodológica ocorreu por meio da revisão da literatura, no que se refere à teoria bourdieusiana em diálogo com autores brasileiros que desenvolvem seus estudos na perspectiva de educação crítica. A partir, dessa leitura houve a necessidade de uma revisão do processo histórico, que para melhor compreender o campo educacional. Além do acesso a documentos institucionais que compõem a construção do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, que contribuíram para melhor compreender as trajetórias das egressas do referido curso.

Acerca da abordagem tanto sociológica quanto antropológica, que envolve o tema a ser explorado (as trajetórias universitárias e profissionais de egressas e suas relações no/com o contexto social), decidiu-se conduzir o estudo de tese utilizando uma metodologia que imbricasse dois modos de tratamento do objeto: qualitativa e quantitativa, por compreender que a articulação entre esses fenômenos opera de modo a contribuir com o entendimento do objeto de análise.

No sentido de melhor analisar os dados, a partir do uso de diferentes técnicas, em que o pesquisador pode compreender o fenômeno que está sendo investigado, nos apropriamos das análises feitas por Bourdieu e Wacquant (2005), pois entendem que “(...) os estudos feitos sobre a pesquisa social não devem conter ampla rigidez científica, que limita a diversidade de possíveis combinações entre diferentes recursos de pesquisa” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 317). Na mesma linha de pensamento, Lahire compreende ser importante refletir sobre a pluralidade de fontes que podemos fazer uso para a construção e análise de nossos dados empíricos, de modo a usá-los alternadamente ou sequencialmente, pois segundo o autor essa forma possibilita ao pesquisador diferentes técnicas de operação. Dito de outra forma, são compostas primeiramente pelo questionário e, segundo, por entrevistas semiestruturadas com os agentes. Segundo o autor, a entrevista do tipo sociológica se constitui como um exercício democrático que, diferente de outras abordagens de entrevistas, procura compreender e não julgar. Se propõe a escutar atentamente o que o indivíduo tem a dizer, auxiliando e incentivando a dizer, e não lhe impondo suas próprias categorias sociais de análise ou julgamento, e muito menos o interrompendo constantemente. É um aprender a ser atento, desenvolvendo uma escuta, compreensiva e curiosa; “Constitui um verdadeiro exercício da democracia” (LAHIRE, 2014, p. 57).

Em acordo com o referencial teórico de Lahire, procedeu-se primeiramente com a matriz *questionário*, de modo que privilegiassem os indicadores para captar as disposições dos indivíduos nos diferentes contextos de atuação. Como primeira etapa de construção de dados, as egressas dispostas a participar da pesquisa responderam a um questionário

construído e testado previamente, destinado a construção de dados formais, tais como: idade, estado civil, número de filhos, renda, grau de escolaridade, local de trabalho e pertencimento étnico-racial. O já anunciado instrumento (APÊNDICE A) foi endereçado a todas as egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, com as quais a pesquisadora tinha contato. Para despertar o interesse das egressas a responderem ao questionário, foi realizada a divulgação da pesquisa, em um grupo virtual na rede social *Facebook*, criado em janeiro de 2015, denominado “Pedagogas e pedagogos do curso de Pedagogia 2006 a 2009”. Essa plataforma é frequentemente visitada pelas egressas do referido curso e constitui-se como um espaço pedagógico e de diálogo que une os membros desse grupo.

Por meio do questionário, foram identificadas 35 egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular Anos Iniciais. O questionário foi enviado via *e-mail* para todas essas egressas do período analisado. Foram realizados dois envios em diferentes momentos. O primeiro envio ocorreu no mês de novembro e teve como título “*Questionário pré-piloto*”. Tinha por objetivo revisar o questionário quanto à semântica, validar as questões e avaliar o entendimento geral das entrevistadas, sobre as perguntas mistas. O segundo envio ocorreu no mês de dezembro, onde se captou mais estudantes do referido curso.

Organizado dessa forma, o *Questionário* permitiu ter em mãos um dispositivo metodológico que pudesse mostrar um panorama geral sobre as estudantes egressas. O que possibilitou, de modo mais amplo, a construção de dados das mesmas oferecendo informações sobre o perfil socioeconômico. Também foi possível expressar o retrato inicial da trajetória dos indivíduos analisados. O material empírico foi convertido nos retratos sociológicos das egressas e, a partir deles, procedeu-se para o tratamento do segundo guião: entrevista com as profissionais participantes da pesquisa.

As entrevistas ocorreram em dias e horários previamente agendados em consonância com a disponibilidade de cada participante. Retomou-se a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e ressaltou-se a importância da assinatura, para a continuidade da pesquisa. Tendo em vista, que o grupo era composto, em grande parte, pelo gênero feminino, foi utilizada uma lista de nomes de personalidades mulheres que se destacaram durante a história brasileira, com a intenção de que cada participante pudesse escolher um pseudônimo para sua identificação na pesquisa. Dessa forma, buscou-se sempre a comunicação no início, decorrer e término do estudo, com as devidas devolutivas e cumprimento das etapas.

Nesses encontros, explicou-se também sobre a dinâmica da entrevista em profundidade, informando que as escutas e depoimentos seriam gravados e, posteriormente,

transcritos e textualizados. Explicitou-se, ainda, que, após algum tempo para a realização das transcrições e textualizações, seriam realizadas as devolutivas a cada estudante-egressa para a validação e anúncio dos retratos sociológicos de trajetórias narrados. A definição e escolha das egressas para a etapa das *entrevistas* foi resultante da etapa *questionário*, em que aquelas que desejaram participar estavam efetivamente fazendo parte das próximas etapas da pesquisa: esse foi o critério de continuidade. Vale dizer também que, das quatorze egressas que participaram da etapa *questionário* e que assinaram ter interesse na etapa *entrevista*, quatro não se disponibilizaram a continuar por motivos diversos. Assim, a etapa das entrevistas contou evidentemente com dez egressas com transcrições analisadas.

Numa perspectiva sociológica, Bourdieu (2003) compreende a entrevista como possibilidade de encontro, pois permite ao pesquisador um caminho para conhecer “o lugar de onde se fala, quem é que fala e como se fala” (BOURDIEU, 2003, p.695). Para se pensar a pesquisa, o autor afirma que a relação pesquisador e pesquisado deve ser compreendida não apenas como um momento de construção de conhecimento, em que os agentes envolvidos estão a serviço da ciência, mas que, sobretudo, se construa com o entrevistado uma relação humana, social, afetiva, comportamental e subjetiva sobre os agentes. Como afirma o autor, “(...) a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas” (BOURDIEU, 2003, p. 696-697). Contudo, na situação de pesquisa, esse tipo de distorção pode aparecer. Isso deveria levar o pesquisador a uma prática reflexiva e atentamente examinada. Outra singularidade do uso da entrevista refere-se ao modo performático, com que o indivíduo participa da pesquisa. Nesse caso, estão envolvidas, por exemplo, as expressões faciais, o ato de balançar a cabeça. Estas são formas de produzir informações, importantes para a escuta atenta que o pesquisador precisa considerar ao fazer uso da entrevista e do diário de campo. Nesse sentido, Bourdieu (2003) ressalta que os:

(...) “sim”, “ah bom”, “certo”, “oh!” e também os acenos de cabeça aprovadores, os olhares, os sorrisos e todas as *information receipts*, sinais corporais ou verbais de atenção, de interesse, de aprovação, de incentivo, de agradecimento, são a condição da boa continuação da troca. (...) “colocados em momento certo, eles atestam a participação intelectual e afetiva do pesquisador”. (BOURDIEU, 2003, 697).

Constitui-se, assim, a relação entre narradores e pesquisadores, firmando, desse modo, um acordo, entre o que está sendo dito e o imaginário, sem a preocupação de uma “verdade” ou “mentira”, mas sim, de um ritual de partilha entre os interlocutores. A partir do autor, é possível inferir que a técnica da entrevista, em especial a entrevista semiestruturada

constitui elementos próprios, que devem ser considerados na apropriação da pesquisa, apresentando a entrevista como um método potente de geração de dados.

Vale salientar que as entrevistas foram realizadas com as egressas que se disponibilizaram a participar dessa fase da pesquisa, anunciando seu interesse ao final da etapa *questionário*. Aspectos percebidos em suas respostas que despertaram interesse de ampliação na pesquisa de tese foram retomados e aprofundados na etapa entrevista. O material coletado, por meio de gravação foi transcrito e analisado, com a leitura e releitura atenta, com a intencionalidade de ser explorado, a partir do *questionário* e, também, dos elementos que emergiram dos diálogos compartilhados pelas entrevistadas e que foram imprescindíveis para a análise das trajetórias.

No que se refere aos guíões¹² que orientaram as perguntas, para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram organizados de acordo com três temas centrais, sendo cada questão desencadeadora do diálogo. O primeiro guião que orientou o roteiro de entrevistas foi categorizado como *Trajetória social e escolar e familiar* (origem social – família e meio social de origem, até a entrada no Ensino Superior, condições de vida durante a infância e a adolescência; pessoas marcantes; experiências e/ou memórias marcantes desse percurso). O segundo guião versou sobre a *Trajetória Universitária* (caracterização da trajetória acadêmica, em particular no Ensino Superior, pontos a destacar desse percurso; competências adquiridas; expectativas, redes de sociabilidade durante esse percurso, lazeres, estratégias para permanecer no Ensino Superior). O terceiro guião abordou aspectos sobre a *Trajetória Profissional* (coincidências e (des)coincidências entre perfil de qualificação acadêmica e mundo do trabalho, mobilidade econômica; continuidade da formação acadêmica).

Tais guíões foram constituindo categorias de análise dos sentidos atribuídos pelas agentes entrevistadas, para uma melhor compreensão da importância formativa, acerca de suas trajetórias. Para cada guião temático foi construída uma lista de perguntas, de modo mais abrangente (APÊNDICE B).

¹² Entendemos a palavra “guiões” a partir de Bernard Lahire (1997), pois o mesmo situa a investigação de uma pesquisa em diversas fases e períodos. Na presente tese, situou-se que os primeiros guíões se deram com os envios dos questionários (tanto o questionário piloto, quanto o questionário final), no mês de julho de 2017. Já os guíões de entrevistas com as estudantes egressas ocorreram de dezembro de 2017 a março de 2018.

2.4. Cuidados Éticos na pesquisa

A pesquisa respaldou-se nas prescrições anunciadas na Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, a qual foi aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde e passou a ser referência para a pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais.

A referida resolução foi fundamental para orientar os aspectos éticos desta pesquisa de tese, porque os procedimentos metodológicos envolveram construção de dados diretamente com as egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, tanto por meio de aplicação de questionários, quanto através da realização de entrevistas em profundidade.

As egressas partícipes do guião *questionário* foram orientadas a fazer a leitura atenta do texto de apresentação do instrumento TCLE e, após aceitarem as condições da pesquisa, tiveram acesso às questões. No que se refere ao aceite da entrevista, esse foi gravado e constitui-se como documento dessa pesquisa. Vale dizer que, nos dois casos, a identidade da profissional foi mantida em sigilo. Posteriormente, será realizado um encontro com os profissionais partícipes da pesquisa, no intuito de apresentar os resultados e diálogos que compõem essa tese. Cabe dizer que todos os futuros atos de divulgação dos resultados da pesquisa conterão referência aos colaboradores e apoiadores, PUCRS e CAPES.



CAPÍTULO 2

3. EDUCAÇÃO POPULAR: CAMPO DE LUTAS E RESISTÊNCIA

“É preciso encontrar saída onde não tem porta”
(De um camponês, GARCIA, 1980, p. 88).

Esse capítulo contextualiza a Educação Popular (EP) desde os fundamentos de sua historicidade, convidando o leitor a refletir acerca do conceito, considerando as lutas e resistências desse campo ontem e hoje. Consolida-se nesse percurso o entendimento sobre a EP como um processo de construção de conhecimento, tendo como princípio a transformação social, por meio dos processos educacionais. Contudo, não se trata de uma visão ingênua, que supervaloriza o poder da educação, mas, ao contrário, ao perceber os seus limites, reconhece sua potência; por isso, é um campo que vive em constante tensão. Foi desse campo que extraímos os agentes pesquisados, na medida em que os mesmos possuem nas suas trajetórias familiares e escolares experiências de vida que identificam sua origem social.

Para isso, o primeiro tópico contextualiza o tema, mostrando as ênfases da luta da EP ao longo da história, a partir do trabalho de Vanilda Paiva, Osmar Fávero e Carlos Rodrigues Brandão. O segundo apresenta os diferentes sentidos atribuídos ao conceito, considerando suas origens, evolução e a atualidade das lutas e da resistência relacionadas à EP. Além, dos já referidos autores, aqui o diálogo se estabelece também com Carlos Nuñez Hurtado, Conceição Paludo e Maria da Glória Gohn. Vale dizer que todos esses autores estiveram envolvidos em projetos, movimentos e experiências sobre EP desde década de 1960, 1970 e 1980. Por fim, apresentam-se os debates atuais, com base em Michael W. Apple e Paulo Freire. Ratifica-se assim, o sentido da EP como um campo tensionado de lutas e resistência, como bem colocado nas metáforas de “nadar contra a correnteza” (FREIRE, 2001, p. 49) e de “encontrar saída onde não tem porta.” (De um camponês, GARCIA, 1980, p. 88), epígrafe deste capítulo.

3.1. Educação Popular: contextualização histórica

A Educação Popular é apresentada, dentre outros autores, por Vanilda Paiva (1987), com base no contexto histórico brasileiro para analisar as perspectivas educacionais em diferentes momentos históricos. Com base neste referencial, busca-se compreender os aspectos mais relevantes da luta e da resistência ao longo do tempo para fundamentar a compreensão do estudo realizado. Para tanto, consideraram-se os três grandes períodos históricos: o Colonial (1500-1822), o Imperial (1822- 1889) e o Republicano (1889 - dias atuais), destacando aspectos relevantes de cada um deles.

O *Período Colonial* estrutura-se em três fases: a fase Jesuítica, a Pombalina e a Joanino. A autora situa o início das atividades educativas a partir da chegada dos padres jesuítas no Brasil, no ano de 1549, momento em que a educação assume outro caráter. A cultura e civilização sofrem interferências diretas pois, motivados pela fé e civilização, os índios que já habitavam o Brasil passam a ser catequizados. Dá-se início à construção de inúmeras escolas para ensinar a ler e a escrever, destinadas às crianças, as quais se limitavam à catequese e à alfabetização. Já a escola secundária objetivava ensinar a catequese, o ensino agrícola e o manejo dos instrumentos agrários. Nessa fase, o sistema escolar começa a ser construído, tendo em vista o analfabetismo não somente das massas populares e pequena burguesia, mas também da alta nobreza. Outro fator que merece destaque no período foi introdução do regime escravagista, pois os negros passaram a serem promessas de catequização, no intuito de combater sua devoção aos deuses africanos e difundir, entre eles, o catolicismo.

Com a expulsão dos jesuítas das colônias de Portugal, em função de radicais diferenças de objetivos com a Corte, em 28 de junho de 1759, abre-se um enorme vazio na área da educação que não foi preenchido nas décadas seguintes. As medidas tomadas pelo ministro D. José I, o Marquês de Pombal, sobretudo a Instituição do Subsídio Literário, imposto criado para financiar o ensino primário, não surtiu nenhum efeito. Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência em que se encontrava diante de outras potências europeias da época. O que não diminuía em nada a preocupação e prioridade com a educação para as elites, o que fazia o projeto de alfabetização das classes populares cada vez mais distante. Segundo Paiva,

(...) A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino. (PAIVA, 1987, p. 58)

A **Fase Pombalina** (de 1760 a 1808) se inicia com a expulsão dos Jesuítas e do esquema por eles montado, o “*Ratio Studiorum*”¹³. Enfatiza-se, assim, a hierarquia e a subordinação nos estudos, a prioridade da alfabetização para a elite. À classe subalterna cabia apenas a instrução técnica para o exercício do trabalho.

Com o **Período Joanino** (1808 a 1821), em que D. João VI, juntamente com a Família Real Portuguesa, muda-se para o Brasil, o panorama da educação e da cultura tomou um novo impulso, considerando a preocupação com o desenvolvimento do ensino para a aristocracia portuguesa. Tem início a criação de Cursos em Nível Superior (Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica). Ainda nesse período, para favorecer a vida cultural da elite, são construídas as Academias Militares de Ensino Artístico, o Museu e a Biblioteca. Contudo, fica evidente o abandono do ensino para as demais populações subalternas. No intuito de demarcar a diferença de classe nesse período, a burguesia brasileira passou a procurar a escolarização como forma de se diferenciar das classes subalternas.

Com a Independência do Brasil de Portugal, em 1822, ocorre a outorga da primeira Constituição Brasileira. Tem início o **Período Imperial**, no qual ocorrem muitos debates sobre o problema da educação, considerando a precariedade do ensino elementar no país. No intuito de tornar o ensino laico e oportunizar que as escolas existentes atendessem à população sem discriminação, muitos embates aconteceram nessa fase. Porém, o que se apresentou de fato foi uma educação com teor impreciso, pois a elite republicana, ainda imbuída de sua forma escravocrata de ensinar, objetivava instruir o cidadão livre para o trabalho produtivo. Trabalho esse marcado pelo forte setor agrícola. Paiva (1987) considera que, mais do que formar o trabalhador rural, esse período designava-se à formação do eleitor, segundo os princípios da população urbana. Voltada para a urbanização decorrente do progresso econômico respaldado pela produção cafeeira, fortaleceu-se, desde o Período Colonial, um modelo de educação excludente no país.

Resulta desse período o ensino somente para as elites. A educação do povo não era sentida como necessidade social e econômica. Por isso, afirma Paiva (1987) que a aplicação

¹³ Organização monolítica cujo sistema de educação popular tem como base objetiva a formação moral para a difusão da fé embasada nas virtudes católicas, nos bons costumes, nas condutas respeitadas entre professores e alunos.

das leis de 1823 e 1827, que determinavam que a educação era restrita a uma única classe social, tem-se seu reflexo até hoje nos rumos da educação em todo o país.

O *Período Republicano* refletiu as modificações na composição da sociedade brasileira com o domínio oligárquico estadual, facilitado pelo federalismo e tendo à frente os fazendeiros de café. A Proclamação da República, contudo, retoma um problema crônico no país e que se prende à instrução popular: a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto. Como nos períodos anteriores, a instrução popular é um caos, devido à inexistência de qualquer organismo nacional voltado para coordenar o sistema de ensino. Por isso, esse período caracteriza-se pelas iniciativas voltadas para a construção das diretrizes da Educação Nacional, no decorrer de suas cinco fases: a República Velha (1889-1930), o Estado Novo (1930 a 1945), a República Populista (1945 a 1964), a Ditadura Militar (1964 a 1985), e a Nova República (1985 – dias atuais).

É na primeira fase, na *República Velha (1889-1930)*, que, no ano de 1909, em pronunciamento no parlamento, Carneiro Leão defende a educação nacional e o ensino das classes laboriosas. Neste período, propõe-se a interferência do governo para difundir o Ensino Normal e a Educação de Adultos, através de academias e universidades populares, como no modelo europeu. Defendia-se a instrução para combater o socialismo, então com a implementação da Lei nº 1.617 de 30/dez/1906, cabia à União a responsabilidade pela instrução popular. A referida lei autorizava o governo central a ajudar com $\frac{1}{4}$ das despesas. Nesse período, houve o *Congresso de Instrução* no Rio de Janeiro, coordenado por iniciativa de Felix Gaspar, ministro na época, com o objetivo de propor reformas em todos os níveis de ensino, recomendando o estabelecimento de acordos da União com os Estados para padronizar a ação pedagógica brasileira. Em 1912, Augusto Lima reforçava a necessidade de instruir o povo para que, de fato, a democracia pudesse acontecer pois, para ele, a instrução popular é necessária para os regimes, em que o elemento popular concorre como fator de ordem política. Otavio Mangabeira defendia a Comissão Legislativa do Ensino Popular para solucionar esse problema de ordem cultural, econômica e política.

A década dos anos 20 caracteriza-se como um período de transformações políticas brasileiras. Nesse período, aparecem os primeiros profissionais da educação com ideias revolucionárias, tendo em vista a melhoria do ensino.

Com o final da República Velha, o século XX anuncia-se como um período importante. Nele, a educação - que antes tinha um sentido ingênuo, pois não levava em conta os reais problemas da sociedade brasileira, tais como analfabetismo, e diferenças sociais, assume um teor humanitário frente às reivindicações educativas. Ainda nessa década, os

profissionais da educação criam a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada por Heitor Lira, em 1924, sendo a primeira sociedade de profissionais da educação com caráter nacional. Visavam difundir os ideais e princípios da Escola Nova e discutir os problemas educativos sobre a unidade de pensamento nacional, compartilhando experiências de trabalho, entre educadores e fortalecendo, assim, a unidade e a confiabilidade do pensamento dos educadores do país.

Com o final dos anos 20, torna-se mais evidente o compromisso de Anísio Teixeira com os ideais democráticos liberais e começa a atuar Paschoal Lemme, comprometido com os ideais da revolução proletária. Caracterizou-se este período como um momento de entusiasmo pela educação, sobre o qual Carlos Brandão (2002) aponta dois focos que o definem.

O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza. (BRANDÃO, 2002, p. 13)

Entretanto, passada a fase do entusiasmo pela educação, ainda persistiram as ideias de tecnificação pedagógica, quase absoluta e uniforme em todo país. Na segunda fase do período republicano, o *Estado Novo (1930 a 1945)*, ressurgiu a preocupação com a Educação Popular. Um marco importante ocorre no ano de 1931, quando acontece a IV Conferência Nacional de Educação, com o propósito de refletir e estruturar os rumos educacionais no país, culminando com a primeira geração de educadores que implantaram, no Brasil, os ideais da Escola Nova. Destacam-se desse coletivo de signatários: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste novo profissional para atuar na nova escola. No tocante à inter-relação entre os pioneiros da educação e a Constituição de 1934, está o interesse em reivindicar a implantação da escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino único a todos.

A Constituição de 1934 atendeu às reivindicações dos representantes do movimento renovador, atribuindo ao Governo Central a competência de fixar o Plano Nacional de Educação (PNE) que legislava sobre a educação gratuita como direito de todos; ensino primário e integral e gratuito extensivo aos adultos; fundos especiais; bases para a política nacional de educação, entre outros, caracterizando a difusão do ensino como ação política contra a ordem vigente no debate entre conservadores e renovados. Resulta desse período a criação das rádios educativas, criadas por Roquete Pinto, tendo como objetivo o ensino com

metodologias e didáticas aplicadas à radiodifusão. Outra especificidade da década de 1930 é o início das Cruzadas nacionais de Educação e a Bandeira Paulista de Alfabetização.

A democratização do ensino foi, assim, uma conquista social dos defensores do Manifesto, estabelecido pela Constituição de 1934, pois o ensino elementar passou a ser obrigatório para todos. O ensino secundário, apesar de ainda não ser um espaço de acesso ao povo, teve um aumento quantitativo no número de estudantes que o cursavam, já que antes era privilégio apenas da burguesia brasileira. De fato, a articulação entre os Pioneiros da Educação Nova e a Constituição de 1934 se evidencia no conteúdo do Artigo 5º, que dispõe sobre leis que versam sobre educação, trabalho, saúde e cultura.

Tendo em vista a ruptura com as formas elitistas de conduzir a educação, apoiada na ideia de redemocratização, instaura-se no Brasil um novo e aberto campo educacional. Denominada como *República Populista (1945 a 1964)*, a fase seguinte tem como uma de suas marcas a ampliação do ensino para educação das massas e para a valorização da importância política, que marcou a década de 1960, no que se refere aos avanços e retrocessos do período democrático.

É nesse período que a mobilização do povo se constitui por meio de luta e resistência contra as formas hegemônicas. Paiva (1987) considera que é com base nessa resistência que o povo torna possível, na história do país, a criação de diferentes movimentos educacionais e culturais, dos quais se destacam os Centros de Cultura Popular (CCP), como uma organização que floresceu em 1962, no Rio de Janeiro, associada à União Nacional de Estudantes (UNE).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, também se multiplicou em todo o país. Ligado à Prefeitura de Recife, nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, sob influência de ideias socialistas e cristãs. O Movimento estava ligado às artes e à cultura do povo e suas atividades eram voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. Em 1961, o programa “De Pé no Chão também se aprende a ler”, criado pela prefeitura de Recife era “dedicado preferencialmente à pesquisa e elaboração das manifestações artísticas de conteúdo e forma popular” (PAIVA, 1987, p. 246).

Sobre esse período, Osmar Fávero (1986) salienta a relevância histórica destes movimentos, considerando o diferencial qualitativo em relação às campanhas governamentais de erradicação do analfabetismo. O Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, tinha como propósito e compromisso atuar em favor das classes populares, rurais e urbanas, orientando sua ação educativa para o aspecto político. O autor expressa que, no ano

de sua constituição, o MEB tinha suas práticas orientadas pela igreja católica, em estreita colaboração com o Estado. Era bastante tradicional, mas, ao longo de sua existência, por influência da geração que dele fizeram parte, os objetivos e metodologia foram redefinidos, enfatizando sua finalidade política relacionada à conscientização. Sinaliza-se assim, nova dimensão à educação de base, orientando o trabalho de forma mais humana com as escolas radiofônicas para transmissão dos conteúdos alfabetizadores, repassados para milhões de pessoas que acompanhavam as aulas no início da noite em áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Nesse contexto de incertezas, imposto pelo golpe militar de 1964, o educador Paulo Freire, mesmo em seus 16 anos de exílio em diversos países continuou a desenvolver práticas de alfabetização, tendo em vista a transformação de contextos sociais opressores, lutando e resistindo a favor da classe oprimida, por meio de educação humanista, transformadora e conscientizadora.

Com a gestão de governo de Juscelino Kubitschek, esse quadro político altera o país, sendo esse um período de relativa liberdade de ideias e de euforia nacionalista. Os olhares recaem sobre a problemática do analfabetismo, pois percebe-se que, levando em consideração a necessidade do voto, o analfabetismo, de fato, prejudicaria as campanhas políticas e as candidaturas dos políticos, pois esses não se elegeriam sem o voto do povo. Programas de educação efetivos ou, pelo menos, ações e preocupações com esse tema surgem, então, somente na gestão de Jânio Quadros, quando começam campanhas que visavam promover a alfabetização da população. Surge em nível governamental o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a finalidade de erradicar o analfabetismo.

Tendo em vista a renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961; a gestão de João Goulart, segundo Paiva (1987), é vista pelo povo sob um novo prisma, pois surgiram diversos movimentos de alfabetização de adultos nesse período, utilizando a cultura popular, como ferramenta política para o ensino das classes populares.

Paiva afirma que a educação era, para o povo, um instrumento de participação política, bem como, o respeito e a valorização de sua cultura nacional. Dito pela autora:

(...) a perspectiva educativa desses grupos caracterizava-se na busca de métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e a educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país. Nessa busca de métodos e em sua justificação, refletiram-se as divergências políticas e ideológicas entre os grupos: Discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização,

bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer e, finalmente, o problema da diretividade ou não-diretividade dos métodos, por trás do qual se colocava a questão da manipulação das massas. (PAIVA, 1987, p. 231)

Os movimentos criados e mantidos na República Populista foram reveladores da luta em defesa da erradicação do analfabetismo no país. Na mesma linha de pensamento, Carlos Brandão (2002) assevera a potência dos movimentos sociais de Educação Popular que começaram na década de 60, referindo-se ao MCP como sendo a “primeira experiência de educação voltada efetivamente com as classes populares” (BRANDÃO, 2002, p. 27), considerando ser essa a raiz da concepção de Educação Popular utilizada na atualidade. Afirma ainda que, o referido movimento começou no interior de diversos outros grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surgiu como um movimento de educadores que trouxeram para o seu campo de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então, se chamou *cultura popular* e se considerou como “uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente”. (BRANDÃO, 2002, p. 27).

Cabe dizer que os anos 60 colocam-se, assim, como os mais reveladores dentro da luta da história educacional brasileira, ressaltando o início de períodos bastante tensos, no que se refere às ideias e à abordagem dos dilemas educacionais, no tocante à atenção oferecida à educação e difusão do ensino elementar aos estudantes jovens e adultos, especificamente. Essa fase, marcada pelo realismo, não deixa dúvidas sobre os problemas educacionais existentes, não somente pelos problemas pedagógicos, mas também pela forma prática de ensinar e valorar o ensino para uma parcela da população brasileira.

É também na década de 60 que a efervescência política perpassa o Brasil no que tange à a resignificação da sociedade. A partir de Gohn (2010), nessa conjuntura de transformação, Paulo Freire mantém-se envolvido nos Movimentos de Educação Popular (MEP), como: Centro de Direitos Humanos e Memória Popular, do prefeito Djalma Maranhão de Natal/RN, Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) em João Pessoa/PB e no Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife/PE. Estas suas primeiras experiências públicas marcaram a formação profissional, política e afetiva.

Assevera Gohn (2010) que a perspectiva freireana de educação foi fundamental no que tange ao desenvolvimento de práticas educativas produzidas pelas atividades político-organizativas nos anos 70 e parte dos anos 80. Foi um período em que, na América Latina em

geral, e no Brasil em particular, a EP se tornou sinônimo de movimento social popular, pois, situava em uma mesma linha de objetivos a prática política e a prática pedagógica.

Na fase da *Ditadura Militar (1964 a 1985)* no Brasil, marcada por um caráter antidemocrático e sob a luz de diversos decretos e leis (Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969) ratificavam-se o silêncio a professores e estudantes.

Com o final da Ditadura Militar, a *Nova República (1985)* marca o período de democratização do país, com o fim de governos centralizadores, fim da censura e da repressão aos movimentos sociais. Caracteriza-se, assim, um período de mudanças, em especial no campo da educação. Destacam-se, nesse campo, as lutas ocorridas na década de 80, que anunciavam o teor democrático oriundo da promulgação da Constituição em 1988. Têm início as eleições diretas para presidente da República no ano de 1990.

Na Nova República, a discussão sobre as questões educacionais teve como centro o caráter político, envolvendo a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo, do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante a Ditadura Militar, profissionais de outras áreas, distantes do conhecimento pedagógico, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico.

No que tange a atualidade, a Educação Popular é entendida a partir da perspectiva de compromisso social e de ação político-pedagógica. Resulta da experiência dos movimentos sociais, em consonância com a luta e resistência de outros campos, luta dos movimentos feministas, conectado às lutas populares das grandes periferias urbanas, do campo, populações LGBT's, trabalhadores/as dentro e fora do espaço formal e não formal. A Educação Popular também se faz na busca de formação e atuação docente nos diversos campos escola, universidade. É formativa e heterogênea, pois dialoga com o povo, independente de sua classe social. Portanto, a Educação Popular que nos referimos na atualidade, tem raiz cidadã, porque o conhecimento e partilha se anunciam tendo em vista a diversidade cultural do saber.

O percurso é longo e comprova que a EP tem sua própria historicidade, produzindo um campo de conhecimento que tem como princípio a (trans)formação e a luta contra o autoritarismo e a manipulação por meio dos processos educacionais. Por isso, a EP convoca E exige a participação popular. Sendo assim, a quem interessa a EP? Quais são os sentidos atribuídos ao termo? Quais são os interesses, que estão em disputa e que fazem da EP um campo tensionado? Esse é o sentido que será apresentado nas próximas seções.

3.2. Educação Popular: elementos para a compreensão conceitual

Para compreender a EP, faz-se necessário analisar o sentido do termo *popular*. Para tanto, será utilizado o ponto de vista da autora Vanilda Paiva sobre, o que significa o termo *popular*, bem como de outros autores do mesmo segmento, de cujas definições acerca da significação do vocábulo foram utilizadas para fundamentar o conceito aqui apresentado. Paiva declara que “popular” significa “o que é característico do povo, que dele se origina e pertence a ele” (PAIVA, 1987, p. 87), mas situa o conceito a partir de duas diferentes perspectivas: a perspectiva da *classe dominante* e a perspectiva de *classe dominada*.

Desde a perspectiva da classe dominante, *povo*, além de significados muito gerais, tais como “a população do país”, “o povo brasileiro”, é um vocábulo que carrega um sentido pejorativo, muitas vezes considerando uma baixa qualidade da população em geral - como em renda, em ocupação, em cultura (PAIVA, 1987, p. 87). Nesse sentido, ele já contém noções *a priori* de diferenças e exclusões mútuas, conotando principalmente a pobreza. Desde uma perspectiva de classe dominada, o termo “povo” se identifica com os pobres (*versus* ricos), os trabalhadores do campo e da cidade, os que não têm bens materiais e que são, muitas vezes, os explorados. Esta oposição tem caráter político - não porque o termo mesmo o contenha, mas sim porque a sociedade é uma sociedade constituída de classes.

Nessa ótica, a conjunção dos termos *educação* e *popular* não elimina a diferença de visão; antes, acentua (PAIVA, 1987). Assim, a expressão *educação popular* pode referir-se a processos reais, embora contraditórios ou opostos, como também pode significar modelos de ação que respondam a interesses divergentes, se não contraditórios e antagônicos. Dessa forma, a EP assinala sua tradição política e reforça seu caráter de classe, uma vez que problematiza o modo, como as relações se estabelecem ontem e hoje na sociedade capitalista e autoritária.

Ao longo da história de lutas e resistência no campo educacional, a EP representou, com diferentes ênfases, a compreensão sobre a natureza política da educação e a necessidade de tomada de posição. Neste sentido, Paulo Freire (1921-1997), embora pouco tenha empregado o termo, é um símbolo e importante referência da EP, considerando sua vida e obra voltadas à construção de uma *Pedagogia do Oprimido* (2006), cuja ênfase esteve sempre voltada à formação do povo, como via de emancipação. A perspectiva de Freire segue sendo a de uma educação, em que os sujeitos possam lutar e resistir coletivamente contra toda e qualquer forma de opressão. A EP também precisa ser entendida como um processo cultural,

(...) como espaço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica (...) o conhecimento do mundo é também feito através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares (...) Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos social a serem ensinados. Confere a Educação Popular ensinar umas às outras, o processo educativo visa romper com a tradição de um ensino individualista. No entanto visa um ensinar compartilhado. (...) No entanto Educação Popular e mudança social andam juntas. (FREIRE; NOGUEIRA, 2001)

Assim, tem por princípio a formação e transformação dos indivíduos, em uma sociedade em constante movimento. Na ótica freireana¹⁴, A EP significa ação de resistência, ou seja, de força contra a lógica dominante. Numa das poucas situações em que Paulo Freire emprega o termo EP, faz uso de uma metáfora bastante esclarecedora desse sentido da resistência:

(...) em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. (FREIRE, 2001, p. 49)

O sentido político da EP também é destacado por Hurtado (2005), considerando sua tradição na América Latina, em que se constitui como um contínuo processo sistemático, complexo e importante, que deriva de momentos tanto de reflexão, quanto de estudos sobre a prática do grupo ou da organização, ou seja, é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitem levar tal prática aos novos níveis da compreensão. Dessa forma,

(...) la educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica, favorece el pensamiento y la acción de los sectores dominantes económica, política, social y culturalmente; un mundo globalizado bajo el modelo neoliberal vigente en el que privan la mentira, el egoísmo, la explotación y, lo que es peor, la asimilación de la desesperanza y la aceptación del orden vigente como algo “normal” y casi connatural al desarrollo de la humanidad. Este es el discurso del “fin de la historia” que después de la sada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación. (HURTADO, 2005, p. 8)

¹⁴ Usa se teoricamente a grafia *freireana*, por ser essa sugestão de Ana Maria Freire, em consonância com o nome do autor. Ratifico a impregnação do uso da grafia com “e” pois é um vocábulo familiar, que se constitui fundamental ao longo da trajetória da autora.

De acordo com o autor, a EP, como práxis revolucionária, significa processo de formação e capacitação dentro de uma perspectiva política de classe, que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, com o propósito de construir uma sociedade mais justa. Envolve, portanto, o desenvolvimento da consciência de classe, que não pode se dar à margem da prática transformadora da classe, que assim se torna coletiva, organizada e histórica à medida que “consegue teorizar suas práxis, isto é, situá-la, interpretá-la e projetá-la dentro da perspectiva científica de transformação, de acordo com o projeto histórico da classe explorada em sua luta organizada” (HURTADO, 2005, p. 47). Sendo assim, a EP propõe a participação orientada e comprometida do povo, no intuito de valorizar suas experiências e essas servirem como conteúdo para o ensino, pois o processo de ensino e de aprendizagem é visto como ato de conhecimento e de transformação social.

Destacam-se as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, Conceição Paludo e Maria da Glória Gohn. Para Brandão (2002), a EP foi e segue sendo a sequência de “uma educação política da classe trabalhadora, numa perspectiva tanto de emancipação como de conformação do *status quo*, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular” (BRANDÃO, 2002, p. 149). Para Conceição Paludo, a EP - como conceito - efetiva-se como “prática educativa vinculada explicitamente à educação e à política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital” (PALUDO, 2001, p. 220).

Para Gohn (2002), “o campo da EP se expandiu, deixando de ser algo alternativo, marginal à política estatal; ganhou centralidade nas políticas sociais” (GOHN, 2002, p. 2), em especial com o processo de redemocratização e a conquista de espaços de gestão pública por partidos progressistas.

A expressão do pensamento dos autores e das autoras já referidos é reveladora da força que o conceito de EP, desde a década de 1960, expressa enquanto possibilidade de afirmação de identidades decorrentes da participação das classes populares nos diversos espaços e contextos. Segundo Bezerra (1980), o mais denso período histórico da EP no Brasil, entre 1959 e 1964, ocorreu porque “o desenvolvimentismo – que se robustece e se prolonga no governo de Juscelino Kubitschek – permitiu a emergência, quase acelerada, de um movimento de expressão popular, em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo” (BEZERRA, 1980, p. 17). Já, na década de 80, a questão que está posta é em relação ao papel do estado, questionando o fato de considerar que a EP, “definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, é uma educação que se passa fora do sistema formal de ensino, sendo – portanto – basicamente educação de adultos” (PAIVA,

1987, p. 80). Na década de 90, o desafio posto foi pensar a EP no espaço formal da escola, tendo Paulo Freire como importante referência, por sua experiência como gestor na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, propondo “mudar a cara da escola”, com base nos fundamentos da EP (FREIRE, 1992).

Na atual ordem mundial neoliberal capitalista desenfreada que estamos a viver, podemos considerar que a EP é um caminho de resistência, alternativo, de possibilidades a serem construídas no âmbito do neoliberalismo. Como declara Paludo (2018), o neoliberalismo equivale ao domínio da economia sobre o social e foi intensificado no contexto da acumulação flexível, sendo também identificado como “liberalizante-privatizante, onde o foco principal é a manutenção da acumulação [...], onde o público dá lugar ao privado” (PALUDO, 2018, p. 10).

Nesse sentido, que a EP, como conceito, dá pistas para a compreensão do desenvolvimento desigual no que se refere às diferenças de classe e outras formas de opressão que se intensificam na atualidade, bem como chama atenção para a necessária tomada de posição. Por isso, importa considerar algumas ênfases e interpretações atribuídas ao conceito, trazendo repercussões para as práticas atuais. A seguir, apresentam-se algumas reflexões atuais de um campo tensionado, que auxiliam a compreensão do sentido crítico de EP que fundamenta o presente estudo.

3.3. Educação popular: debates atuais de um campo tensionado

Na atualidade, e com base no estudo realizado, faz-se necessário reforçar o sentido histórico da EP como um campo de lutas e resistência; portanto, em constante tensão e que continua a resistir e persistir contra o *status quo*. O tema da EP, em uma sociedade em constante transformação, ainda enfrenta os mecanismos de exploração da força do trabalho, entre outros tantos mecanismos de opressão que aprofundam as diferenças e desigualdades entre seres humanos, em especial, no que tange ao acesso às oportunidades sociais de humanização por meio da educação.

Se na década de noventa a EP se fortalece como uma referência contra hegemônica para a Educação Básica, na virada do milênio, os debates atuais se ampliam para a Educação Superior. Apoiada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9394/96, bem como pelas políticas públicas educacionais praticadas pelas Administrações Populares no Brasil (BRANDÃO, 2002), a EP na Educação Básica tencionou o prolongamento de direitos à Educação Superior.

A EP e a Universidade são campos em constante tensão. Nesses dois campos está em jogo à discussão de uma universidade que, ao longo do tempo, se firmou unicamente nos conhecimentos científicos e que, por esta razão, deixou de ser um espaço de EP, desconsiderando os saberes oriundos das classes populares. Na atualidade desta reflexão, reconhecer os saberes como diferentes e, por isso, não menos importantes, é uma alternativa possível de valorização e reconhecimento da importância dos conhecimentos populares. Assumir a EP na Universidade e na escola, num constante pensar-fazer, é compreender que “(...) assumida como horizonte de expectativa de um projeto pedagógico acadêmico, a EP problematiza o princípio epistemológico das relações tradicionalmente exercidas” (FREITAS; GHIGGI, 2013, p. 314). É assumir a educação como nicho de resistência que busca a transformação da sociedade e a superação das injustiças sociais. A mudança passaria por estar-pensar-fazer *com* o povo e não *para* o povo.

É nesse sentido que educação e formação “podem mudar a sociedade” (Apple, 2017) de modo que leve em consideração o contexto social do indivíduo, mas não sozinha. A este respeito, o educador e sociólogo Michael W. Apple (2017) enfatiza que “a sociedade moderna está entranhada por poderosos jogos de forças sociais, fragmentadas entre a soberania e hegemonia; cultura e ideologia; conhecimento e poder; opressão e luta; democracia e emancipação”. (APPLE, 2017, p. 30). Daí, que as ações dos sujeitos têm sua influência delimitada para a geração de demandas sociais pautadas sob o princípio do individualismo possessivo, como meio de sobrevivência, em detrimento das lutas de classes e de interesses coletivos.

O pesquisador enfatiza que as mudanças ocorridas na estrutura da relação capital-trabalho e no modo de produção do sistema capitalista afetaram não somente as relações econômicas e sociais, mas especialmente as relações culturais, portanto, alguns elementos da ação educativa foram distorcidos, alterando o fundamento e a perspectiva prática-ideológica da educação, como: (...) “A educação no país passou a ser vista como fábrica de resultados de testes e de trabalhadores dóceis” (APPLE, 2017, p. 30).

É embasado na compreensão dos desafios existentes na sociedade contemporânea que este estudo chama atenção para a função social da Educação frente às exigências do mercado globalizado, da inovação tecnológica e das desigualdades sociais que assolam ainda hoje as classes populares. O entendimento da EP e seu desafio de se tornar um campo não como uma alegoria à “terra prometida” ou “um campo romântico” (APPLE, 2017) faz-se necessário.

Ainda no que se refere à atualidade da EP, Streck (2013) diz que é preciso e urgente “transformar a educação em questão pública” (p. 11), rompendo com os limites que insistem em mantê-la na esfera privada. Outra especificidade apontada pelo autor é que o sujeito ocupa um lugar na história e que essa deve ser respeitada. Assim, afirma que “(...) este sujeito não é preexistente ao processo social, mas se constitui dentro dele, no movimento e como movimento”. (STRECK, 2013, p, 11)

Assim, numa concepção ampliada de EP, para a qual Paulo Freire continua sendo referência é importante salientar que, não se desconsidera o rigor do conhecimento.

É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. (FREIRE, 2001, p. 49)

A respeito de Paulo Freire nos debates atuais, é importante a referência de Apple (2017) ao autor: “cada geração de educadores críticos deve redescobrir o trabalho de Freire para se reconectar à longa história de lutas educacionais contra a exploração e a dominação” (APPLE, 2017, p. 52).

Neste sentido, embora se tivesse passado por momentos promissores – em governos progressistas, especialmente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva – hoje, após 2016, com a destituição do governo de Dilma Wana Roussef, os cenários não parecem favoráveis à continuidade das políticas educacionais voltadas para a EP.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) já anuncia isso, pois introduz metas e estratégias, que limitam a formação e carreira docente. O que demanda a união entre estados e municípios a fim de elaborar planos específicos para atingir os objetivos a que se propõe, considerando as necessidades e contextos de cada região. O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo foco em questões especialmente importantes como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação a formação docente e a valorização profissional, são metas do plano.

Grandes são os desafios que assolam o campo da EP na atualidade com sua perspectiva emancipatória. Trata-se de continuar na resistência contra toda a forma de

opressão. Pode-se dizer que, retomando a epígrafe “(...) é necessário encontrar saída onde não existe porta” (De um camponês, GARCIA, 1980, p.88) esse foi e é o sentido da EP e das práticas, trabalhos feitos nessa perspectiva resistir e lutar define a EP. Em consonância com o pensar encontramos luz na metáfora “(...) nadar contra a correnteza” de Paulo Freire (2001, p.49) ao compreender que a EP, ao longo de seus 50 anos de existência e resistência, ela atravessou caminhos nebulosos e provocações diversas, haja vista seu caráter transformador, mas resistir é sua marca. É nesse sentido que importa valorar a EP e fomentar a construção de profissionais com foco em escolhas políticas que atuem com resistência a determinismos de classe e, acima de tudo, multipliquem essa visão educacional.



CAPÍTULO 3

4. FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo visa discutir a formação docente na perspectiva da EP. O foco deste estudo foi olhar para a constituição desse campo tendo em vista a democratização dos processos educativos. Nesse sentido o estudo apresenta um panorama sobre a formação docente em nível superior no Brasil para contextualizar a identidade formativa de um Curso de Pedagogia criado especificamente para a formação de educadoras populares.

A primeira seção tem como foco contextualizar o percurso formativo e identidades na formação docente. A segunda refere-se às políticas e legislações educacionais nesse campo. Por fim, a terceira seção traz a formação docente no Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, apresenta as singularidades do curso em estudo, considerando o contexto histórico e social de um período democrático em que as políticas educacionais ganharam novos contornos e passam objetivamente a influenciar a formação docente, dando ênfase a sua forma de ser ofertada.

4.1. Percurso formativo e identidades na formação docente

No século XXI a sociedade constitui-se como cenário de grandes e diferentes transformações, sejam elas no âmbito das políticas educacionais, econômicas, sociais ou profissionais, e isso resulta das exigências como a competitividade, a globalização, a diversidade, a sustentabilidade, os diversos contextos familiares, entre outras. É com base nesse novo cenário que a educação se funda como uma possibilidade de minimizar as consequências impostas pelo sistema capitalista vigente, tais como o desemprego, os baixos salários, a marginalização etc. Assim, a educação tem sido vista como uma forma de mobilidade social, uma das possibilidades de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, ainda que sozinha não de conta de tamanho desafio!

Conforme Bernadete Gatti (2010) a formação docente em nível superior no Brasil emerge no século XX, pois anteriormente essa prática era desenvolvida por profissionais liberais ou autodidatas. A explanação da autora mostra que o acesso à educação superior não era possível a todos, somente com a democratização do ensino outros indivíduos puderam acessar a esse campo.

Cabe à educação, a complexa tarefa de ser um mecanismo de mobilização social, cuja função é criar as condições para aqueles que socialmente estiveram à margem. É nesse contexto histórico, social e político que a formação docente, em nosso país, emerge como um modo de fortalecimento da política educacional com vistas à melhoria da qualidade da educação (GATTI, 2010). Por conseguinte, o tema da formação docente tem destacado o interesse nas políticas públicas, em especial na década de 1990, sobretudo por compreender que a formação e qualificação docente repercutem no processo de ensino e de aprendizagem da escola e da universidade.

Vale dizer que a formação inicial não dará conta de um sujeito pronto e acabado, mesmo porque somos seres inconclusos, como afirma Paulo Freire (2006). Assim, compreendemos que a formação docente colabora para que o profissional possa refletir sobre sua prática numa dialética respaldada pelo ensinar e aprender, tendo em vista a mudança de si e de seu contexto de atuação.

A formação docente, numa perspectiva ampla para Pereira e Lacerda (2010), deve conter elementos “permanentes” que levem em consideração tanto as ações quanto as metas no que se refere a uma prática comprometida, sobretudo, com a ética. Ou seja, para o autor, a educação tem como compromisso a transformação do ser humano em um sujeito capaz de exercer e fomentar a própria humanidade, imbricada no compromisso com si mesmo e com o mundo em que está inserido. Assim, a formação deve ser percebida como “(...) um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto formação e de auto superação” (PEREIRA; LACERDA 2010, p. 18). Sendo a formação um processo que se constitui de modo, tanto pessoal quanto coletivo, não tem fim nela mesma, assim sendo contextualizam Pereira e Lacerda (2010) a formação não se recebe: a formação se faz em um processo ativo que requer a aproximação e o envolvimento com a mediação de outros.

A formação docente, compreendida em sua dimensão social, deve ser tratada como um direito e como um processo inicial, e continuado capaz de dar respostas aos desafios do contexto escolar, da atualidade e do avanço tecnológico. Por esse motivo, se compreende que tal formação assume uma posição de inacabamento vinculado a uma formação permanente,

que proporcione a preparação profissional e que leve em consideração que a formação inicial não é suficiente. Além disso, tal formação não pode estar voltada apenas para a continuidade da ideologia capitalista que favorece as desigualdades sociais. É preciso levar em consideração que o capital econômico e cultural não favorece a população como um todo, o que conseqüentemente não possibilita o acesso às oportunidades de formação em nível superior para todos no país. Isso ocasiona muitas vezes a propagação das desigualdades sociais, bem como reforça o sistema social excludente ainda no século XXI.

De modo geral, como interpreta Claude Dubar (1997), a identidade docente resulta do processo de socialização, que opera com base no cruzamento dos processos relacionais. Na perspectiva de continuidade, refere-se ao contexto unificado de realização, um sistema profissional onde os indivíduos atravessam percursos contínuos projetados numa sucessão e qualificações que implicam e exigem o reconhecimento de seus saberes de modo a validar a imagem de si.

No que tange as identidades construídas no movimento de ruptura, implicam a uma dualidade entre dois espaços, diferentes e complementares, o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais. O autor salienta que esse último processo confere a possibilidade da construção de uma nova identidade que respalde os movimentos anteriores. Essa transição confere a um processo de reconhecimento social ou ao contrário, de não reconhecimento. No primeiro aspecto, os grupos de referência ao indivíduo legitimam os seus conhecimentos e suas habilidades. No segundo, as pretensões ao reconhecimento não são adquiridas no desacordo produzido entre as identidades virtuais e as identidades reais (DUBAR 1997).

Para o autor, “(...) a identidade para si está entrelaçada à identidade para o outro, pois a primeira complementa a segunda a qual permite ao sujeito reconhecer-se pelo olhar do outro” (DUBAR, 1997, p. 104). Contudo, salienta que essa relação entre ambas é problemática, uma vez que não se pode viver diretamente a experiência do outro, que ocorre dentro de um processo de socialização. Assim afirma que “(...) a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, id. p. 104). Ou seja, a identidade é representada pelo autor como a interação entre dois movimentos: o movimento da continuidade ou o movimento da ruptura.

O autor reverbera que a constituição da identidade profissional, a qual denomina como formações identitárias, uma vez que essa está atravessada por várias identidades que assumimos, constituem-se em um permanente movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é, ao que o autor

denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas). Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela recusa entre o que esperam que o indivíduo assuma e seja, e a vontade do próprio indivíduo em ser e assumir determinadas identidades (DUBAR, 1997). Deste modo, o que está em jogo no processo de constituição identitária profissional, segundo o autor, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, uma vez que esse processo só se define por meio da socialização.

Assim, podemos dizer que o indivíduo dispõe de uma identidade, a qual resulta de um processo de sucessivas socializações, que compreende o cruzamento dos processos *relacionais*, ou seja, o indivíduo é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais estão inseridos e *biográficos* uma vez que resultam da história, habilidade e projetos que constituem o sujeito. Sendo assim, para esse autor, tanto o processo relacional, quanto o processo biográfico colaboram para a produção das identidades. Dubar (1997) ainda sustenta que, a identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre ambos.

Nesse sentido, é no entendimento de que a identidade profissional se estabelece tendo por base as atribuições adquiridas ao longo da existência do indivíduo, e que essa pode interferir na escolha da carreira profissional, que se compreende, portanto, a identidade profissional na perspectiva sociológica de Dubar (1997, p.101) “(...) como resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos amplos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A identidade profissional será “(...) uma construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos” (DUBAR, 1997, p.114) sendo construídas, assim, com base em suas identificações criadas na e pela profissão. Percebe-se que a formação da identidade não é algo pronto, acabado, mas que se forma e se transforma ao longo da existência do indivíduo constituindo o processo de socialização, em permanente evolução (DUBAR, 1997). Dubar explica que a trajetória profissional está entrecruzada com o trabalho docente, o que exige a também a reconfiguração da identidade profissional. Pois as trajetórias implicam, a partir de “disposições” inter- e intrarrelacional, em rupturas de qualquer natureza, o que tenciona a retomada de identidades anteriormente adquiridas ou construídas. (DUBAR, 1997).

Stuart Hall (1992) complementa que nenhuma identidade é fixa ou imóvel, e que não somos capazes de encontrar verdades absolutas sobre as identidades. Argumenta que existem concepções de identidades culturais que se relacionam às visões do sujeito ao longo do tempo.

Para tanto, define que na modernidade o sujeito não possui apenas uma única ou definitiva identidade, mas várias, das quais algumas são contraditórias e outras não são resolvidas. Esse deslocamento constante torna a identidade plenamente unificada, segura e coerente como uma fantasia, não mais possível de ser atingida ou alcançada, uma vez que somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis nos dias atuais (HALL, 1992, pp. 10-13).

A clareza teórica de Dubar e Hall, no que se refere ao entendimento de identidades, contribuíram sobre maneira ao objetivo da tese de analisar as trajetórias dos docentes, visto que os autores compreendem que o trabalho docente está no centro da constituição identitária e que as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional dos agentes.

No que diz respeito à compreensão sobre a construção da identidade docente, Maurice Tardif (2012) afirma que essa ocorre, a partir de diversos saberes que dialogam com as dimensões do ensino, da profissão e da pessoa. Esses saberes são sociais com a marca do individual, caracterizando-se como um sincretismo resultante da convergência de várias fontes de formação e das crenças pessoais. O autor compreende que o saber mobiliza os seguintes elementos: *conhecimentos, competências, habilidades e atitudes*. Os saberes docentes, que se compõem como base para o ato de ensinar, são provenientes da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência profissional, da formação cultural dos/as docentes e de outras fontes mais. Os saberes profissionais resultam, portanto, de diversos fatores constitutivos que se traduzem na pessoa e na identidade profissional. O autor enfatiza que os fundamentos do saber-ensinar são de três instâncias:

- i. Existenciais: os aspectos que constituem o sujeito professor (intelectual, emocional, afetivo, pessoal e interpessoal);
- ii. Sociais: porque é partilhado por um grupo de agentes e adquiridos de fontes sociais diversas em tempos sociais diferentes;
- iii. Pragmáticos: o saber-ensinar está interligado aos saberes práticos (didáticos), saberes do trabalho.

Vale dizer que os autores acima citados defendem em seus escritos, desde o século XX, que existe relação entre os saberes profissionais, as trajetórias e os aspectos de

identidade, ratificando que esses interferem significativamente nas identidades docentes construídas pelos educadores.

Desse modo, se compreende que a formação docente contribui para a produção de sentido no ofício de ser professor e possibilita a tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do ser docente e, em decorrência, produz questionamentos, posição crítico-política, ética e mudanças no que se refere à profissionalização docente. Em consonância com os autores, entende-se a formação docente como um contínuo humanizar-se, pois engloba ao longo da vida a educação que o indivíduo recebeu no contexto familiar, institucional e pelas relações estabelecidas e vivenciadas na e com a sociedade, e que essas são reflexos também da transformação da realidade social, sendo importantes à construção de uma profissionalidade crítica. É com base nessa explanação que se apresenta a seção subsequente, uma vez que essa contribuiu para se pensar a formação como um direito social e político. Nesse sentido, é importante a contextualização no que se refere às políticas e legislações.

4.2. As políticas e legislações educacionais no campo da formação docente

Política Pública é entendida, neste trabalho, como um conjunto de medidas que conforma um determinado programa de ação governamental, que procura responder a demandas de grupo de interesse. Sob o enfoque concreto, como afirma Carvalho (2006), o enfoque nas políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

Na história da educação, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante, uma vez que, desde o seu surgimento, configura-se como uma demanda relativa à garantia do direito à educação para os estudantes/trabalhadores das classes populares. É com base na ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos que, a partir da década de 1980 e 1990, o tema das políticas públicas adquire maior centralidade na história da educação brasileira.

Ao avançar na compreensão sobre políticas públicas, estas são entendidas como forma de fazer e ampliar outras formas de cultura para as classes populares, assim, a legitimidade e validade de uma política pública dependem da mobilização, tanto dos agentes representantes, quanto das instituições para construir propostas, participar e avaliar seus resultados.

É a partir de inferências como essa que se aprende o conceito de política pública, pois o caráter da expressão “pública”, adjetiva a “política”, uma vez que toda a ação política prescreve o público. Vale dizer que existem políticas que se referem apenas a interesses de grupos privados, assim esses, a partir de Silva (2016), não poderiam demandar do Estado e poderiam eles mesmos serem os protagonistas de suas políticas. O termo “política pública” abarca significados distintos, podendo indicar um campo de atividade, um propósito político, um programa de ação ou os resultados obtidos para a efetivação de um programa (SILVA, 2016).

Assim, as políticas públicas permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. Assim, envolvem nesse contexto vários sujeitos e níveis de decisão, embora seja materializada por meio dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais. “(...) A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras que têm intencionalidades e objetivos a serem alcançados a curto prazo” (SILVA, 2016, p. 41). Dessa forma, uma política pública, segundo o autor, por um lado, funciona adequadamente nos regimes democráticos em que os próprios articuladores das decisões reconheçam a limitação da racionalidade que o poder impõe a eles.

Trata-se de problemas imbricados a sistemas de informação nem sempre perfeitos, o que os dificulta em tempo para tomada de decisão e no comportamento de atores munidos de interesses e capacidades diferenciadas, além de eventos que circulam nas governanças, como é o caso de eleições, burocracias, legislações manifestações partidárias, grupos de pressão. Situações que influenciam terminantemente na emergência quanto no desenvolvimento de políticas públicas. (SILVA, 2016, p. 41)

Prossegue a reflexão, afirmando o autor, que as políticas públicas por outro lado, são analisadas como ações, planos e programas que se organizam nas governanças, tanto para atender as demandas administrativas do Estado, quanto para dar respostas às demandas sociais que emergem de um contexto.

No que se mostra, às formações sociais, em que prevalece a democracia, as políticas públicas expressam a dinâmica da cidadania e as mediações dos direitos como fundamento da organização dos poderes coletivos. Todos os grupos organizados podem, em si, participar dos processos decisórios, vigiar e medir resultados, mas a correlação de forças que daí emerge traduz a tendência de classe nas ações do governo. Ainda na mesma linha, Silva (2016) sinaliza que as políticas públicas são:

(...) o resultado de um jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um

conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (SILVA, 2016, p.42).

Por esse pressuposto, é possível afirmar que o Estado se mostra como um mediador da sociedade civil, das decisões saídas do âmbito da correlação de forças travadas, entre os agentes do poder. É nessa correlação de forças entre empresas e organizações populares que se estabelece o interesse entre cada classe. Isso significa dizer que a relação direta e dicotômica entre diferentes classes sociais ou entre Estado e a sociedade civil pode ser revitalizada.

Moraes (2004) contextualiza, ao referir-se a políticas educacionais, que a literatura abarca ora o termo “política pública”, ora “política social”, indistintamente. Afirma que a expressão política social surge na Alemanha ainda no século XIX, quando um grupo de pensadores, no ano de 1873, funda a associação especial para o seu estudo. Assim define a política social como uma categoria da política (*politik*),

(...) descrita como um empreendimento acadêmico que incide sobre as funções governamentais, por outro, pode ser vista como uma proposta prática à vida pública. Nesse último ela estaria orientada pela defesa e realização de ideias através das quais se pode perseguir inquietações acerca da vida pública (MORAES, 2004, p. 17).

Ou seja, estaria conectada à busca de ação intencional no campo político. Prosseguindo com seu pensar, a autora traz que o termo “política”, no conceito da política social, deve ser entendido como uma ação sistemática dirigida no sentido de influenciar as condições sociais.

É possível compreender que sendo uma política social, seu compromisso pauta-se no enfrentamento das desigualdades, ou mesmo de equiparar as oportunidades, uma vez que essas, por décadas, estiveram nas mãos de um grupo dominante. Sem desconsiderar que não há uma definição em si mesma do conceito de política pública social, no que se refere ao diálogo sobre o Plano Nacional de Educação, - PNE- Lei nº 10.172/2001, Moraes declara que:

Há certo consenso em caracterizá-la (a política pública social) como intervenção do poder público no sentido de ordenamento de opções proprietárias entre necessidades e interesses dos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Ou seja, escolhas sociais e políticas realizadas segundo princípios de justiça coerentes e consistentes. Pode-se ainda referir-se a ações e omissões que demonstrem uma determinada modalidade de intervenção do Estado em relação a uma questão de interesse da sociedade civil. (...) se compreendermos que, ao Estado, compete o ordenamento de interesses e necessidades, estes e estas devem ser expressos pelos vários atores sociais que compõem o todo social. Ao Estado, cabe desencadear opções sucessivas que envolvem conflitos, atritos, pressões e contrapressões - as muitas forças dos diversos segmentos sociais, os estamentos técnicos democráticos do próprio Estado, o Congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os

especialistas, as corporações. Não se excluem, neste jogo de forças, associações profissionais e comunitárias, atores internacionais governamentais e não governamentais e movimentos multilaterais. (MORAES 2004, p. 32)

No que tange à definição sobre política pública educacional, Moraes (2004), ao analisar o tema da política educacional, acredita que é importante compreendê-la do ponto de vista estratégico como gama de opções de troca para o capital e para a força do trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que sujeitos de diferentes classes, especialmente das classes populares, possam ingressar de forma qualificada no mundo do trabalho. A autora afirma ainda, que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os jogos de interesses, bem como, as manobras feitas nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade, uma vez que;

Um dos elementos importantes deste processo diz respeito aos fatores culturais, àqueles que, historicamente, vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização (ou não) de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade”. (MORAES, 2009, p. 161)

Uma gestão pública com vistas a uma percepção crítica de Estado que leve em consideração atender toda uma sociedade, portanto, sem privilegiar os detentores de maior poder econômico, deve estabelecer como meta prioritária os programas de ação que possibilitem a efetivação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles, a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais (MORAES, 2009).

A autora assevera que, em uma sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel, simultaneamente, em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito, em termos mais significativos do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada. Prossegue a análise afirmando que “a frustração – ou não – destas expectativas se coloca em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil, em relação àquilo que se concebe por Estado, Governo e Educação Pública” (MORAES, 2009, p. 162).

A partir de Carneiro (1997) compreende-se que no período de 1939, a formação se consolidou para três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado

Profissionalizante e Licenciatura. A formação correspondia ao modelo 3+1, caracterizado por três anos de conteúdo “específico teórico”, e um ano de conteúdos “práticos” de licenciatura habilitando o profissional a desenvolver sua atividade como docente. Aos bacharéis cabia, nesse período, ampliar suas habilidades cursando ao longo de mais um ano as disciplinas de didática e prática de ensino.

É possível perceber, com base no documento Constituição Federal de 1939 o qual sintetiza que o especialista bacharel era responsável pela formação do técnico em educação, na área da administração pública e na área de pesquisas, e a licenciatura formava o profissional que iria lecionar matérias pedagógicas do curso normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, o ginásial, normal rural, ou no segundo. Esse processo formativo perdurou ainda em 1961, período em que o currículo do curso de bacharel em pedagogia passa a ser composto por um número mínimo de disciplinas.

Ainda esclarece Carneiro (1997) que, a estrutura do ensino nesse período era flexível, possibilitando o acesso ao Ensino Superior, independentemente do tipo de curso que o estudante tivesse cursado anteriormente.

A seguir, o Quadro 1, procura retratar os níveis e modalidades da educação brasileira ontem e hoje.

Quadro 1 - Organização do Ensino nas Disposições Normativas das Diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Organização do Ensino nas Disposições Normativas das Diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura						
Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração	Lei 9.394/96		Duração
Ensino Primário	4 anos	Ensino de Primeiro Grau	8 anos	Educação básica:	Educação Infantil	Variável
Ciclo Ginásial do EM	4 anos		3 a 4 anos		Ensino Fundamental	8 anos
Ciclo Colegial do EM	3 anos		Ensino Superior		Variável	Ensino Fundamental
Ensino Superior	Variável			Educação Superior	Variável	
OBSERVAÇÃO:		OBSERVAÇÃO:		OBSERVAÇÃO:		
a) A passagem do primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de admissão; b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.		a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão; b) A duração normal do 2º grau era de 3 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante; c) O Ensino de 1º grau e 2º grau tinham uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.		a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois; educação Básica e Educação Superior; b) A educação de Jovens e Adultos, a educação Profissional e a educação especial são modalidades de educação; c) A educação básica, nos níveis Fundamental e Médio passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo		

Fonte: Adaptado pela autora, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996)

O referido quadro sinaliza as mudanças na tentativa de ampliar e repensar a formação dos profissionais do magistério da educação básica, em especial no que se refere à valorização desse profissional, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

Vale dizer que, atendendo aos anseios da sociedade civil, um fator que legitimou essas políticas de incentivo à formação docente foi a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 no Brasil. Carneiro (1997) sinaliza que foi nessa Constituição que a Educação ganha lugar de destaque. Uma vez que o País despertou para essa causa comum, “(...) as emendas populares trazem a ideia de uma educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária, com padrão de qualidade” (CARNEIRO 1997, p. 22). Imbricado a isso, também se refletia sobre a necessidade da formação do(a) professor(a) em suas múltiplas dimensões, tanto pessoal quanto histórica, política e social. Definido como dever do Estado, a Constituição Federal brasileira, em seu artigo 205, tem como compromisso assegurar que “(...) a educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

É possível compreender, a partir do referido artigo, que a sociedade deverá ter uma visão mais ampla para a educação, que contribui para a formação humana e crítica. A educação possui uma dimensão socializadora, transformadora, política capaz de possibilitar aos indivíduos a integração ao coletivo e torná-los aptos a enfrentar os desafios que existem na realidade. É nesse sentido que as políticas públicas de incentivo a educação e formação constituem-se como necessárias para que o indivíduo tenha mais oportunidade de acesso ao mundo do trabalho, ascensão social e cultural, sendo esses critérios como possibilidades de igualdade.

Assim sendo, não há, portanto, como negar o teor democrático da Constituição Federal no que se refere ao aspecto de valorização e da proteção dos direitos sociais dos(as) brasileiros(as). Esse caráter progressista e democrático, que caracteriza a Constituição Federal de 1988, procurou enfatizar, através de seus dispositivos legais, o direito social e público à educação para todos, sem distinção de raça, credo, classe social. (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases aprovada pelo Congresso foi também conhecida segundo Carneiro (1997) como “Lei Darcy Ribeiro”, sancionada em 20 de dezembro de 1996, a qual se revela como um momento de transição e de esperança para o campo da educação brasileira; caracteriza em dois momentos. O primeiro respalda-se por debates intergovernamentais amplos articulados entre Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários, enquanto o outro está imbricado à orientação da política educacional governamental e assumida pelo então senador Darcy Ribeiro, professor homenageado.

Do ponto de vista operacional, as diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem, como lei, contribuir para que a valorização do profissional da educação seja efetivo. Valorização¹⁵ dos profissionais do ensino é um dos princípios da LDB, traduzido em garantia do plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, ingresso por regime de concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (CARNEIRO, 1997, p. 22). É com base na Constituição que, de modo amplo, o profissional da educação inicial e continuada deve ser cuidado, respeitado e valorizado.

¹⁵ BRASIL. Constituição de 1988, art. 206, inciso V. (CARNEIRO, 1997, p. 22)

Dessa maneira, se ressalta a importância deste momento reflexivo da Constituição Brasileira em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em acordo com a temática da pesquisa realizada a trajetória universitária e profissional dos trabalhadores em educação. Como podemos perceber que, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 tem sua organização de ensino disposta em dois níveis. O primeiro se respalda da Educação Básica, a qual apresenta três desdobramentos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e o segundo destina-se a Educação Superior (CARNEIRO, 1997).

No âmbito do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP nº 1/2006), destaca-se a implementação das Diretrizes Curriculares como normativa para a formação inicial e continuada de professores.

Outra especificidade dessa mudança, segundo Dourado (2015), refere-se à Conferência Nacional de Educação (CONAE¹⁶), a qual assume papel de destaque no processo de articulação entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, com o propósito de considerar na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação articulada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e nas áreas específicas de conhecimento científico em articulação com a dialética teoria e prática, compreendendo que o trabalho educativo deve estar em acordo com o princípio formação, ensino, pesquisa e extensão. Cabe ressaltar que, para Dourado (2015, p. 301), tais concepções acima anunciadas “(...) vem sendo defendidas por entidades da área, especialmente Anfope¹⁷, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir”.

Tendo em vista a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE¹⁸), pelo Congresso Nacional, em 2014 é sancionada a Lei nº 13.005, a qual organiza os rumos das políticas educacionais brasileiras. A referida Lei sinaliza maior organicidade no que se refere à educação nacional no então decênio de 2014 a 2024. O PNE institui 20 metas com diversas estratégias que envolvem tanto a educação básica como a educação superior, objetivando

¹⁶ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Criado em maio de 1991. (MEC)

¹⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR).

dentro de suas etapas e modalidades melhorar a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Cabe destacar a significância das metas 12, 15, 16, 17 e 18 que, de modo mais preciso, estão articuladas às Diretrizes do PNE, e com as políticas educacionais de incentivo a formação docente, objetivando desse modo a melhoria desse campo de formação, bem como, sua extensão.

De acordo com a explicitação acima Dourado (2015) contextualiza que, todas as metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Prossegue o autor

(...) essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301)

Em consonância com essa política nacional está a articulação da Meta 12 do PNE, a qual, segundo Dourado (2015), prevê a ampliação do acesso à educação superior, sendo que 40% destas vagas deverão ser destinadas pelo setor público, o qual contará com Comitê gestor da política nacional com a finalidade de estabelecer planos estratégicos, prevendo ações e programas a serem apoiados técnica e financeiramente pelo MEC, bem como contrapartidas e compromissos a serem assumidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nessa direção, em consonância com a política nacional, é de compromisso de o poder público priorizar, a partir da PNE (40% das vagas ao setor público), a formação dos profissionais da educação através de suas instituições de educação superior.

Nessa perspectiva, a formação de profissionais do magistério da educação básica em nível superior, Dourado (2015) destaca que, em especial a partir da década de 1990, criam-se mecanismos de estudos e debates sobre esta temática como: Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o propósito de desenvolver estudos referente à temática de formação docente. Tal comissão, segundo o autor, foi recomposta quatro vezes. E somente no ano de 2014, os estudos referentes à temática de formação docente pelas comissões anteriores volta a refletir sobre as normas e práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como a situação dos profissionais do magistério diante as questões da profissionalização docente no

âmbito inicial e continuado. Nesse período, como horizonte de possibilidades, fica definido, por meio das Diretrizes e Bases da Educação, que:

“(…) além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos, abordando as DCNs para a formação de profissionais da educação, e em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas”. (DOURADO, 2015, p. 303)

Em sua nova formulação, as DCNs para a formação docente em Pedagogia deverão ser realizadas pelo Estado brasileiro, tendo por base:

- I Cursos de graduação de licenciatura;
- II Cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados;
- III Cursos de segunda licenciatura.

Nessa direção, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais definem que:

- I. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica em consonância às políticas de valorização desses profissionais e em articulação ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
- II. Que a formação inicial habilite o profissional do magistério da educação básica para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que demandará dessa formação em Educação Superior adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidade de atuação, possibilitando o acesso a conhecimentos específicos no que se refere à gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins;
- III. Que a formação inicial de profissionais do magistério será oferecida, preferencialmente, de modo presencial, com ênfase no rigor acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

Assim, a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação, e em outras áreas, nas quais sejam importantes conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre os estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica bem como a valorização de aprendizagens anteriores em instituições de ensino.

Com base nos estudos de Dourado (2015, p. 309), as atividades do magistério compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino. Ressalta que as atividades devem envolver “(...) o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas e do campo educacional”.

Nesse sentido, ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 (p. 28), é possível compreender de modo mais preciso os indicadores que orientam as novas DCNs em articulação com as instituições e diversidade nacional, definem que os cursos de formação docente em Pedagogia, situa os seguintes núcleos:

I - Núcleo para a formação dos profissionais do magistério da educação básica princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

II - Núcleo de princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

III - Núcleo de conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

IV - Núcleo de conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

V - Núcleo de diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; e

VI - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No tocante à formação em Educação Superior para o exercício da docência em Pedagogia educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o currículo deverá

(...) garantir conteúdos específicos em consonância com a área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, assim como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas¹⁹ e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos,

¹⁹ Em consonância com o tema de pesquisa, cabe ressaltar além do – Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM - outro programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior O Programa Universidade para Todos (PROUNI). Criado em 2004, a partir do PL 3.582/2004.

diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (PARECER CNE/CP N°: 2/2015, p. 30).

Referente às licenciaturas, tanto a formação inicial de professores para a educação básica quanto ao tempo, na Base Comum Curricular as orientações curriculares constituem-se de: 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse das estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

Aliado as DCNs para a formação de profissionais do magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o projeto de Resolução nº 1, aprovado pelo CNE, constitui-se como uma nova fase da formação docente. Ao instituir junto as Diretrizes Curriculares para a licenciatura (BRASIL, 2006), declara que a Licenciatura em Pedagogia se destina ao exercício da docência na Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Fundamental, na modalidade Normal (artigo 2º). As DCNs têm à docência como base orientadora sobre a qual estará a formação inicial como eixo, com foco no processo formativo.

As DCNs, em consonância com o referido Parecer 5/2005, determinam que a formação em Pedagogia amplie o horizonte formativo do futuro profissional para o exercício da Pedagogia, tornando essa complexa por meio da participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de instituições de ensino (Art. 3º).

Portanto, é necessário aos licenciados em Pedagogia, em consonância com as DCNs, terem uma formação universitária pautada na indissociabilidade, entre teoria e prática, como componente essencial para o exercício da docência na gestão de processos educacionais nas instituições educativas, bem como, em outros âmbitos em que a formação docente seja realizada. Nele há uma formação de identidade profissional, imbricada à docência, a partir de

referências teórico-metodológicas que colaborem com a reflexão sobre as práticas educacionais e os conhecimentos pedagógicos específicos inerentes aos âmbitos e facetas da atuação do profissional de pedagogia.

De modo complementar, as DCNs, no que se refere à formação teórico-prática, ganham força por meio da organização curricular, tendo como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, tanto no campo da pedagogia como nas áreas de conhecimento integrantes à formação do profissional. Em síntese, a formação para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, respaldada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, de forma implícita e explícita reitera os princípios da gestão democrática da educação como elemento fundante da formação do profissional da educação, assegurando a não fragmentação do ensino, respaldada fragmentação por meio da compreensão democrática de totalidade. A gestão educacional é definida:

(...) numa perspectiva democrática que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação. (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p. 8)

Outra singularidade estabelecida na construção curricular do curso de Pedagogia foi à formação pedagógica atentar para as necessidades e interesses regionais para ampliar os estudos na área de organização curricular, tendo em vista os princípios constitucionais e legais, os quais orientam a formação docente, como institui a Lei de Diretrizes e Bases/1996 e o PNE, Lei nº 10.172/2001.

Cumprido o registro encaminhado pelo Ministério da Educação reconhecendo a pluralidade do curso de Pedagogia após análise do Parecer CNE/CP nº 5/2005, solicitando ao Conselho Nacional da Educação alterações no artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais, observando que A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução **assegura a formação de profissionais da educação**²⁰ prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. § 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados § 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (PARECER 5 DE 2005, p. 24)

²⁰ Grifos nossos.

A mudança no referido artigo 14 objetivou não deixar dúvidas sobre qualquer descumprimento do artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, o qual garante que:

(...) a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Parecer CNE/CP nº 3/2006, p. 2).

Outra especificidade da Lei de Diretrizes Curriculares, no incentivo à formação docente, refere-se à criação, em 1996, do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), cuja síntese objetiva propõe-se a

(...) melhorar de forma global o nível de escolaridade da população; melhorar de forma qualitativa o ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (PNE -2001-2010).

Na atualidade é possível compreender, a partir de Dourado (2015), que a formação de profissionais do magistério para a educação básica tem se revelado um campo operado por disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De modo geral, apontam para a reflexão crítica sobre a formação desses profissionais. Nessa direção, o autor considera necessário ampliar o olhar sobre a melhoria da formação docente no âmbito inicial e continuado, tendo em vista as seguintes dinâmicas formativas:

- a. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
- b. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
- c. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, importantes para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

- d. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- e. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- f. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
- g. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- h. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

A breve contextualização sobre a formação docente, com a efetivação da LDB/96, analisadas neste capítulo, foi importante, para que se pudesse entender que é preciso manter articuladas as DCNs no intuito de pensar permanentemente nos marcos que orientam as atuais referências para a formação docente por meio de políticas públicas direcionadas a valorização do profissional da educação.

Tendo em vista a Resolução 2 de 01 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Destacamos que esse é um dos desafios que integra a formação e valorização de professores, como uma necessidade nas políticas públicas brasileira.

Considerando a importância dessa resolução, faz-se necessário apontar alguns tópicos que de modo mais preciso se relacionam com o estudo de tese.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução 2 de 01 de julho de 2015, p. 4)

Em relação a esses itens, o apontamento fica claro de atenção a importância da Formação Docente, tendo em vista o compromisso público do Estado no que se refere ao direito de crianças, jovens e adultos terem uma formação cuja ênfase contribua para a redução das diferenças sociais, regionais e locais. Nesse sentido, destaca-se da Resolução o seguinte artigo,

(...) A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a) (MEC - Resolução 2 de 01 de julho de 2015, p. 6)

4.3. A formação docente no Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular

A partir do ano de 2003, com as consecutivas gestões de governos progressistas no país²¹, as políticas de formação docente foram, progressivamente, dando ênfase ao acesso e à permanência à Educação Superior. Vale dizer, que outras iniciativas de incentivo a formação docente, na perspectiva da Educação Popular, ocorreram em outras instituições, mas não como curso, e sim foram acrescentadas disciplinas e temas aos cursos já existentes. Paulo (2010) tece um panorama sobre o início dos avanços. Diz a autora:

(...) a primeira conquista em nível de formação universitária para esses profissionais começa em 2002, quando houve a mobilização para a construção do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o que resultou no acesso à formação universitária para 150 educadores, desses 117, concluíram sua graduação, efetivando assim a primeira conquista dessa parceria. Outra grande mobilização dessa parceria ocorreu no ano de 2005, com a parceria estabelecida com o Centro Universitário Metodista (IPA), garantindo a inserção desses profissionais também nessa instituição de ensino. Tal parceria resultou na formação em nível de Licenciatura e de Bacharelado, de 41 educadores. (PAULO, 2010, p. 38)

Foi no âmago da gestão democrática que o Curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Popular, teve sua constituição. Caracterizou-se por várias singularidades e pelo estabelecimento de um diálogo inédito – quando se trata da construção de um currículo universitário – entre instituições que ocupam diferentes lugares, olhares e saberes (ABRAHÃO, MORAES E LOCH, 2007, p.182) em função da opção político-pedagógica pela Educação Popular como fundamento, conforme anuncia o próprio nome do curso.

Uma singularidade, segundo as autoras, foi “o estabelecimento de um diálogo inédito com instituições que ocupam lugares distintos e se caracterizam por olhares e saberes próprios” (op. cit., p. 181). Duas instituições ligadas ao poder público municipal: O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (CME), uma universidade particular/comunitária de Porto Alegre/RS e uma entidade oriunda de movimento comunitário da cidade, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), juntamente com a interveniência e anuência do Ministério da Educação (MEC). O diálogo profícuo e as reuniões sistemáticas exercidas, durante o ano de 2005, entre as entidades envolvidas resultaram na constituição de um curso único, especificamente e na sua totalidade voltado para a formação universitária de educadores populares.

²¹ De 1º de janeiro de 2003 até 1º de janeiro de 2011, duas gestões do Presidente Luís Inácio Lula da Silva; de 1º de janeiro de 2011 até 31 de agosto de 2016, 5 anos e 243 dias de gestão da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

O curso iniciou no ano de 2006, com a duração de quatro anos, e contou com uma estrutura diferenciada no que tange aos princípios de uma formação universitária na perspectiva da Educação Popular. Foi estruturado para a formação universitária de profissionais que já atuavam em instituições educacionais comunitárias, visando qualificar a prática das educadoras e, deste modo, contribuir para melhorar a qualidade do atendimento educacional à comunidade. A exemplo disso, destacaremos alguns aspectos da organização curricular e do processo de seleção.

4.3.1. Organização curricular do Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Popular

Com base na normatização o referido curso foi composto por uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, tendo por duração, 8 (oito) semestres totalizando 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas (EJA)
- c) 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos seminários integradores I e II, conforme o projeto constitutivo do curso; e
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse das estudantes egressas do curso de pedagogia com ênfase em Educação Popular.

No que se refere à organização curricular, o curso apresentava uma proposta em consonância com a prática exercida pelas educadoras populares, tendo sua ênfase na relação entre texto e contexto por meio das seguintes disciplinas (PPC, 2006):

Figura 1 - Eixo Integrador Seminários



Fonte: PPC, 2006.

Foi com base nessa “complexificação crescente de saberes”, como afirmam (ABRAHÃO; MORAES; LOCH, 2007, p. 186), que a organização curricular do referido curso propôs o trabalho com *Seminários Integradores* planejados por professores e alunos. Os Seminários Integradores articulavam as diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a teoria e a prática pedagógica. Desse modo, a metodologia empreendida pressupôs o trabalho interdisciplinar por meio de propostas temáticas que transversalizavam a produção de conhecimentos nas diversas áreas de formação.

A seleção para o ingresso ocorreu com a publicação do Edital nº 1, em 23 de janeiro de 2006, o qual tornou público o processo seletivo, divulgando as seguintes condições para o ingresso e permanência: ter concluído o Ensino Fundamental na modalidade normal, ter participado do Exame Nacional do Ensino Fundamental (ENEM²²), comprovar ter trabalhado

²² Instituído em 1998 pelo Ministério da Educação, o Exame Nacional do Ensino Fundamental (ENEM) tinha por finalidade verificar a qualidade do Ensino Fundamental no país. Tendo como objetivo contribuir com a elaboração e melhorias das políticas públicas para este nível de ensino. Esta avaliação estrutura-se com base em cinco competências (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problemas e elaborar propostas) e 21 habilidades, ou saber-fazer (MEC/INEP). Mais recentemente, a partir de 2009, o Ministério da Educação reformulou o exame denominando-o de “Novo ENEM” e definindo-o como uma nova forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades federais e privada (Portal do MEC), embora seja mantida a autonomia das universidades quanto à adesão ao sistema. Constitui-se como um exame composto por quatro provas objetivas e uma redação, abordando áreas de Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. (MEC, 2017)

como educador popular nos dois últimos anos, possuir uma renda média familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Ainda, era necessário apresentar a seguinte documentação:

a) Comprovante de ter concluído o Ensino Fundamental, Modalidade Normal, com ênfase em educação infantil, anos iniciais ou educação de jovens e adultos ou, ainda, equivalente na área;

b) Boletim Individual de Desempenho no ENEM;

c) Comprovante de estar em efetivo exercício ou atuação nos últimos dois anos em entidades com registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), ou no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), ou no Fórum de Entidades do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, ou na Associação das Educadoras Populares de Porto Alegre (AEPPA), ou em entidade equivalente.

Para ter direito à bolsa integral de estudos, o candidato teve que apresentar comprovante de renda familiar mensal *per capita* não excedente ao valor de até 1½ salário mínimo. No período de 8 a 24 de fevereiro de 2006, foram realizadas as inscrições, sendo que o resultado da seleção foi publicado no dia 6 de março. Em 13 de março de 2006, dá-se início ao Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, com a matrícula de 126 estudantes, para duas turmas de Pedagogia, sendo uma de Educação Infantil com 60 estudantes e outra de Anos Iniciais com 66 estudantes.

Com base no exposto, afirma-se que o Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular foi um curso único e inédito no país, em uma perspectiva inovadora:

(...) não se trata de abrigar alguns alunos em nosso curso habitual de Pedagogia, mas de um curso especificamente planejado e executado para realmente se consubstanciar em significativa vivência acadêmica para um grupo de professores com características singulares. Há no desenvolvimento do currículo o aporte teórico-metodológico que se exige para a formação do pedagogo (a), além de dimensões necessárias para a formação de um profissional que trabalha com classes populares, partindo do conhecimento que os educadores/as trazem para estabelecer uma significativa relação teoria e prática (ABRAHÃO; MORAES; LOCH 2007, p. 185)

Dito de outra forma, esse curso pode ser acessado por estes sujeitos e, sendo um programa de formação de professores em exercício, se propôs a considerar as experiências das estudantes egressas em seu processo formativo, o que inclui a experiência dos educadores da classe popular.

Apesar de sua relevância social quanto ao acesso e permanência das estudantes da classe popular na Educação Superior, como parte de uma política de inclusão implementada por uma gestão progressista, a descontinuidade do Curso de Pedagogia com ênfase em

Educação Popular revela a falta de políticas de formação docente específicas para esta finalidade.

O estudo aqui anunciado sobre a formação docente revelou-se imprescindível para que seja possível, no capítulo quatro desta tese, compreender as trajetórias profissionais das estudantes egressas do curso de pedagogia com ênfase em Educação Popular.

Pensando em dar sequência ao capítulo anteriormente analisado aqui, o próximo tópico apresentará a trajetória no sentido amplo dos agentes que compõem esse estudo.



CAPÍTULO 4

5. RETRATOS SOCIOLOGICOS DE TRAJETÓRIAS

Figura 2 - Retratos Sociológicos de Trajetórias



Fonte: Idealização da autora (2018)

A apresentação dos resultados da pesquisa em forma de “Retratos Sociológicos de Trajetórias” resulta do diálogo estabelecido entre o referencial teórico de Pierre Bourdieu sobre trajetórias e o modelo desenvolvido por Bernard Lahire (2004) acerca dos retratos sociológicos. Desta aproximação dos autores decorre a compreensão de que as trajetórias são processos não lineares e atravessados por vários contextos. Por isso, na análise realizada, foram considerados três guiões: trajetória pessoal e familiar; trajetória universitária e trajetória profissional, compreendidos como contextos que se entrelaçam.

Com base nesse entendimento, as trajetórias das educadoras participantes da pesquisa serão apresentadas a seguir em três seções: a primeira, intitulada “Trajetórias construídas”, refere-se à análise quantitativa dos dados que apresentam uma visão de conjunto sobre as

trajetórias das participantes da pesquisa; a segunda seção, intitulada “Álbum de retratos sociológicos das trajetórias das estudantes egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular”, apresenta a análise qualitativa de cada uma das trajetórias e por fim, a seção intitulada “Retratando trajetórias e anunciando possibilidades” apresenta as conclusões a partir da análise realizada.

5.1. Trajetórias construídas

Para que se possa compreender a perspectiva de trajetória de Bourdieu, é relevante a contextualização estatística do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apresenta indicadores sobre o perfil do professor da educação básica no Brasil, como analisa características demográficas, do contexto de trabalho e da formação do docente. Para contextualizar nosso estudo sobre as trajetórias construídas o recorte dos dados do Inep refere-se aos anos de 2009; 2013 e 2017.

A narrativa estatística elaborada, com base nos estudos feitos pelo Inep no tocante ao ano de (2009) permitiu condensar informações sobre o perfil do professorado brasileiro. O perfil 2009 do professorado da Educação Básica no Brasil demonstrou que os professores típicos brasileiros são mulheres (82,7%); que se autodeclararam de raça/cor branca, 38,3%; parda 19,7 %; preta 2,9%; amarela 0,6%; indígena 0,4% e com um percentual de não declarados de 38,1%. A idade média é de 39 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. A escolaridade do professor é predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, 24,2% são portadores de títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu. A maior parte dos professores leciona em apenas uma escola, em uma única turma e 37,1% ministra uma única disciplina.

Já na análise feita sobre os dados extraídos do Inep referente ao ano de 2013, foi possível constatar que esse perfil tinha a seguinte composição: os professores típicos brasileiros são mulheres (81,5%); cuja raça/cor autodeclarada é branca (42,7%), parda (24,2%); preta (3,9%); amarela (0,6%); indígena (0,5%); com um percentual de não declarados do 28,1%. Em 2013 a idade média de 39,5 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Um grupo de 0,4% declarou ser portadora de necessidades especiais em 2013. A escolaridade do professor é predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, são 29,7% portadores de títulos de Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*. A maior parte dos

professores é concursada e leciona em apenas uma escola, em uma única turma e 38,8% ministra uma única disciplina.

No que tange o ano de 2017 comprovou-se que os professores típicos brasileiros são mulheres (81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Uma minoria declarou ser portadora de necessidades especiais (0,31% em 2017). A escolaridade do professor é predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, 36% são portadores de títulos de Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*. A maior parte dos professores é concursada e leciona em apenas uma escola, 38% em uma única turma e 40% ministra uma única disciplina.

Nesse contexto, observaram-se os dados anteriormente apresentados pode-se dizer que há uma recorrência no perfil dos professores brasileiros que atuam nas etapas iniciais da educação básica: predominância de mulheres brancas. Percebe-se que de 2009 para 2013, houve um aumento expressivo da assunção de declaração étnica: enquanto em 2009 38,1%.silenciavam sobre esta condição, em 2013 este índice reduziu para 28,1%. Chama atenção também que houve um aumento, de 2009 para 2017, no número de profissionais com título de pós-graduação, evoluindo de 24% para 36%. Pode-se inferir que houve, ao longo deste tempo, políticas públicas mais inclusivas favorecedoras tanto das identidades étnicas, quanto da formação docente.

Cabe ressaltar que, a análise estatística anteriormente textualizada foi fundamental para a contextualização da síntese estatística sobre as trajetórias dos estudantes egressos do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular. As trajetórias foram inicialmente construídas a partir dos dados estatísticos obtidos através de um questionário enviado para 35 participantes, contando com 14 respondentes. Os dados anunciam alguns elementos sobre as razões que levaram as participantes da pesquisa, oriundas da classe popular, a buscarem formação universitária no curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Os dados são também reveladores das mudanças ocorridas em cada trajetória ao longo deste período de dez anos após a conclusão do curso de graduação.

Do universo de 14 respondentes, 92,9% (13) são mulheres. Todas se autodeclararam etnicamente, sendo 35,7% (5) brancas, 35,7% (5) pretas e 28,6% (4) pardas. A idade variou entre 32 e 57 anos – quatro egressas possuem idade entre 32 e 35 anos, cinco possuem entre 41 e 49 anos e outras cinco possuem entre 50 e 57 anos de idade. Dados estes que replicam as tendências gerais apresentadas.

Referente à idade em que se encontravam ao ingressar no Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, 28,6% (4) tinham entre 35 e 39 anos, 21,4% (3) entre 30 e 34 anos, 14,3% (2) entre 40 e 44 anos, 14,3% (2) de 25 a 29 anos, 14,3% (2) de 45 a 49 anos e apenas 7,1% (1) das egressas havia entre 20 e 24 anos.

Dos 14 respondentes, 21,4% (3) não possuem filhos. Os que são pais, de apenas uma criança soma 35,7% (5). Aqueles que possuem dois filhos representam 28,6% (4) do grupo pesquisado. Somam um percentual de 14,3% (2) as egressas como, pais de três filhos.

Dentre os respondentes, somam 64,3% (9) egressas casadas ou em uma união estável, 21,4% (3) solteiros e 14,3% (1) divorciados.

Quanto às suas situações atuais, metade do grupo de respondentes afirma estar em atividade profissional remunerada contribuindo ao sustento de suas famílias e 28,6% (4) alegam, através de suas atividades profissionais remuneradas, os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias. Nove das entrevistadas (64,3%) confirma que, nos últimos dez anos passaram como principais responsáveis pela manutenção da família. Ainda, 7,1% (1) das egressas encontram-se desempregado, tendo seus gastos subsidiados pela sua família e outros 28,2% (2) desenvolvem outras atividades.

Dentro do grupo pesquisado, 14,3% (2) das egressas moram sozinhas, 21,4% (3) dividem o lar com outra pessoa, 21,4% (3) vivem com outras duas pessoas, 28,5% moram com outras três pessoas e 14,2% dividem o lar com mais quatro pessoas.

No que tange à formação de seus companheiros (as), 28,6% (4) deles têm o Ensino Superior completo, enquanto 21,4% (3) têm apenas o Ensino Fundamental completo, 7,1% (1) têm o Ensino Fundamental incompleto, 7,1% têm o Ensino fundamental completo e outros 7,1% têm o ensino fundamental incompleto. Restam, então, 21,4% dos companheiros (as) das entrevistadas cujas formações não se aplicam.

Quando perguntados sobre com quem moravam durante sua formação universitária em pedagogia, 35,7% (5) dos respondentes alegaram que viviam com companheiro (a) e filhos/enteados, 14,3% (2) com pais e/ou parentes, companheiro (a) e filhos/enteados, 14,3% (2) com pais e/ou parentes, 7,1% (1) com pais e/ou parentes e companheiro (a), 7,1% (1) com amigos, 7,1% (1) com companheiro (a) apenas, 7,1% (1) sozinho, porém em convívio com moradores da residência e 7,1% (1) filhos, esposos e sogro. Quanto aos seus níveis de escolaridade atuais, 57,1% (8) do grupo já tem uma especialização completa, enquanto 21,4% (3) como incompleta e outros 21,4% (3) bastaram-se em suas formações superiores completas. Nenhum dos respondentes possui um segundo curso de nível superior.

No que diz respeito à formação de seus pais, observou-se que 42,9% (6) dos pais tinham ensino fundamental incompleto, 14,3% (2) ensino fundamental completo, 7,1% (1) Ensino Fundamental completo e outros 7,1% (1) ensino técnico completo, restando 28,6% (4) do grupo cujas respostas não se aplicam. Quanto à profissão de seus pais, as respostas variaram entre sapateiro, operador de máquina, servidor público (2), carpinteiro (2), pedreiro, açougueiro, cozinheiro e gerente de lotérica, além de um já aposentado, restando três respostas que não se aplicam.

Quanto à formação de suas mães, as mães de metade do grupo (7) tinham apenas o ensino fundamental incompleto, enquanto 14,3% (2) apresentava o ensino fundamental completo, 7,1% (1) Ensino Fundamental completo e 21,4% (3) nunca estudaram, sobrando 7,1% (1) das respostas que não se aplicam. Referente às profissões das mães, as respostas variaram entre empregada doméstica (8), dona de casa (3) e costureira (2), além de uma outra resposta inconclusiva.

A respeito do tipo de escola em que as entrevistadas estudaram durante o Ensino Fundamental, 78,6% (11) estudaram somente escola pública, 7,1% (1) em escola particular, 7,1% (1) escola particular com bolsa e 7,1% (1) tiveram sua formação através do EJA. Referente ao tipo de curso, 42,9% (6) estudaram em um curso profissionalizante técnico, 28,6% (4) em profissionalizante magistério, 14,3% (2) em supletivo e 14,3% (2) na educação geral. Oito (57,1%) das entrevistadas não interromperam o estudo durante o Ensino Fundamental em momento algum, enquanto 42,9% (6) sim. Dentre os motivos por isso, as respostas variaram entre a incompatibilidade de horário com trabalho (4), gestação (1) ou falta de vagas (1).

Referente aos vínculos empregatícios em suas experiências profissionais, 64,3% (9) afirma ter tido suas carteiras assinadas na maior parte de seus contratos, enquanto 14,3% (2) tiveram posse de cargo efetivo/servidor público, 14,3% (2) contratos de prestação de serviço e 7,1% (1) tiveram contratos informais.

Das quatorze entrevistadas, 78,6% (11) exerceram atividades de acordo com formação, experiência e/ou desejo após o curso de Pedagogia, 14,3% (2) em desacordo com sua formação, experiência e/ou desejo e 7,1% (1) pouco condizente com sua formação, experiência e/ou desejo. Oito dos quatorze participantes do grupo pesquisado (57,1%) participaram de projetos e/ou grupos de pesquisa durante a formação, enquanto outros seis (42,9%) não.

Em relação às suas experiências culturais antes da graduação, metade do grupo alega que as usufruía em quantidade insuficiente, 28,6% (4) em quantidade suficiente e 21,4% (3)

não usufruiu. Entretanto, onze dos quatorze entrevistadas (78,6%) afirma que houve uma diferença qualitativa e quantitativa das atividades culturais no meio familiar após a formação.

Dentro do grupo pesquisado, metade das pessoas (7) afirma que levou de seis meses a um ano para assumir ou mudar de posição/função no mercado de trabalho, enquanto 7,1% (1) levou de 1 a 3 anos e outros 7,1% (1) de 4 a 6 anos. Três pessoas (28,6%) afirmam não terem passado por quaisquer mudanças e 7,1% (1) das respostas não se aplicam.

Referente às principais ocupações profissionais atualmente, 42,9% (5) do grupo exerce a função de professor no ensino básico e/ou técnico na rede municipal e/ou estadual. Em seguida, duas pessoas atuam na função de coordenador pedagógico/supervisor/orientador educacional/técnico em assuntos educacionais, sendo uma na rede federal e outra na rede municipal. Ainda, 7,1% (1) atuam como educador social, 7,1% (1) como diretor de ensino e 7,1% como professor em espaços não formais de ensino. Por fim, 14,3% (2) das egressas entrevistadas encontram-se desempregadas no momento e 7,1% (1) já estão aposentados.

Onze das quatorze entrevistadas alegam que o diploma potencializou o aumento de renda e a ascensão profissional, alegando que a qualificação abriu novos caminhos. Dentre as entrevistadas, 78,6% (11) afirmam que sua atual ocupação estabelece relação com os estudos da formação, pois atuam em áreas relacionadas à educação popular.

Quando perguntados a respeito do grau de aplicabilidade que consideravam sua formação como pedagoga (o) no exercício da prática profissional, 71,4% (10) afirmam haver muita aplicabilidade, enquanto 14,3% (2) observam média aplicabilidade e outros 14,3% (2) afirmam pouca aplicabilidade.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica anunciado pelo Inep (2013,2016 e 2018) formam importante fonte para elucidar nossa pesquisa com dados gerais referidos aos professores da Educação Básica no Brasil/RS. Nesse sentido, no que se contrasta que a síntese exposta na tabela abaixo é reveladora de algumas das intercorrências e recorrências anunciadas no texto supracitado.

Tabela 1- Características dos Professores do RS e dos egressos				
Itens	Entrevistados	2009	2013	2017
Gênero (Mulheres)	92,9%	82,7%	81,5%	81,0%
Branças	35,7%	38,3%	42,7%	42,0%
Pardas	28,6%	19,7%	24,2%	25,2%
Pretas	35,7%	2,9%	3,9%	-
Amarelas	-	0,6%	0,6%	-
Indígenas	-	0,4%	0,5%	-
Não declarados	-	38,1%	28,1%	-
Idade média	45	39	40	41
Escolaridade	Superior	Superior	Superior	Superior
Pós-graduação	57,1%	24,2%	29,7%	36,0%
Necessidades especiais	-	-	0,4%	0,3%

Fonte: INEP e pesquisadora (2018)

Portanto, a análise dos dados estatísticos foi importante para considerar os condicionantes das trajetórias narradas pelas participantes, conforme apresentado a seguir.

5.2. Álbum de retratos sociológicos das trajetórias das estudantes egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular

A escolha por apresentar os Retratos Sociológicos de Trajetórias das estudantes egressas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular como um Álbum de Retratos não se dá por mero acaso. Posso dizer que esta escolha está atravessada pelos significados e sentidos vividos no processo da pesquisa. Diz respeito à possibilidade de apresentar o entendimento das trajetórias educativas, universitárias e profissionais vividas por cada uma das educadoras participantes da pesquisa, considerando os atravessamentos que compõem a identidade pessoal, sem perder de vista a identidade coletiva também presente no processo de análise, ou seja, considerando os traços de luta e resistência inerentes às trajetórias no campo da Educação Popular.

Para tanto, apresenta-se, a seguir, a narrativa do retrato sociológico de cada participante, apresentada a partir da imagem de uma personagem histórica que a representa. A personagem atribuída a cada educadora participante justifica-se pelas semelhanças em relação às características que as constituem, não necessariamente características físicas. Algumas participantes fizeram a escolha de sua personagem durante a entrevista. Outras, deixaram à critério da pesquisadora.

A ordem da apresentação das personagens refere-se à sequência das entrevistas; a extensão da análise realizada justifica-se, em parte, pela duração da narrativa de cada

entrevista realizada. A sequência apresentada, não se refere à importância atribuída às personagens.

5.2.1. Ana Terra

Ana Terra é uma personagem que integra a obra prima do escritor brasileiro Érico Veríssimo. Constitui-se como uma personagem marcada pela força, determinação e resistência na luta em defesa da valorização do gênero feminino.



Figura 3 - Ana Terra

Fonte: Idealização da Autora (2018)

A educadora Ana, participante desta pesquisa, constitui-se como uma sobrevivente, batalhadora e inspiradora. Ela tem cinquenta e seis anos de idade. Órfã de pai e mãe viveu, após circular por várias famílias, em um Orfanato, dos nove aos catorze anos de idade. Casada, mãe de dois filhos, de quem se orgulha muito: a filha, hoje com 28 anos, doutora em Educação, e o filho, com 25, cursando o mestrado em engenharia de automação. Em relação a seus pais e irmãos ela ressalta: “sobre meus pais e irmãos eu não vou falar porque me criei no orfanato”. Reporta-se a tios e a uma tia, em especial, que a recebeu quando saiu do orfanato:

Quando eu saí do orfanato e fui morar com a minha tia, eu comecei a trabalhar e pagava para morar com ela; então, apesar de ela ser tia, ela não tinha condições financeiras de me manter, e eu ainda ajudava ela. (...) separava uma parte do meu salário para dar comida para ela, como se fosse um aluguel, mas era uma ajuda financeira que eu tinha que dar em casa e outra parte do salário era para eu almoçar porque nós trabalhávamos e não ganhávamos almoço (...)

Questionada sobre sua trajetória educacional, Ana refere dificuldades e conquistas. No ensino fundamental e médio se deparou com estereótipos de toda a natureza: (...) eles (algumas professoras) diziam que crianças que não tinham pai nem mãe, que cresciam em uma família desestruturada tinham dificuldade de aprendizagem. Entristecia-se com isso, pois não se sentia enquadrada nessa moldura. Diz que não se via assim, e que tinha notas muito boas, principalmente em matemática e português. Também diz que sempre foi boa aluna, apesar da alfabetização interrompida várias vezes, por conta de seus deslocamentos.

(...) na verdade no meu histórico escolar, a primeira série foi constar lá com nove anos, mas eu já sabia ler e escrever, tanto que eu não fiz a primeira série, acabei indo direto para a segunda, pois naquela época eu já sabia ler por estar em cada momento numa escola, um pouquinho ficava e só, já que eu circulava em várias famílias... no momento que eu fui para o orfanato e conseguiram me matricular aos nove anos, eu fui direto para a segunda série e sempre tive boas notas.

A sua indignação em relação a estereótipos e rotulações educacionais decorre da sua própria vivência e pode ser constatada na seguinte passagem:

Por isso que quando eu ouvia a professora de Psicologia da Educação, ela fazia algumas afirmações que chegavam a doer na alma, e eu realmente debatia com ela e dizia que não concordava, pois eu realmente achava que é possível sim, desde que a pessoa tenha um acesso à educação, é possível sim ela aprender. Não é por não ter uma família que ela vai ser rotulada, que não vai poder ser alguém, que ela necessariamente vai ter dificuldade de aprendizagem.

O ingresso de Ana Terra, no Ensino Fundamental coincidiu com sua entrada no Mercado de Trabalho e isso a fez interromper os estudos algumas vezes. Seu desejo era ingressar no curso de Magistério, mas os horários ofertados não permitiam conciliar estudo e trabalho. Optou, então, pelo Colégio La Salle, em Canoas, onde recebeu uma bolsa de estudos e cursou no laboratório de aprendizagens-(ALAC), os três primeiros anos na área de Biologia, mas o último, que a habilitaria como técnica precisaria ser feito em outra instituição e deveria ser pago, o que resultou em seu cancelamento do curso. Desde muito cedo Ana Terra, aprendeu a conciliar estudo e trabalho. Como já trabalhava em Porto Alegre, solicitou transferência da empresa em que trabalhava para Canoas, pois assim teria aula no turno vespertino e poderia, finalmente, terminar o Curso que frequentava ou ingressar no de Magistério. Havia, no entanto, na ocasião, intenção da empresa de deslocá-la para outra loja, num novo Shopping a ser inaugurado, onde assumiria um cargo de gerência. Houve, então, um conflito de interesses e Ana tomou a decisão que, de alguma forma, definiu sua trajetória profissional: desistiu de ser comerciária e escolheu ser professora.

Como Ana ingressou no mercado de trabalho muito cedo, sua trajetória escolar foi marcada pelos desafios que são impostos ao estudante trabalhador, tendo que assumir responsabilidades que, muitas vezes, obrigavam-na a tomar decisões referentes à própria sobrevivência. A opção pelo Curso de Magistério, entretanto, parecia ser o motor que a impulsionava e que a fazia sonhar.

Eu comecei a trabalhar com quinze anos de empregada doméstica, trabalhei durante um ano mais ou menos, um ano e pouco, porque com dezessete eu entrei na empresa privada, através de uma seleção; quase fui barrada por não ter idade, mas como eu havia tido bons resultados na prova, permitiram-me ser selecionada; minha tia assinou responsabilidade por mim e então fui efetivada.

Paralelamente à dupla jornada - estudante/trabalhadora -, ao chegar ao último ano do curso de Magistério, somaram-se outros desafios: casou e teve filhos.

No terceiro ano de magistério eu fiz o estágio, foi o ano que eu casei, o ano que eu me formei; já fiz o estágio aqui em Porto Alegre numa escola do estado, fui muito bem, graças a Deus, e aí eu comecei já trabalhando na ACM, escola particular; depois de um tempo, pedi demissão porque eu engravidei da minha filha e era uma gravidez de alto risco (...) fiquei só esse tempo sem trabalhar por causa da minha filha; quando ela fez um ano e meio eu voltei a trabalhar por conta de ter feito um concurso da prefeitura e ter sido chamada. Foi aí que ingressei na prefeitura em 1991 e fiquei até me aposentar agora.

Assim, vivendo não mais uma dupla, mas uma tripla jornada, ao concluir o curso de Magistério, tentou cursar a Faculdade, mas não conseguia conciliar trabalho, horários e dinheiro para custear seus estudos.

Apesar de esperar cinco anos, pois queria ter uma vida mais estruturada, eu realmente queria fazer uma faculdade, entretanto não tive condições financeiras. Eu tentei, paguei algumas cadeiras, um ou dois semestres, as cadeiras obrigatórias, mas não tinha como prosseguir, porque entre escolher o estudo e sobreviver, você acaba obviamente escolhendo sobreviver.

Observa-se que a luta pela sobrevivência retardou em 22 anos o desejo de Ana Terra cursar a Faculdade, mas a persistência e a importância que dá ao estudo deram-lhe forças para continuar apostando na educação, inclusive fazendo com que toda a família, marido e filhos perseverassem e também perseguissem o mesmo sonho.

Trabalhava em escola particular na época e o curso que eu fiz depois foi a especialização para pré-escola. Era uma especialização mesmo, e então eu passei para o nível dois. Foi onde eu futuramente prestaria concurso na prefeitura e entraria no município com esses dois cursos somente. Realizei um sonho mesmo só mais tarde em 2006, quando nós ingressamos no nosso curso de Pedagogia.

E continua o relato dizendo:

Uma das coisas que nós sempre ensinamos em casa aos filhos é priorizar a questão da educação em tudo. Nunca dei luxo para eles, mas sempre incentivei a leitura, comprei livros de banho, livrinhos para ler antes de dormir. A cultura sempre esteve presente, a questão da leitura. E eles, eu digo sempre que as crianças imitam muito os pais (...).

Relata que seu marido, com muito sacrifício, também concluiu o Ensino Superior e que seus filhos sempre foram muito estudiosos. A filha estudou na UFRGS e hoje atua, como educadora, em um Instituto Federal, em Brasília; o filho cursou Engenharia, na PUCRS, onde obteve bolsa de estudos e onde hoje conclui o seu Mestrado em Automação. Trata-se de uma trajetória marcada pela luta pela sobrevivência, pela perseverança e pelo ideal de chegar ao Ensino Superior.

Ao se referir às suas tentativas de ingresso no Ensino Superior, lembra que tentou cursar faculdade na ULBRA de Canoas, pelo Projeto Brasil 500 (oferecido pela Universidade para estudantes maiores de 35 anos), mas que não teve possibilidade de concluir o curso devido à situação financeira e a outras questões familiares. Ela diz que nunca tentou ingressar na UFRGS, pois os horários não lhe permitiam trabalhar. De acordo com o seu próprio depoimento,

Nunca tentei na UFRGS porque os horários lá são totalmente diferentes. Quem trabalha não tem como, parece que ela é feita para quem não trabalha; minha filha (quando lá estudava) tinha horários pela manhã e à tarde, às vezes; depois, quando ela pegou bolsa, chegou a passar o dia inteiro lá. Como que nós que trabalhamos, que somos mãe de família vamos conseguir isso? Não tem como!

O Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, articulado pelo convênio AEEPA, MDCA e PUCRS foi para ela, portanto, a realização de um sonho. Ana Terra acredita que sem esta parceria não poderia ter cursado e concluído a graduação. Destaca que o curso veio complementar a sua trajetória profissional, na área de educação, acrescentando muito na parte teórica, ressignificando e fortalecendo a sua prática pedagógica. Com essa conquista, sentiu-se valorizada, pois, segundo ela, “sempre me senti menos, por não ter um Ensino Superior”. Com a conclusão de um curso superior, ascendeu de nível na carreira, o que lhe garantiu um melhor salário. Diz que recebeu apoio dos familiares para estudar e junto com seus filhos adolescentes, que também estudavam, foi abrindo horizontes e aprendendo com eles. Em relação aos benefícios advindos da conclusão do curso, afirma:

O Curso foi tudo, para mim; em termos financeiros foi um salto; no caso, consegui me equiparar com os colegas, porque via colegas (...) com vinte e poucos aninhos

entrando como concursadas, ganhando nível quatro, cinco e eu trabalhando ali quase 20 anos sem condições de ganhar melhor; então foi, em termos financeiros, melhorou meu salário significativamente e foi a forma de eu continuar os meus estudos, porque como eu lhe disse eu fiz o pós e tentei ingressar no mestrado, então é bem a questão, foi tudo, questão de valorização, porque se não fosse eu ter feito Ensino Superior...(..).

A conquista por um título de nível superior, no entanto, não foi muito fácil. Durante a realização do curso, ela continuou se deparando com dificuldades típicas de quem tem tripla jornada de trabalho, de modo mais específico comenta a falta de tempo para dar conta de todos os desafios que se apresentavam:

As minhas dificuldades, sinceramente, foram mais em relação a tempo, que você como professora você trabalha. Eu trabalhava quarenta horas, as quarenta horas dentro da escola. Chegando em casa, é corrigir prova, planejamento, tudo aquilo que o tempo parece que vai ser muito pouco. (...) Eu tive boas notas na minha graduação, graças a Deus, mas eu acho que se eu tivesse mais tempo eu teria conseguido ter muito mais, ter agregado muito mais. Você, além de mãe, você também tem sua responsabilidade de casa porque você não tem as condições para que pessoas lhe façam as coisas, você tem que fazer, então eu dormia bem pouco que era para vencer todas as questões de leituras e trabalhos, buscar os acessos a tudo, muitas coisas eu ainda estou lendo, muitos livros da época... Porque eu acho importante.

Apesar de todas as dificuldades, por que passou e obstáculos que teve de vencer, Ana Terra orgulha-se da sua conquista: minha graduação foi um sonho realizado e saber que aquela menina que diziam que a fruta não cai longe do pé, achar que você vai ser um João ninguém, (...) agora as pessoas se surpreendem por eu ser formada. Ela também faz questão de enfatizar a contribuição do curso para seu aperfeiçoamento profissional e para a solidificação de suas crenças em relação à educação:

Como desde 1984 eu já trabalhava com a área da educação, porque eu estava no magistério, então (...) experiência eu tinha mas sabia que eu tinha que me aprimorar, você nunca sabe tudo, nós estamos todos os dias aprendendo. Na minha concepção, eu sem Ensino Superior, eu era incompleta. (...) Então, o que me trouxe, eu volto a dizer que é a questão teórica, que é algo que eu não conhecia tão bem, nós tivemos a oportunidade de estudar várias teorias, Nós acabamos trabalhando mais com a prática com a criança, em fazer a criança ter autoestima e ensinar eles, às vezes nos termos técnicos a criança vai falhando, mas a verdade é que, na época, o curso me trouxe mais conhecimento teórico, essa era a parte que eu me sentia incompleta, sentia-me que incapaz, que estava me faltando alguma coisa, e na realidade o curso me mostrou que esses teóricos me deram suporte (...) e eu acreditei naquilo que eu estava fazendo mesmo, com segurança (...).

Pelos seus depoimentos, percebe-se que, além de segurança, em relação ao trabalho que desenvolvia, o Curso de Graduação contribui para a ampliação de perspectivas profissionais, autorizando-a a dar continuidade a seus estudos. Ela ingressou na Especialização em Psicopedagogia, faltando, no momento da entrevista, somente concluir o

Projeto Final, postergado por alguns meses por ter que priorizar questões familiares e de saúde.

(...) e foi isso que me fortaleceu para ir para a parte da psicopedagogia, que é trabalhar com crianças com defasagem na aprendizagem, principalmente trabalhar na autoestima da criança. São aquelas lacunas que, às vezes, a criança teve por vários problemas de abuso, de tantas coisas, que ficam na aprendizagem. Eu passei na pele isso, então você tem como sim trazer ela para a vida e resgatar essa criança, mostrar que é possível sim e que ela tem sim potencial e que ela pode, conseqüente, (...).

Quando foi solicitada a sintetizar sua passagem pelo Curso de Pedagogia, ênfase em Educação Popular, com uma palavra, ela respondeu que seria difícil fazer isso com uma só palavra, mas deixou clara a ideia de superação:

É difícil dizer uma só, vem várias à cabeça. Superação. Há muitas palavras que eu poderia dizer neste momento, mas usarei a palavra superação, pois era algo que parecia ser completamente impossível e o curso de pedagogia fez com que eu superasse todos esses obstáculos.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Ana, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) o gosto pelos estudos como possibilidade social, cultural, de aprendizagens através dos significados atribuídos por Ana Terra;
- b) a docência como professora na rede municipal de Porto Alegre, em articulação com a transformação de si e do outro;
- c) a fé como mobilizadora e articuladora do exercício voluntário de professora de robótica na igreja em sua comunidade;
- d) a disposição geracional, pois mesmo com poucos recursos econômicos, foi exemplo para que seu núcleo familiar, filhos e esposo tivessem toda formação universitária.

Enfim, o que define a trajetória de Ana Terra é a sua persistência e superação das dificuldades, atitude característica que a acompanha sua trajetória profissional.

5.2.2. Maria da Conceição Evaristo de Brito (Evaristo)

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. É uma escritora e militante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país. Escritora que cultiva a poesia, a ficção e o ensaio.



Figura 4 - Maria da Conceição Evaristo de Brito

Fonte: Idealização da Autora (2018)

A educadora Evaristo, personagem desse estudo de tese, tem cinquenta e sete anos de idade, nasceu e vive em Porto Alegre em uma comunidade de vulnerabilidade social. Quando solicitada a falar sobre seu pertencimento étnico-racial, declara-se de cor branca e relata nunca ter sofrido discriminação por causa de sua pele. Apesar disso, a identificação com este personagem se deu pelas singularidades em suas trajetórias de luta e resistência por meio da militância com as mulheres.

Para compreender a gênese de um dos traços disposicionais mais pertinentes e significativos nas relações que Evaristo mantém hoje com inúmeras situações, não é na estrutura dos capitais econômico e cultural dos pais que se deve procurar as respostas, mas sim na forma de relação de interdependência que se constituiu entre Evaristo e seus pais durante todo seu percurso de infância e adolescência. Pode-se entender que ainda hoje, aos 57 anos de idade, em muitas de suas ações e reações, de seus gostos e desgostos, Evaristo

salienta que gostaria de ter uma vida escolar diferente de seus pais. Discordando da vida vivida por seus pais, se dedicou aos estudos, ao mesmo tempo demonstrando certos traços maternos que adquiriu consciente ou inconsciente, sobretudo, o hábito intergeracional de relações de cuidado na comunidade, em que se insere.

No intuito de ter uma vida acadêmica evoluída, diferente de seus pais, e ser exemplo no contexto familiar, foi refletido por Evaristo, a partir de uma história da época de escola ainda aluna do Ensino Fundamental em que ela interpreta como um verdadeiro ato de liberdade:

(...) eu sempre tive essa ligação com a educação. Sempre transitei na educação, ajudava os sobrinhos, irmãos e vizinhos a fazerem os temas, trabalhei na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), lá desenvolvia atividades de ensino, então eu sempre fiquei orbitando na questão da educação. Meus pais concluíram o ensino fundamental, mas eles não evoluíram, não voltaram a estudar.

Ao falar sobre sua trajetória educacional no Ensino Fundamental relata:

(...) Nós que não temos condições econômicas só para estudar, desde cedo aprendemos e priorizamos os estudos como forma de adentrar o mercado de trabalho, então trabalhar o dia todo mais estudar, para mim acabou muitas vezes complicando por questão financeira, por questão de tempo, por passar frio, pela questão do ônibus que nunca vem, por atrasos, então eu acabei interrompendo várias vezes, geralmente no inverno ou, às vezes, perto do final do ano letivo, porque as minhas notas não eram boas e eu preferia não ir até o final porque eu sabia que eu não ia passar. Eu fiquei muitos anos assim, de 1987 até 1991 eu fiquei nesse vai e vem, até que fundaram a escola Cônego Paulo de Nadal, que era perto de onde eu morava, e eu retornei e concluí meus estudos. O trabalho foi prioridade nessa fase.

Assim sendo, Evaristo tornou-se referência em seu núcleo familiar, por ser a segunda filha mais velha de oito filhos a prolongar seus estudos e trabalhar desde seus dezesseis anos de idade, na qual reside e trabalha como líder comunitária. É possível entender o percurso de Evaristo como anunciam Bourdieu e Lahire de “causalidade do provável”, ou seja, a “disposição adquirida dentro de certos contextos sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 2007, p. 223).

Em sua vivência como liderança em sua comunidade sustenta que, sempre foi liderança comunitária, desde o período em que trabalhou na Cidade de Deus até chegar a ser presidente dessa associação. Esse gosto de Evaristo pela área social reforça sua opção política, pois se assume como militante do Partido dos Trabalhadores (PT) por mais de dez anos. Diz “(...) nunca tive cargo, nunca disputei vaga na política, mas eu sempre estive à volta porque eu sei como é que a banda toca, até porque, para você ter o gari dentro da sua cidade, você tem que ter uma relação política, porque senão as coisas acabam não funcionando.

Nesse seu percurso como líder comunitária e militante, Evaristo desejava assim como as demais colegas e amigas militantes, evoluir em seus estudos, então efetivamente começou a participar de reuniões comunitárias no intuito de que a escola na qual concluíram o Ensino Fundamental, também se tornasse uma escola de Ensino Fundamental para que tanto as pessoas que tinham um poder econômico melhor pudessem estudar na escola, quanto as

“tias de creche, as tias do Serviço Sócio Educativo (SASE), as educadoras do MOVA, e nós, tínhamos esse interesse em que as pessoas tivessem uma formação, porque não era só ensinar o alfabeto, ensinar a escrever o nome, pois já que essa pessoa tinha tanto interesse em ajudar o outro a se formar, por que essa pessoa não pode ser também ajudada? Foi fundado então o Liberato Salzano e o Emílio Meyer para segundo grau”.

A trajetória educativa de Evaristo potencializou o desejo em prolongar os estudos, dessa militante, em evoluir, assim como ver a evolução de seus pares. Nessa militância ativa, fez parte da construção da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – (AEPPA).

(...) , com a ideia de que se a pessoa já foi até ali, tem que tentar um pouco mais. Nós sempre queremos mais, não só para nós mesmos, mas para todos. Tinha gente ali que acabou não tendo formação, porém tinha empenho de lutar para que na sua comunidade tivesse gente formada, para que a vida melhorasse porque quando você melhora a vida, não é só para você, é para todo seu entorno. Foi aí que se pensou, desejou e realizou-se o sonho de ter a –AEPPA- com o apoio de militâncias políticas e acordos feitos chegamos à proposta de adentrar a universidade. Foi aí que a parceria resultou na luta de se chegar a universidade. (...) Então fiz parte do grupo, estudei para fazer o ENEM, passei e quando soube da possibilidade de fazer uma formação acadêmica me inscrevi e fui chamada.

A trajetória universitária de Conceição, uma líder comunitária e costureira que aos 48 anos chega à universidade, e é composta por algumas peculiaridades, pois ela se preocupou em demonstrar que seu empenho universitário não estava focado necessariamente em si mesmo, mas na família, na política e em sua comunidade. Como afirma Lahire (1997) “os sujeitos desde sua infância e vida adulta não tendem a reproduzirem necessariamente as formas de agir de seus familiares” (1997, p. 35), mas encontram sua própria forma de comportamento em “função dos mediadores sociais, das práticas socializadoras estabelecidas por meio de suas experiências e vivências” (op. cit p.51). É possível perceber em sua reflexão.

(...) Para mim a entrada na universidade foi um avanço, foi uma direção para toda a família, porque nós acabamos chegando e nos formando e as pessoas acabam se espelhando em nós. As pessoas da família os amigos, acabaram contribuindo com a questão financeira, participando com questão de passagem. (...) eu noto que na minha família, quando nós terminávamos o primeiro e segundo grau, era só ir lá e pegar o canudo, não dava importância. Eu queria mais, queria continuar e ser uma forma de exemplo, de luta de alguém que para estudar abre mão da vida...(...) Eu morri para a comunidade, eu morri para a família, chamavam-me para um aniversário, um batizado, e eu falava que não podia porque tinha que ler, tinha que

estudar, porque eu não achava que era justo comigo não aproveitar essa oportunidade. (...) eu vim de um grupo de família e um grupo comunitário que não dava importância para o estudo, mas eu tinha assim uma ansiedade de saber mais, uma ansiedade de fazer diferente por mim, pela família e para a comunidade! (...) Me senti muito agraciada a faculdade ao proporcionar um curso em que os professores pensaram nos detalhes de uma formação coerente com a realidade dos alunos. O ensino oferecido me desacomodou e isso é algo que eu acho que deva ser feito por todas as professoras: provocar-nos mais, nos abrir a mente muito mais. Eu tive o privilégio de ficar sempre rodeada de gente que valeu a pena na universidade.

Sobre a importância da formação universitária recebida e sua relação com o mercado de trabalho, ensino e pesquisa, Evaristo relata que se sente academicamente bem preparada com a formação universitária recebida, mas que não se sente digna em fazer um concurso público e receber pouco.

(...) Eu estou preparada para o trabalho mas eu não estou preparada para ganhar novecentos reais, eu valho muito mais do que isso. Eu valho muito mais do que não receber o salário em dia, eu valho muito mais do que não receber o décimo terceiro... (...) Eu acho que acabamos nos perdendo no meio do caminho quanto às lutas, porque ser educadora não é só ir para dentro de uma sala de aula! Ser educadora é fazer com que a escola funcione; com que a diretora administre bem os fundos, com que o grupo de pais e mestres se esforce para que funcione. É cuidar do meio ambiente, nós temos que saber como está dentro da casa do aluno – não que tenhamos influência, mas para saber por que a criança está de um jeito ou de outro. Acho que nós temos muito mais a fazer, principalmente na lida comunitária, porque o professor mora dentro de uma comunidade e não só uma comunidade escolar, mas toda a comunidade que ele mora. Acho que temos que nos envolver muito mais e, no meu entender, com esse salário eu acho que é bem complicado.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Evaristo, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) a chegada de uma mulher cuja militância social esteve sempre direcionada para a melhoria da sua comunidade, uma vez que segue atuando como líder comunitária em sua comunidade;
- b) a possibilidade de acessar e permanecer em uma universidade privada, tendo em vista o acesso por meio das políticas de incentivo a formação docente;
- c) o fortalecimento de sua autonomia por meio do conhecimento adquirido na universidade e sua aplicabilidade nas reuniões como líder comunitária.

Assim, a partir da análise realizada o que define a trajetória de Evaristo é esperança de poder continuar sendo liderança comunitária e de viver como uma profissional autônoma. Portanto, podemos dizer que a ação de Evaristo se constitui de maneira coletiva e humanista, conforme anunciada por Bernard Lahire (2004).

5.2.3. Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón nasceu em dia 6 de julho de 1907. À luz de seu tempo, foi uma pintora mexicana conhecida por seus autorretratos de inspiração surrealista e também por suas fotografias. Foi uma defensora dos direitos das mulheres, tornando-se um símbolo do feminismo. Frida Kahlo faleceu em Coyoacán, no México, no dia 13 de julho de 1954.



Figura 5 - Frida Kahlo

Fonte: Idealização da Autora (2018)

A educadora Frida, personagem desse estudo de tese, tem trinta e dois anos de idade. Nasceu em Porto Alegre em um bairro classe média baixa e residiu no mesmo local até seu ingresso na universidade. Quando perguntada sobre sua *trajetória social e familiar*, afirma que sua irmã não tem formação universitária, é casada, tem uma filha de cinco meses, e que trabalha na função de técnica de enfermagem. Quanto a seus pais, esses possuem o Ensino Fundamental completo; a mãe é dona de casa e o pai, militar – ambos, hoje, aposentados. Frida relata que seus pais se separaram quando ela tinha dez anos de idade e, apesar de isso ter sido um momento marcante na vida familiar, contribuiu para seu amadurecimento e inserção no mundo do trabalho, pois, aos dezesseis anos de idade, começou a trabalhar.

Questionada sobre sua *trajetória educacional* no Ensino Fundamental e Ensino Médio, relata que esse percurso foi marcado pela boa convivência com seus professores e que nunca teve dificuldades de aprendizado. Enfatiza que, durante sua trajetória no Ensino

Fundamental, optou por fazer concomitantemente o curso de Magistério. Quanto a isso ela diz:

Fiz o Ensino Fundamental junto com magistério no instituto de educação, não precisei interromper os estudos. Eu comecei estudando no turno da manhã e trabalhando à tarde como estagiária nas escolas de educação infantil. Na época de estágio, tínhamos que ter aula de manhã, às vezes de noite, às vezes trabalhava manhã e tarde, então durante toda a minha trajetória de formação eu sempre trabalhei e estudei. Por mais que eu não precisasse interromper os meus estudos, eu sempre precisei ter uma renda para poder continuar os estudos, mesmo que eu ainda morasse com os meus pais na época, eu sempre precisei ter que estudar e trabalhar para poder ajudar.

Conforme se verifica, a adoção de uma estratégia educativa (escolha por uma formação técnica e rentável na época) fez de Frida a primeira da família a buscar o ingresso e conquistar uma vaga no Ensino Superior. Por sua vez, vale ressaltar que o incentivo dos pais para que pudesse manter-se na universidade foi fundamental, pois os gastos com transporte, além da distância de casa até a universidade eram desafios a serem superados pela jovem estudante. No que se refere à *trajetória universitária*, é possível compreender que esse percurso vivido tem sentido de prazer e de esforço. Prazer por estar em um espaço ainda oportunizado a poucos e esforço no sentido de qualificar sua prática como educadora no espaço de educação não formal, no qual ela trabalhava ao longo dos quatro anos da formação universitária. O gosto pelo curso que proporcionou uma formação acadêmica diferenciada, em consonância com a Educação Popular.

(...) Eu, quando terminei o magistério, já tinha me organizado mentalmente na vida, decidido que eu não iria fazer pedagogia de jeito nenhum, porque eu achava que o curso de pedagogia ia ser uma repetição do curso de magistério, além de acrescentar essa questão mais teórica, que para mim, naquele momento, naquele entendimento daquela época, não me fazia necessidade. Então eu ia continuar obviamente nesta área, mas ia fazer algo como geografia, ciências, trabalhar numa área específica da educação. Porém, aconteceu de vir a caso de eu conhecer o curso de educação popular através de um amigo da minha mãe que lhe disse “Ah, acho que tem tudo a ver com a Frida!”. Aí eu fui ver o que era o curso. Quando eu vi o que era, obviamente tinha tudo a ver, porque eu sempre trabalhei nas escolas, sempre fiz estágio nas escolas de educação infantil do município no qual eu me encontrei, e o meu foco no magistério era entrar para o estado – na época, era o meu sonho ser professora do estado. Eu queria trabalhar naquela rede, naquele sistema, daquela forma. Nunca me vi deslumbrando, nunca me enxerguei na educação privada, sempre foi na educação pública, o meu foco era esse. Então, quando eu descobri o que era educação popular e a questão da bolsa também, isso se tornou essencial para mim naquele momento. Eu não tinha condições de pagar universidade de jeito nenhum, e eu me vi “Meu deus, é a minha chance!”. Inscrevi-me, fiz o curso e, quando nós começamos a ter as aulas, eu vi que era aquilo ali para mim, que era o meu chão, não tinha como eu fugir daquilo ali.

Assim, a expectativa de Frida com relação à profissão esteve sempre em acordo com o propósito do curso que era formar o estudante para o exercício crítico-reflexivo de sua

profissão. Neste sentido, ela diz que antes de entrar na universidade não tinha muita clareza de como conduzir os dilemas vivenciados como educadora, pois foi com o saber teórico que passou a ter mais clareza sobre qual a sua função como educadora. Diz ela:

(...) o curso de graduação me deu tudo isso, deu-me essa base para entender como o sistema funciona, fez-me perceber que eu precisava de mecanismos, de recursos para chegar naquela comunidade e poder de fato me impulsionar e aprimorar, para que nós tivéssemos uma sociedade mais justa, mais crítica, e isso tudo a formação me trouxe. Trouxe-me até mais empoderamento de estar naquele lugar, de saber o porquê de eu estar aqui e o que eu fazia aqui, qual era o meu objetivo, qual era o meu papel naquele lugar para aquelas pessoas, isso eu trouxe também para a minha vida. Até hoje isso faz muito parte da minha vida e agora, com o curso de graduação, eu obtive toda essa afirmação que eu trouxe também para minha própria vida, de saber quem eu sou nessa sociedade, qual é o meu papel, o que eu preciso fazer e os mecanismos certos para que nós consigamos nos articular, organizar-nos para poder ter uma sociedade mais justa, mais crítica, mais unida, mais humana.

Dentre as mudanças culturais, a partir de sua inserção na universidade, Frida diz que houve evolução cultural, pois afirma que hoje tem mais acesso a esses bens, pois era pouco em função da questão financeira. Ela relata que estar na universidade trouxe-lhe mais lucidez.

(...) Claro que a graduação traz mais acesso a isso também pelos caminhos, pelas articulações com as próprias pessoas dali, daquele mundo que você acaba vivendo, além da posição social que a graduação acaba trazendo. Você acaba tendo mais condições de acessar esses mundos, porque o problema também é acessar esses mundos, saber o quanto é importante, gostar e saber, querer viver essa realidade, mas não ter condições de viver. A graduação com certeza traz uma situação social melhor que você consiga ter mais acesso, não só pela situação financeira como também pela situação de articulação das pessoas, dos mundos em que você vive, da lucidez que você acaba tendo mais em função de todos os estudos, acessos a bibliotecas, livros. Há muitas coisas que nós, sem a graduação, não teríamos.

Frida diz gostar de acessar espaços culturais, mas não com frequência, devido a questões financeiras. Afirma que esse acesso se ampliou a partir da chegada à faculdade, pois anuncia que aprendeu as estratégias para desfrutar com mais ênfase a cultura. Porém afirma que não foi possível envolver a família nessa ação.

Quanto à sua inserção no campo universitário, Frida relata que não teria tido acesso se não fosse através de políticas públicas, pois, embora levasse uma vida modesta, a faculdade estava longe de seus planos devido ao fator econômico.

(...)como eu já expliquei, eu não teria feito o curso de pedagogia. Eu só ingressei no curso de pedagogia porque era um curso que trazia um novo viés, que trazia uma nova visão. Eu digo nova porque, até então, não havia nenhum curso que trazia essa ênfase, que é educação popular, que é o que eu vivia, o que eu queria viver, o que eu almejava quando eu entrei no curso de magistério. Então, se eu não tivesse tido a sorte de ter entrado nesse curso e ter tido a oportunidade de passar por tudo isso, com toda certeza eu lhe digo que eu não teria vivenciado o curso de graduação em pedagogia, teria vivenciado outra área do conhecimento, ainda com relação com

docência, mas não pedagogia. Eu só fiz pedagogia porque era um curso que tinha um outro olhar, um olhar do qual eu sempre acreditei, que eu tinha em mim, que eu vivia e almejava, do que eu tinha foco em minha vida de fazer.

De acordo com a sua trajetória profissional, Frida exerce a profissão de professora em regime de contrato temporário na rede estadual há aproximadamente dez anos como professora de anos iniciais e, paralelamente a isso, no ano de 2018, foi efetivada como servidora pública na rede municipal de Porto Alegre. Relata que a opção pela docência, além de ser uma oportunidade de emprego, suscita o gosto de ser educadora mesmo diante de tempos difíceis. Revela ainda ser oriunda da classe popular e acredita que chegar num posto muitas vezes alcançado por poucos não implica somente em competência individual, mas sim anuncia possibilidades a partir de algumas políticas públicas, visto que em geral as oportunidades ainda são tardiamente oferecidas. Assim afirma:

(...) as políticas públicas deveriam estar muito mais voltadas para a questão da educação, principalmente neste momento para educação e para formação dos professores. Nós estamos num momento muito fragilizado, de muitas perdas, de muitos retrocessos, então a política pública nos traz as possibilidades que talvez em outros momentos nós não teríamos, além desse acesso também, a formação para um educador popular que não existiria em outro momento. Se não fosse essa articulação, essa política organizada para que nós pudéssemos ter chegado a esse curso, muitas de nós não teríamos a graduação até hoje e se você não tem a graduação, quem perde não é só você, é a sua comunidade, a instituição onde você atua, a sua família, porque o próprio seio familiar de quem atua, de quem está participando de uma formação como essa também muda, porque você acaba mudando muitas coisas. Então as políticas públicas educacionais são muito importantes, importantes para manter, para fortalecer, para aprimorar e para formar os professores. Hoje nós estamos muito carentes disso, carentíssimos. Pode-se dizer que nós não temos nada, porque o professor estadual está escanteado, ele está doente, está fraco. Estão acabando com o professor da rede estadual, da rede municipal, e nós temos muitas políticas que estão atuando para nos enfraquecer e não nos fortalecer, que é o que deveriam estar fazendo, e quem perde é a comunidade, o aluno, a criança, a sociedade, porque quando nós falamos disso tudo, não falamos só da comunidade e do professor atuando, nós falamos da sociedade, nós estamos ali e aquelas pessoas estão ali naquela comunidade, mas elas vão agir no mundo. Isso é de todos, e se uma comunidade não está organizada e bem articulada, o mundo todo não vai estar. Então quem perde somos todos nós.

Frida ainda revela que a profissão de professora lhe trouxe mais conhecimento pedagógico sobre o que é ser uma educadora, quais recursos usar e como agir. O Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, na visão de Frida, lhe trouxe um sentido holístico sobre ser educadora. Assim diz:

(...) se eu sou uma educadora, e principalmente se eu sou uma educadora popular, eu tenho que saber de algumas coisas. A sociedade e como ela se constitui, a organização, sistema de ensino e como ele é organizado, como ele é feito, a história dele, a história da construção da sociedade e quais são os meios que tenho que ir, que tenho que organizar, que tenho que me focar para poder deixar e para poder deixar meu legado, a minha sementinha, o meu aprimoramento dos meus alunos,

para que eles possam sim ser mais humanos, ser mais críticos, mais justos, para que este mundo também possa estar se transformando. Então a graduação me trouxe essa lucidez, esse aprimoramento de como fazer para que eu possa de fato ajudar a transformar essa sociedade, fazer a transformação naquele meio, naquela comunidade onde eu vivo, naquela comunidade onde eu atuo.

Nesse sentido, quando questionada sobre a questão da profissão pedagogo hoje, Frida revela que o mundo do trabalho para o profissional pedagogo(a) está muito difícil. Na sua visão, o(a) pedagogo(a) está muito enfraquecido em sua função social, então tem que estar sempre se reafirmando, principalmente quando se é uma educadora popular. A trajetória profissional de Frida é marcada pela disposição e empenho de investir na formação e nos estudos, ao longo de sua vida.

Por isso ser pedagoga e trabalhar na perspectiva da educação popular é assumir um compromisso social e político, tomando para si a responsabilidade de colaborar com a prática de profissionais que não tiveram a mesma oportunidade formativa. Segundo ela, ser educadora é assumir a educação popular como prática de ensino, é ter a lucidez do que se quer ser, é sentir-se educadora popular, pois sabemos do lugar que viemos e o lugar que ocupamos na sociedade, pois acredita que esse lugar a ser ocupado não a caracteriza como “vítima” por não possuir um capital econômico elevado. Assumir essa condição e fazer dessa falta monetária um movimento de quem nasceu para “lutar” e chegar ao “topo”, pois ser educadora na perspectiva da educação popular não é só dar aulas para classes populares, e sim:

(...) O educador popular não tem que atuar só com as classes popular, não é isso, não é essa a questão, até porque quando eu tenho essa essência, quando eu tenho essa visão de educação popular e eu trabalho em uma rede privada, por exemplo, eu tenho uma consciência de criticidade, de visão do mundo e de visão da própria sociedade diferenciada, uma visão mais crítica de como essa sociedade se organiza, criticidade de saber que nós podemos nos organizar melhor, que pode ser mais justo, e que hoje as coisas não são justas, que nós não temos uma organização justa, e organização que eu falo é de tudo, organização social, organização de recursos, organização de acesso, de acesso social financeiro. É uma visão diferente, uma visão que nós podemos ser mais justos, de nos organizarmos melhor enquanto sociedade, enquanto mundo, e que nós vamos trazer essa criticidade, vamos fazer esses educandos que estão trabalhando conosco pensarem de outra forma, pensarem nessa organização toda e em como fazer para serem mais justos, para conseguir ver o outro, conseguir se enxergar dentro de uma sociedade. “Eu sou tão ativo quanto você é, então eu preciso fazer a minha parte, então fazer a minha parte também é conversar contigo, debater contigo, para que nós possamos fazer alguma coisa juntos, para que você entenda seu papel também já que você não entende em algum momento”, são essas questões, o educador popular tem essa visão diferenciada, essa visão de mundo diferente, de sociedade diferente que pode ser de mudança, de transformação – ele tem essa visão, coisa que um pedagogo que não se entende como educador popular, que não tem essa essência, não consegue ter. Acha que o seu papel é ir ali dar aula, dar o conteúdo, escuto muito isso dos colegas, a questão do “conteúdo”, de verem seu conteúdo, de dar a aula, de alfabetizar, de “dar o conteúdo, e é isso”, e não é só isso!

Observa-se, nessa última verbalização, uma mudança na trajetória. A formação universitária representou para Frida clareza no que se refere a sua prática enquanto educadora. Houve em sua trajetória uma reflexão de que educar não é apenas ler aos alunos aquilo que está escrito nos livros escolares. É preciso fomentar discussões e debates, promovendo novos pontos de vista do mundo e da realidade do meio em que se está naqueles com quem se está. Faz-se necessário, então, não apenas preparar-lhes para testes escolares, senão para a vida como um todo, permitindo que os assuntos do dia-a-dia também tenham espaço dentro das salas de aula. A esse respeito, ela comenta:

Nosso papel enquanto educadores populares, nós percebemos diferente a nossa situação, nós percebemos que nós temos que discutir situações da vida, da nossa sociedade, o que é machismo, o que é feminismo. Está tão em alta isso tudo, eles falam disso, como que eu, como educador, não vou falar a respeito? Não vou trazer debates? Não vou tratar desses assuntos? Se eu fosse um educador que não tivesse esse viés, não tivesse esse olhar diferente, eu seria batido por isso. Quando se é educador popular, tem que trabalhar essas questões que estão em alta na sociedade e que são tão importantes, não só porque estão em alta, mas porque hoje nós temos a consciência de discutir sobre isso, fazer com que nossos alunos também discutam, e saber que é tão importante discutir com nossos alunos sobre isso quanto é discutir sobre a matemática e as quatro operações. Tão importante quanto saber as quatro operações matemáticas é saber se portar no mundo diante dessas questões que nós temos que enfrentar, que temos que passar e que nós temos que ter opinião e posicionamento diante disso. Então ser educador é ter de pensar em tudo isso, é ter uma visão mais holística, mais transformadora, saber que é possível transformar, saber que a transformação passa por mim, por você, por todo mundo, que todo mundo é capaz de transformar, de ser um agente transformador, de pensar além disso, além da matemática, além das quatro operações, além das letras. É saber que nós temos condições e que nós precisamos pensar além disso tudo.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Frida, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) a participação dos pais na vida escolar aliada ao incentivo para a formação de nível superior;
- b) ser a primeira filha a ter nível superior na família e ser concursada;
- c) o valor atribuído pelos pais para o lazer, as viagens e a visita a espaços culturais.
- d) a dedicação ao ensino literário gratuito nos espaços não formais de educação

Assim, a partir da análise realizada o que define a trajetória de Frida é sua gratidão pela vida, por ser mãe e educadora.

5.2.4. Ana Maria de Jesus Ribeiro, mais conhecida como Anita Garibaldi (Anita)

Anita Garibaldi, brasileira e revolucionária nasceu em 30/08/1821, foi a "Heróina dos Dois Mundos". O referido título foi dado por ter participado no Brasil e na Itália, de diversas batalhas. Em 04/08/1849(faleceu aos 27 anos de idade).



Figura 6 - Anita Garibaldi

Fonte: Idealização da Autora (2018)

Já a educadora Anita, personagem dessa escrita de tese, tem quarenta e cinco anos de idade, sua trajetória pessoal e familiar, foi marcada por algumas especificidades, nasceu no Paraná, mas também morou no Mato Grosso do Sul e em São Paulo, vindo para Porto Alegre com seus familiares por orientação de autoridades eclesiásticas católicas, quando pretendia ser freira, pois acreditava que era esse o tipo de renúncia que deveria fazer para “amar ao próximo como a si mesmo”, como relatou:

...eu estou em Porto Alegre, porque como os meus pais me criaram dentro da igreja, eu tinha também aquela vontade de ser freira. (...) vou ser freira para ajudar as pessoas, essa consciência, meio que ingênua, achando que estando dentro de um convento eu poderia ajudar a todos, e depois que eu entrei eu vi que não era isso.

Aos vinte anos de idade, Anita desiste da vida católica e seu percurso e passa a dedicar-se ao trabalho e aos estudos. Quando convidada a relatar sobre sua trajetória pessoal relata que é solteira, tem sua casa própria, não tem filhos, e declara-se com base no Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pertencente etnicamente a cor parda e afirma nunca ter sofrido qualquer tipo de discriminação. Conforme explanou:

Eu acredito, sim, que, como eu me declarei, sou parda e nunca teve grandes problemas. Digamos assim, me sentir excluída, não. Porque meu pai é branco e minha mãe é morena. Então, dentro do percurso, dentro da escola, até mesmo da sociedade, nunca foi problema eu ser parda.

Quando instigada a relatar sobre a questão de ser do gênero feminino, estudar a noite e trabalhar, Anita, informa que esses fatores em sua vida profissional, não tiveram qualquer importância, pois nada a impediu de realizar seus sonhos, pelo contrário, mesmo a propalada discriminação salarial contra a mulher foi um impulso de suas lutas e de suas vitórias:

Como eu desde cedo já fui responsável pela minha família - perdi minha mãe com 15 anos, e meu pai casou-se novamente, então eu já tive desde cedo essa responsabilidade como adolescente, como mulher, como irmã e como cuidadora, pois eu cuidava de minha avó. Então, assim, ser mulher para mim é ser feliz! (...) E não vejo também discriminação, preconceito, embora na sociedade, nos meios de comunicação seja visto muito preconceito contra a mulher, ela geralmente estuda e o salário é diferente dos homens, mas isso aí não foi empecilho para que eu continue lutando e acreditando nos meus sonhos.

Ao contextualizar a trajetória familiar, Anita reverbera que seu pai completou o Ensino Fundamental e sustentou a família com a profissão de carpinteiro. Sua mãe já falecida era do lar; e, não chegou a estudar. No que se refere ao percurso educacional de seus familiares, relata que dois irmãos têm Ensino Fundamental incompleto; um chegou a concluir o Ensino Fundamental. Quanto aos sobrinhos e Sobrinhas, seguem no prolongamento dos estudos concluindo ou já concluíram o Ensino Fundamental, mas não chegaram a acessar o Ensino Superior. A trajetória pessoal e familiar dessa profissional é marcada pela força, perseverança, e apoio tanto afetivo quanto financeiro por parte de sua família, que foi fundamental ao relatar sobre a dor e falta de sua irmã gêmea como relata na entrevista:

A família foi fundamental para que eu continuasse a estudar. Minha irmã gêmea hoje falecida devido a um acidente foi o impulso de amor e de consciência para eu continuar a ter forças para os estudos, tanto por ela, quanto por minha família e por mim mesma, pois sabia que os estudos poderiam me dar uma vida mais segura. Sou parte de cada um deles.

A trajetória educacional tanto no ensino fundamental, como no Ensino Médio foi atravessada por dificuldades, pois Anita teve de superar o estigma da reprovação, conseguindo confirmar habilidades e capacidades intelectuais, até atestar a si mesma que era

capaz de ser aprovada “somente por aprovação, sem reprovação”, quando cursou o Ensino Fundamental as dificuldades passam a ser superadas.

Eu descrevo que tive maior dificuldade nas séries iniciais, devido algumas reprovações, mas eu não desisti. (...) no Ensino Fundamental. Fiz Contabilidade, quatro (4) anos, claro tive que ter aulas particulares de Química, de Física e, principalmente de Matemática, mas, eu passei: não tive reprovação no Ensino Fundamental.

Portanto, Anita cursou o Ensino Fundamental tanto em concomitância com o curso profissionalizante de Contabilidade quanto com atividade laboral remunerada em grandes empresas privadas, sob a forma de estágio, com o objetivo de prover a família em suas necessidades, nesse percurso ela desenvolvia suas atividades laborais como estagiária em contabilidades à noite, e a tarde estudava.

Ainda assim, bradava um sonho em seu coração, como relatou: “(...) só que faltava algo em mim, eu sentia um vazio porque, desde cedo eu tinha vontade de fazer Magistério e no percurso, devido a eu ter que cuidar da minha família, então optou por fazer o curso técnico de Contabilidade”. Ainda desenvolveu atividades laborais na área de logística ao longo de 4 anos, já como funcionária efetiva na empresa. Ratificando assim o interesse de Anita pela estabilidade, pois com o amadurecimento intelectual outros interesses floresceram. Anita conclui o Ensino Fundamental em nível de Magistério, começa aí a realização de seus sonhos. Como contextualiza: “(...) foi muito difícil trabalhar e conciliar o trabalho com os estudos”. “Fiz Magistério e comecei a trabalhar como educadora na Educação Infantil pela rede municipal, por seis anos”.

No tocante a trajetória universitária, é possível dizer que Anita aos vinte e nove anos de idade prestou vestibular em uma universidade privada, tendo início segundo ela a sua “alegria de vida”, pois ser professora é um gosto por si e pelo outro. Anita cursou o primeiro semestre de Pedagogia, mas sua trajetória universitária tem descontinuidade devido à falta de capital econômico. Devido a isso, ela volta a dedicar-se exclusivamente ao trabalho e suas atividades religiosas em Porto Alegre. Já com trinta e três anos de idade, Anita é surpreendida com a possibilidade de voltar ao campo universitário e cursar definitivamente a graduação no curso de Pedagogia.

Solicitada a refletir sobre as possíveis dificuldades ao longo de seu percurso formativo de quatro anos como estudante no curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, informa que os desafios foram muitos, em especial no estágio obrigatório curricular, relata que precisou de ajuda de sua orientadora, pois a relação e convivência na escola com

alunos e professores foram difíceis, uma vez que segundo ela “os professores já concursados e mais velhos não dialogam muito com os discentes em processo de formação, em especial a não tradicional de ensinar” . Anita anuncia seu posicionamento sobre esse dilema entre as divergências geracionais:

(...) Acredito que é possível, sim, uma educação, onde as crianças sejam respeitadas através do saber que tem, não são crianças que estão ali só como tábula rasa. Elas trazem o conhecimento delas e a partir daí você trabalha com o conhecimento que trazem de seu mundo. Essa forma de ensinar é própria da EP. Ao se falar em Educação Popular as pessoas têm uma visão distorcida, que popular é para pobre, mas não é para pobre. O popular, o que é popular? As pessoas deveriam se perguntar: é só para pobre? Não, porque se tu fores analisar, todos os outros que não fizeram esse curso trabalham com a classe popular dentro de uma escola pública estadual ou municipal é o povo que está lá, então eles têm essa visão distorcida da Educação Popular.

Em relação à formação intelectual recebida no Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular e a relação dessa com o mundo do trabalho, Anita assevera em tom formal:

Sim, trabalhando dentro da Educação, o desafio é grande, até mesmo na estrutura da escola, no âmbito profissional entre os professores, pais, alunos.
Ali é um grande desafio, mas como pedagoga tem essa didática, até mesmo pelo curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, que nos capacitou para isso, para ter essa formação mais voltada para trabalhar com essa diversidade de público.

Para Anita a chegada e a permanência na universidade ampliou sua consciência de que o educador da classe popular sem formação universitária, precisa apenas de condições econômicas para mudar e melhorar sua atividade profissional. Por isso ratifica a importância das políticas e movimentos em defesa da formação permanente do profissional no campo universitário. Assim relata: “(...) eu queria que este curso continuasse, dentro da universidade e se espalhasse por outras universidades. Esse é o meu sonho assim como, eu estou feliz por ter conseguido fazer o curso de Pedagogia, eu queria que os outros também pudessem realizar seus sonhos, e também fossem felizes por ter uma formação universitária”. O reconhecimento pessoal era visualizado através de uma posição social conquistada por uma expressão profissional alicerçada em títulos acadêmicos, em acordo com o que analisou a respeito do curso promovido entre a universidade e parcerias, que teve a oportunidade de realizar:

(...) a parceria política na época foi fundamental para que existisse o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular.(...)É uma pena que não se teve continuidade, porque assim como nós, que nos formamos, muitas pessoas também desejam, ter acesso a graduação e têm desejos de cursar o mestrado nos moldes da EP. Por isso, que acredito sim nas políticas públicas, pois sem elas é difícil nós conseguirmos entrar em uma universidade até mesmo devido ao salário que é pouco, como é que tu vai te manter na universidade com o salário que nós ganhamos como professoras?

Na percepção de Anita, com o acesso ao campo universitário as relações culturais tomam outro sentido, pois o saber muda a relação com a vida social, e as amizades se fortalecem tanto na universidade como na vida. Conforme explicou: (...) desde que eu ingressei na faculdade, só tenho que agradecer, porque os meus horizontes ampliaram muito. Até a questão dos amigos, eu fiz laços de amizades duradouros. (...) O conhecimento, provoca um querer sempre mais. “Estar na faculdade me valoriza enquanto pessoa”. Anita revela que estar fazendo a formação em Pedagogia, possibilitou melhor inserção no mundo do trabalho, assim como melhorou sua condição econômica conforme explicou:

Sim, mudou muito, porque antes eu estava em uma escolinha infantil, como educadora ganhava um salário mínimo, e com a universidade, com curso de Pedagogia, logo eu já consegui entrar no contrato emergencial, como professora de séries iniciais, onde estou até hoje e foi onde o meu salário melhorou. Embora hoje se viva com os atrasos do governo.

Dessa forma, a partir do olhar de Anita, a trajetória profissional como professora em regime contratual pelo Estado a mais de dez anos, garante a ela hoje dignidade, sobrevivência, ampliação do capital cultural (viagens, aquisição de bens pessoais como carro, prolongamento acadêmico, pois tem pós-graduação em psicopedagogia) e melhor relacionamento interpessoal e social. Conclui que “seguir aprendendo consolidou-se como forma de vida e alegria ” para ela, em acordo com o que se depreende do relato a seguir:

(...) Ah! Eu acredito que primeiramente o conhecimento ninguém nos tira. (...)a tua bagagem, a tua experiência de vida, de profissão, então isso aí sempre vou trazer comigo; o conhecimento. (...) Eu quero sempre aprender mais, saber mais, eu tenho essa curiosidade. (...)Seguir na carreira de professora é sempre estar em busca de conhecimento, pois busco aprender e me qualificar, estar sempre renovando a minha aprendizagem, para até mesmo trabalhar com os alunos.

Ela enfatizou que a formação universitária se constituiu como um “divisor de águas em sua vida”, pelo fato de aprender ao longo da caminhada universitária a escrever, melhor, ser autora e ter hoje estabilidade na vida e na profissão como professora na rede Estadual.

Como nós do curso de Pedagogia, quando digo “nós” é porque tu estavas no curso, fizemos aquele livro: Trajetórias de Educadores Populares. Em que cada uma de nós teve que escrever um capítulo colocando as suas experiências de vida, como foi desde o ensino das séries iniciais até chegar na universidade.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Anita, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) a escolha pelo curso de Pedagogia atribui-se ao contato e às atividades que realizava ainda na adolescência na igreja através de atividades religiosas com as crianças,

- b) ser exemplo para sua família, em especial para sua irmã gêmea, já falecida, que também desejava ser educadora.

Portanto, o que define a trajetória de Anita é sua pela esperança, na continuidade e investimento na formação do profissional da Educação Básica, por meio das políticas de incentivo à formação.

5.2.5 Nísia Floresta Brasileira Augusta (Nísia)

Nísia Floresta Brasileira Augusta teve sua vida marcada pela dedicação como professora, foi escritora e poetisa, bem como ativista em defesa do direito de gênero, nascida em 12 de outubro de 1810. Nísia faleceu em Rouen, na França, no dia vinte e quatro de abril de 1885, aos 75 anos.



Figura 7 - Nísia Augusta

Fonte: Idealização da Autora (2018)

A educadora Nísia, participante deste estudo de tese, tem hoje cinquenta e cinco anos de idade, e sente que vive “à frente de seu tempo” sendo uma mulher que estuda o que, no seu entendimento é “tudo de bom”. Seu pertencimento étnico racial é da cor parda, e tem certeza que de nenhuma maneira sofreu discriminação por causa de sua cor, a qual jamais interferiu em sua trajetória educativa. Sua criação foi, em suas palavras, “direcionada para o estudo”,

justificada por uma necessidade familiar de suprir para os filhos o que fora considerado por seus pais como ausência na vida deles mesmos, conforme respondeu:

Meu pai estudou muito pouco, assim como minha mãe, então eles queriam que os filhos estudassem, pois achavam que a melhor forma de se chegar onde quer é estudando. (...) Meus pais, tiveram o Ensino Fundamental incompleto. Minhas filhas, Ensino Fundamental e cursos técnicos. Mas ainda não se dedicaram a cursar uma faculdade.

Embora a preocupação e o foco familiar, Nísia, chegou a ter descontinuidade nos estudos, o que a fez por vezes repetir de ano, mas por aqueles mesmos motivos chegou a estudar Turismo”, na Escola Estadual Gema sem ter vontade (curso técnico), com a insistência de seu pai, já que o curso de Jornalismo fora excluído da grade escolar justamente naquele ano e só restava o de Turismo. Seu sonho mesmo sempre fora o Jornalismo, desde a infância. Nísia vincula sua trajetória educativa nesse período de amadurecimento pessoal e o desenvolvimento de habilidades específicas pelas quais nutria forte interesse:

Nesta escola tinha redação e eu sou apaixonada, relações humanas, redação, que ainda era do antigo curso de humanismo, então isso me fez crescer muito, ir treinando a escrita, a palavra, também a questão do falar em público, fui me desinibindo, ajudou-me bastante.

No entanto, ela nunca desistiu de encontrar o que lhe realmente lhe satisfaria, a Educação, área de seu interesse pessoal e na qual evoluíra mais facilmente até chegar à educação superior, conforme o seguinte excerto da entrevista:

Eu cheguei a repetir de ano, mas nunca desisti e continuei estudando até que, depois, quando estudei no Emílio Meyer, fiz o Magistério em Educação infantil e me senti realizada. Foi através do Magistério em Educação infantil e através de um curso de atendente de creche que eu comecei a me sentir mais apropriada sobre as questões educacionais. Por ter filhas pequenas também, por participar da escolinha delas, acabei interessando-me muito por essas questões. Em seguida eu passei no curso de Magistério, já me inscrevi para o ENEM e ingressei na universidade com bolsa integral de quatro anos para Pedagogia com ênfase em Educação Popular.

Nísia estudou na escola Nossa Senhora das Graças durante o Ensino Fundamental e realizou o Ensino Fundamental no colégio Inácio Montanha, também estudou na Escola estadual Gema Angelina Belia e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) onde fez curso de contabilidade; porém informou que foi o curso de Magistério, na escola municipal Emílio Meyer que lhe deu “maior referência”, sobre a docência conforme relata:

Eu tive um bom embasamento porque eu estudei na escola Nossa Senhora das Graças no Ensino Fundamental, uma escola que naquele tempo era muito boa, não sei se ainda hoje continua, mas era muito boa e ela me deu uma base para isso, e depois o Inácio Montanha que também era um colégio muito bom. Porém o que me

deu maior referência foi o curso de Magistério, curso normal do Emílio Meyer, que foi onde eu conheci a AEPPA e tinha muito contato com as professoras, com a professora Miriam, excelente professora, Miriam Mazonni, uma referência importantíssima na minha vida, a supervisora de cursos Miriam Mazonni. Depois na universidade também tive ótimas referências como as nossas professoras excelentes profissionais que apoiaram muito não só eu, mas toda a turma em geral, foi muito importante.

O apoio e a diretiva familiar para que se dedicasse somente aos estudos até a conclusão do Ensino Fundamental foi fundamental para ela. Sua inserção ao mercado de trabalho começa aos 21 anos de idade, na área de contabilidade, mas seu sonho, ainda não esquecido, era o Jornalismo, no entanto chegou a realizar cursos na área de Auxiliar de Departamento Pessoal no SENAC:

Na adolescência, eu estudava no período da tarde, meu pai não queria que eu trabalhasse enquanto eu não terminasse o Ensino Fundamental... (...) Eu comecei a trabalhar assim que terminei o Ensino Fundamental, eu já tinha vinte e um anos, até lá eu só estudava... (...) Eu fiz, no SENAC, curso de Auxiliar de Departamento de pessoal, porque meu primeiro emprego foi na área da contabilidade. Eu trabalhava em escritório, então era auxiliar de escritório, auxiliar de departamento pessoal, recepção, telefone, e foi tudo pelo SENAC.

(...)... Também trabalhei como secretária e recepcionista. (...) ...então depois eu trabalhei num escritório de contabilidade, eu era encarregada do estoque físico e monetário da empresa, trabalhei lá por seis anos no centro de Porto Alegre. na área de exatas, e eu nunca fui muito fã de exatas, eu sempre fui de humanas, tanto que meu sonho era Jornalismo. Então eu sempre gostei da área, gosto muito de redação, eu estudava no Inácio Montanha. Foi assim, Inácio Montanha tinha um curso de Jornalismo.

No período em que concluiu o curso de Magistério, assim como no período em que realizou a faculdade de Pedagogia, Nísia trabalhava, já possuía sua família, diante da qual “ficava dividida”, pois não lhe restava tempo, já que trabalhava atendendo crianças, integralmente, numa escola infantil durante o dia e estudava à noite, como anuncia:

Depois, aos quarenta anos, quando eu retornei a fazer o Magistério, eu já tinha minhas filhas, elas já eram adolescentes as mais velhas e a minha filha menor era muito pequena e exigia muita atenção, então eu ficava dividida pois, nesse período, eu trabalhava numa escola neo-humanista, uma escolinha, atendia turmas de jardim A e B e não tinha muito tempo disponível para a minha filha, pois era tudo muito corrido, eu trabalhava o dia todo, ia para a aula à noite no Emílio Meyer e assim foi também no período da universidade.

As ausências e a sensação de “ficar dividida” são reiteradas no discurso da profissional quando questionada da existência ou não de “algum movimento de família, amigos, vizinhos, quanto à sua decisão de estudar num curso noturno”:

Eu tive um pouco de dificuldade com a minha filha, a menor, porque eu já não podia dar aquela atenção maior para ela, ela tinha necessidades e eu não podia estar

sempre com ela. Além de trabalhar três turnos, ainda tinha aula à noite e às vezes aos sábados, então ela sentia um pouco a minha ausência.

Antes da Graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular, chegou a entrar num custoso curso pré-vestibular, uma prévia experiência no campo universitário que lhe rendeu tal estranhamento cultural - devido a diferenças econômicas em relação a seus colegas de sala de aula, na sua visão -, que a fez “não querer continuar”. Além disso, ela queria dispor de mais tempo para dedicar a si mesma e a sua própria família, pois já tinha uma filha. No entanto, ao menos da pastinha identificada com o termo “Pedagogia” ela não desistiu, conforme o excerto a seguir:

Eu fiz o cursinho pré-vestibular no Universitário onde tinha só filhinhos de papai e eu me senti muito mal e não quis continuar, eu já tinha uma filha e também porque eu não tinha tempo disponível naquela época, pagar um curso pré-universitário era muito caro. Então a pastinha de Pedagogia eu tinha, eu tinha uma pastinha que eu ia para o pré-universitário, mas aí eu acabei desistindo. Isso foi em 1989.

Nísia ingressou na universidade no ano seguinte ao do falecimento de seu pai, que também compartilhava desse sonho. Estudou, mas também trabalhou na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), campo o qual cursou Pedagogia com ênfase em Educação Popular, a partir da qual também usufruiu da oportunidade de realizar monitoria no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos junto a seus professores e também em outro estado do Brasil, em cursos de capacitação de alfabetizadores, dentre outras atividades, conforme relatou animada:

(...) Meu pai sempre foi a favor do estudo. Infelizmente, ele faleceu em 2005 e eu ingressei em 2006 na universidade, então ele não estava vivo para ver realizar-se o sonho dele que era um sonho meu também. Eu queria muito que ele estivesse vivo, a família ficou muito orgulhosa de mim por eu estar conquistando e batalhando por isso. Para mim foi um sonho, tanto é que você fez parte desse sonho junto comigo durante quatro anos.

(...) Foi muito importante o passo a passo, as aulas presenciais, era cansativo, mas eu aproveitei daqueles quatro anos tudo que eu tinha que aproveitar naquele momento, daquela fase da minha vida, trabalhando na PUC, monitorando com as professoras Conceição, Jussara, Salete, Marines, todas que me apoiavam para continuar, porém infelizmente eu não tive condições porque eu precisava também de uma verba maior para poder me sustentar e ajudar minha família, então infelizmente eu tive que sair, caso contrário eu teria continuado com certeza.

(...) Viajei para monitorar cursos de capacitação de alfabetizadoras em Tocantins, então eu me sinto muito feliz em ter participado e ter representado o nome da PUCRS lá no Norte. (...) Eu participei das leituras do Paulo Freire, a gente sempre arrumava um tempinho para tudo, é isso que lembro, sempre tinha um tempinho para uma capacitação, um curso, um seminário, a gente sempre dava um jeitinho, cansadas e exaustas, mas sempre sem desistir. Desistir nunca.

Nísia geralmente teve seus três turnos do dia com disponibilidade total para a Educação, seja para o aprendizado (cursos, aulas, atividades extraclasse, seminário e outros eventos), ensino e experiências (estágios, monitorias) e trabalho remunerado e também gratuito. Para ela, a articulação entre a Associação dos Educadores Populares, o MDCA (Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente) e a PUCRS foi muito importante para a sua trajetória enquanto estudante universitária. A respeito desses temas, respondeu também:

(...) Os meus estágios também foram bons, remunerados pela prefeitura na escola Larry. Eu tive muito apoio dos professores, eu adquiri esse conhecimento, então na verdade eram em três turnos que eu trabalhava: no Larry fazendo estágio pela manhã, à tarde no MDCA e no período final da tarde eu trabalhava com as professoras numa pesquisa no NEJA – núcleo de Educação de jovens e adultos, e nós também estávamos fazendo uma pesquisa e eu monitorando e alfabetizando em prol da pesquisa. Depois, no quarto momento do dia, 7h30min, eu tinha uma meia hora para fazer um lanche rapidamente ou fazer um trabalho da faculdade e ia para a aula. Uma coisa que me deixava muito indignada era o quanto nós arrumávamos tempo para fazer tudo isso durante o dia e eu percebia alguns colegas com desinteresse pela causa. Eu ficava revoltada por aquilo, pois achava injusto que nós estivéssemos lá trabalhando gratuitamente enquanto outras pessoas permaneciam sem qualquer interesse.

Quanto ao significado do ingresso em uma universidade privada e em relação a facilidades e dificuldades no retorno aos estudos, ela demonstra satisfação, especialmente quanto ao exemplo que transmite a suas filhas coerentemente, tanto na teoria quanto na prática, de enfrentamento de dificuldades, de sempre estudarem e de buscarem o que consideram ser o melhor:

(...) Eu sempre dizia: demorou meu sonho? Demorou, mas eu estou na melhor! De dificuldade, às vezes a distância, por morar no bairro Restinga que fica longe e, apesar de ter um ônibus transversal, é muita dificuldade, tempos chuvosos, mas nós superávamos tudo isso, todas nós. Com 40 anos, ter retornado aos estudos para mim significa tudo e é isso que eu falo pras minhas filhas sempre! Ainda que estejam trabalhando, peço-lhes que nunca esqueçam o estudo, nunca deixem de estudar. Nunca pensem que já estão velhas, não existe isso. Não existe!...Desafio. Foram muitos, inclusive de viajar no avião TAM para Tocantins na mesma semana em que caiu o avião da TAM para representar a PUC lá no Norte. Isso para mim foi um desafio imenso...

Ainda a despeito de sua trajetória universitária, questionada sobre mudanças em seu modo de vida, modo de agir, de pensar a vida, a cultura e vivenciar os meios familiares, sociais e profissionais em relação à experiência com o graduar-se, Nísia percebeu mudanças pessoais, como expressou:

(...) Sim, houve mudanças. Tornei-me uma pessoa mais sensível, mais crítica, mais perfeccionista. Ensinou-me a saber interpretar o olhar do outro. A Educação Popular, tanto é que eu escolhi como tema do meu TCC a Educação de jovens e adultos,

incluindo a Educação Popular, a história da Educação Popular no Brasil, então isso me deixou encantada, e eu sou muito encantada também pelo Paulo Freire, então eu me envolvi muito com a causa.

Quando questionada sobre suas dificuldades como estudante do curso de Pedagogia, e como fez para vencer os desafios encontrados, ela relata que falar em público; explicitando suas aprendizagens foi algo que aprendeu na prática, exercendo o contínuo e crítico diálogo com colegas e professores. Diz que essa forma muito contribuiu para que se tornasse uma “professora crítica”, como se pode depreender de sua resposta, a seguir:

Falei muito em público, falar muito em público, muito trabalho, e falar, falar, porque ninguém queria falar na hora de apresentar trabalhos e era um desafio, e era um treinamento para poder ser uma professora crítica.

Quanto a sua expectativa com o Curso de Pedagogia, ela esperava bem mais, especialmente em relação à prática pedagógica, motivo pelo qual aconselha futuros professores a realizarem o curso de Magistério como importante fonte de base didática:

A expectativa com o curso, sempre tem o dia. Essa é uma dica que eu dou, quem pretende um dia fazer Pedagogia não deixe para trás o curso normal no Magistério porque ali está toda a didática que você vai precisar, o curso universitário tem toda a teoria, e juntando um com o outro é tudo de bom. Eu sempre falei isso, até na aula eu falava. Nós tivemos duas colegas que bem novinhas ingressaram no curso e acabaram desistindo, porque sentiam-se perdidas, enquanto nós, dentro das escolinhas, trabalhando já no meio, tínhamos já a prática pedagógica. É importante ter essa prática, que é onde se aplicará a didática.

A trajetória profissional de Nísia iniciou aos 21 anos, com desafios e conquistas. A sua trajetória acresceram-se experiências a respeito do conhecimento teórico e do “aprender vivendo e fazendo” sob diversos enfoques pedagógicos, engajamento comunitário, participação social, desenvolvimento de um agir racional com postura e tomada de decisão, dentre outras habilidades e conhecimentos aos quais se expôs, com os quais interagiu, dos quais absorveu capacidades que constituem também a mulher profissional, estabelecida para além da estudante adolescente que permeou seu percurso até o final do Ensino Fundamental. Um “divisor de águas” na consolidação de sua trajetória profissional foi à realização do estágio quando estudante do ensino profissionalizante do curso de Magistério, ‘curso que, atualmente, considera essencial em sua formação, especialmente quanto à construção de conhecimentos e competências, bem como ao desenvolvimento de habilidades didáticas, práticas e experiências. Nesse importante e desafiador período Nísia viveu também tribulações em diversas áreas de sua vida:

(...) Um pouco antes de entrar na PUC, eu estava estagiando no Magistério e eu fiz esse estágio com muita dificuldade, pois foi o ano em que meu pai faleceu e eu

quebrei o braço direito. Foi bem difícil, eu estava entrando em depressão, mas, com o apoio das colegas e da escolinha onde eu trabalhava, a Cidade de Deus, que hoje já nem existe mais, eu consegui superar a situação. Recebi apoio para tudo que eu precisava, foram muitos colegas apoiando-me para eu me inscrever no curso.

Ao término de sua trajetória universitária, Nísia relata ter exercido por dois anos funções que não imaginava, embora fossem experiências estritamente educacionais e pedagógicas: (...) Sim, eu me vi educadora social. De fato, a experiência no Centro de Promoção da Criança e do Adolescente na Lomba do Pinheiro, (CPCA) onde trabalhou por 6 anos, renderam à professora conhecimentos práticos em diversos campos educacionais e pedagógicos, como pôde enumerar com satisfação:

Eu tenho muita experiência como educadora social porque o CPCA me deu muita liberdade de trabalho, de colocar as coisas que eu sei para as crianças, como contação de estórias, montar uma biblioteca, levar a contação de estórias para Educação, a Educação informal, oportunizar aulas extras de reforço. Trabalhando no CPCA, formamos uma biblioteca no serviço de convivência, e ali eu também atendia escolas da Lomba do Pinheiro, eu ia divulgar nas escolas as minhas aulas de reforço, então tinha muita procura e isso fazia a diferença. (...) Eles me oportunizaram de ser volante e nessa questão eu levava a questão do reforço para as nossas crianças do centro de promoção e a contação de histórias que é uma forma de alfabetização também, alfabetizar nossas crianças lendo, incentivando a leitura.

Ainda sobre a trajetória profissional de Nísia segue pela linha de educadora social. Relata que os familiares, colegas de trabalho e amigos reagiram com alegria à notícia de que continuaria exercendo a docência, embora ela também tenha ouvido sentenças desanimadoras quanto ao rendimento financeiro da profissão de professora, como contou com orgulho pelo fato de estar atualmente trabalhando na área que escolheu, da qual gosta e na qual mantém seu foco, também porque considera que tem “dom” para ensinar:

(..) Meus familiares ficaram muito orgulhosos. Todos aprovaram, sentiram-se muito orgulhosos. No princípio disseram-me “professor? Professor ganha muito pouco!”, mas era um sonho a ser realizado, eu queria muito. Sei que hoje eu estou aqui no MDCA, não é um concurso público, eu tentei concurso público e passei, mas não tive uma boa classificação, ainda assim eu passei então eu sei que eu passei e eu vou tentar novamente, pois é um futuro melhor. Ainda estou batalhando, mas já estou trabalhando num lugar que eu gosto. Atravesso a cidade, mas é um lugar que eu gosto. (...) Quando a gente estava estudando Pedagogia na PUC, esse curso foi muito procurado depois por pessoas que tinham o dom, porque tem que gostar, e por pessoas que também achavam que era o caminho mais fácil fazer Pedagogia, mas eu sempre disse que tem que gostar, senão não vale a pena... Pedagogia você tem que gostar, para tudo que você for fazer tem que gostar, mas, se um dia, você pretende ser educadora, professora, ser pedagoga por uma facilidade ou outra, você tem que ter o dom. Eu dizia assim para as minhas educadoras na escolinha: “Você fez o curso de educadora assistente por uma facilidade, é barato, vai arrumar um emprego. Mas e a prática ali com a criança, como é que fica?”

No sentido de ter “dom”, Nísia iniciou sua carreira profissional ministrando aulas particulares para vizinhos. Sua primeira e talvez mais importante referência em ensino, como

se pode ler a seguir, foi justamente sua avó, que também a alfabetizou, dentre outras iniciações, a qual ensinava de uma forma com que Nísia ficasse absorta:

Depois, quando surgiu um curso de atendente de creche onde eu morava, eu já tinha três filhas, eu fiz e comecei a me encantar por esse mundo da Educação, pois eu dava aula particular para os vizinhos. Lá eu já tinha o dom porque eu sempre admirei muito a minha avó. Ela me alfabetizou e, antes de eu entrar para a escola, eu já era alfabetizada tanto na matemática quanto na língua portuguesa. Ela dava aula para nós e depois ela dava aulas de português, matemática e bordado, artes. Viquei nisso, eu era apaixonada por aquela forma que ela ensinava, naquilo ali eu aprendi muita coisa, e quando eu fui para escola eu já sabia bastante. Foi depois daí que começou a questão do desejo de ser pedagoga, professora.

Concordando com a entrevistadora sobre a forma de enfrentar certos desafios ao expressar-se e posicionar-se perante colegas, destacou a necessidade de estudo, pesquisa, reciclagem na área educacional, sempre em evolução, como respondeu a respeito da importância da formação continuada para os profissionais da Pedagogia:

Exatamente, formação continuada sempre, não só para o pedagogo mas para outras profissões também. Não se pode parar, sempre há de se ter a curiosidade e o desejo de mudança. Aquele tipo de professora que tem um único caderno para quinhentos anos não me enche os olhos. O professor tem que pesquisar, nós estamos sempre pesquisando. São famílias que a gente tem numa criança só, a família, ele vem da família assim.

Nísia no final de 2018 ingressa na faculdade UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci) para então dar início a seu prolongamento acadêmico na pós-graduação em Psicopedagogia e talvez, porque percebe necessidade em compreender melhor as funções neurológicas diante da realidade das crianças em sala de aula.

Convidada a analisar o mercado de trabalho para o profissional em pedagogia, declara que seu desejo é ser professora no espaço formal de educação, e, levar para a escola suas aprendizagens universitárias, pois o curso de pedagogia com ênfase em Educação Popular tinha o propósito de ver o estudante como ser humano, e isso a escola, tanto estadual, quanto Municipal precisa resgatar. É necessário e urgente “(...) Levar a Educação Popular para dentro da sala de aula”. “(...), pois essa tem uma linguagem mais libertadora, menos formal. Rompe com o ensino autoritário, professor e aluno, caminham junto com os alunos, também. Aprendemos. Pois nós temos muito a aprender, nunca aprendemos tudo”.

Resumindo os pontos de análise da trajetória de Nísia, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) o apoio do núcleo familiar para que seguisse o seu percurso formativo;
- b) a primeira do núcleo familiar a ter formação universitária;
- c) o exercício profissional em espaço de educação não formal;

d) a disposição para os estudos, pois está se preparando para começar a pós-graduação em psicologia, ao acreditar que os educandos do espaço não formal o qual trabalha necessitam constantemente de apoio, para seu fortalecimento da vida social.

Então, o que define a trajetória de Nísia é sua ação humana e solidária com os estudantes no espaço de educação não formal, e a clareza da continuidade dos estudos com vistas a qualificar a sua trajetória profissional.

5.2.6 Dandara dos Palmares (Dandara)

Dandara dos Palmares não há indicações sobre a data de seu nascimento, foi uma heroína, dominava técnicas da capoeira e teria lutado ao lado de homens e mulheres nas muitas batalhas consequentes a ataques a Palmares, no século XVII. Faleceu em 1694.



Figura 8 - Dandara dos Palmares
Fonte: Idealização da Autora (2018)

A educadora Dandara, participante deste estudo de tese, tem hoje trinta e quatro anos de idade, é divorciada e tem uma filha de cinco anos de idade. Dandara teve sua trajetória pessoal e familiar atravessada pela dor e esperança, ainda na infância aos dez anos de idade perdeu o pai, o qual era pedreiro e trabalhava com “construção de obras”, sua mãe, aos quatorze anos de idade, começou a trabalhar como doméstica, primeiro desenvolvendo

atividades de cuidadora de crianças e ao longo do tempo passou a ser responsável por todas as tarefas da casa. E, a mais de 20 anos trabalha com a mesma família; no caso de seus tios maternos e paternos alguns não frequentaram e outros não concluíram o ensino fundamental. No intuito de não constituir a mesma narrativa geracional, vivida por seus pais, Dandara relata que sua mãe objetivou dar uma vida educacional diferente para ela e seu único irmão hoje com vinte e cinco anos de idade. O mesmo no ano de 2012 fazia a graduação em Geografia, interrompeu e no ano de 2015, prestou novamente o vestibular na mesma universidade e, hoje cursa a graduação na área de Educação Física. Ao referir-se ao incentivo de sua mãe, tendo em vista a formação universitária dos filhos relata:

Ela fez de tudo para garantir os meus estudos, então ela sempre lutou para que eu e meu irmão alcançássemos nossos sonhos e chegasse por meio dos estudos onde ela não pode chegar. Ou seja, na universidade. No meu caso ser pedagoga, foi a realização de sonhos, tanto de minha mãe, quanto meu! (...) A única decisão que eu tive que tomar era se eu iria para fazer o Magistério e ser educadora ou se eu continuava fazendo o Ensino Fundamental e eu não tinha essa certeza, mas, a minha mãe, por um sonho que ela tinha de ser professora, incentivou-me a fazer o Magistério, pois mesmo se eu não quisesse seguir a carreira, eu teria uma profissão; ela tinha uma preocupação muito grande em me deixar encaminhada.

Quando convidada a falar sobre seu pertencimento étnico racial conforme os padrões esperados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) declara-se negra, embora esteticamente represente a cor parda. Mas explica que sua ancestralidade é composta por uma miscigenação, e assim se autodeclara. Ao ser convidada a relatar sobre o tema discriminação expressas em dificuldades e perseguições sofridas:

Bom, na verdade, eu me declaro como negra porque sofri preconceitos apesar de ser um pouco mais branca. Eu fui vítima de muito preconceito quando eu ia em lojas, quando eu trabalhei também em algum lugar onde era mais privado, tinha pessoas mais do público privado, então sempre sofri esse preconceito de quererem saber onde é que eu estava indo, o que é que eu estava fazendo, se eu estava pegando alguma coisa, eu sempre tive esse olhar de discriminação muito grande...Foi muito forte o apoio da minha mãe, sempre me apoiou muito para que eu concluísse, deixasse sempre o estudo em primeiro lugar em tudo, porque era muito importante para ela me deixar encaminhada e o estudo era o maior bem que ela podia me deixar, então ela sempre lutou por isso.

Nessa perspectiva, quando inquerida sobre o fato de ser mulher e estudar, ela enfatiza que o apoio da família foi de extrema importância para sua dedicação aos estudos, a qual, porém exigiu renúncia e reiterado adiamento da concretização do desejo de “ser mãe”, a fim de que pudesse ter a esperada disponibilidade afetiva, temporal e financeira para gerar e cuidar de sua própria filiação, conforme relata:

Na verdade, a minha família nunca teve isso (de sexismo no apoio ao estudo), sempre tive bastante apoio para estudar mais e enfim, se formar, mas eu vejo que para ser mãe, por exemplo, eu sempre adiei porque eu sabia que isso ia me dificultar no trajeto, então assim que eu me formei eu pude pensar na possibilidade de ser mãe, porque antes eu sabia que eu teria muita dificuldade porque mãe sempre está em volta do filho, tudo é sempre a mãe que faz, então estudar junto ia ser muito mais difícil.

Aos dezesseis anos de idade Dandara do início a sua trajetória profissional articulando estudos e trabalho. Como relatou: “(...) acabava um estágio e eu me inscrevia em outros em outros lugares, sempre fui fazendo estágio e estudando”.

Foi uma coisa foi muito boa, foi uma coisa que eu não esperava alcançar na verdade. Quando eu terminei o Magistério, eu não tinha essa perspectiva de fazer faculdade, porque eu achava que não tinha condições de alcançar uma, eu achava que eu nunca ia entrar numa universidade na minha vida e então, como eu sempre tive muito apoio da minha família, eles disseram que eu tinha que tentar fazer o vestibular mesmo que fosse particular porque, na UFRGS, eu sonhava muito mas eu achava que o meu estudo não era suficiente para entrar, eu não me achava com coragem de prestar um vestibular na UFRGS. Então eu tentei pela primeira vez fazer na particular e, quando eu consegui, foi uma festa! Minha família ficou muito feliz com isso e, mesmo nós não tendo condições financeiras, na hora nós pensamos “Ah, que legal! Mas como é que nós vamos fazer para você poder seguir esse seu sonho?” e foi feito tudo que se pode de empréstimos, enfim, para eu poder começar na faculdade, mas eu estava vendo que a minha mãe estava tendo muita dificuldade financeira e eu não sabia até quando eu ia conseguir terminar a minha faculdade, porque ela tinha muita dificuldade para me ajudar e eu também não tinha condições de pagar a universidade. Então nós fomos fazendo o que era possível para realizar o meu sonho, minha família me apoiou muito para isso.

Inaugurado o acesso à universidade por sua família, a precursora Dandara tornou-se a prova de que a teoria do impossível não era verdadeira, perdera sua eficácia, demonstrando a seus familiares que sonhar era motivo de ânimo e de alegria, como no ingresso de seu irmão na UFRGS, conforme relata:

No momento, ele passou no vestibular da UFRGS, está bem faceiro, vai fazer Educação Física. Ele já tinha passado um ano antes na UFRGS também, porém em geografia, mas não era aquilo que ele queria. Este ano ele tentou de novo e conseguiu e agora ele tem certeza de que ele quer fazer, está “faceiro”, ele foi dizendo que é uma visão que ele tem de mim, por eu fazer faculdade, ele se sentiu motivado de também entrar na faculdade. Até então, ele não tinha esse pensamento de ingressar na faculdade, ele nem imaginava se ele queria ou não, hoje ele tem certeza de que ele precisa disso.

Ao ser convidada a refletir sobre seu percurso dentro da universidade, no como se deu, em como fora essa experiência e sua percepção a respeito do significado da formação universitária para si mesma e também para seus familiares e seu entorno de relações sociais e comunitárias, bem como a respeito dos reflexos na forma de perceber a vida, de pensar, de agir e de viver, Dandara foi suficientemente expressiva ao vincular sua entrada na

universidade com o acesso ao mundo do conhecimento, com a abertura de horizontes, com o alargamento de sua cosmovisão, com a assunção da liberdade de ser e de viver, de escolher rumos, de alcançar sonhos e metas, como se pode verificar nos seguintes trechos de sua fala:

Sim, eu comecei a ver de forma diferente que existiam muitas coisas que eu não conhecia ainda, muitos lugares que eu podia ir e que eu achava que não podia. Então, na faculdade, eu comecei a enxergar que eu podia ir além, que eu podia frequentar alguns lugares culturais que eu achava que eu não tinha, que eu não precisava, que eu não poderia ir, e eu vi sim que eu podia ir, que eu deveria ir, que eu deveria procurar o que nós temos de cultura. Esse curso foi tão importante que uma palavra para definir ele, acho que a minha esperança. Eu tive como resgatar a esperança de poder fazer coisas que eu não acreditava que eu poderia fazer. Ele foi a minha esperança, ele foi muito importante para mim.

Nesse sentido, é interessante destacar a inesperada confissão, por parte da entrevistada, quanto à essencialidade de específicas e prévias características pessoais e familiares como independência e autonomia como indispensáveis a sua inserção no mundo cultural e científico de nível superior. Tais elementos foram fundamentais, estruturantes e norteadores no percurso de sua trajetória universitária, opondo-se a qualquer condição de dependência e de sujeição a instituições, programas e políticas de apoio para o ingresso e permanência no campo universitário. Dessa forma, quando questionada a respeito da importância do acordo entre a Associação dos Educadores Populares, o MDCA e a PUC, no tocante ao apoio aos estudantes de Pedagogia, declarou a importância de esforços e dedicação próprios e também de sua família:

Na verdade, eu tinha ingressado na PUC, foi a universidade que eu passei. Eu acho que eu conseguiria pelo apoio da minha família. Não seria fácil, não sei em quantos anos eu iria levar para me formar, mas eu acredito que eu conseguiria, com bastante dificuldade, mas sim.

Conforme citado, a permanência de Dandara na universidade não foi fácil, não apenas diante das exigências financeiras da preocupação com a segurança no seu deslocamento noturno, mas também quanto ao fato de ainda não fazer parte de sua rotina doméstica a aquisição e o uso recorrente de computador, como respondeu à pergunta a respeito de facilidades e dificuldades encontradas em sua trajetória universitária:

Eu tive bastantes dificuldades porque eu não sabia mexer em computador, não tinha computador, então para fazer os primeiros trabalhos que tinham que ser entregues pelo computador foi muito difícil, eu não tinha habilidade nenhuma e achava que não ia conseguir fazer, mas fui aos poucos conseguindo e aprendendo e vi que eu ia conseguir, que eu tinha como conseguir fazer, mas a minha maior dificuldade foi a parte tecnológica, não tinha acesso à tecnologia para facilitar as entregas dos

trabalhos, a pesquisa, tudo isso que nos ajuda eu não tinha, então para mim foi muito difícil.

Embora as dificuldades presentes na realização da Faculdade de Pedagogia, as expectativas em relação ao futuro exercício profissional multiplicaram-se com o andamento do curso, como explicou:

Mudou bastante, sim. Durante a graduação, eu senti que eu estava tendo bastante suporte para seguir além, eu via que eu podia ir além, podia procurar caminhos para eu conseguir me especializar e poder me formar mais e poder fazer cada vez mais, que eu podia sair daquele conforto que eu estava e me especializar mais.

Já com a conclusão do curso, Dandara sentiu-se capacitada para o trabalho, entretanto, do ponto de vista de realizar concursos, valores de salários, possibilidades de carreira, ou mesmo sobre ocupação em funções diferentes das relacionadas diretamente ao curso de graduação, Dandara manifestou relativa insatisfação:

Bom, depois da graduação eu me senti bem mais preparada para exercer a função que eu queria de verdade, então no salário, pelo que eu sei, varia pela titulação, você sempre aumenta um pouquinho teu salário, mas como o estado não tem um salário bom para o professor, na verdade aumenta pouco, valoriza pouco, valoriza, mas não o suficiente. A titulação pública não valoriza de verdade a titulação como deveria. A professora se esmera para fazer uma graduação, para fazer uma pós-graduação, aí chega para realmente poder ver os lucros financeiros também e não tem essa gratificação financeira porque não é valorizado.

Antes de entrar na faculdade de Pedagogia, com ênfase em Educação Popular, da PUCRS, Dandara planejava ser professora de escola pública, concursada:

Na verdade, eu não tinha muitos planos para mim, era eu querer entrar numa escola e dar aula, passar num concurso, enfim, dar aula, mas eu não tinha muita perspectiva de planos, eu não fazia muitos planos.

Em relação a sua percepção sobre o mundo de trabalho de uma pedagoga, a inserção da profissional no mercado de trabalho, Dandara expressou uma visão idealista, passional, solidária, beneficente e voltada para o bem comum, a seguir:

A Pedagogia está bem desvalorizada mesmo, então, hoje em dia, ser pedagogo é bem diferente, não é visado com valor, então as pessoas fazem mesmo porque realmente tem muita paixão e amor para fazer, porque sabe que não vai ser reconhecido. Todo mundo que faz Pedagogia sabe que está entrando num lugar que não vai ter reconhecimento, mas faz porque tem amor e carinho por aquilo e realmente quer e tem vocação para isso.

A construção da trajetória profissional da pedagoga Dandara inclui, também, a participação em associações e sindicatos, a respeito dos quais participa ativamente como expressão de sua dedicação ao bem comum coletivo presente e futuro e reservam a segundo plano, por ora, a participação em eventos profissionais na busca por desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, assim como a participação em concursos públicos:

Sim, eu sou associada no CPERS, então sempre que tem assembleia, algum evento, alguma pauta debatendo sobre a educação, eu tento estar bem informada e participar das assembleias para poder votar e decidir, porque é uma coisa que faz parte do futuro, então nós temos que estar sempre envolvidas nisso para melhorar porque nós queremos melhorar essa situação que não está boa. Nós queremos o melhor não só para nós mesmos mas para os alunos também, então nós pensamos neles, pensamos no futuro deles, então nós queremos melhorar a escola e a educação, nós queremos melhorar o país em relação a isso.

Dandara realizou estágios em diversas áreas educacionais privadas, tais como: Educação Infantil, Cultura e Ciência (Museu da PUCRS), Informática. Além disso, foi professora do estado do Rio Grande do Sul contratada temporariamente, pois desejava trabalhar em escola pública:

...fiz estágio em escolinha infantil no começo, depois eu vim também fazer estágio no museu da PUC que era bem diferente do que eu estava acostumada. Eu queria na verdade era trabalhar em sala de aula, mas eu vim para um mundo diferente que era trabalhar no museu da PUC. Foi uma experiência diferente, foi importante, foi boa, mas foi diferente. Trabalhei também como monitora de informática também de estágio e somente bem no finalzinho da graduação é que eu me inscrevi para poder trabalhar em escola mesmo, escola pública, que era o que eu queria mesmo e consegui entrar pelo contrato temporário no estado.

Satisfeita com sua escolha profissional e com a qualidade de sua formação, Dandara dedica-se atualmente ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos e habilidades através de um curso de especialização. Seu plano inicial de lecionar em escolas públicas é fortalecido pelo forte desejo de fazer parte da construção de um mundo melhor a partir de uma educação melhor para todos, conforme afirmou:

Sim, eu pretendo continuar porque eu não me vejo em outra profissão. Eu sei que é o que eu consigo, o que eu gosto de fazer, eu não me vejo em outra profissão, e eu estou me especializando para melhorar dentro da minha profissão, então é dentro das escolas públicas que eu quero melhorar, que eu quero poder dar um trabalho melhor, mesmo não sendo valorizada pelo governo, eu não quero deixar os meus alunos. Eu quero dar o melhor para eles de mim, então quanto mais eu me especializar, mais eles vão ter o melhor e vão ser cidadãos melhores, vão poder fazer o melhor para mudar a situação da educação do nosso país.

Dessa forma, para Dandara, o próprio fato de estar participando desta entrevista representa resultado de conquista e de reconhecimento da sua exitosa trajetória universitária, como ela mesma citou:

Na verdade bastantes coisas foram bem contempladas (temas e questões das perguntas da entrevista), eu quero na verdade é agradecer por fazer parte desta entrevista porque, na verdade, foi muito importante para mim e é um orgulho eu poder estar fazendo parte desta entrevista com uma colega que eu gosto muito, admiro muito pela luta e admiro muito por ela ter escolhido fazer sobre este assunto também porque é um assunto muito importante, então na verdade eu acho que foi tudo bem abordado e bem esclarecido.

Atualmente, Dandara dedica-se à vida de mãe e também como educadora na Rede Estadual em regime de contrato temporário. Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Dandara, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) aproximação de vínculo entre irmãos, pois com Dandara passou a ser referência para que seu irmão chegasse a esse a uma universidade Federal.
- b) a disposição para os estudos através da especialização acadêmica na área de psicopedagogia

Enfim, a trajetória de Dandara é marcada pela cumplicidade geracional, pois mesmo desprovida do capital econômico e cultural, a família de Dandara, representada por sua mãe, não mediu esforços para que a filha realizasse o sonho de ter formação universitária

5.2.7 Maria da Penha Maia Fernandes (Penha)

Maria da Penha Maia Fernandes brasileira, nasceu em 1945, é uma farmacêutica brasileira e líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres, vítima emblemática da violência doméstica. Segue aos 74 anos de idade na luta em defesa dos direitos da mulher.



Figura 9 – Maria da Penha

Fonte: Idealização da Autora (2018)

A educadora Penha, participante desta pesquisa, tem hoje cinquenta e um anos de idade, quanto ao seu pertencimento étnico racial, declara-se branca. Ao narrar sobre sua trajetória educacional, Penha nos traz relatos importantes, pois sempre estudou em escolas públicas, fez o ensino fundamental em escola estadual, situa que o Ensino Médio tinha como dimensão a formação técnica, sendo assim, decidiu a formação técnica em contabilidade. Aos vinte anos de idade dedica-se ao vestibular em uma universidade pública federal, para a área de administração de empresas, mas não obteve êxito. Quanto a seu núcleo familiar afirma que apenas um dos cinco irmãos seguiu os estudos, sua irmã mais moça que a formação em nível de segundo grau na modalidade de magistério e depois fez a faculdade de Pedagogia em uma universidade federal, e exerceu a docência por longos anos como professora na área da educação infantil em uma instituição privada. Seus pais fizeram apenas o primeiro ano do ensino fundamental.

Ao referir-se a sua vida pessoal Penha que com vinte anos de idade, casou-se e vive com seu esposo ao longo de trinta anos. Têm dois filhos, um menino de vinte e sete anos, e o outro de vinte e um; os quais durante o percurso do Ensino Fundamental e médio estudaram em escolas particulares. Tendo em vista a construção de um novo *habitus*, Penha investiu e incentivou uma cultura mais ampla a seus filhos. Relata Penha que fazer um curso superior

lhe possibilitou investir e estimular a formação de seus filhos. Seu primogênito que fez a graduação em Educação Física e com base nas políticas de incentivo a formação docente fez o mestrado e por meio do Programa Ciência sem Fronteiras um programa de pesquisa criado em 26 de julho de 2011 pelo governo Dilma W. Rousseff o qual incentiva a formação acadêmica no exterior, oferecendo bolsas de iniciação científica e incentivando projetos científicos em universidades de excelência em outros países qualificou sua formação. Seu primogênito hoje é *personal trainer* área de Educação Física. Seu filho mais moço hoje faz graduação em Gestão ambiental em um Instituto Federal do RS/Porto Alegre.

Dezessete anos mais tarde, Penha incentivada por sua irmã mais moça, abdica de sua vida de dona de casa, e presta concurso para o Estado, na área de agente técnico em manutenção, o que despertou o interesse de Penha a pensar em estudar novamente. Tendo em vista sua inserção na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre no ano de 2005, Penha aos quarenta e três anos de idade participa do processo seletivo articulado pela AEPPA, CME, MDCA, CMDCA e PUCRS, para a seleção de profissionais que atuavam como educadores populares em suas comunidades e não tinham ainda acessado formação universitária. Penha relata ainda que durante os quatros anos de estudante em nível de graduação, dedicou-se exclusivamente aos estudos, até a formatura no ano de 2010.

Ao contextualizar a trajetória universitária de Penha observam-se algumas marcas quanto ao sentido e significado da formação para ela. Relata que ter feito à graduação lhe proporcionou o conhecimento científico, o que melhorou sua prática como profissional, e o fato de ter feito o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, proporcionou a ela a atuação em outros setores, pois atuou como supervisora na escola por três anos. Penha enfatiza que sempre recebeu o apoio da família que a incentivava, e assumiu durante seu período na universidade os custos com o deslocamento, alimentação, e estimulando suas saídas culturais como a leitura de livros, idas a cinemas, pois acreditavam que isso lhe ampliaria o conhecimento como profissional.

(...) Acho que eu já falei quase tudo. Eu sempre falo: a pedagogia com ênfase em Educação Popular, ela sempre mostra que o professor, esta aberto a aprender. Todo mundo trabalhava na educação, mas a gente não tinha uma graduação, uma formação acadêmica. Tínhamos uma experiência, mas não tinha teoria, a gente tinha a prática, mas não tinha a teoria. Então tivemos muita troca com os professores, porque eles também gostavam de ter essa troca com a gente. Os professores entravam em sala não só para ensinar, mas para aprender, então para mim foi uma trajetória maravilhosa e eu me arrependo até hoje de ter parado. Acho que a gente deveria ter continuado em algumas coisas, mas também faz parte desse amadurecimento da pesquisa.

No que se refere a ser do gênero feminino e estudar a noite, Penha relata não ter sofrido qualquer discriminação, “ênfatizando que hoje as mulheres têm direitos e devem ser respeitadas, não apenas em casa, mas em qualquer espaço que circularem”. Convidada a relatar sobre as possíveis mudanças no seu crescimento e conhecimento durante sua inserção a universidade, ela relata que houve mudanças, pois no diálogo com outros colegas e com os professores por meio do ensino de diferentes disciplinas possibilita ao estudante ter uma relação mais profunda com o conhecimento. É possível perceber na narrativa de Penha que a universidade oferece uma cultura mais intelectual e promissora, mas que pelo fato de ser mulher, ter filhos limita o estudante a frequentar de eventos intelectuais, e limita a participação de viagens.

Na continuidade da narrativa Penha contextualiza sua trajetória profissional enfatiza que ter a formação universitária, lhe possibilitou mudanças tanto no âmbito pessoal, pois hoje pode viajar mais, ampliar a rede de lazer a seus filhos através de viagens, espetáculos culturais, como idas a teatro, cinema, bem como a mudança de capital econômico, pois acredita ter tido base para concorrer a novos concursos em seu campo de formação. Há três anos fez concurso e na área Federal e hoje trabalha como monitora de ensino no Instituto Federal/RS. Tendo em vista a qualidade e incentivo para a continuidade dos estudos no IFRS, relata que abriu mão do Estado.

(...) Te incentivam o tempo todo para você estudar, buscar conhecimentos. Isso é diferente, pois na minha trajetória universitária, enquanto professora do estado não era valorizada. Apesar da minha idade, resolvi largar o estado e começar do zero, mas hoje não me arrependo.

Afirma ainda que a formação recebida no curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular foi fundamental para desempenhar sua trajetória profissional como assistente de graduação, desempenhando atividades de apoio aos estudantes de do ensino fundamental e médio. No que se refere aos conteúdos aprendidos ao longo de quatro anos na graduação Penha narra que

(...) Contribuiu para eu tenha hoje outra visão, outros eixos de pensamento, a gente trabalha muito no Instituto Federal campus Viamão, com o projeto. E aí, eu vejo que era bem aquilo que a professora Jussara estava sempre falando para gente; projeto integrador, eles dão incentivo para a gente mesmo não tendo mestrado, mesmo não tendo doutorado, fazer projeto e trabalhar com os alunos, a gente tem direito a trabalhar, a ter bolsista, a ter estagiário, então é um crescimento muito bom, tem muita troca.

Sobre a atividade que desenvolve hoje contextualiza

(...) como tenho formação universitária e fiz pós-graduação em letramento e alfabetização, me especializei mais nessa metodologia da alfabetização”. Hoje eu penso em fazer o meu mestrado ou na área da inclusão, pois foi o tema do meu TCC, porque a gente lá tem um público que precisa, então temos um curso integrador (Ensino Fundamental com técnico federal) e vamos abrir um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pois, muita gente não tem ensino fundamental e Ensino Fundamental.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Penha, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) a disposição para a prática de esportes, o que vem contribuindo para o fortalecimento da autonomia e ampliação da rede social de Penha;
- b) a estabilidade profissional, pois trabalha na rede federal como educadora;
- c) as disposições para o estudo configuram-se através das disposições articuladas ao meio familiar. Tendo em vista que seus dois filhos são formados em nível de graduação e também de mestrado são formados e trabalham na área de formação;

Ao concluir, o que define a trajetória de Penha é a disposição para auxiliar o próximo e o investimento na formação acadêmica dos filhos.

5.2.8 Tarsila do Amaral (Tarsila)

Tarsila do Amaral nasceu em primeiro de setembro de 1886, foi uma referência no que se refere à arte da pintura e do desenho. Em 17 de janeiro de 1973, aos 86 anos, faleceu.



Figura 10 – Tarsila do Amaral

Fonte: Idealização da Autora (2018)

Já a educadora Tarsila, participante deste estudo de tese, tem hoje quarenta e nove anos de idade. Casada há vinte e oito anos, mãe de um filho de 21 anos de idade, o mesmo é bacharel em Educação Física e está fazendo a graduação em Administração de Empresas. Convidada a narrar à trajetória educativa da família, prefere não falar de seu pai. Quanto a sua mãe, essa não frequentou a escola no tempo regular, mas quando Tarsila já educadora no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) ensinou a sua progenitora as primeiras letras, mas a mesma fez apenas a primeira etapa (primeiro ano do Ensino Fundamental). Quanto a seus cinco irmãos, não concluíram o ensino fundamental, e seu esposo tem o ensino fundamental completo.

Ao narrar sobre trajetória educativa no Ensino Fundamental Tarsila afirma que seus familiares sempre a apoiaram, mas que esse percurso foi atravessado por constantes interrupções. Tarsila nesse período fez em uma escola Municipal de Porto Alegre o curso profissionalizante técnico de contabilidade. Narra que nessa escola pode conviver com outras pessoas que já trabalhavam e estavam engajadas com as questões sociais de suas comunidades. Aí que ela conhece o Orçamento Participativo (OP) um mecanismo governamental de democracia participativa que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre os orçamentos públicos, geralmente o orçamento de investimentos de prefeituras municipais, através de processos da participação da comunidade.

(...) comecei a ir nas reuniões pela escola porque precisava melhorar a escola e a comunidade onde eu morava um dos meios era o orçamento participativo. (...) Foi aí que eu comecei a participar na organização da comunidade também, nós conseguimos coisas boas para comunidade, um desses projetos era o SACI que nós trouxemos para entidade da comunidade, conseguimos reforma para o posto de saúde, não tínhamos capacidade de energia e nós conseguimos uma subestação, então foi toda uma luta, conseguimos implantar parte do plano de saúde da família – tudo isso eu ajudei a construir e, dentro disso, dentro desse movimento todo, eu participei logo no início do governo Lula.

Quanto à necessidade de continuar os estudos já em nível superior, relata que se dedicou aos estudos para prestar o vestibular, mas que não conseguiu nota suficiente para cursar a graduação em Pedagogia. Nesse período Tarsila dedica-se a vida familiar e a liderança social em sua comunidade. Ficando os estudos para outra fase da vida. Depois de quase vinte e três anos Tarsila, volta a dedicar-se aos estudos, agora a chegada à universidade tem sua concretude.

A trajetória universitária de Tarsila é atravessada por seu engajamento com os movimentos sociais populares, pois por intermédio de seu esposo o qual era agente comunitário, Tarsila começou a fazer parte da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), pois confirma que chegou à universidade por fazer parte desse movimento que começou ainda quando estudante de uma escola Municipal de Porto Alegre foram esses profissionais que articulados em melhorar a prática dos “trabalhadores de creches populares que se mobilizaram para a continuidade da formação universitária de profissionais como eu” afirma Tarsila. Chegar à universidade é romper ciclos “(...) quando eu cheguei na universidade, para mim, foi a alegria da minha mãe. Na verdade, eu sou o orgulho da família, eles me consideram assim, apesar de ter me formado velha, foi eu que representei a minha família”. Ao narrar sobre as possíveis mudanças em sua trajetória após sua inserção no curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular Tarsila poderá que a mudança não foi de

ordem econômica, mas sim social, pois com a convivência de outros colegas a fez compreender a dimensão do ser humano, o sentido da solidariedade. Pois com o curso aprendi que

(...) eu posso, como você pode, qualquer um de nós pode desde que nós queiramos e consigamos uma oportunidade porque, na verdade, eu vejo que esse curso de pedagogia foi uma oportunidade de avanço muito mais pessoal, pois para mim como pessoa foi extraordinário, eu virei uma página. O conhecimento oportuniza a gente a entender melhor o mundo e as diferenças existentes. Aí com o conhecimento podemos lutar para mudar.

Tarsila, narra que estar na universidade não a isentou de ter dificuldades relacionadas à compreensão dos conteúdos ensinados, pois é um saber mais técnico, diferente de seu saber vivido no mundo. Assim afirma “(...) eu tinha dificuldade em compreender o conteúdo. Uma coisa é você chegar à universidade, outra coisa é você permanecer, ficar lá e ter boas notas, entender o conteúdo, porque, para mim, ainda hoje, muita coisa ainda está em processo de compreensão ao longo da vida”. Quanto ao fato de ser mulher, estudar a noite e ser dona de casa, não foi ou é fácil para Tarsila, mas destaca que sempre a mulher deve se impor para garantir seu espaço ainda que tardiamente reconhecido na sociedade. Declara que as políticas de incentivo a formação docente vêm contribuindo e muito para que a mulher pudesse hoje chegar a ter uma formação universitária, pois o diferencial para Tarsila dessa ascensão ao curso superior para o gênero feminino e em especial para a mulher brasileira oriunda da classe popular está respaldada pelas políticas públicas.

Durante os primeiros anos de sua trajetória universitária, Tarsila não trabalhou seu esposo manteve os custos relacionados às despesas do lar e custos com a universidade (passagens, material escolar). Somente no ano de 2013 faz concurso público para trabalhar como professora da Educação Básica pelo Estado. E no ano de 2014, Tarsila assume em regime de contrato temporário pelo Estado a função de monitora de escola.

No contexto da trajetória profissional, Tarsila narra que na infância trabalhou na roça, ajudando sua mãe, assim como seus irmãos. Conheceu a enxada antes da escola. Mas ao longo do tempo Tarsila trabalhou como empregada doméstica, e no comércio como vendedora. Com o casamento aos vinte e um anos de idade e nascimento de seu filho, Tarsila não trabalha mais fora totalizando dez anos sem trabalhar. Com a conclusão do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular de 2010 a 2012 Tarsila não atua em sua área de formação, as tarefas de casa e ajuda ao marido na marcenaria são sua fonte econômica. Desde 2013 trabalhando no Estado como professora da Educação Básica, em uma turma de terceiro ano, Tarsila sentia-se feliz, mas não realizada, em dezembro de 2018, Tarsila é efetivada pelo

Estado como professora da Educação Básica. Afirma que ser professora e concursada lhe deu o direito de organizar seu tempo. “(...) A vantagem é que eu estou podendo trabalhar 20h só na escola, em casa ainda tem, quando tem que preparar aula, preparação de aula, quando você quer fazer uma aula boa, você tem duas ou três horas no computador de pesquisa”.

Ter formação universitária para Tarsila é estar mais consciente no tocante ao reconhecimento e luta por seus direitos enquanto profissional na área da educação. Uma vez que segundo ela o curso a preparou para melhor lidar contra as adversidades, pois hoje reconhece que a teoria é posta em prática no contexto da escola e também de sua vida pessoal.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Tarsila, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) a militância social cuja ênfase refere-se a melhorias e cuidados com a formação educativa de indivíduos no clube de mães na comunidade em que reside,
- b) a mobilidade social intergeracional determinada pela escolaridade, pois Tarsila em seu núcleo familiar foi a primeira a ter formação universitária,
- c) a possibilidade de ser exemplo no que se refere à formação universitária, pois seu filho está em processo de conclusão da segunda graduação.
- d) a esperança de ser efetivada no Estado como professora da Educação Básica

Nesse âmbito, o que define a trajetória de Tarsila, é seu percurso formativo com ênfase ao desenvolvimento profissional.

5.2.9 Francisca Edwiges Neves Gonzaga (Chiquinha)

Francisca Edwiges Neves Gonzaga, mais conhecida como Chiquinha Gonzaga, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 17 de outubro de 1847. À frente de seu tempo, foi compositora, pianista e maestrina brasileira; a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil. Chiquinha Gonzaga faleceu no Rio de Janeiro, no dia 28 de fevereiro de 1935.



Figura 11 - Chiquinha Gonzaga
Fonte: Idealização da Autora (2018)

Já a educadora Chiquinha, participante deste estudo de tese, tem hoje cinquenta e quatro anos de idade. Quanto à sua constituição étnica- racial, se declara de cor branca e afirma não ter sofrido qualquer discriminação devido a sua cor de pele.

Chiquinha é casada há 38 anos tem uma filha de 37 anos de idade, mas ainda não tem formação universitária. Seu núcleo familiar é composto de oito (8) irmãos e sua irmã de número três possui graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Seus pais não concluíram o Ensino Fundamental. Relata que seus pais começaram a trabalhar muito cedo, e depois com a chegada dos filhos, o estudo, para eles, foi se tornando secundário, uma vez que a preocupação passou a ser o trabalho e os filhos. A trajetória educativa de Chiquinha no Ensino Fundamental tem as marcas do avanço e da descontinuidade, pois repetiu três vezes o

primeiro ano do Ensino Fundamental; era considerada uma criança dita “especial” Sua infância educativa foi dividida entre o estudo e o trabalho. Mas ao narrar o percurso no Ensino Fundamental, percebe-se certa descontinuidade nos estudos de Chiquinha. O principal motivo por esses três anos descontínuos no Ensino Fundamental, refere-se à gravidez ainda muito jovem. Contextualiza que:

(...) para dar conta da vida agitada, entrei no curso do magistério para terminar o Ensino Fundamental eu fiz o magistério para educação de jovens e adultos. Aí me formei, fiz em quatro anos o Ensino Fundamental na formação de professor de ensino Médio na modalidade de alfabetização de jovens e adultos. (EJA) que era um curso novo na prefeitura justamente por causa do movimento de alfabetização de jovens e adultos. Tanto que, quando se formou uma turma grande, eu era a única professora para jovens e adultos, então eu tive essa formação no Ensino Medio.

A família de Chiquinha, embora desprovida de capital cultural e econômico foi fundamental no acolhimento quanto a seu desejo de ter uma profissão e dar continuidade aos seus estudos. Durante o Ensino Fundamental, o núcleo familiar de Chiquinha foi fundamental para a conclusão de sua trajetória educativa.

(...) A minha família, o meu esposo, a minha filha que era pequena, meu sogro, minha sogra, minha mãe, todos ficaram muito felizes com essa etapa de minha vida. O meu sogro foi o meu pai, ele me ajudou muito, ajudou em passagem, na compra de material escolar, então eu tive todo o apoio, eu trabalhava o dia todo, eu sempre trabalhei o dia todo, e consegui, venci e acho que tem que ser assim, na nossa situação de hoje em dia, tem que querer, tem que batalhar acreditar nos sonhos, que é possível e ter esperança, porque senão você não consegue uma formação, porque a nossa sociedade é elitista e muito preconceituosa, principalmente com mulheres.

Com a trajetória educacional concluída, Chiquinha dedicou-se totalmente a seu contexto familiar, ao trabalho e a sua militância na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, pois como integrante do grupo de mulheres as quais tinham como propósito a luta em defesa da formação dos educadores e educadoras que trabalhavam nas creches comunitárias e não tinham formação universitária concluída. Contextualiza Chiquinha:

(...) quando eu terminei o Ensino Médio no Emílio Meyer, nós já estávamos trabalhando para a questão da PUC, de tentar na PUC ou na UERGS, teve a questão da UERGS, na época teve aquele memorial, a gente fez o memorial, aí surgiu na PUC, aí logo em seguida veio o ENEM que todo mundo foi incentivado a fazer, estudamos bastante, fiz o ENEM e consegui aprovação e ficamos aguardando. Eu me formei em 2004 no Emílio Meyer os quatro anos e em 2006 eu ingressei na PUC.

Em relação à trajetória universitária, Chiquinha narra que a chegada ao campo universitário foi atravessada por certo deslocamento cultural. Afirma ter tido “certo embate entre estudantes, de outras áreas, ao envolver questões relacionadas a sua classe social,

meritocracia, discriminação, capacidade financeira, autonomia e dependência”. Os dois primeiros anos da estudante egressa ao campo universitário foram difíceis, mas o fato de ter chegado caracterizou-se pela resistência, uma vez que desistir não estava em seu contexto. Pois para ela estar na universidade além de caracterizar resistência, também caracterizava alegria.

(...) porque eu venho de uma família pobre, eu e minha irmã nos formamos juntas no Ensino Fundamental, e entramos e saímos juntas, nossa família é muito grande e só eu e ela conseguimos uma graduação batalhada, muito batalhada, muito conquistada e valorizada, valorizamos muito isso. De um total de 9(nove) filhos somente eu e minha irmã chegamos à faculdade.

A narrativa de Chiquinha serve como estímulo a luta pela realização de seus sonhos, uma vez que assim como sua irmã Maria da Penha romperam dentro do contexto familiar com o *habitus* geracional, uma vez que são as primeiras a ter na família formação universitária. O que reforça o pensamento de Bernard Lahire (1997) sobre as razões do improvável, uma vez que o indivíduo pode construir novos percursos de vida.

Chiquinha convidada a narrar sobre os desafios no que se refere às aprendizagens durante sua trajetória universitária afirma que ter vivido muitas dificuldades, pois para ela ter vindo de um Ensino Fundamental com formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), falta segundo ela “aprofundamento de conteúdos”. Ela faz de forma muito precisa referência a alguns de seus professores, pois diante de qualquer dificuldade “eles jamais mediram esforços para nos ensinar” Relata que “o núcleo de Educação de Jovens e Adultos existente na universidade privada era um espaço em que havia sempre um professor para acompanhar os estudantes em suas dificuldades universitárias”. Acredito a partir dessa fala de Chiquinha ser esse o compromisso social da universidade, pois ao reconhecer os níveis de saberes da grande gama de estudantes que acessa a esse campo de ensino, cria suas estratégias para que a formação esteja respaldada pela ética, diversidade de saberes e equidade. Reafirmando o dito, contextualiza Chiquinha:

(...) não tenho palavras para agradecer o carinho dos professores durante os quatro anos em que eles tiveram conosco porque eles sabiam que muitos tinham formação de EJA e não mediram esforços para que a gente acompanhasse os outros colegas de sala e se posicionasse dentro da faculdade, nós tivemos esses professores que tiveram esse olhar e tiveram esse cuidado e se dedicaram, então era um curso que eu acho que foi valorizado. O curso foi grande para nós, mas os professores foram muito mais.

O percurso universitário de Chiquinha caracterizou-se por mudanças no que se refere a sua relação com o mundo do trabalho, com a família, pois as mudanças foram não só de conhecimento, mas de realidade.

Quando você não está numa faculdade, numa graduação, que você vai vendo o que de fato acontece no mundo, você tem medida, tem como analisar as situações vividas. Então você consegue esse balanço entre o que é o certo e o que é o errado e antes não, antes falavam e você tinha que dar a última palavra e, aí, você começa a analisar que não tem essa necessidade de rebater e querer que as pessoas lhe olhem, lhe ouçam, porque você tem uma graduação, não. Você tem a graduação, a graduação é sua, ninguém vai lhe tirar. É conhecimento, de experiência, não apenas o conhecimento do canudo, mas conhecimento de você argumentar, de você se posicionar.

Além disso, Chiquinha reafirma a importância das políticas públicas de incentivo a formação docente, para que cada vez mais os indivíduos pertencentes a classe popular possam ter acesso a graduação em qualquer área de ensino.

Se não fossem todas as parcerias entre a AEPPA, MDCA, MEC e a Universidade privada eu não teria feito a graduação. Eu precisaria daí para chegar à universidade fazer mais vezes o Exame Nacional do Ensino Fundamental (ENEM). Se não fosse às políticas Públicas não teria como, não teria esse horizonte de possibilidades.

Mais adiante, falando sobre sua trajetória profissional, Chiquinha relata que foram momentos difíceis da infância, adolescência, pois sua família era muito numerosa e a vida profissional muitas vezes tomou o espaço da trajetória educativa, o que justifica o não prolongamento nos estudos tanto pelos pais, quanto pelos irmãos, pois o trabalho era a prioridade uma vez que todos precisavam trabalhar para auxiliar no sustento da casa. Ao se referir às mudanças ocorridas em sua trajetória profissional após a conclusão do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, Chiquinha afirma que ao longo desses dez anos, prestou concurso para área de sua formação, mas que não chegou ainda a ser aprovada. Portanto, trabalha em regime de contrato emergencial pelo Estado, onde desenvolve há três anos a função de supervisora escolar. Afirma que a especialização feita em orientação educacional foi fundamental para estar hoje atuando nesse setor. Chiquinha reconhece que a profissão de professor hoje está desvalorizada. Diz ela:

(...) para você ser médico, para você ser juiz, para você ser promotor, para você ser mestrado, doutorado, você precisa de professor, tudo precisa de professor, então todas as profissões, não tem nenhuma que não passe e o nosso país, eu acredito que seja um dos únicos, são poucos que não tem essa valorização. Eu vejo como uma lástima, mas eu ainda tenho, estou com 54 anos, mas tenho esperança ainda que vamos conseguir nós e esse é o nosso papel – mostrar que isso é possível.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Chiquinha, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) ser a segunda em seu núcleo familiar a ter formação universitária
- b) a necessidade de conciliar a vida de mãe, esposa a formação universitária
- c) o tempo de estranhamento dentro da universidade nos primeiros anos;
- d) o desejo de ser professora concursada e dar continuidade a formação acadêmica.

Portanto, o que define a trajetória de Chiquinha, é sua ênfase no percurso profissional, uma vez que obstinadamente dedica-se ao ofício de ser professora e o sonho em voltar à universidade para fazer a formação acadêmica em nível de mestrado.

5.2.10 Nelson Rolihlahla Mandela (Mandela)

Nelson Rolihlahla Mandela nasceu em 18 de julho de 1918, foi um advogado, e presidente da África do Sul por cinco anos. Um líder importante da África Negra. Faleceu em 5 de dezembro de 2013.



Figura 12 – Nelson Mandela

Fonte: Idealização da Autora (2018)

O educador denominado Mandela, único participante desta pesquisa de gênero masculino, tem quarenta e cinco anos de idade e quanto ao seu pertencimento étnico racial,

declara-se pardo. Casou-se aos dezessete anos de idade e vive com sua esposa há trinta anos. Têm três filhos, uma moça de vinte anos, e dois meninos, um de quinze e outro de seis anos.

Mandela nasceu em uma família da fração menos escolarizada da classe popular. Seu pai estudou até a quinta série (quinto ano do ensino fundamental) e trabalhou a vida inteira como marinheiro. Sua mãe era costureira e frequentou a escola até o primário. Ele possui quatro irmãos: todos mais novos e que não concluíram os estudos. Mandela cursou parte do ensino fundamental em escola municipal e, aos catorze anos de idade, já na sétima série, interrompe os estudos e dá início ao trabalho como *office boy*, faz serviços braçais e quando mais velho é contratado para trabalhar como segurança em eventos, além de segurança particular.

Relata que dentro dessa área trabalhou por quatorze anos ensinado e aprendendo em uma cooperativa de seguranças. Anos mais tarde retorna ao ensino fundamental no supletivo, onde também fez seu Ensino Médio. Mandela passou por diversas dificuldades durante esse período para conciliar estudos e trabalho, porém nunca foi reprovado em nenhuma série. É possível dizer que toda cultura escolar dele foi atravessada por uma descontinuidade, como explicita:

Eu fiz o ensino fundamental numa escola pública municipal, parei de estudar na sétima série para trabalhar aos quatorze anos e eu não fiz Ensino Fundamental. Eu terminei o ensino fundamental no supletivo porque ainda não tinha turmas de EJA constituídas. Terminei o Ensino Fundamental também no supletivo e em três oportunidades – foi ao longo de seis anos para terminar o Ensino Fundamental.

O percurso escolar caracteriza-se por um espaço e lugar demarcado internamente pela divisão do tempo, das tarefas cumpridas, da vigilância e do controle, o que implica na consideração desse espaço de formação ser um lugar constituído por características próprias que se mantêm por meio de vários elementos: sociais, políticos, econômicos e culturais, a constituírem através do tempo e da história.

Mandela relata a adaptação necessária em um contexto escolar diferente daquele que conhecia, sendo sua trajetória marcada por espaços diferenciados, demarcando a dimensão da escola vivenciada no âmbito normal e em espaços diferenciados com o supletivo, com os colegas e professores.

(...) Primeiro que a época ainda eram os supletivos estaduais, então você ia lá, inscrevia-se, fazia as provas uma vez por ano e tinha uma oportunidade por ano para fazer o supletivo estadual. E claro, eu não conseguia estudar, tinha que trabalhar, na época eu já era casado, então a vida lhe toma de uma forma que o estudo fica para

mais tarde do jeito que der, mas as dificuldades eram a dificuldade da vida, da minha classe, ter que trabalhar, ter que fazer as coisas, era isso.

Tendo em vista o término dos estudos fundamental e médio, focou-se no trabalho e na família, ficando os estudos universitários para mais tarde. Não tentou fazer vestibular devido às condições financeiras que eram destinadas ao sustento da família. Mandela deu início a sua trajetória universitária no ano de 2006. Devido à sua renda familiar, precisou durante todo seu percurso universitário conciliar o trabalho como segurança em uma empresa privada com os estudos na universidade. Encantado com o mundo que o proporcionava e pela boa relação que adquiriu com os professores do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, Mandela deixou florescer sua autoconfiança nessa relação professor e aluno. Foi então convidado por uma das professoras do núcleo de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fazer monitoria nesse setor. Sua rotina era trabalhar com projetos sobre a EJA na mesma faculdade na qual estudava à noite. A monitoria no núcleo durou três anos, o que resultou em maior ampliação de seu conhecimento acadêmico e lazer, pois viajou e publicou eventos a partir de sua inserção no núcleo de estudos. Isso afirma que estar na universidade possibilita ampliar a visão sobre a profissão. Dito por Mandela:

(...) num dia eu era aquele maloqueiro da vila que insistia em ser professor em curso para pobre e no outro eu estava viajando de avião para fazer formação de professor, e eu pensava o tempo todo enquanto eu olhava as nuvens o quanto eu precisaria fazer e o quanto eu precisaria melhorar para deixar meu pé no chão e não em cima daquela nuvem. O quanto esse conhecimento vai fazer com que eu não me torne um arrogante, um prepotente dizendo para as pessoas que as pessoas estão erradas sabendo que elas não estão erradas, só estão fazendo diferente. (...) estar na universidade e fazer o curso de pedagogia, não foi uma mudança de vida, foi colocar em prática o que a minha vida tinha me ensinado, então era como se eu estivesse tendo a responsabilidade de um grupo todo, a responsabilidade de milhões de pessoas que se esforçavam, então não é “o coitadinho da história”, você tem um compromisso, você ganhou essa oportunidade, agora usa ela da melhor maneira para fazer a coisa certa! Esse foi o compromisso que eu assumi, pessoalmente e individualmente. Não era uma questão só de não se deslumbrar, porque eu não ia, mas quanto eu posso efetivamente fazer para aquelas pessoas que eu tiver acesso na educação, sair daqui para ir lá para o interior de Tocantins para falar com professoras minimamente alfabetizados, mas que tinham todo amor e brilho nos olhos para alfabetizar outras pessoas que nem minimamente alfabetizadas eram. Aquilo não era uma tarefa, era uma riqueza que a vida e Deus colocaram no meu caminho, na minha trajetória para eu assumir aquilo com o melhor compromisso possível, porque aquilo tinha que ser feito da melhor maneira possível. Entretanto, também se mudou a minha visão e eu percebi que em muitos lugares muitas pessoas não têm acesso à educação, são privados de educação propositalmente. Se os professores e os diretores e os gestores são privados intencionalmente de um conteúdo, você não pode culpar o professor e menos ainda o estudante por não saber isso, na verdade ele é o menos errado nessa cadeia toda.

Mesmo tendo tempo para estar dentro da universidade essa jornada não se constituiu como fácil para o estudante trabalhador, Mandela relata que se não fosse um curso formativo

cuja gestão de caráter cooperativo estivesse imbricada com a realidade e com as necessidades da classe trabalhadora, não teria feito à graduação, pois:

(...) eu só fiz a universidade porque eu ganhei a bolsa, senão não conseguiria fazer, mas a nossa vida é assim: temos que lutar, temos que superar, temos que fazer e, depois de um tempo, eu fiquei muito orgulhoso de ter ficado em segundo lugar no processo, porque foram quase seis mil pessoas desde o início, e eu fiquei muito feliz sem qualquer arrogância, porque eu sabia, no fundo eu sabia quando eu estava lá no canto de uma vila trabalhando com um grupo de mulheres à noite, num lugar que não tinha nem luz, que nós usávamos velas, que aquilo ia voltar para mim, eu tinha certeza, sempre tive certeza! Eu dei aula para presidiários, eu dei aula na FEBEM na época, e eu tinha certeza que aquilo ia voltar para mim, podia até demorar, mas eu nunca perdi a esperança de que aquilo voltaria.

Pois de fato, havia dois homens. Mandela era o único a concluir, o outro egresso desistiu quase no final do curso. Quando indagado sobre suas estratégias de estudo, os desafios a vencer no que se referem aos conteúdos, avaliações apresentadas ao longo dos quatro anos do curso, relata que esses tinham uma intencionalidade por estar diretamente relacionada com a teoria e a prática desenvolvida por cada um em seu espaço de trabalho, sendo na escola formal, ou nos espaços não formais em que trabalhávamos. O problema para ele era não de aprendizagem, mas sim de enquadramento.

(...) era ajustar-se a um esquema acadêmico que era absolutamente estranho para nós. Para mim, era totalmente estranho. Eu já não tive nem muito trato em sala de aula, o ajuste em sala de aula de “chegar, sentar, olhar”, eu não tive esse ajuste na minha adolescência, muito menos enquanto adulto com um milhão de coisas na cabeça, então eu acho que a grande dificuldade não foi nos conteúdos, e com toda humildade eu digo isso, eu não tive dificuldade alguma com os conteúdos. Primeiramente porque eu gostava dos conteúdos, tirando as primeiras cadeiras de inglês da faculdade de letras que eu não gostei de ter feito, mas era, na oportunidade, a única optativa que eu tinha. Eu não tive dificuldade nenhum com os conteúdos, todos eles eu gostei de fazer, todos eles eu adorei ter feito, todos eles eu adorei falar sobre, isso não significa que eu não tenha tido dificuldades em alguns deles, eu tive sim dificuldades em muitos, mas isso não me tirou a vontade de gostar deles. Eu adorei todos eles, mas eu tive dificuldades em alguns e discordei de muitas opiniões, não só do ponto de vista dos colegas, mas também dos pontos de vistas dos autores. Tinha autores que não tinham significância no mundo a opinião dele, não tinham ponto de vista do referencial teórico, uma afirmação no mundo na prática, no cotidiano, na vivência, então eu não sou obrigado a concordar com isso, não concordava. Eu acho que os autores não estão aí para nos convencer, eles têm que efetivamente dar-nos um respaldo, fazer que você consiga ir do ponto A ao ponto B, colocar mais dúvidas, agora ter um autor que seja somente pelo convencimento, acho que não. Então discordei de alguns autores durante o curso, mas do ponto de vista de conteúdos, gostei de todos, não fui bem em todos, mas gostei de todos.

Mesmo diante de uma rotina exaustiva de trabalho, Mandela não se descuidava de sua formação, pois tinha nessa tarefa formativa o compromisso social assumido consigo, com familiares e com sua própria construção de conhecimento, o que fortalece o seu perfil cultural. Sendo o único filho a chegar à universidade, pode-se perceber que o mesmo diante da falta de

tempo não deixou de dedicar-se à sua formação universitária. Resulta dessa reflexão entender que Mandela caracteriza-se como um caso excepcional de sua origem social. No ano de 2009, ele conclui sua trajetória universitária e dá início a sua trajetória profissional de modo mais amplo.

Dessa maneira, é importante dizer que atualmente esse agente desfruta de modo mais efetivo de viagens, com seus filhos e esposa para conhecer outros lugares, ampliando seu *habitus* cultural. Algo notável no *habitus* de Mandela é o modo como ele se apropriou da cultura profissional, qualificando assim sua trajetória profissional, pois hoje trabalha como educador social concursado, onde ministra disciplinas técnicas sobre equipamentos de proteção de média e alta complexidade dentro da política de assistência social. Desenvolve ainda atividades como diretor de ensino em uma escola de formação de vigilantes e seguranças. Ainda, com o objetivo de ampliar sua trajetória profissional, fez pós-graduação na área de segurança.

Recapitulando os pontos de análise da trajetória de Mandela, destaca-se a importância dos seguintes aspectos:

- a) a origem social com pouco investimento cultural;
- b) o tempo de estranhamento dentro da universidade nos primeiros anos;
- c) um comportamento por demais militante.

Nessa trajetória, o que define a trajetória de Mandela está representada esperança de poder continuar sendo liderança comunitária e pelo ofício de viver como uma profissional autônomo.

5.3 Retratando trajetórias e anunciando possibilidades

Olhar para as trajetórias destas estudantes egressas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular permitiu compreender que o processo de inserção e permanência na universidade é atravessado por diversos fatores que podem contribuir ou não para a continuidade da formação acadêmica, considerando que são indivíduos que trilharam caminhos diversos de acesso ao campo universitário tendo em vista os condicionantes da própria trajetória.

A análise do perfil socioeconômico das estudantes egressas do Curso priorizado neste estudo indicou que foram estudantes oriundos de escolas públicas e concorrentes a bolsa de estudos ofertadas pelas políticas públicas de incentivo à formação docente para um público específico no país. Seus pais, na grande maioria, possuem Ensino Fundamental incompleto e

eles são os primeiros na trajetória familiar a cursar a formação universitária e a obter um diploma de educação superior.

Durante a realização do curso a maioria dos egressos morou com as famílias, eram casadas e com filhos. E atualmente com base em suas condições de trabalho, moram em casas próprias; e grande parte hoje tem filhos e netos.

Ao longo dos quatro anos na universidade, a formação universitária esteve atravessada por fatores relacionados ao trabalho em turno integral e às questões pessoais e familiares. As dificuldades vivenciadas pelas estudantes egressas para acessar e permanecer no campo universitário foram de várias ordens, como, por exemplo, condições materiais, representadas pela dificuldade com transporte e preparação para o uso das tecnologias.

Os atravessamentos da vida, tais como as questões econômicas, a direção e a relação do núcleo familiar, constituem-se como fechos importantes a serem analisados no tocante à inserção das estudantes egressas, pois a grande maioria revela que, embora tivesse bolsa integral de estudos, havia a necessidade de trabalhar para se manter na universidade e auxiliar no sustento familiar.

Pierre Bourdieu (1997) assinala que o êxito escolar está imbricado à herança cultural transmitida pelo capital cultural herdado pela família, sendo que, de certo modo as trajetórias das estudantes egressas romperam com essa herança geracional uma vez que o indivíduo está condicionado por sua classe social, mas não determinado a viver sobre as regras culturais herdadas.

Muitas das estudantes egressas revelaram em suas narrativas que, mesmo suas famílias não tendo entendimento do que foi permanecer no campo universitário, tiveram o incentivo das famílias representadas em alguns casos por pais ou só por mães; esposos e familiares mais próximos ou ainda amigos e professores que influenciaram nessas estudantes egressas a descoberta do sentido do conhecimento acadêmico e da formação universitária para a trajetória pessoal e profissional. Isso caracteriza o que Lahire (1997) afirma ser apostar no sucesso dessas egressas, pois os seres sociais independentes de sua classe social não estão fadados ao “fracasso”. Outro fator revelado pelos estudantes refere-se à identificação com o conhecimento aprendido por meio das disciplinas ofertadas no curso, uma vez que essas estavam em constante articulação com a prática profissional. Revelam ainda a importância das políticas públicas de incentivo à formação docente, pois sem elas a inserção das mesmas nesse campo universitário teria sido, na maioria dos casos, inviável.

Além disso, apontaram dificuldades encontradas no processo formativo referindo-se à necessidade de terem feito o Exame Nacional do Ensino Fundamental (ENEM) com o

intuito de obter a pontuação exigida para a aquisição de bolsa integral na universidade privada, na qual fizeram o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular.

Os guíões também apontaram que algumas das estudantes egressas encontraram-se como “um estranho no ninho”, pois a chegada ao campo universitário esteve atravessada por outros *habitus* que não o seu de origem. Ou seja, vivenciar a trajetória nesse campo exigiu das estudantes egressas o que Bourdieu (1997) explica como conhecer as regras do jogo, o que exige de cada um ou do coletivo, saber jogar, para perpetuá-las ou subvertê-la. Com base nos guíões, foi possível perceber que muitos desafios foram vencidos por elas e ainda outros precisam ser enfrentados na continuidade de suas trajetórias profissionais.

Dez anos já se passaram da trajetória universitária vivida pelas egressas priorizadas nesta pesquisa. As análises revelam certa recorrência no que se refere à articulação entre a trajetória universitária e a continuidade dessa formação, pois dos dez profissionais duas desenvolvem a docência como professoras concursadas na Rede Estadual e três na rede municipal sendo que uma encontra-se aposentada e as outras encontram-se no exercício pelo menos há dois anos. Também uma professora desenvolve a atividade docente em um Instituto Federal. Em regime de Contrato Temporário na Rede Estadual encontram-se quatro, sendo que, dessas, três professoras atuam como docentes no Ensino Fundamental e uma como supervisora. Vale dizer que todas essas professoras operam em regime de contrato temporário há mais de 5 anos. Ainda é possível dizer que dois profissionais trabalham como educadores em outros espaços, uma no espaço não formal há mais de 6 anos e outro como educador social em uma empresa privada. A profissional restante desenvolve-se como autônoma profissional e não exerce a docência.

De acordo com o guião da trajetória profissional, é possível dizer, com base na análise realizada, que a renda *per capita* dos professores melhorou, pois varia hoje entre dois a quatro salários mínimos. Isso nos permite afirmar que os retratos sociológicos de trajetórias relacionados ao Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, objeto de estudo desta tese, apresentam trajetórias ascendentes, de acordo como o que defende Pierre Bourdieu (1997), corroborando também o que afirma Bernard Lahire (1997) sobre o sucesso escolar nos meios populares, ou seja, as razões do improvável.

Dessa forma, não se pretendem aqui explorar todos os aspectos sociais e culturais que atravessaram a trajetória pessoal, universitária e profissional de cada egressa, nem mesmo restringi-las ao limite biográfico, pois se compreende que cada um dos retratos sociológicos aqui anunciados procurou dar pistas desvelando sua caracterização como trajetórias ascendentes, uma vez que as egressas dispõem hoje de novas disposições no que se refere a

seus próprios *habitus* familiares e sociais. Reafirmando o sentido de que as trajetórias se constituem como ascendentes em relação à formação universitária, bem como na ampliação dos modos de aquisição de capital cultural incorporado demonstrado pela ocupação profissional exercida como docentes concursadas/contratadas em diversos contextos de educação, reafirmando, a partir de suas práticas, o sentido social e político característico da Educação Popular de educar para transformar.

Por sua vez, as entrevistadas, Ana Terra, Anita Garibaldi, Chiquinha Gonzaga, Dandara, Frida, Maria da Penha, Nísia, Tarsila, Mandela, incorporaram à sua trajetória profissional aspectos de suas trajetórias universitárias, ao exercício da docência na educação básica. Só em um único caso, o da egressa Conceição Evaristo, se evidenciou a opção pelo não exercício da docência no âmbito escolar. É possível dizer que as egressas, apresentam disposições diferenciadas quanto à escolarização de seus núcleos familiares e, em particular, à forma como incorporaram as vivências desse contexto familiar e social.

Notadamente com relação à trajetória profissional, esse grupo de egressas tem clareza que pertencer à classe popular vai além de um determinismo de classe, ou herança familiar. As trajetórias dos egressos apontaram que a formação permanente na perspectiva da Educação Popular é movimento orientador e mobilizador das trajetórias construídas, atravessadas por incessantes transformações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as trajetórias universitárias e profissionais de egressos do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, desenvolvido em uma instituição superior privada, no RS, em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e a Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), e encerrado em 2009. O desejo em compreender os percursos dos estudantes egressos antes, durante e após o término do curso e os sentidos que esses indivíduos atribuíram a essa formação universitária foram parte central dessa investigação.

Partimos do pressuposto que os agentes provenientes das classes populares têm direito à formação em nível superior e que políticas públicas precisam ser implementadas para favorecer tal inserção. Este pressuposto foi melhor compreendido quando do estudo teórico/metodológico empreendido e, especialmente, quando ouvidos os interlocutores do estudo.

Por meio da construção de dados operados pelas ferramentas questionário e entrevista, encontramos elementos para refletir, à luz da teoria de Bourdieu, entre outros, sobre as estratégias impulsionadas pelos egressos, às manifestações de seus *habitus* e as formas de aquisição do capital cultural, atravessadas em suas trajetórias familiares, formativas e profissionais. Num certo sentido, procuramos reconhecer as transformações que esses egressos perceberam em seu contexto pessoal, familiar e coletivo, após sua chegada ao espaço universitário.

Os objetivos apontados pelo estudo indicaram três dimensões analíticas:

a) *Trajetória social, escolar e familiar* (origem social – família e meio social de origem, até a entrada no Ensino Superior, condições de vida durante a infância e a adolescência; pessoas marcantes; experiências e/ou memórias marcantes desse percurso).

- b) *Trajetória Universitária* (caracterização da trajetória acadêmica, em particular no Ensino Superior, pontos a destacar desse percurso; competências adquiridas; expectativas, redes de sociabilidade durante esse percurso, lazeres, estratégias para permanecer no Ensino Superior).
- c) *Trajetória Profissional* (coincidências e (des)coincidências entre perfil de qualificação acadêmica e mundo do trabalho, mobilidade econômica; continuidade da formação acadêmica).

Compreendemos que, mesmo acompanhando a trajetória de cada um dos egressos entrevistados, não as enxergamos somente como histórias individuais, mas como histórias em movimento, sempre entendidas como socialmente construídas.

Ao investigar a trajetória social, escolar e familiar dos interlocutores da investigação, destacamos que cada agente carrega consigo um conjunto de características herdadas de seus familiares e que são suas marcas, atravessamentos de seu contexto familiar. Oriundos, em sua maioria de famílias empobrecidas precisaram construir estratégias para sobreviver num espaço acadêmico, nem sempre acolhedor. A maior parte das famílias dos egressos, no entanto, atribuía valor à educação e os apoiavam nas escolhas feitas, apesar das dificuldades econômicas enfrentadas. Isso também contribuiu para a conclusão do Curso.

Ao analisar as trajetórias universitárias e profissionais das estudantes egressas, compreendendo as estratégias desenvolvidas na busca de aquisição de um capital cultural institucionalizado, pode-se constatar que efetivamente o Curso contribuiu não só na aquisição deste capital cultural (representado pela formação universitária e pela aquisição do diploma de Pedagogia) como as empoderou e favoreceu novas buscas de formação, ampliando seus capitais culturais.

Sabemos, entretanto, dos limites de ordem econômica, política e social que atravessam as diferentes dimensões do campo da formação docente e, nesta ocasião, isso não foi diferente. Destaca-se, a partir deste estudo, a necessidade de fortalecimento de políticas públicas, que favoreçam parcerias interinstitucionais, voltadas para a formação docente na perspectiva da EP.

Por fim, esse estudo de tese encerra-se aqui, marcando a conclusão de um período de doutoramento. Como pesquisadora e, num certo sentido, pesquisada, pois também aluna do Curso investigado, pude revisitar nas histórias narradas, a minha própria história/trajetória, muito semelhante às histórias das colegas entrevistadas. Sou, também, a primeira geração de minha família, a frequentar a universidade e cursar um doutorado, graças às Políticas Públicas favorecedoras dessa oportunidade.

O alcance do título de doutora é o primeiro passo de uma longa caminhada que, espero, proporcionará a oportunidade de ensinar e, também, aprender muito mais. Os requisitos necessários foram cumpridos. O presente doutoramento ora buscado é fruto de muita dedicação, estudo e, acima de tudo, força, resistência, resiliência e conhecimento, construídos nas relações estabelecidas nos coletivos a que pertenci e pertença.

Na atualidade, a perspectiva da EP retrocede no âmbito das políticas públicas na gestão do novo governo, e continua sendo um campo de luta e resistência.



REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; MORAES, Salete Campos de; LOCH, Jussara Margarete de Paula. *Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular: A construção da utopia*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806110>. Acesso: 20 set. 2018.

ANA TERRA. In: WIKIPÉDIA, *a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ana_Terra&oldid=52572106. Acesso em: 5 jul. 2018.

ANITA GARIBALDI. In: *E biografia*. Disponível em: https://www.ebiografia.com/anita_garibaldi/. Acesso em: 30 ago. 2018.

APPLE, Michael. W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Portal do Ministério da Educação, s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – CNE. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Aceso em: 22 fev. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Aceso em: 22 fev. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Portal Oficial da Presidência da República do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 fev.2016

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Planalto*: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 fev.2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?* Portal do Ministério da Educação. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Cursos de pedagogia deverão priorizar formação de professor. s/d. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33164>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Portal do Conselho Nacional de Saúde*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BOURDIEU; Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU; Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

BOURDIEU; Pierre. A miséria do mundo. In.: CHAMPAGNE; Patrick. *Os excluídos do interior*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

BOURDIEU; Pierre. *Autonálisis de un sociólogo*. Colección Argumentos. Traducción: Thomas Kauf. Barcelona: Editora Anagrama, 2004a.

BOURDIEU; Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU; Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU; Pierre. *Escritos de educação*. Orgs.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a.

BOURDIEU; Pierre. Os três estados do capital cultural. In.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b. p. 80-124.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In.: *Escritos de educação*. Orgs.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre *Habitus*. In *O Vocabulário Bourdieu*. Organização CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 400 p. (p. 213 a 2016)

CARNEIRO, Moaci; Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. In.: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (ORGS). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). *O Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 400 p.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CONCEIÇÃO EVARISTO. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Concei%C3%A7%C3%A3o_Evaristo&oldid=54148790. Acesso em: 27 out. 2018.

DANDARA. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dandara&oldid=53748340>. Acesso em: 4 dez. 2018.

DE LA FARE, Mónica; NUNES, M. B. *Os estudos sobre trajetória na pesquisa em educação em três países de América Latina (Argentina, Brasil e México)*. In: XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), 2018, Montevideo. Anais do XXXI ALAS. Montevideo: ALAS, 2018. p. 1-13

DOURADO; Luís Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 11 dez. 2018.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção ciências da educação. Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edições Afrontamento, 2006

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> Acesso em: 13 de março de 2017.

FÁVERO, Osmar. *Referências sobre materiais didáticos para a educação popular*. In.: Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1986, pp. 283-314.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE; Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer - teoria e prática em educação popular*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREITAS, Ana L. S.; GHIGGI, Gomercindo. *Da delinquência e do desperdício da experiência ao compromisso com a vida: Dialogando convergências entre Educação Popular e mundo da Universidade*. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria T. Educação Popular: lugar de construção coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIDA KAHLO. In: *E biografia*. Disponível em: https://www.ebiografia.com/frida_kahlo/. Acesso em: 10 out. 2018.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 88-121.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GHIGG, Gomercindo. *Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7345/5301>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GOHN, Maria da Gloria. *Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/320993224_Retrospectiva_sobre_a_educacao_popular_e_os_movimentos_sociais_no_Brasil. Acesso em: 19 de ago.2018

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: DP&A, 1992.

HESS; Remi. *Produzir Sua Obra - O Momento da Tese*. Editora: Autores Associados; 1 Ed: 2005.

HURTADO, Carlos Núñez. Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*. Enero-abril, 2005. Disponível em: <https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio10.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2009: resumo técnico*. 2009. 37 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2013: resumo técnico*. 2013. 80 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores Educacionais*. 2013. Página atualizada em 23 out. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Aceso em: 30 out. 2018.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. São Paulo: Artmed, 2004.

MARIA DA PENHA. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Maria_da_Penha&oldid=54252533. Acesso em: 9 set. 2018.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. *Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana*. *Sociologias*, n. 17, 2007, p. 240-264. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MORAES; Salete Campos de. *Novas Ágoras: desenhos alternativos para uma política em educação*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2004.

MORAES, Salete Campos de. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164,

maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5514/4011>. Acesso em: 15 dez. 2017.

NELSON MANDELA. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Nelson_Mandela&oldid=54270236. Acesso em: 11 set. 2018.

NUNES; Mirelle Barcos. *Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso técnico em guia de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga* (Porto Alegre, RS, Brasil) <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8259/2/MIRELLE%20BARCOS%20NUNES.pdf> Acesso em: 25 de Dez.2018

NÍSIA AUGUSTA. In: *Memória Viva*. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/nisiafloresta/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302002000200003&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2016.

NOGUEIRA; C. M. M., & Nogueira, M. A. *Bourdieu e a educação* 3. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

NOGUEIRA; A. C. *Agente*. In *O Vocabulário Bourdieu*. Organização CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 400 p. (p. 26 a 28)

ORTIZ; Renato (Org.). Introdução. In.: ORTIZ, R. (Org). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e Educação de Adultos*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO; Conceição. *Educação popular em busca de alternativas* (uma leitura desde o campo democrático e popular) Porto Alegre: Tomo Editorial; camp 2001.

PALUDO; Conceição. *Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230062.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PAULO; Fernanda Santos. *A formação dos(as) educadores(as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRGS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72141/000882135.pdf;jsessionid=2A447B1C6FD41C258F0E67738B81676F?sequence=1>. Acesso em: 08 dez. 2016.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. *Implicações da prática na formação dos professores*. Disponível em: Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2286/1505> Acesso em: 10 fev. 2016.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a08.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 2002, pp.60-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SETTON, Maria da Graça. Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 90, 2005, pp. 77-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, Ênio Waldir. Políticas Públicas e cultura democrática das classes populares. In.: SCHONARDIE, Paulo Alfredo; ANDRIOLI, Livia Angela; FRANTZ, Walter (Orgs.). *Educação Popular e Políticas Públicas: reflexões a partir de diferentes lugares e olhares*. 1. ed. v. 500. Ijuí: Editora UNIJUI, 2016. p. 37-58.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria. Tereza. (org.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. 1. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

TARSILA DO AMARAL. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tarsila_do_Amaral&oldid=54058194. Acesso em: 16 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de professores*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WACQUANT, Loïq. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Trad.: Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, p. 304-363.

WACQUANT; Loïq (2011). Habitus como assunto e ferramenta: reflexões sobre tornar-se um Boxeador. *Estudos de Sociologia*. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/38> Acesso em: set 2017

WRIGHT Mills, C. (2009). *Sobre Artesanía Intelectual. Trabajo y sociedad*, (13), 126-144. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000200011&lng=es&tlng=es.(2009)

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, mai/ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

(Dados do Guião Trajetória pessoal e familiar)

- 1) Identidade de gênero
 - a) Mulher
 - b) Homem
 - c) Agênero
 - d) Bigênero
 - e) Transgênero
 - f) Outro
- 2) Idade atual _____
- 3) Conforme as categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cor/raça, como você se autodeclara.
 - a) branca(o)
 - b) Preta(o)
 - c) Parda(o)
 - d) Amarela(o)
 - e) Indígena
 - f) Não declarada
- 4) Indique em que grupo de idade dos que seguem abaixo, você se encontrava ao ingressar no curso de graduação-Pedagogia com ênfase em Educação Popular:
 - a) De 20 a 24
 - b) De 25 a -29
 - c) De 30 a 34
 - d) De 35-39
 - e) De 40 a 44
 - f) De 45 a 49
 - g) De 50 a -54
 - h) De 55 a 59
 - i) 60 ou mais
- 5) Qual o seu estado civil?
 - a) solteiro (a)
 - b) casado (a) e/ou em união estável
 - c) separado (a)

- d) desquitado (a)
 - e) divorciado (a)
 - f) viúvo (a)
- 6) Número de filhos (as)
- a) nenhum
 - b) um
 - c) dois
 - d) três
 - e) quatro ou mais
- 7) Assinale a situação que melhor lhe define atualmente
- a) Atividade profissional remunerada e principal responsável pelo sustento da família
 - b) Desempregado e gastos subsidiados pela família
 - c) Atividade profissional remunerada com contribuição ao sustento da família
 - d) Atividade profissional remunerada sem contribuir com o sustento da família
 - e) Trabalho e me sustento, porém não sustento minha família.
 - f) Outros_____
- 8) Quantas pessoas moram com você? _____
- 9) Qual a formação de seu companheiro (a)?
- a) Não se aplica
 - b) Ensino Fundamental incompleto
 - c) Ensino Fundamental Completo
 - d) Ensino Fundamental Incompleto
 - e) Ensino Superior incompleto
 - f) Ensino Superior completo
 - g) Mestrado e/ou doutorado em curso
 - h) Mestrado e/ou doutorado completo
- 10) Com quem você morava durante a maior parte do período de realização da graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular?
- a) com pais e/ou parentes
 - b) com pais e/ou parentes e companheiro
 - c) com pais e/ou parentes, companheiro (a) e filhos/enteados
 - d) com pais e/ou parentes e filhos/enteados
 - e) com companheiro (a) e filhos/enteados
 - f) com amigos (as)

- g) com companheiro (a)
- h) com amigos e companheiro (a)
- i) com um grupo ou comunidade alternativa
- j) sozinho, porém em convívio com moradores da residência.
- k) absolutamente sozinho, sem convívio com pessoas na moradia.
- l) outra opção: _____

Considerando a Tabela Modelo Assuntos Estratégicos (SAE) 2014, responda as questões do quadro abaixo:

Grupos	Renda Per capita familiar (líquida em Reais)	Antes da graduação	Durante a graduação	Depois da graduação
A	Até 1 salário mínimo (R\$ 937,00)			
B	Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,5).			
C	De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,5 a R\$ 2.811,00).			
D	De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811 a R\$ 4.216,5).			
E	De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,5 a R\$ 5.622,00).			
F	De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622, a R\$ 9.370,00).			
G	Acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.370,00)			

Adaptado de Kamakura e Mazzon (2016)

- 11) Você nesses últimos dez anos (de 2007 a 2017) passou a ser o principal responsável pela manutenção da família?
- a) Sim?
 - b) Não
- 12) Qual o seu nível de escolaridade atualmente?
- a) Ensino Superior completo
 - b) Segunda formação de nível superior: Qual? _____
 - c) Especialização incompleta
 - d) Especialização completa
 - e) Mestrado/Doutorado incompleto

f) Mestrado/Doutorado completo

13) Qual a formação de seu pai?

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Fundamental incompleto
- d) Ensino Fundamental completo
- e) Ensino Técnico incompleto
- f) Ensino Técnico completo
- g) Ensino Superior* incompleto
- h) Ensino Superior completo
- i) Mestrado/Doutorado incompleto
- j) Mestrado/Doutorado completo
- k) não frequentou escolas
- l) não sei

“Ensino Superior” engloba graduação tecnológica, bacharelado e segunda formação de nível superior

14) Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Fundamental incompleto
- d) Ensino Fundamental completo
- e) Ensino Técnico incompleto
- f) Ensino Técnico completo
- g) Ensino Superior* incompleto
- h) Ensino Superior completo
- i) Especialização incompleta
- j) Especialização completa
- k) Mestrado/Doutorado incompleto
- l) Mestrado/Doutorado completo
- m) não frequentou escolas
- n) não sei

“Ensino Superior” engloba graduação tecnológica, bacharelado e segunda formação de nível superior.

“Ensino Superior” engloba graduação tecnológica, bacharelado e segunda formação de nível superior.

o) sou filho (a) único (a)

“Ensino Superior” engloba graduação tecnológica, bacharelado e segunda formação de nível superior.

Guião Trajetória escolar ou universitária

15) Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental? *

a) Somente em escola pública.

b) Somente em escola particular.

c) A maior parte do tempo em escola pública.

d) A maior parte do tempo em escola particular.

e) Metade em escola pública e metade em escola particular

f) Caso tenhas cursado em escola particular, recebestes bolsa? Que tipo? _____

16) Que tipo de curso de Ensino Fundamental você concluiu? *

a) Educação geral (não profissionalizante), no ensino regular.

b) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, comércio, agrícola), no ensino regular.

c) Profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª séries (Curso Normal), no ensino regular.

d) Supletivo.

e) Outra modalidade. Qual? _____

17) Durante seu percurso no Ensino Fundamental, você precisou interromper seus estudos?

a) Não

b) Sim

18) Caso você tenha precisado interromper seus estudos, qua(is) foi(ram) o (s) motivo(s)?

a) Você está realizando ou deseja realizar outro curso de graduação?

b) Não

c) Sim

d) Qual _____

19) Além da profissão de Pedagogo (a), você possui outra profissão?

a) Não

b) Sim

20) Qual _____

21) Qual a profissão da sua mãe? _____

22) Qual a profissão de seu pai? _____

- 23) Na maior parte das suas experiências profissionais, de que modo ocorreu a formalização do vínculo de trabalho?
- a) não tive experiências de trabalho
 - b) de maneira informal
 - c) contrato prestação de serviço
 - d) carteira assinada
 - e) posse de cargo efetivo/servidor público
 - f) outro:
- 24) Na maioria das suas experiências de trabalho você exerceu atividades:
- a) de acordo com sua formação, experiência e/ou desejo
 - b) pouco condizente com sua formação, experiência e/ou desejo
 - c) em desacordo com sua formação, experiência e/ou desejo
- 25) Ao longo de sua trajetória universitária, você participou de algum projeto/grupo de pesquisa?
- a) Sim
 - b) Não
- 26) Em relação às suas experiências culturais como (viagens, visitas a museus, teatro, espetáculos de dança, cinema, entre outros) antes de seu ingresso na graduação você considera que eram?
- a) satisfatórias, em quantidade suficiente.
 - b) em quantidade insuficiente
 - c) Não usufruíamos
 - d) Outros
- 27) Você acredita que houve diferença positiva de modo qualitativo e quantitativo das atividades culturais do seu meio familiar a partir de sua formação como Pedagogo (a)?
- a) sim
 - b) não

Por quê? _____

- 28) Após sua formação como Pedagogo (a). Qual foi o maior período que você levou para assumir ou mudar sua posição profissional no mercado de trabalho?
- a) Não houve mudança de nível
 - b) 6 meses a 1 ano
 - c) 1 ano a 3 anos
 - d) 4 a 6 anos

- e) 8 a 10anos
- f) Mais de 10anos
- g) Não se aplica

Guião Trajetória Profissional

- 29) Qual sua Principal ocupação profissional. Atualmente?
- a) Professor (a) no ensino básico e/ou técnico na rede municipal e/ou estadual.
 - b) Professor (a) no Ensino Fundamental básico e/ou técnico e /ou tecnológico na rede federal
 - c) Professor (a) no ensino básico e/ou técnico e /ou tecnológico na rede particular.
 - d) Professor substituto/temporário no Ensino Superior
 - e) Professor concursado no Ensino Superior
 - f) Professor concursado no Ensino Superior público
 - g) Professor em tempo parcial no Ensino Superior privado
 - h) Professor em tempo integral no ensino privado
 - i) Professor em espaços não formais de ensino (academias, organizações não governamentais, escolas de dança, músicas).
 - j) Gestor na rede municipal e/ou estadual
 - k) Gestor de gestão na rede federal
 - l) Gestor de gestão na privada
 - m) Coordenador pedagógico/supervisor/orientador educacional/técnico em assuntos educacionais na rede municipal
 - n) Coordenador pedagógico/supervisor/orientador educacional/técnico em assuntos educacionais na rede federal
 - o) Coordenador pedagógico/supervisor/orientador educacional/técnico em assuntos educacionais na rede privada.
 - p) Bolsista de mestrado
 - q) Bolsista de doutorado
 - r) Aposentado
 - s) Não trabalho atualmente
 - t) Outros
- 30) Você considera que o diploma (as) obtido (os) potencializaram o aumento de sua renda e a sua ascensão profissional?
- a) Sim
 - b) Não

c) Justifique sua resposta _____

31) A sua atual ocupação profissional estabelece relação com os estudos desenvolvidos por você ao longo de seu percurso formativo?

a) Sim

b) Não

c) Justifique sua resposta _____

32) Em que grau você considera a aplicabilidade de sua formação como pedagogo (a) no exercício de sua prática profissional?

a) Nenhuma aplicabilidade

b) Pouca aplicabilidade

c) Média aplicabilidade

d) Muita aplicabilidade

33) Tomando por base o fato de Educação Continuada significar os seguintes aspectos do profissional: a **formação**, a **profissão**, a **avaliação** e as **competências** que cabem ao profissional. O educador que está sempre em busca de uma **formação** contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo profissional. Assim: consideras a formação continuada importante, para a qualidade do ensino?

a) Sim

b) Não

Justifique sua resposta _____

34) Você dispõe de tempo/desejo para frequentar espaços de formação continuada?

a) Sim

b) Não

c) Explique sua resposta _____

35) Você tem interesse na possibilidade de participar de entrevista gravada sobre essas mesmas temáticas, no entanto com mais liberdade de compartilhar suas narrativas e memórias?

a) Não?

b) Caso sim, por favor, registre seu e-mail para contato no campo abaixo. O mesmo será mantido no absoluto anonimato pelas pesquisadoras responsáveis pela investigação.

A) E-mail

Obrigada pela sua participação! Certamente a sua contribuição é de grande importância para o andamento da pesquisa.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados objetivos sobre o entrevistado (a):

Idade, estado civil, número de filhos, bem como dados sobre seu contexto familiar.

Questão de referência A: Guião Trajetória pessoal/familiar

O que tens de informações que possas e desejas compartilhar sobre as experiências escolares que tu e teus familiares tiveram ao longo da vida?

Tudo que for importante para você me interessa, portanto não tenhas pressa!

Problematizações ao longo da narrativa em resposta à questão A:

- 1) No questionário *Web*, tu declaraste tua raça/cor como (x). A partir de que momento tu te compreendeste desta forma? - Justificativa: ser negro (preto e/ou pardo) trata-se de uma **construção social** que acontece a partir do momento em que nos damos conta do significado dessa condição).
- 2) Tu acreditas que a tua raça/cor interferiu de alguma forma para o teu processo educativo e de teus familiares?
- 3) Como foi a tua trajetória de Ensino Fundamental: interrompesse os estudos em algum momento, por quê?
- 4) Tiveste dificuldades? De que ordem?
- 5) Os estudos foram realizados na modalidade regular, magistério, supletivo ou EJA? Por quê?
- 6) Em todo o período do Fundamental ao Ensino Fundamental, como consideras que foi o apoio da família?
- 7) Como organizavas o tempo entre a família, trabalho e os estudos?
- 8) Como foi a trajetória escolar dos teus familiares?
- 9) Que nível educacional alcançaram os teus pais / irmãos / filhos / netos?
- 10) Tiveste outros estudos após o Ensino Fundamental? Técnico? Quais, onde e por quê? A tua família segue apoiando teus investimentos nos estudos? Eles também fizeram movimentos de pensar em novos estudos?

Questão de referência B: Guião Trajetória na universidade

Como foi a tua experiência na universidade e como tu percebes o significado dessa formação universitária para você, para teus familiares e para a comunidade local, ondes reside?

Inquietações ao longo da narrativa em resposta à questão B:

- 11) Em geral, o que significou para você o ingresso em uma universidade, em especial de âmbito privado?
- 12) Se não tivesse o acordo entre os segmentos (AEPPA-MDCA-PUCRS) para o ingresso de você no campo universitário, tu terias feito esse mesmo curso de Pedagogo(a) ou outro em outra instituição?
- 13) Como estavam teus planos de estudos e profissionalização um pouco antes de entrar na PUCRS (mais precisamente na graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular)?
- 14) Como foi a reação da família e dos amigos? Quem te apoiou e por quê? Quem desaprovou a ideia e por quê?
- 15) Como foi o comportamento dos familiares, amigos e vizinhos quanto a sua decisão de voltar a estudar?
- 16) Houve algum movimento de familiares, amigos e/ou vizinhos quanto a tua decisão por um curso noturno?
- 17) Que diferenças percebes em comparação com as tuas experiências escolares anteriores?
- 18) Quais foram as tuas facilidades nesse retorno aos estudos? E as dificuldades que encontrastes?
- 19) Como imaginas que a instituição poderia auxiliar aos estudantes/trabalhadores nos desafios desse retorno aos estudos, agora em nível universitário?
- 20) O que é ser mulher/homem e estudar, na tua visão? Por quê?
- 21) Ter retornado aos estudos significa o quê para você?
- 22) Alguma experiência anterior no campo universitário, antes da graduação em Pedagogia?
- 23) Durante a graduação, a tua expectativa com a profissão mudou? Como e por quê?
- 24) Como foi para você estar em sala de aula no curso de Pedagogia? O que fizeste para vencer desafios?
- 25) O que significou esse curso na tua vida? Se pudesse escolher uma expressão, uma palavra, qual seria?

- 26) Que mudanças aconteceram no teu modo de vida, no teu modo de agir e de pensar a vida, a cultura? E no teu meio familiar e social, a partir dessa passagem pela graduação, percebeste mudanças nesse sentido?
- 27) Alguém (família, amigos, vizinhos) começou a se interessar pelos temas da tua área – a Pedagogia? O que deves a esse interesse?
- 28) Tu sentes que o fato de seres mulher/homem interfere na tua trajetória universitária? De que modo? Dificuldades? Comentários das pessoas? Expectativas quanto ao trabalho?

Questão de referência C: Guião Trajetória Profissional

O que tens de informações que possas e desejas compartilhar sobre as experiências profissionais que você e seus familiares tiveram ao longo da vida?

Indagações possíveis ao longo da narrativa em resposta à questão:

- 29) Como foi a tua trajetória profissional: começou a trabalhar com que idade, onde, parou em algum momento, por quê? Depois, onde trabalhaste, com quê e por quê?
- 30) Que e se aconteceu/eram mudanças na sua vida profissional, com a conclusão do curso (do ponto de vista de concurso, de salário; de carreira; ocupação de outras funções; de outras experiências pedagógicas)
- 31) Pensavas em seguir nessa área sempre? Que expectativas tinhas e que movimentos fizeste para essa mudança ou permanência? Hoje trabalhas com o quê? Por quê? Gostas?
- 32) Como percebes o mundo do trabalho para os Pedagogos (as)? Como está a tua inserção? Esse era o teu objetivo?
- 33) Como percebes a formação recebida a partir do que vês no mercado de trabalho? Como Pedagogo (a), te sentes preparado para o mundo do trabalho? O que fazes para estar no meio da educação (ensino-pesquisa-extensão)? Quais as tuas potencialidades para trabalhar como Pedagogo (a) e quais as dificuldades?
- 34) Quais as tuas experiências de desenvolvimento profissional vividas por você (pós-graduação, concurso, participação em associações, sindicatos, formação continuada, participações em eventos da educação).
- 35) Quais as tuas expectativas de trabalho como Pedagogo (a)? Pretendes/segues na profissão? Buscar outras profissões? Por quê?

- 36) Qual foi a trajetória profissional dos teus familiares? Teus pais trabalhavam? Com o quê? Desde quando? Pararam de trabalhar em que momentos? E teus irmãos (as)? Teus filhos (as)? Teus netos (as)?
- 37) Eles mudaram de trabalho ou tiveram novas motivações e interesses de trabalho a partir do momento que você entrou para o campo universitário? Durante o curso ou após?

Por fim, o que gostaria de falar sobre tua trajetória universitária e profissional no curso de Pedagogia com ênfase em Educação popular e que eu não perguntei e que consideras significativo.

Obrigada pela sua participação! Sua contribuição é de grande importância para o andamento da pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Elisabete Machado

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA ETAPA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO

Prezada e Prezado,

Convidamos você a participar desta pesquisa. Propomos um questionário a ser respondido por você com o objetivo de *analisar as trajetórias universitárias e profissionais das egressas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular*, no Programa de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), correspondente ao período de 2006 a 2009.

Gostaríamos de contar com sua solidariedade para viabilizar a realização deste estudo. Saliento que sua participação é voluntária e não acarreta ônus ou benefício direto. Contudo, é válido ressaltar que os participantes desta atividade estarão contribuindo indiretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Ao enviar o questionário preenchido, você está aceitando participar da pesquisa e autoriza a utilização dos dados para o desenvolvimento desta investigação.

Esta pesquisa está sendo desenvolvido na linha de pesquisa "Teorias e Culturas em Educação", sob a coordenação e orientação da Professora Doutora Mónica de la Fare. Buscamos, com esta investigação, analisar as trajetórias universitárias e profissionais das estudantes egressas, compreendendo as estratégias desenvolvidas por essas na busca de aquisição de um capital cultural institucionalizado.

Para tanto, será necessário analisar as estratégias desenvolvidas por você para a obtenção do diploma de graduação e posterior qualificação, inserção e permanência no mundo do trabalho.

O questionário está dividido em três momentos: informações de âmbito pessoal e familiar; trajetória universitária e trajetória profissional. É necessário apenas selecionar a resposta correspondente ou completar com a informação solicitada.

Durante todo o período da pesquisa de tese, você poderá esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e ter acesso aos resultados através de contato com a pesquisadora responsável, Mónica de la Fare (monica.fare@pucrs.br) e com a doutoranda Maria Elisabete Machado (mmelisabete@yahoo.com.br) ou, ainda, entrando em contato com o Núcleo de Estudos em Educação, Ambiente, Cultura e Sociedade (NEAS/PUCRS), pelo telefone (51)33534768. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como coparticipante da pesquisa,

entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP – PUCRS), pelo telefone (51)33203345 (Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703, bairro Partenon, Porto Alegre/ RS) ou pelo e-mail cep@pucrs.br (horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30min às 17h).

Agradecemos pela sua participação e contribuição para o campo da pesquisa educacional, bem como para a valorização dos sujeitos e das práticas educativas, da mesma forma que possibilita o aperfeiçoamento das práticas em Educação, no sentido de progresso para as gerações futuras.

APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA ETAPA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS POR MEIO DE ENTREVISTA

Nós, Mónica de la Fare (orientadora da pesquisa de tese e pesquisadora responsável) e Maria Elisabete Machado (doutoranda), responsável pelo trabalho *Trajetórias universitárias e profissionais de egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia* (Porto Alegre/RS, Brasil), estamos convidando você a participar como voluntário nesse estudo. Acreditamos que esta investigação seja importante porque se propõe a colaborar para com o campo educacional, em especial com o Curso de Graduação em Pedagogia. Pretendemos analisar trajetórias universitárias e profissionais de egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular em uma instituição comunitária (de 2006 a 2009) e reconhecer os avanços no campo educacional a partir de 2006. Também pretendemos identificar as estratégias de acesso, permanência, antes e durante a formação no curso por parte das egressas; identificar quais sentidos foram atribuídos à formação universitária e quais as transformações ocorridas a partir da realização do mesmo. Para a realização do trabalho, foi realizada a construção de dados através de um questionário enviado a todos as 35 egressas do período de 2006 a 2009 e, ainda, por meio de entrevistas realizadas com cerca de 10 egressas que se disponibilizaram a participar desse estudo.

O presente TCLE é referente à etapa de elaboração de dados via realização de entrevistas individuais feita em turno integral (manhã e tarde ou noite), com um roteiro orientador semiestruturado de questões sobre a sua trajetória pessoal e social, escolar e profissional, com duração de cerca de 1 a 2 horas, efetivamente gravada. Para colaborar, você deverá fazer a leitura atentamente do presente Termo e, ao aceitar colaborar, você registrará por meio da voz e por escrito. Vale dizer que as suas respostas nas entrevistas serão transformadas em metatextos e alguns excertos poderão ser anunciados anonimamente, de modo literal, no corpo da tese a ser construída pela doutoranda Maria Elisabete e, também, nos artigos que derivarem desse trabalho.

É nossa obrigação informá-lo de que há a possibilidade de ocorrência dos seguintes desconfortos durante sua participação, uma vez que a entrevista é feita em dois turnos ou turno integral. Desse modo, salientamos que seja avaliada por você a disponibilidade de tempo antes do aceite.

Os benefícios que esperamos com o estudo são a contribuição para com o campo universitário, em especial com o Curso de Pedagogia, através de um olhar mais holístico e

científico sobre os profissionais da Educação, no intuito de fortalecer as ações já existentes no que se refere a ampliar a aproximação entre universidade, escola e movimentos sociais. Sobretudo no que tange as possibilidades de acesso, permanência, qualidade e equidade da educação e formação docente.

Durante todo o período da pesquisa de tese, você poderá esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e ter acesso aos resultados através do contato com a pesquisadora responsável Mônica de la Fare (Mônica.fare@pucri.br) e com a doutoranda Maria Elisabete Machado (mmelisabete@yahoo.com.br) ou, ainda, entrando em contato com o Núcleo de Estudos em Educação, Ambiente, Cultura e Sociedade (NEAS/PUCRS), pelo telefone (51)33534768. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como Coparticipante da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP – PUCRS), pelo telefone (51)33203345 (Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703, bairro Partenon, Porto Alegre/ RS) ou pelo e-mail cep@pucri.br (horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30min às 17h).

Declaração do profissional que obteve o consentimento

Declaro por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa intitulada “*Trajetórias universitárias e profissionais de estudantes egressas do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular da PUCRS*” Fui informado (a), de que a pesquisa é orientada pela prof^a Dra^a Mônica de la Fare/PPGE/PUCRS, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do Núcleo de Educação, Cultura, Ambiente e Sociedade – (NEAS) – ou- E-mail: neas@pucri.br.

Afirmo estar ciente de que minha participação será sem fins lucrativos ou qualquer outro incentivo financeiro ou terá qualquer ônus e, ainda, sei que tem a finalidade exclusiva de colaborar para o êxito da pesquisa.

Fui informado(a) do objetivo estritamente científico do estudo: “as trajetórias das egressas do curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Popular”.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidos foram aprovadas pelo Comitê Científico em Pesquisa da PUCRS e que o acesso e a análise dos dados coletados serão feitos pela orientanda Maria Elisabete Machado, sob a supervisão de sua orientadora.

Fui também informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____,
CPF nº _____, consinto em participar como voluntário deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Agradecemos pela sua participação e contribuição para o campo da pesquisa educacional, bem como para a valorização dos sujeitos e das práticas educativas; da mesma forma contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas em Educação, no sentido de progresso para as gerações futuras.

Profª e Drª Mónica de la Fare
Orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável

Maria Elisabete Machado
Estudante de doutorado

**ANEXO A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA À
COMISSÃO CIENTÍFICA DA ESCOLA DE HUMANIDADES DA PUCRS**

Porto Alegre, 27 de agosto de 2017.

A

Comissão Científica da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Solicitamos avaliação desta Comissão do projeto intitulado “Trajetórias Universitárias e Profissionais de egressas de um Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular de uma Universidade Comunitária” (Porto Alegre, Brasil), tendo como pesquisador principal a Prof^a e Dr^a Mónica de la Fare. Trata-se de uma pesquisa de doutorado que envolve seres humanos.

Aguardando avaliação de parecer deste comitê, coloco-me à disposição para mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof.^a e Dr^a Mónica de la Fare

Escola de Humanidades

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br