



5355 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT06 - Educação Popular

**PROFESSORES/AS FORMANDO-SE NA COMUNICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: O DESPERTAR DE RELAÇÕES DE SUBALTERNIDADE E SONHOS DE LIBERTAÇÃO**

Fabiana Eckhardt - UCP - Universidade Católica de Petrópolis

**PROFESSORES/AS FORMANDO-SE NA COMUNICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: O DESPERTAR DE RELAÇÕES DE SUBALTERNIDADE E SONHOS DE LIBERTAÇÃO**

Este trabalho apresenta reflexões tecidas a partir de uma pesquisa de doutorado que investigou como as demandas e expectativas trazidas pelos/as estudantes das classes populares no curso de pedagogia poderiam contribuir para (re) pensar a formação de professores/as. A investigação inscrita nos estudos com o cotidiano (GARCIA, 2003) e com aproximações à pesquisa-ação participativa (FALS BORDA, 1983) utilizou-se do diálogo como método. O referencial teórico que dialogou neste trabalho com as experiências dos sujeitos da pesquisa foi a Educação Popular e os Estudos Decoloniais por apresentarem a possibilidade de uma leitura do cotidiano das classes populares amparada em fundamentos epistemológicos que nos possibilitam outras compreensões.

Palavras-chave: Pedagogia; Subalternização; Libertação.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar considerações acerca da formação de professores no curso de pedagogia e a crescente inserção de estudantes oriundos/as das classes populares. As discussões aqui dispostas são decorrentes de uma pesquisa de doutorado em Educação que teve como lócus um curso de pedagogia de uma universidade privada localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo foi compreender como as demandas e expectativas dos sujeitos das classes populares poderiam contribuir para (re) pensar a formação de professores/as neste curso.

Com base nos aportes teóricos da pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa com 24 estudantes trabalhadores/as, na sua maioria, mulheres. A pesquisa inscrita nos estudos com o cotidiano (GARCIA, 2003) e com aproximações à pesquisa-ação participativa (FALS BORDA, 1983), utilizou-se do diálogo como método.

Por meio de roda de conversa, observações e interações no cotidiano da sala de aula, foram levantadas questões com os/as estudantes que denunciaram traços de subalternidade, provocando-nos a inserção do exercício da reflexão, como um movimento necessário de objetivar o vivido para a partir da compreensão dele (re) pensarmos a formação de professores/as no curso de pedagogia.

A roda de conversa como uma estratégia metodológica surgiu como uma possibilidade para a construção coletiva, tomando como referência Warschauer (2002), para quem a roda de conversa é uma construção própria de cada grupo. A roda é organizada em um momento de diálogo na interação entre os/as participantes e um/a coordenador/a. Momentos de partilhas de experiências, de confronto, de debate, de exposição de opiniões que puderam ser revistas e problematizadas.

Conforme Freire (2004) observa, uma investigação participativa insinua, necessariamente, procedimentos que não podem contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, ao mesmo tempo, propicia a compreensão dos temas geradores e a tomada de consciência. Ao mesmo tempo em que os/as estudantes relatavam suas experiências e expectativas em relação a universidade, ouviam outras histórias que contribuía conduzindo-os/as a outras compreensões e percepções de suas próprias experiências.

Um grupo formado por sujeitos com idades muito variadas, alguns recém-saídos da Educação Básica, outros que retornavam à condição de estudantes depois de terem se estabilizado no mundo do trabalho, desempenhando diversas funções como: trabalhadores/as do comércio, serviços de telemarketing ou servidores/as públicos/as cumprindo cargos de educadores/as e zeladores/as em escolas. Estudantes mais velhos/as com históricos escolares repletos de interrupções, concluindo a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; estudantes vindos de cidades vizinhas que chegaram à universidade por intermédio do Programa Universidade para todos, o PROUNI, e também por bolsas de estudos resultantes de convênios estabelecidos entre a universidade e os municípios, com as dificuldades que a distância e o deslocamento diário entre uma cidade e outra produz.

A presença de sujeitos oriundos das classes populares na universidade é fruto do processo de democratização da educação colocado em prática entre os anos de 1990 e 2015. Corroborando com esse pensamento, pesquisas como a de Gatti e Barreto (2009) apontam uma alteração no perfil do corpo discente universitário, em especial, no curso de pedagogia, apresentando em seus resultados a escolha pela docência como um meio para ascensão social e econômica rápida aos sujeitos de baixa renda. Apesar de concordar com a pesquisa referida sobre a constatação da mudança de

perfil socioeconômico, a pesquisa aqui apresentada busca pelo diálogo com os/as estudantes outras compreensões dessa realidade.

No contexto aqui descrito, a chegada desses sujeitos em grupo pareceu desestabilizar a universidade na qualidade de guardiã da “cultura imperial” (DUSSEL, 2006). Essa compreensão emergiu do diálogo entre as experiências dos/as estudantes das classes populares com a Educação Popular e os Estudos Decoloniais possibilitando ecoar histórias distintas das acostumadas na universidade: escolarização marcada por sucessivas interrupções, apresentando “as táticas” (CERTEAU, 2001) utilizadas pelos/as estudantes para chegarem e manterem-se na universidade; estudantes com dificuldades materiais e concretas que os/as impediam de cumprir exigências da universidade, como por exemplo, ir à aula, fosse por problemas impostos pelo trabalho, fosse pela dificuldade de locomoção por falta de transporte; entre outras.

Ao tornar visível as dificuldades vividas pelos sujeitos das classes populares e refletir sobre elas buscando soluções e problematizando a situação apontamos os limites da universidade como um projeto centrado na “cultura imperial” e os sujeitos das classes populares como “sujeitos periféricos”, compreensão construída, neste trabalho, em diálogo com o pensamento de Enrique Dussel sobre a relação centro-periferia mundial.

Em sua Filosofia da Libertação, o autor, parte da história da filosofia mundial para compreender o lugar que a América Latina ocupa, hoje, no mundo. Trata-se de um texto elaborado a partir da periferia, mas que se utiliza da linguagem do centro. Dussel, destaca que o pensamento a partir do Sul e no Sul é muito anterior, mas com o desenvolvimento das ideias Iluministas na Europa, o pensamento latino-americano esvanece, dando-nos a falsa impressão de que no Sul não houvesse um pensamento próprio. Dessa forma, a Filosofia da Libertação emerge entre as décadas de 1960 e 1970, na Argentina, propondo-se reconstruir uma filosofia latino-americana, e, para isso, apresenta como base necessária “destruir” o “mito grego” (DUSSEL, 1998).

Ao tratar do “mito grego”, o filósofo se refere a ontologia clássica, que a denomina como a “ideologia das ideologias”, por se fundamentar na negação dos sujeitos não-europeus. A base desse pensamento está na relação de dominação do ser humano sobre a natureza, pois o interpreta como o único ser racional, portanto, o “senhor” dos demais, racionalidade que justifica sua superioridade sobre os outros seres. Essa compreensão se constrói e se torna “mundial” diante das conquistas de outras terras. Assim, uma relação de dominação cultural foi se apresentando como inquestionável, pois definida como racional colocou um ser sobre os outros, como se fosse “natural” e se tornou base para a estrutura do sistema-mundo moderno/colonial.

De acordo com Dussel, o momento de constituição da “modernidade” se dá a partir da expansão europeia em 1492 com a conquista da América. Os Estudos Decoloniais defendem que colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade. A colonialidade é o “lado obscuro da modernidade”.

A relação centro-periferia, no plano mundial, constituiu-se a partir de uma divisão autoritária formando um pequeno centro - a Europa e mais tarde os Estados Unidos, colocando o restante do mundo como periferia mundial. Essa relação de dominação de uma subjetividade sobre a outra se estendeu a outros âmbitos da vida. No plano nacional, as elites - povo; no plano erótico, o homem - mulher, no plano pedagógico a cultura imperial - cultura periférica; no plano racial, o branco - não branco (DUSSEL, 1996).

Tomando essa perspectiva como uma chave de leitura do mundo, assim como a natureza, são também as colônias passíveis de serem dominadas, pois tratam de territórios instituídos por “povos em estado de natureza”, “selvagens”, dessa forma, podem e “precisam” ser dominados, colonizados, civilizados para “aprenderem a pensar” e a “viver” como o ser. O “mito grego” vai fundamentar o “mito da modernidade”, justificando toda a violência do “sacrifício civilizador” (DUSSEL, 2005).

O autor expõe o “mito da modernidade” da seguinte forma:

A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).

A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).

Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).

Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocausto de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por se opor ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.

Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (p.29).

A partir dessa compreensão, o pensamento eurocêntrico fundamenta o projeto de escola moderna que traz como sua bandeira, a promessa da emancipação. Sendo a emancipação um conceito impresso a partir da lógica eurocêntrica e,

por isso, com ela coerente, emancipar-se é tornar-se aquele que não somos, o *ser*, “o dominador”.

Assumindo a Filosofia da Libertação como marco teórico o argumento central deste trabalho é que o processo de formação de professores/as, de maneira geral, está enquadrado em um projeto moderno de escola, alicerçado numa ideia abstrata de sujeito, abarcando o conhecimento como um conjunto homogêneo de conteúdos expostos como expressão de uma cultura universal e do conhecimento socialmente válido. O que faz com que os sujeitos das classes populares para estarem na escola e sobretudo na universidade formando-se professores/as – questão desta pesquisa – precisem realizar um deslocamento cultural da periferia para o centro, deixando de ser quem são.

Especificamente neste trabalho, por necessidade de delimitação, serão apresentadas reflexões realizadas sobre os limites do curso de pedagogia perante a educação das classes populares pela epistemologia a qual este se filia.

### **“Situações-limites” da formação de professores das e para as classes populares**

As condições de opressão pelas quais passam os sujeitos das classes populares, que reformuladas se apresentam análogas às relações de opressão impostas aos povos conquistados na América Latina e em outros continentes, chocam-se intensamente com o processo de humanização. São obstáculos à liberdade dos sujeitos que os colocam na “fronteira entre o ser e o Ser-mais” (FREIRE, 2004).

Enfrentando cotidianamente obstáculos que dificultam o desenvolvimento das atividades na universidade, os/as estudantes das classes populares deparam-se com “situações-limites” (idem), seja para continuarem convivendo naquele espaço, seja ao perceberem na escola ocasiões que por não saberem como lidar com elas, os/as paralisam. Quando as “situações-limites” são encaradas como obstáculo que não podem transpor, são vistas como situações fatais, imutáveis a até míticas. Entretanto, quando são percebidas criticamente tornam-se um problema que precisa ser enfrentado. O que possibilita essa ação é o movimento de tomar distância da situação incômoda, objetivando-a para entendê-la em sua profundidade. Apreendida e destacada da vida cotidiana, é o “percebido-destacado” que por ser descoberto não pode mais permanecer encoberto, precisa ser discutido e superado.

Com Freire (2004) aprendemos que essas “situações-limites”, quando destacadas, compreendidas e acrescidas aos nossos sonhos e projetos, nos levam aos “inéditos-viáveis”. Inéditos porque ainda não existem, viáveis porque sua concretização está a caminho. Assim, como nós, a realidade é inconclusa e inacabada.

Nesse diálogo com Freire, se constitui a questão da pesquisa aqui apresentada, como o primeiro “percebido-destacado”. Diante da crescente inserção de sujeitos oriundos das classes populares no curso de pedagogia, lócus da pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2017, emerge um incômodo que modifica as relações entre professores/as e estudantes.

Não se pode dizer que a inserção de sujeitos das classes populares, no curso de pedagogia desta universidade fosse uma novidade, entretanto, faz-se importante destacar a crescente inserção desses sujeitos, chegando em grupos, alterando o cenário da sala de aula, trazendo para o cotidiano da universidade outras experiências, outras expectativas e outras necessidades.

De um lado, estavam os/as professores/as que pareciam acostumados com sujeitos individuais trazendo experiências distintas. Alguns sujeitos com experiências não tão distintas, eram percebidos como sujeitos de falta, “carentes”, outros cujas experiências distanciavam-se mais das experiências comuns àquele espaço eram vistos como o “exótico”. Quando esses sujeitos não chegavam a concluir o curso, já estava previsto; quando conseguiam, eles tinham se adaptado bem, compreendido a lógica e, ao concluir, já nem mais se assemelhavam a mesma pessoa que entrara no curso anos atrás.

Do outro lado, os/as estudantes, agora universitários/as, comemoravam felizes a conquista de chegar nesse lugar. Um lugar e um momento por alguns, muito esperado e o ingresso por tanto tempo adiado. No entanto, essa chegada que para alguns/mas deles/as em tão alto grau pode ter sido desejada, também os/as causou desconforto. A percepção de inadequação e de não pertencimento começou a despertar nesses/as estudantes/as a sensação/sentimento de que estavam naquele espaço sendo humilhados/as. O que pareceu um desabafo, uma reclamação da humilhação sofrida pelo grupo, surgiu em momentos distintos da pesquisa nos quais, os/as estudantes relatavam os/as professores/as problematizando a chegada das classes populares na universidade. Discutir a mobilidade social para esses sujeitos foi desconfortável, pois as discussões apoiadas na epistemologia hegemônica reproduziam na universidade as relações de opressão, as quais esses sujeitos já estavam submetidos em outros espaços.

Essa relação demonstrou causar uma indisposição entre os/as estudantes e os/as professores/as, e entre os/as professores/as entre si. Alguns/mas docentes, pareciam ter a sensação de não saber mais como desenvolver o seu ofício frente a nova realidade imposta. Estava anunciada uma “situação-limite” para professores/as e para estudantes. Como um procedimento da pesquisa, a partilha das experiências propiciou conhecer e reinterpretar os sentidos produzidos por esse caminho realizado pelos/as estudantes. Despertando sentidos nos relatos das experiências partilhadas por eles/as, foram levantadas relações de *opressão*, *libertação*, *classificação*, *igualdade* e *prontidão* [\[1\]](#).

Os relatos, quando objetivados após a partilha, demonstraram que as situações vividas traziam em si não uma oposição entre esses sentidos, mas uma complementaridade: a opressão percebida na vida cotidiana se fazia visível nos momentos em que se complementava com o desejo de com ela romper - era o desejo de libertar-se da situação que apontava as relações de opressão; a classificação social dos sujeitos que indicava a luta pela igualdade de direitos - direito de ser reconhecido como estudante universitário, independentemente de sua posição social marcada pelo gênero, raça,

idade ou situação econômica; a certeza da incompletude em tensão com a cobrança da prontidão necessária para ser professor/a -complementaridade que dificultava a visibilidade das tensões que constituem essas relações marcadas pela negação e subalternização (DUSSEL, 1996; 2006).

A presença de um grupo de sujeitos marcados fortemente pela negação e subalternização de seus saberes e modos de vida, alterou o meio, pois não se tratava da ascensão individual dos sujeitos, ou da chegada de professoras - situação corriqueira no curso, lócus da pesquisa - que pela formação no curso de formação de professores em nível médio buscavam o ensino superior depois de muitos anos de trabalho. Tratava-se da entrada das classes populares, sujeitos que se viam possibilitados a partilhar espaços até então a eles negados. A entrada em grupos, desestabilizando o que parecia consolidado, articulado a visibilidade dos movimentos de subalternidade propiciado pela partilha e reflexão das experiências vividas, trouxe contribuições potentes para destacar a necessidade do enfrentamento das relações de colonialidade no curso de pedagogia.

O termo classes populares, na pesquisa aqui exposta, refere-se à grupos da população que têm sido historicamente expropriados de seus direitos básicos, além de serem vítimas de discriminação e preconceito que buscam justificar as desigualdades e toda violência a eles imposta. São grupos sociais subalternizados pela opressão econômica, social e cultural. Situações que invisibilizadas dificultam o reconhecimento dessa subalternização pelos próprios sujeitos.

Essa compreensão foi possível a partir do diálogo com E. Thompson (1981; 1987) e o conceito de classe proposto pelo historiador, quando define a classe como uma relação histórica entre as pessoas e os seus contextos. Inserindo a experiência como um elemento necessário para a compreender os diferentes agrupamentos realizados pelos sujeitos, o autor rompe com o binarismo instalado no conceito originário de classe como o meio de produção e trabalhadores. Para Thompson, a classe se forma enquanto se vive, dessa forma, está condicionada tanto pelos aspectos objetivos, quanto pelos subjetivos.

Destacar as diferentes experiências dos/as estudantes no cotidiano da formação de professores/as nos colocou em consonância com Valla (1996) quando nos adverte sobre a nossa "crise de interpretação" perante diferentes comportamentos, demandas, expectativas, práticas discursivas e modos de vida das classes populares.

Percebida e destacada a perspectiva de classe, contribuiu para a formação de professores/as, desvendando a necessária conscientização dos sujeitos a respeito do seu lugar social como um problema a ser enfrentado. A compreensão do seu lugar social, objetivado e refletido, ampliando a compreensão das relações humanas, seus interesses, dilemas e disputas, alterou o olhar e modificou a percepção sobre os processos de opressão, contribuindo para o deslocamento do sentimento de humilhação para a percepção de "ser periférico" quando a denominação estudantes de baixa renda foi substituída por estudantes das classes populares, o que possibilitou a partilha de outras experiências.

Elevando o termo classe do lugar social e da dimensão econômica, inserindo as experiências de classe, situamo-nos também na relação de empatia, pois perceber as experiências do outro ao partilhar suas experiências familiares demonstrou promover conexões entre os sujeitos.

Foram partilhadas experiências sobre o tempo fragmentado dividindo-o na realização de muitas tarefas, realidade com frequência compartilhada por mulheres estudantes das classes populares. Entre o trabalho remunerado, o trabalho doméstico, a maternidade, o estudo, além do tempo gasto com o deslocamento entre o trabalho, a casa e a universidade resultando na dificuldade da qualidade desejada pelas estudantes e ao mesmo tempo esperada pelos/as docentes.

Experiências que ao serem comparadas com a forma de ser estudante universitário/a definida como válida e consequentemente esperada pela universidade, as inferioriza. Nessa relação marcada por um excesso de demandas produzindo falta de tempo e o não reconhecimento dos modos como se aproximam dos atos de ler e estudar são desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Sendo sujeitos que não atendem ao perfil esperado para o modelo de curso, de aula, de aprendizagem constituído na experiência da leitura e não na experiência de vida, da qual a leitura é parte, a carência aparece como interpretação do processo, inclusive pelos próprios/as estudantes que acreditam faltarlhes algo.

Assumir a perspectiva de classe traz para o cenário sujeitos com experiências distintas das acostumadas na universidade e não, sujeitos com pouca ou sem experiências acerca do conhecimento. Essa compreensão permitiu que diferentes experiências fossem narradas e problematizadas como as que aparecem nos relatos a seguir:

A disciplina que mais me causou inquietação foi a disciplina de Literatura Infantil. O professor perguntava aos alunos quem lia para nós quando éramos crianças. Que livros eram lidos? Eu ficava quieta torcendo para que ele não me perguntasse, porque ninguém lia para mim. Eu ficava pensando: meus colegas ouviam histórias quando pequenos e eu não. Só depois, agora no fim do curso que me dei conta: eu ouvia história. A história que a minha mãe contava. A história da mãe d'água. Minha mãe contava que para ela aparecer tinha que ficar escuro, e eu ficava esperando anoitecer para ver a mãe d'água. Mas, eu não reconhecia isso como história. Eu ficava pensando e cheguei a ficar magoada com a minha mãe. Como ela não me contava histórias? (Relato extraído do caderno de campo - 2015)

[...] Eu vejo assim, por exemplo: se chega uma criança autista na minha turma e **eu não sei lidar com isso**, a faculdade não me formou para isso, posso ter doutorado, mas virar as costas?

[...] então, é isso que eu estou falando. O que a gente espera é que na formação humana, independente da formação profissional, o que a **gente espera é evoluir**.

[...] porque o discurso quando a gente chegou aqui era: eu gosto de criança! O que mudou pra você desde quando chegou aqui? Não em relação a conteúdo, a prática e teoria, mas ao seu modo de ver o mundo? **Por que a gente não precisa ver a criança, a gente precisa reconhecer a gente na pessoa do outro, a gente precisa fazer uma boa**

**ação.** Porque, às vezes, a gente consegue associar teoria e prática porque trabalha, **mas não tira a trava da criança**, não sei.

[...] de ter preocupação com o outro, independente do porquê você entrou na minha vida, se você trabalha comigo, seja porque você trabalha no mesmo lugar que eu, você trabalha próximo ou porque a gente vai junto no ônibus. Eu acabo tendo uma parcela na sua vida. Então, alguma coisa tem que mudar pra você, pra mim. Não é no que eu te falo, mas nas ações que eu tenho. Então, eu estudei normal para ver que ações eu poderia ter para **tentar transformar o outro**. Sei lá, perto da minha casa eu vejo muitas crianças, meninas que tiveram filho cedo... E eu sempre ficava me perguntando: será que é falta de informação? São questões que você levanta em relação ao outro, **se compara, porque a gente cresce e infelizmente é na comparação**. E você começa a se comparar. É a sua formação e, isso fica na sua cabeça e eu acho que é isso que acaba construindo a gente.

(Trecho da roda de conversa - maio de 2013 - as falas são todas da mesma estudante).

No primeiro relato, a ausência de experiências leitoras a partir do texto escrito fez a estudante acreditar não ter ouvido histórias na infância. No entanto, na análise dos conteúdos trabalhados na disciplina, à qual a aluna se refere, é possível observar a presença da discussão sobre a oralidade e a escrita. Mas como está fundamentada na epistemologia eurocêntrica, reforça a questão levantada por Dussel (1996), quando nos atenta que fazer a crítica fundamentada na perspectiva que a sustenta, além de insuficiente, leva-nos a reforçar o que criticávamos.

No segundo relato, o “outro” aparece. O “outro” como aquele que “não-é”. Aparece como a criança autista que não se ajusta ao modelo de aprendizagem próprio da escola, como a menina-mulher que engravidou cedo demais. Assim como o “selvagem”, precisam ser transformados. Sendo a promessa da escola, a emancipação dos sujeitos, o seu objetivo é “transformar o outro”, tirando-o da sua situação de negatividade, aproximando-o do “ser” (DUSSEL, 1996).

O encontro com o “outro” se imprime na relação que se estabelece entre a professor/a e estudantes e as questões metodológicas que parecem ausentes no curso. A estudante fala sobre a falta de conteúdos e metodologias que atendam ao não “previsto”, nesse caso, sinaliza a criança autista como uma “situação-limite” que percebida e destacada nos coloca na fronteira entre o “ser e o Ser-mais” (FREIRE, 2004).

Com o segundo relato, compreendemos o encontro proposto pela estudante fundado em uma relação entre sujeitos “cara-a-cara” (DUSSEL, 1996), olhos nos olhos, como “virar as costas” para uma criança, porque foge aos padrões esperado pela escola?

O diálogo com a Filosofia da Libertação [iii], propiciou levantar neste relato elementos para as reflexões aqui realizadas. A ideia de evolução atrelada a de **empatia**, seguida da ideia de **boa ação** e da docência como possibilidade de **transformação do outro** e a ideia de **comparação** entre os sujeitos, levaram-nos a categoria “proximidade”, conforme nos apresenta Dussel.

Para o autor, a proximidade é a primeira experiência dos seres humanos. Ao nascer, nosso primeiro contato necessário é com o outro. Definindo assim, como uma situação ética originária. Conforme Dussel (1996, p.33), “é a palavra que expressa a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza ao homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais distantes, magnânimos”.

Sendo a nossa primeira experiência, a “proximidade” é o ponto de partida de toda a responsabilidade pelo outro. Nessa perspectiva, a “proximidade” é a palavra que manifesta a essência do humano. O “cara-a-cara”, o encontro recíproco entre filho-mãe, homem-mulher, povo-cultura (DUSSEL, 1996).

Pensar o olhar como recíproco nos leva a pensar como podemos nos descobrir no olhar do outro quando este nos interpela. É a criança autista na escola. A escola moderna constituída e firmada a partir da lógica/ideologia eurocêntrica, não consegue propor um projeto de escola para todos. O que vemos se reproduzindo é a promoção individual dos sujeitos reforçando a lógica da meritocracia. Uma escola que promete a emancipação dos sujeitos e que não a cumpre por uma impossibilidade anterior: o projeto de emancipação eurocentrado não admite a ascensão das classes populares.

A pesquisa demonstrou que focar a educação nas classes populares necessita reconhecer que a educação acontece na relação com pessoas que tem sido historicamente vítimas da expropriação de muitos dos seus direitos considerados básicos, portanto, se relaciona à pedagogia do oprimido (FREIRE, 2004). O projeto de educação hegemônico, monocultural, fundamentado na perspectiva eurocêntrica, expressa a lógica colonial. Trata-se de um projeto único, estruturado a partir de conteúdos, intenções e metodologias invariáveis, no qual a qualidade é indicada por resultados padronizados. Neste caso, a igualdade anuncia a negação do “outro” porque difere da norma. Essa igualdade, viabiliza a classificação, a seleção, a exclusão e nessa lógica, a diferença justifica a desigualdade.

A negação das experiências dos sujeitos das classes populares é antes a negação do “outro”, do sujeito da periferia. Negação defendida por uma filosofia que sustenta uma epistemologia capaz de justificar toda a violência vivida no âmbito centro-periferia e que se reproduz dentro das periferias. Sendo o “outro”, o sujeito que está fora da totalidade [iiii], tudo se justifica para inseri-lo nesse lugar. Porém, seu lugar é a exterioridade, o lugar onde é possível manter-se o outro, distinto do ser.

Assumir a perspectiva eurocêntrica é optar por uma educação/escola que reproduza as relações de colonialidade que fazem parte do projeto de subalternização das classes populares. Entretanto, se pretendemos uma formação fundada em outra epistemologia, abalizada em um pensamento que permita outras explicações, outras pedagogias (do oprimido, da esperança) outros mundos possíveis, é necessário propor outras formações de professor@s, apoiada numa perspectiva dialógica articulada à crítica à colonialidade colocando a alteridade no cerne de suas preocupações comprometendo-se com o processo de libertação.

## Considerações finais

A entrada dos sujeitos das classes populares, em grupos na universidade, fruto do processo de democratização do ensino superior durante o período em que a presente pesquisa foi realizada, evidenciou provocar a necessidade de reorganização do espaço até então consolidado. Diferente do que outras pesquisas apontavam/apontam sobre a inserção dos sujeitos das classes populares no curso de pedagogia, a pesquisa aqui brevemente apresentada demonstrou que além do interesse pela ascensão econômica e pela facilidade no ingresso, os sujeitos da pesquisa, oriundos das classes populares demonstraram outras motivações para a busca do curso de pedagogia. Viram nesse curso, a possibilidade de comprometer-se com o “outro”, talvez não tão consciente para os próprios estudantes, mas que surge como uma forte contribuição visibilizando o enfrentamento das relações de colonialidade neste curso.

Dessa forma, a chegada dos/as estudantes oriundos das classes populares em grupo, no diálogo com um referencial teórico-metodológico comprometido com a práxis do oprimido despertou-nos a necessidade de assumir na formação de professores/as a perspectiva de classe. A substituição de estudantes de baixa renda para estudantes das classes populares, permitiu a partilha de outras experiências, distintas das experiências esperadas na universidade, despertando a solidariedade de classe, descobrindo as situações-limites como “atos limites” que problematizados, enfrentados emergiam “inéditos-viáveis”.

Os deslocamentos realizados pelos sujeitos das classes populares para estarem na universidade ganha status de problema teórico quando, a partir da Filosofia da Libertação visibiliza a anterioridade do que se considera socialmente adequado por ser parte de uma cultura determinada como universal adotando como referência o centro mundial. A Educação Popular se afirma como caminho teórico-metodológico quando incorpora a alteridade fundamentando seu trabalho no exercício do diálogo e, de maneira especial, no diálogo entre distintos saberes, reforçando o caráter coletivo, reflexivo e solidário, bem como ao estabelecer uma aprendizagem problematizadora, buscando a negociação cultural, conformando centros de resistência dos saberes populares.

Na universidade, o conhecimento eurocêntrico aparece como conteúdo e o método é apresentado pela transmissão e assimilação do pensamento científico enquanto os conhecimentos das classes populares são desvalorizados. Essa oposição obriga os sujeitos das classes populares deslocarem-se da sua condição de “outro” em busca de tornarem-se o “ser”, vinculando-os a processos de subalternização. Emerge, então, a necessidade de uma ruptura epistemológica para a continuidade do estudo, pois a crítica à perspectiva eurocêntrica amparada em modelos teóricos e metodológicos constituídos sob os princípios da epistemologia moderna não é suficiente para romper com a colonialidade existente nos projetos, processos e práticas educacionais vigentes.

Nesta pesquisa, foi possível localizar definições de uma dinâmica ensino-aprendizagem marcada pela opressão, na universidade, na formação de professores/as, quando na preparação de um plano de trabalho pensado para formar pedagogos/as desconsidera a dimensão de classe. A crescente inserção das classes populares na universidade, mais especificamente, no curso de pedagogia- lócus da pesquisa aqui apresentada é um movimento de conquista de direito das classes populares.

## Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

\_\_\_\_\_. En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación. *Anthropos*, n. 180, p. 13- 36,1998.

\_\_\_\_\_. E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: IN: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas LatinoAmericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: Universidad Autónoma de la Ciudad do México, 2006.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.). (1983). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1, p. 9-14.

VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p.177-190, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

[i] O uso dos desses termos nessa escrita aglutinada propõe demarcar a complementariedade entre eles, rompendo com os limites que o modo dicotomizado de ver a vida cotidiana nos impõe.

[ii] Na Filosofia da Libertação o autor nos apresenta seis categorias - a *proximidade*, a *totalidade*, a *exterioridade*, a *mediação*, a *alienação* e a *libertação* - para afirmar a necessidade da *negação da negatividade*, que é a afirmação da negação da ideologia que nos negou.

[iii] As categorias *totalidade* e *exterioridade*, pela delimitação dada ao presente texto, não foram abordadas, mas na tese que descreve a pesquisa aqui tratada, a discussão dessas categorias aparece em diálogo com a formação de professores/as.