



GT06 – Educação Popular – Pôster 668

## A CHEGADA DO *OUTRO* NA UNIVERSIDADE: AS CLASSES POPULARES DESESTABILIZAM AS CERTEZAS

Fabiana Eckhardt – UFF/UCP

### Resumo

O presente trabalho problematiza a formação inicial de professor@s, objetivando compreender a tensão entre a busca pela prontidão, anseio dos estudantes, e a reflexão realizada por esses sujeitos a partir da percepção de *inacabamento*. Para compreender a ideia de *inacabamento*, busca-se na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2004), elementos que possibilitem o debate sobre as experiências dos sujeitos oriundos das classes populares, denunciando a falsa “certeza do destino” (SANTOS, 2016). Essas experiências apontam para a definição desses estudantes como a chegada do *outro* na universidade. Esse estudo pauta-se na pesquisa-ação (BARBIER, 2007) e no paradigma indiciário (GINZBURG, 2012) e nos apresenta a cultura popular como o centro menos contaminado desse modelo monocultural que define modos de ser, de viver e de conhecer, definindo um único modelo de estudante universitário e de formação de professor@s.

**Palavras-Chave:** Classes Populares, Formação docente – o outro.

### Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo principal (re)pensar a partir das demandas e expectativas dos estudantes a formação de professor@s no curso de pedagogia de uma universidade privada, na região serrana do estado do Rio de Janeiro, na qual sou professora.

Discutir as demandas e expectativas desses sujeitos em relação à formação profissional, no curso de Pedagogia nesta universidade, faz-se pertinente ao perceber a crescente inserção das classes populares neste espaço, que ainda não os (re)conhece como parte, pois não apresentam elementos e possibilidades comuns ao modelo idealizado de estudante universitário. São sujeitos quase sempre destacados pelas faltas e carências materiais e imateriais.

Assim como presenciamos nos últimos anos, a crescente democratização da escola pública, ainda que pelas vias do acesso e permanência, tal democratização chega também à universidade. No curso de Pedagogia em destaque, vimos a chegada de estudantes que já não sonhavam mais com o ensino superior, possibilitados por bolsas

de estudos como o PROUNI- Programa Universidade para Todos- ou mesmo bolsas provenientes dos governos locais (municipal e estadual), ou ainda pela própria instituição, devido seu caráter filantrópico.

Neste trabalho, destaco uma questão pautada na tensão vivida entre a esperada prontidão, na visão desses sujeitos, garantida pela formação de professor@s e os momentos de reflexão acerca da condição de inacabamento dos seres humanos presente no processo de formação. Nesse diálogo, vou compreendendo como a busca pela prontidão, é também um movimento de apagamento do *outro*. No entanto, a tensão criada a partir da reflexão que emerge da percepção de inacabamento, possibilita um processo de compreensão de que o *outro* sou eu e somos nós, trazendo nuances de uma formação em libertação.

No cenário desta pesquisa, muitos estudantes trazem para o curso de pedagogia, experiências de sucessivas interrupções do processo escolar; a necessidade do trabalho como manutenção do estudo impossibilitando-o muitas vezes; o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de conclusão da Educação Básica; a falta de acesso à universidade pública vinculada a uma escolarização precária e à universidade privada vinculada à dificuldade de arcar com os custos que essa inserção gera para além das mensalidades.

A presença desses sujeitos marca a chegada do *outro* na universidade e futuramente na escola ocupando o lugar da docência.

### **O *outro* sou eu**

A minha trajetória escolar foi feita em partes, a primeira parte estudei da pré-escola à antiga 7ª série e interrompi para trabalhar. A segunda parte foi na modalidade CEJA<sup>1</sup> à distância por apostila e, por falta de poder pagar uma faculdade parei de estudar por oito anos e, a terceira e não última parte, a graduação.

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

(extraído do caderno de campo)

Esse é um relato de uma das estudantes- sujeito da pesquisa que denuncia a falta de perspectiva que os sujeitos das classes populares encaram diante das muitas

---

<sup>1</sup> Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) são escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, destinadas a jovens e adultos que estão fora da idade escolar e que desejam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

faltas de possibilidades que lhes são apresentadas. Falta de perspectiva que faz a estudante até acreditar que não sonha mais, apesar de continuar querendo, desejando.

Independentemente da situação registrada pelo@ estudante sobre a sua falta de ambição diante da realidade vivida, hoje, depois da sua inserção na graduação, el@ diz: “ a terceira e não última parte, a graduação”, apontando-me a sua percepção de *inacabamento*<sup>2</sup>. O relato da estudante é corroborado por muitos outros que contam experiências distintas, porém similares. Experiências que apoiada em Thompson (1981), defino como experiências de classe, pois apresentam elementos que se referem a condições materiais semelhantes.

No entanto, ao descrever seu percurso tantas vezes interrompido, a estudante demonstra que apesar de não sonhar mais, continuava insistindo, voltando à escola, sempre que encontrava oportunidade, da maneira como era possível. Com a conclusão do ensino superior, a estudante conclui também que sua formação não havia terminado ainda, sinalizando a constante tensão entre a *prontidão* e o *inacabamento*.

A ideia freireana de *inacabamento* é dedicada aos seres humanos e à realidade concreta que sendo também histórica é, como homens e mulheres, inconclusa. A condição de *inacabamento*, a esperança e a necessidade de liberdade são características imanescentes aos seres humanos. Nas palavras do autor, a esperança não é “[...]um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (2004, p. 97). É “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (2008) contrariando a ideia de passividade e acomodação.

É a percepção de *inacabamento* que nos coloca no movimento em busca do *Ser Mais*, como sujeitos produtores de cultura, capazes de viver *situações-limites e inéditos viáveis* (FREIRE, 2004).

Quando a estudante diz que apesar de não sonhar mais, a Pedagogia a escolheu, destaca-se a ação da *incerteza descendente* (SANTOS, 2016). Por algum momento, o medo de sonhar, de esperar, advindo de tantas negações, coloca-a na situação de não acreditar mais, apesar de continuar querendo. Ela diz: foi o que eu *sempre* quis, ou seja, nunca deixou de querer, mesmo parecendo que a *incerteza descendente* tivesse dado lugar a *certeza do destino*. “Isso não é para mim”, dizia a si mesmo a estudante quando visitou o prédio da UCP há quinze anos antes de ingressar na universidade, como me

---

<sup>2</sup> Talvez reconhecida no próprio curso pela necessidade de formação continuada do profissional da educação.

relatou ao final da apresentação de seu trabalho de conclusão de curso. No entanto, seu movimento em direção à universidade demonstra-nos a ação da *incerteza ascendente*.

Boaventura de Souza Santos nos apresenta uma definição de incerteza a partir da elaboração de Spinoza acerca das definições das duas emoções básicas nos seres humanos, que segundo o filósofo, são o medo e a esperança. Boaventura nos mostra que relações estabelecidas em dosagens distintas de um sentimento ou outro produz tipos distintos de incertezas: a *incerteza descendente* e a *incerteza ascendente*.

Quando prevalece o medo e a esperança aparece em parcas dosagens, os sujeitos se colocam em uma condição de espera, na qual os eventos lhes acontecem sem muita possibilidade de interferência, essa situação o autor definiu como *incerteza descendente*. Quando nesse caso, o medo se sobrepõe à esperança de maneira que ela desapareça, a *incerteza descendente* torna-se abissal e converte-se naquilo que se opõe: a incerteza vira “certeza do destino”.

No entanto, quando a esperança se sobrepõe nesta relação, é o medo que se transforma em um campo de possibilidades, gerando a *incerteza ascendente*, aquela “que tem lugar entre opções portadoras de resultados em geral desejados, mesmo que nem sempre totalmente positivos” (idem). Quando a esperança aparece de maneira a abafar o medo, a incerteza ascendente torna-se abissal, transformando-se naquilo que opõe, a “certeza da missão de apropriar o mundo por mais arbitrária que seja” (idem).

Nas muitas incertezas vivenciadas pelos sujeitos das classes populares, ora ascendentes, ora descendentes, é o sujeito que no espaço da universidade torna-se uma ameaça às certezas que foram construídas. É o *outro*, o excêntrico, o diferente, o excluído. É o sujeito das classes populares que não comunga com o modelo prescrito de sujeito moderno. Em comparação com um modelo predefinido de sujeito ideal é visto como o aquele que não é. No entanto, é o sujeito que será professor/a.

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

Para compreender a falta como demonstração da produção do olhar do centro sobre a periferia, o referido estudo pauta-se na Pesquisa-ação Barbier (2007), que apresenta uma dupla intencionalidade: transformar a realidade e destacar/produzir

conhecimentos relativos a essas transformações, destacando os movimentos que fazemos cotidianamente em direção à construção de nós mesmos.

### **Considerações finais:**

O projeto moderno de escola que julga e legitima um conjunto de conhecimentos como expressão de uma visão monocultural, define um único percurso de aprendizagem e considera que parâmetros uniformes de avaliação são neutros e, portanto, os mais justos, inspirando um modelo de estudante universitário, de professor/a e de formação de docente.

No diálogo com os estudantes oriundos das classes populares acerca das demandas e expectativas no processo de formação de professor@s, tenho encontrado *pistas e indícios* (GINZBURG, 2012) trazidas pelas histórias desses sujeitos que colocam a formação de professor@s na perspectiva monocultural em xeque.

Guiada pelas muitas vozes que compõe esse diálogo e sob a inspiração do pensamento de Freire e Dussel, busco como ponto de partida elementos da cultura periférica oprimida pela cultura imperial na intenção de possibilitar um diálogo intercultural na formação de professor@s. Pois é a cultura popular o centro menos contaminado e, por isso, capaz de irradiar a resistência do oprimido contra o opressor e propiciar o projeto de libertação cultural necessário para o diálogo entre as classes populares e a universidade, na formação de professor@s.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2007.

DUSSEL, Enrique. Filosofía de la cultura y la liberación. México:Universidad Autónoma de la Ciudad do México, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

\_\_\_\_\_.Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SANTOS, B.S. A incerteza entre o medo e a esperança. In: Incerteza viva. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

THOMPSON, E P. A miséria da Teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.