

# EDUCAÇÃO NA FAVELA CARIOCA: UM OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO PARA O SÓ CRIA - PRÉ-VESTIBULAR<sup>1</sup>

André Luiz Coutinho Vicente<sup>2</sup>  
Sabrina Galeno<sup>3</sup>

**RESUMO:** Esta peça etnográfica se propõe a apresentar uma pesquisa realizada no Só Cria, Pré-Vestibular localizado na Rocinha (RJ), partindo da curiosidade em identificar as particularidades e potencialidades da educação em contextos de favela. Para a coleta de dados, contou-se com a participação observante e com entrevistas realizadas junto a duas Coordenadoras. As categorias educação popular, desigualdade social e desigualdade educacional apareceram tanto nas perguntas de pesquisa quanto nas respostas obtidas. Significativos atravessamentos subjetivos constituem este trabalho e são apresentados sob a perspectiva do saber da experiência, perspectiva que se diluiu em outros aportes teórico-metodológicos na e para a análise dos dados. Percebeu-se, por fim, que há expectativas por parte das Coordenadoras sobre quais podem ser os impactos de suas ações; que a perspectiva esboçada inicialmente por Paulo Freire aparece como organizadora do trabalho pedagógico e; que as disciplinas curriculares são apenas meio para o projeto de formação humana em curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; educação popular; pré-vestibular; favelas; etnografia.

---

<sup>1</sup> Após a análise dos dados e da escrita do texto, este foi enviado às interlocutoras para leitura e apreciação do conteúdo da pesquisa. Tal escolha ética e metodológica foi acordada entre os pesquisadores. Agradecemos, desta forma, à dupla contribuição dada na construção desta pesquisa.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Pedagogo, mestrando e pesquisador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-5688>. [alcoutinho1996@gmail.com](mailto:alcoutinho1996@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora, mestre e doutora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6580-7732>. [sabrinagaleno@ufrj.br](mailto:sabrinagaleno@ufrj.br).

## EDUCATION IN THE FAVELA OF RIO DE JANEIRO: A SOCIO-ANTHROPOLOGICAL VIEW OF SÓ CRIA - PRÉ-VESTIBULAR

**ABSTRACT:** *This ethnographic piece proposes to present a research conducted in Só Cria, Pré-Vestibular located in Rocinha (RJ), based on the curiosity to identify the particularities and potentialities of education in favela contexts. For data collection, we counted on the participation of observers and interviews with two coordinators. The categories popular education, social inequality and educational inequality appeared both in the research questions and in the answers obtained. Significant subjective crossings constitute this work and are presented from the perspective of the knowledge of experience, a perspective that was diluted in other theoretical and methodological contributions in and for the analysis of the data. Finally, one notices that there are expectations on the part of the Coordinators as to what the impacts of their actions may be; that the perspective initially outlined by Paulo Freire appears as an organizer of pedagogical work and that the curricular subjects are only a means to the ongoing human formation project.*

**KEYWORDS:** *education; popular education; preparatory education; favelas (slums); ethnography.*

*Creio que o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas.*

*Moacir Gadotti, 2012*

### Introdução

Bem, começo este texto expondo a estrutura e ecologia social do Pré-Vestibular popular que se tornou objeto da pesquisa empreendida e aqui relatada.

O Só Cria é, atualmente, uma rede de cursos pré-vestibular presentes em alguns espaços da cidade do Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Início, contudo, minhas aproximações com o Só Cria quando ele ainda estava presente apenas na favela da Rocinha, Zona Sul da capital carioca, e é deste território específi-

<sup>4</sup> Em outubro de 2021, momento em que este texto começa a ser estruturado, o Só Cria estava presente na Rocinha, Barreira do Vasco e FICAP/Pavuna.

co que irei tratar. Fundado em 2019, fruto das articulações do movimento social Movimenta Rocinha e que, em conjunto com alguns militantes das Brigadas Populares – organização popular e partidária - e, posteriormente, com a inserção de militantes da corrente interna do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), o Fortalecer o PSOL<sup>5</sup>, o Só Cria começa um processo de expansão e de solidificação das atividades de ensino. Apesar desta composição partidária, o projeto não se vincula direta e burocraticamente a nenhum partido político, havendo pessoas que não são *militantes partidários* na estrutura do Só Cria – os chamados independentes<sup>6</sup>.

O Só Cria é formado por voluntários e é uma iniciativa sem fins lucrativos que obtém seus recursos majoritariamente a partir de cotização interna/ autofinanciamento de alguns membros que, obtendo rendimentos externos, passam a contribuir financeiramente para a manutenção do Só Cria. A cotização não é, no entanto, uma prerrogativa para compor o quadro de Coordenadores/voluntários. Tal projeto tem como foco atender as demandas de jovens e adultos, prioritariamente moradores do território, que estão *disputando* vagas em universidades brasileiras – públicas ou privadas, via ENEM ou Vestibular – e já *colecciona resultados* de alunos e alunas aprovados/as em Universidades como a UFRRJ<sup>7</sup>, PUC-Rio, UCAM, UFRJ e a UERJ o que pode ser interpretado como um indicativo da relevância e do impacto social/educativo que tal projeto assume na Rocinha.

Conforme informações públicas disponíveis nas redes sociais do Só Cria, sobretudo no Instagram, o Pré-Vestibular “[...] põe em prática um projeto político-pedagógico que vai além das salas de aula”<sup>8</sup>, proporcionando “um espaço de ampla formação, promovendo o debate do mundo que nos cerca”, sendo, hoje, uma “rede de educação popular destinada aos moradores de favelas”. Apesar do apontamento de um projeto político-pedagógico, este ainda não existe – até o momento de escrita deste texto<sup>9</sup> - enquanto documento formal. As posições e linhas teóricas e de ação são tiradas, então, do entendimento comum do conjun-

<sup>5</sup> Em setembro de 2021 a organização “Fortalecer o PSOL” se desligou do projeto. Os motivos de tal desligamento não são abordados neste texto por não fazerem parte do escopo da pesquisa.

<sup>6</sup> Militantes partidários costumam nomear pessoas que não estão vinculadas institucional e burocraticamente a partidos políticos como “independentes”. Essa classificação aparece no Só Cria com o mesmo sentido, mas não é critério essencial nas dinâmicas de poder estabelecidas no interior das discussões.

<sup>7</sup> A primeira aprovação direta do Só Cria (Rocinha) foi de uma aluna indígena, da etnia Canela, que ingressou no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, ainda em 2019.

<sup>8</sup> Tal informação é parte da legenda da publicação feita no Instagram do Pré-Vestibular no dia 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B7UiUnipVvs/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 11 out. 2022.

<sup>9</sup> Final de 2021 e início de 2022.

to de voluntários que compõem as coordenações. Esses “entendimentos comuns” são alinhados e debatidos em reuniões periódicas, convocadas por diferentes membros das Coordenações a partir de demandas – além de contarem com uma periodicidade de reuniões organizativas<sup>10</sup>. Esse método de trabalho de discussões coletivas busca horizontalizar as decisões, porém algumas relações de poder podem ser evidenciadas na convocação das reuniões – geralmente feita por algum membro mais antigo da Coordenação – e na figura de quem “bate o martelo” (quase nunca em um sentido autoritário, mas mais organizativo) sobre os encaminhamentos – sendo, geralmente, o/a voluntário/a que está “na mesa”, convocando a reunião, ou na relatoria da mesma, geralmente feita por membros da Coordenação de Organização, o que não impede, no entanto, que outros voluntários convoquem e relatoriem as reuniões.

Ressalto também que um dos meios de transpor as elaborações sobre educação das Coordenações para o conjunto de alunas/alunos é através das atividades propostas pela Coordenação de Extensão - principal responsável por propor atividades formativas, culturais e extensionistas que integram o Só Cria ao território. Para estas atividades dá-se prioridade às discussões de marcadores sociais da diferença, direitos humanos, política institucional, socialismo e educação popular. A Coordenação Pedagógica fica responsável por propor teoricamente as formações nessas temáticas para os/as professores/as, visando adaptar seus planos de curso. Importante registrar que toda essa dinâmica é dada em articulação entre as diferentes Coordenações.

Para ingresso dos voluntários (professoras/es e/ou coordenadoras/es), a Coordenação Geral – heterogênea, em se tratando de formação acadêmica, raça, território, classe e gênero –, faz chamadas públicas e entrevistas a fim de verificar se *os ideais* do/da candidato/a se relacionam com a linha política, sociológica e filosófica<sup>11</sup> do projeto. Foi em um desses processos – e por estar vinculado a um dos movimentos que compunham o quadro profissional do Só Cria, além do desejo de contribuir enquanto pedagogo no final da formação acadêmica – que me inseri como Coordenador Pedagógico. O ano era 2020.

Para o ingresso dos alunos e alunas também são feitas entrevistas que, conforme conversas informais que aconteceram durante o período de levantamento de dados com uma Coordenadora da equipe de Organização, servem como uma

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que meu foco de investigação e análise é o Só Cria localizado na Rocinha. Cada um dos outros espaços de atuação do Só Cria tem uma dinâmica própria, integrantes próprios (que podem ou não se repetir em lugares diferentes) e Coordenações próprias. Não há, nesse quesito, centralização.

<sup>11</sup> Ilustro aqui com um trecho do cordel de Crispiniano Neto, escrito nos anos 1980 para o Programa da Semana de Arte e Filosofia realizado em Mossoró/RN. Conforme o professor, “[...] Filosofia pra gente / É um jeito consciente / Do povo se libertar.” (c.f. BRANDÃO, 2013, p. 10).

espécie de “filtro” de/para seleção, de modo que seja possível selecionar e classificar os/as candidatos/as dentro do quantitativo de vagas disponibilizadas em cada processo/ano letivo. A política de inserção do/no Pré-Vestibular também conta com reserva de vagas para o sistema de cotas e outros marcadores estabelecidos anualmente em reuniões de Coordenações.

Em termos de espaço físico e geográfico, até 2020 as aulas do Só Cria estavam lotadas em uma escola pública – CIEP Ayrton Senna – da/na Rocinha, localizada próximo à estação de Metrô São Conrado e à entrada do Túnel Zuzu Angel, na pista em frente ao início da favela. O projeto dispunha de duas salas nessa instituição que eram utilizadas durante a semana no período da noite e em alguns finais de semana para atividades de extensão. Para fins burocráticos e, também, nos momentos de entrevista e seleção de pessoal, eram utilizados alguns espaços da PUC-Rio. Ambos os espaços foram conseguidos por parcerias estabelecidas entre alguns membros do Só Cria e as direções dessas instituições.

Em 2020, o Pré-Vestibular passa a contar com espaço físico próprio – obtendo, inicialmente, parcerias partidárias para o financiamento -, além de ser neste momento em que começam a ser pensadas as estratégias de ampliação do Só Cria – processo que culmina em sua transformação em Rede de Pré-vestibular.

Os voluntários que ocupavam as funções de docentes das disciplinas requisitadas pelos vestibulares e os/as Coordenadores/as eram, majoritariamente, moradores das regiões próximas à Rocinha – Zona Sul e Centro do Rio de Janeiro. Havia profissionais já formados (licenciados e/ou bacharéis) e outros em formação. Nos cargos de docentes, dava-se preferência para pessoas licenciadas na área, mas, por conta da demanda e da necessidade de *completar quadros*, poderiam ser aceitos profissionais bacharéis em áreas que demandam estudos aprofundados nas disciplinas a serem lecionadas (como, por exemplo, engenheiros para disciplinas de Física e Matemática).

Enquanto *compus* a Coordenação Pedagógica, ela era composta por três profissionais da Pedagogia – à época eu estava no final da graduação. Depois, em face das demandas e reconfigurações adotadas no cenário de pandemia, outras e outros profissionais passaram a compor a Coordenação Pedagógica: cientistas sociais e assistentes sociais. Em outras Coordenações tínhamos profissionais da Psicologia, da Administração, das Ciências Sociais, da Economia, da Geografia, entre outros<sup>12</sup>. Estas pessoas, vale ressaltar, são responsáveis pelo Só Cria tanto

<sup>12</sup> Conforme Gadotti (2012, p. 5), a educação popular - e as educações social e comunitária - possui um caráter intersetorial e interdisciplinar, uma vez que o trabalho “precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior”.

burocraticamente quanto com relação à locação e conservação dos espaços físicos e dos recursos humanos e financeiros.

Enquanto estive na Coordenação Pedagógica – tempo no qual tive que lidar com as demandas de reorganização da Coordenação e do corpo de docentes e discentes do Pré-Vestibular para o “novo” cenário de suspensão das atividades presenciais em face da pandemia da Covid-19 – foi proposta uma rodada formativa sobre Paulo Freire e Educação Popular. Tal proposta surgiu na Coordenação Pedagógica, foi aceita pelo conjunto de representantes das outras Coordenações e tinha como público-alvo os/as professores/as, principalmente aqueles/as que não haviam tido contato com os referenciais freirianos durante sua formação. A dimensão de Educação Popular, mesmo que não esquematicamente, já organizava, em alguma dimensão, as proposições do conjunto das Coordenações, como será visto posteriormente no relato da Coordenadora AT. A experiência de facilitar esta roda de conversa/formação foi também objeto de análise no meu relatório de estágio na graduação<sup>13</sup>. Me desliguei do projeto ainda em 2020 por problemas de ordem psíquica causada pela pandemia, porém em maio de 2021 retornei ao projeto, não mais como Coordenador pedagógico, mas como um dos colaboradores de um Grupo de Trabalho pensado para desenvolver pesquisas sobre o Pré-Vestibular e os alunos atendidos<sup>14</sup>, estando ativo nesta função até setembro de 2021. No momento em que escrevo este texto já não possuo nenhum vínculo com o Só Cria, porém as experiências passadas colaboraram na construção daquilo de Larrosa (2002, p. 21) chama de saber da experiência, que é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A ideia inicial desta investigação era a de expor as particularidades e potencialidades da educação em contextos de favela, principalmente a educação não-formal<sup>15</sup>, tendo como norte a discussão sobre desigualdades educacionais, por

<sup>13</sup> Na disciplina de Estágio IV, cursada durante o período remoto emergencial 2020.5, do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ofertado pela Professora Adriana Alves, analisei e descrevi as atividades e intencionalidades da formação de professores em educação popular na perspectiva freiriana, além de explicitar as funções da Coordenação Pedagógica no processo de facilitação do diálogo nessa Roda de Conversa/formação, a partir da experiência desenvolvida enquanto Coordenador Pedagógico do Só Cria.

<sup>14</sup> As Coordenações, principalmente a Coordenação de Acolhimento – composta por psicólogas e assistentes sociais – e a Pedagógica dispunham de dados quantitativos e qualitativos que possibilitariam um estudo intencional e científico daquela realidade territorial e temporal.

<sup>15</sup> A educação não-formal seria um “conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal” (TRILLA, 1993 *apud* GADOTTI, 2012, p. 7) ou ainda “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982 *apud* GADOTTI, 2012, p. 7).

isso a escolha de um Pré-Vestibular; entendendo que a educação se processa no mundo real, no meio em que se vive (DALMAGRO, 2016) e a ideia de que ela está “ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais [...]” (GADOTTI, 2012, p. 8). Parti do pressuposto de que as ações de Pré-Vestibulares se inserem no *vácuo* criado pela *ausência do Estado* (daí decorreriam as intervenções da Sociedade Civil<sup>16</sup>) enquanto instância legal responsável pela formação em Nível Médio. Nessa concepção, os Pré-Vestibulares assumiriam, portanto, esse papel intermediário e de fomento à formação – principalmente com a crítica ao Estado e ao modo burguês-capitalista de organização dos sistemas de educação - e ao prosseguimento nos estudos, apesar de possíveis desigualdades no acesso e permanência na educação formal. Nas conversas anteriores ao ingresso na coleta de dados, foi possível pensar algumas possibilidades, hipóteses e daí surgiu a necessidade de se trabalhar a partir das entrevistas com pessoas que trabalhavam nesse contexto. Por já ter proximidade pessoal e profissional com o Só Cria, decidi que seria fértil pesquisar as ações empreendidas por esse Pré-Vestibular pensando que é um projeto novo, em expansão e que passa por um período de reafirmação e reconhecimento no território da Rocinha<sup>17</sup>.

Quais os modos de educação estabelecidos? Quais as perspectivas filosóficas e sociológicas que balizam as ações do Só Cria? Qual a posição dos/as envolvidos/as no Só Cria, o que eles/as acham que seja a relevância educacional para o território? Como as pessoas que constroem o Só Cria entendem os fenômenos de desigualdade social e, especificamente, de desigualdade educacional<sup>18</sup>? Quais

<sup>16</sup> Aqui cabe fazermos uma digressão a fim de visualizarmos o que aponta a teoria sobre a categoria sociedade civil. Conforme Fontes (2022), propondo um verbete sobre o que seria a sociedade civil, “A categoria de sociedade civil nasce com o mundo burguês, vinculado ao conceito de Estado [...] no pensamento liberal, o pacto estatal implica o surgimento simultâneo de duas novas categorias: uma sociedade política e uma sociedade civil. A sociedade política seria constituída pelas instituições do poder soberano (os órgãos do Estado), enquanto a sociedade civil seria a base da vida social [...] a sociedade civil seria o local da vida privada. [...] Para Hobbes, a sociedade civil se subordina ao Estado, o qual deteria todos os poderes [...] O conceito de sociedade civil e de Estado foi submetido à intensa crítica por Marx e Engels, no século XIX [...] Não há nenhuma separação entre Estado e sociedade: ao contrário, o Estado resulta da relação entre classes sociais e, portanto, encontra sua razão de ser nesta relação”. Já para Gramsci (c.f. FONTES, 2022), na perspectiva crítica, “o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade, isto é, da luta entre as classes sociais, e integra sua mais densa reflexão sobre o Estado ampliado [...] Assim, a sociedade civil é indissociável dos aparelhos privados de hegemonia [...] Não há oposição entre sociedade civil e Estado, em Gramsci, pois a sociedade civil é duplo espaço de luta de classes”.

<sup>17</sup> Trabalhos como os da socióloga Licia do Prado Valladares (2005) são essenciais para a compreensão do pano de fundo analítico que organiza esta pesquisa. A autora lida com “a invenção da favela” tratando a realidade do Rio de Janeiro, adicionando novas questões ao amplo campo de estudos sobre favelas empreendidos por Cientistas Sociais.

<sup>18</sup> A desigualdade educacional poderia, neste trabalho, também ser investigada a partir do paradigma bourdieusiano, o qual incorpora marcadores sociais para analisar tais desigualdades e tem como foco a noção de “capital cultural” e sua distribuição entre as diferentes classes sociais.

as posições destas/es profissionais sobre o impacto da educação popular nos alunos e para as lutas sociais? Pensando nestas questões – e em várias outras – parti para o contato com duas Coordenadoras Pedagógicas do Só Cria. Adianto que algumas questões serão possíveis de serem respondidas com o material coletado e outras necessitarão de aprofundamentos e novas entradas no campo.

## **Sobre o Só Cria e as interlocutoras**

O Só Cria está organizado burocraticamente em diversas Coordenações, sendo estas multidisciplinares. Alguns exemplos podem ser dados a partir do tempo em que estive coletando dados e integrando a estrutura do projeto. A Coordenação de Finanças conta com Administradores, Economistas e Cientistas Políticos; a Coordenação de Extensão conta com Cientistas Sociais e Assistentes Sociais; a Coordenação de Acolhimento tem profissionais da Psicologia e do Serviço Social; na Coordenação Pedagógica existem Cientistas Sociais, Pedagogos/os e Assistentes Sociais, na Organização existe geógrafo, administrador e cientista social. Todas estas Coordenações se articulam para organizar e pensar os modos de atuação e intervenção do Só Cria, atendendo as demandas de professoras/es, alunas/os, comunidade e dos próprios membros das Coordenações. Não é comum que Coordenadores/as assumam funções de docentes.

Apresentado brevemente o Só Cria, parto para descrever as interlocutoras, - aquela com quem dialogamos, trocamos, conversamos (SANTOS, 2021) – buscando registrar quais motivos levaram-me a elas.

Neste universo de Coordenadores/as, AT e M são duas profissionais que escolhi para dialogar e investigar os pressupostos do projeto<sup>19</sup>. Com AT eu já tinha contato exterior ao Só Cria, o que facilitava a aproximação. M eu conheci no projeto e criei laços de afinidade que facilitariam minha aproximação e o estabelecimento do diálogo. Ambas estavam, também, disponíveis para o movimento de levantamento de dados com entrevistas.

AT é cientista social em formação e chega ao Só Cria no meio de 2019 como professora de Sociologia. Com o passar dos meses ela soma à função docente a Coordenação de Extensão e, também, a Coordenação Pedagógica do Só Cria. M é advogada e pedagoga e compõe o quadro de Coordenação Pedagógica desde 2020 contribuindo com o acompanhamento dos docentes e

---

<sup>19</sup> No momento da escrita do trabalho, AT já havia se desvinculado do projeto. Todo o processo de coleta de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas, áudio e videogravadas, se deu, no entanto, em junho de 2021 enquanto ambas as entrevistadas – e o entrevistador - compunham o quadro de voluntários do Só Cria.

discentes e propondo/facilitando espaços formativos<sup>20</sup>. Ambas não estavam no momento de fundação do projeto, mas adquirem relevância social e administrativa dentro do projeto.

Sobre o ingresso no Só Cria, AT ressalta que teve *motivações políticas*, além da vontade de experimentar a docência. Nas palavras dela:

*É... e... eu... é... eu acho que... meu contato com a educação é... com a educação popular principalmente, né, com o pré-vestibular, é... foi muito assim... do nada, né. Eu sempre achei... interessante, né, os movimentos de pré-vestibular popular, mas eu não tinha nenhum contato, também não conhecia muita gente no Rio, é... e aí eu fiz um... eu comecei a fazer parte de um... uma organização política, né, o Fortalecer o PSOL, e fui convidada a participar do Processo Seletivo do Só Cria pra entrar como professora... sociologia. Ai eu gostei da ideia, achei que seria uma ótima experiência pra... aprender um pouquinho sobre a sala de aula, e também, né, queria me envolver com o trabalho político, e aí eu decidi, é, participar desse processo seletivo e entrei como professora [...] (AT)*

Já M estava envolvida inicialmente na educação formal, acompanhando os trabalhos na escola de sua filha. As motivações para compor a equipe do Só Cria são descritas do seguinte modo:

*[...] me formei no finalzinho de 2019, né, e aí quando eu me formei na Pedagogia eu tinha esse desejo, também, entendendo o meu lugar de uma mulher branca, privilegiada de, é... devolver o mínimo, assim é o que eu digo: não é devolver, é fazer o mínimo por uma sociedade e num âmbito que eu gostava. Minha mãe sempre deu aulas para Jovens e Adultos, a minha mãe era professora de supletivo do Estado e eu ia muito [ênfase] trabalhar com minha mãe, né... essa coisa de não ter com quem deixar...[...] Então eu sempre gostei desse ambiente de jovens adultos, assim, eu acho que... também eu adoro criança, mas acho que enxergava uma... uma potencialidade, né, então [...] E, na verdade, a minha irmã que foi ser professora de inglês primeiro... na verdade eu acho que ela era monitora no Só Cria. Ela conheceu o Só Cria através do Raul Santiago, que indicou pra ela o projeto, ela conversou com o Gabriel [Rolemberg, coordenador do Só Cria], e aí entrou, em 2019 mesmo lá no... quando era no CIEP [1º espaço do Só Cria]. E aí quando eu*

<sup>20</sup> Política, estilística e epistemologicamente adotamos “formativo” ao invés de “capacitação”.

*me formei, e a Simone sempre me falou “olha, conhece.. fala com o Gabriel, conhece o Só Cria, poxa... um projeto...” [teatral], né, me incentivou nessa questão de entrar pro projeto; foi quando, em 2020, eu entrei em contato com o Só Cria e a Giulia [coordenadora do Só Cria] me entrevistou, só que logo veio a pandemia, né [troca de olhares entre pesquisador e pesquisado] então a gente fez um, você sabe [risos], eu entrei meio assim [cara de perdida, meneio de cabeça], né, quando a gente ia se encontrar pro mutirão lá no espaço é... veio a pandemia e a gente, né, foi construindo esse ambiente remoto junto, é... ao longo de 2020 e agora 2021 (M)*

As razões para escolha de AT e M como interlocutoras foram: conhecimento burocrático do Só Cria, atuação nas Coordenações, formação acadêmica e possibilidade de aproximação e estabelecimento de diálogo. Contudo, mesmo buscando descrever essas escolhas sob critérios objetivos, tem uma dimensão da escolha que foge dessa objetividade, que é a dimensão do afeto, da subjetividade, da identificação pessoal que, em certo grau, borra as fronteiras do “Eu” e do “Outro”. Conforme Santos (2021, p. 14), “quando chegamos em campo nem todas escolhem ou concordam em conversar conosco, mas algumas pessoas se aproximam e por algum tipo de afinidade, interesse, afeto, acabam resolvendo ficar e conversar”.

Ressalto ainda que, no processo de pesquisa passei por aquilo que De Souza Neto e Amaral (2011, p. 497), atravessados por contribuições malinowskianas, chamam de “imponderáveis da etnografia”, que seriam “situações na qual o pesquisador está exposto a certas situações práticas que o levam a enfrentar dificuldades cujos livros não o apresentaram anteriormente”. Um desses imponderáveis foi a impossibilidade em se estabelecer contato com os alunos/as alunas, além do contexto pandêmico. A princípio havíamos discutido a possibilidade de abordar a visão dos/das discentes sobre o trabalho desenvolvido pelo Só Cria, contudo alguns atravessamentos no/do campo, envolvendo interlocutores, relações institucionais, políticas e interpessoais mudaram os rumos antes e durante a coleta de dados.

Vale ressaltar, também, que as dinâmicas de atuação e de pesquisa foram profundamente atingidas pelos modos de se fazer pesquisa em/com uma pandemia em curso. O caderno de campo é digital, bem como as interações entre pesquisador, objeto e interlocutoras. Conforme registrou Miller (2020), fomos atingidos por “[...] realmente não poder visitar seu local de campo e continuar invisível durante toda a sua etnografia”.

Não estar presente, visitando os espaços físicos e encontrando presencialmente as pessoas, ao passo que produz fraquezas, também proporciona possibilidades outras de reflexão sobre o material coletado - principalmente em se tratando do tipo de atividade desenvolvida pelo objeto estudado, um Pré-Vestibular Popular.

## Metodologia

Em termos teórico-metodológicos, articulei majoritariamente duas perspectivas que, para os objetivos deste texto, se complementam: a discussão de saber da experiência, formulada por Jorge Larrosa (2002), e as formulações da autoetnografia, me aproximando também “de uma antropologia do próximo, do semelhante” (SANTOS, 2021, p. 15). A coleta de dados se fez com entrevistas semiestruturadas, vídeo e áudio-gravadas – realizadas em 16 de julho e 19 de julho de 2021, cada uma das entrevistas teve uma média de 30 minutos de duração – e transcritas *ipsis litteris* e com inserção no campo de modo online/virtual – pela impossibilidade de atividades presenciais, e conseqüentemente de trabalho de campo presencial, ocasionada pela pandemia de Covid-19. Conforme nos alerta Miller (2020) “um engajamento on-line será diferente para cada população com que você trabalhe e, é claro, em diferentes níveis”. O autor ainda sublinha que, em Antropologia, “o método também é algo que você aprende no curso da etnografia” (MILLER, 2020), e foi isso que aconteceu, em certa medida aqui: apesar de partirmos para o campo, para a coleta e análise de dados munidos de alguns pressupostos, é no decorrer do trabalho que essas lentes são confirmadas como úteis ou substituídas por outras que possibilitam dar conta da complexidade do trabalho desenvolvido.

Os dados são apresentados e analisados com auxílio das formulações teórico-epistemológicas sobre educação e desigualdades sociais/educacionais. Parte-se então da compreensão, condensada por Gadotti (2012, p. 1), de que

Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando.

Assim como a pesquisa etnográfica de campo desenvolvida por Santos (2021, p. 2-3) com seus parentes, borrando, embaralhando, dissolvendo a dicotomia Eu/Outro, “talvez sintam que algumas vezes o texto que escrevo transita

entre o conforto, desconforto e a surpresa. Isso se deve ao fato de eu lidar com histórias que também são minhas, compõem a minha trajetória como indivíduo e algumas vezes me extrapolam”.

Ainda, para a mesma autora (SANTOS, 2021, p. 22), “os dados etnográficos não existem na realidade, eles só acontecem - e se posso dizer, eclodem - na relação, pois o exercício etnográfico é o artesanal processo do sentido criado no momento da relação”, e é este sentido de acontecimento do dado etnográfico que busco demonstrar aqui enquanto sujeito que viveu a experiência etnográfica que narra, partindo da noção de que “[...] toda etnografia é também teoria” (PEIRANO, 2014, p. 383).

A minha aproximação ao campo-objeto de estudo se assemelha ao que descreve Miller (2020) quando aponta as possibilidades de desenvolver etnografia no mundo online, pois passo a integrar a equipe que constrói o Só Cria, digo no que sou útil, visando participar dos engajamentos daquela comunidade (de voluntários) e observar como se dão as dinâmicas enquanto participo da produção destas dinâmicas. Daí o emaranhado entre pesquisa, pesquisador e pesquisados. Deste emaranhado surgem possibilidades criadas pela minha posição de observador, mas, sobretudo, de participante, próximo àquilo que Wacquant (2002) conceitua como participação-observante<sup>21</sup>. Também é importante sublinhar que “a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição [...]” (PEIRANO, 2014, p. 379).

Por fim, partindo da compreensão de que “palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados” (PEIRANO, 2014, p. 386), sublinho que nas transcrições das conversas/entrevistas com as Coordenadoras, busquei ao máximo registrar, entre colchetes, as pausas, expressões, lembranças, digressões que apareceram durante a coleta de dados. Tais apontamentos indicam que todo o processo de exposição - nesse caso, exposição oral da experiência vivida e das expectativas - não é linear, atravessa espaços e encontra memórias e vivências que, de modo sutil ou não, se evidenciam na fala.

## **Localizando as interlocutoras na Educação**

Diferente de M, AT revela ter uma vivência - social, econômica e racial - mais próxima àquela dos alunos do Só Cria. AT se apresenta como sendo uma mulher negra e bissexual, já M diz ser branca, de classe média e também bisse-

<sup>21</sup> Wacquant salienta que na Participação-observante é um deslocamento metodológico em que há uma maior intervenção, uma maior vivência corporal, uma experimentação do pesquisador com a prática cultural que está sendo investigada (C.f. RIGO *et al*, 2007).

xual. Ambas têm percurso formativo que, inicialmente, não dialogariam com a educação: M com formação em Direito e AT com desejo de cursar Medicina Veterinária. As duas, no entanto, em determinado momento da vida passam à educação; estar no Só Cria, aparentemente, é fruto desse contato acadêmico com a educação, contato que transborda e alcança esses espaços de formação humana.

Interessante analisar sob essas lentes, pois nos dá indícios dos diversos pertencimentos que cada uma das interlocutoras apresenta. Tais pertencimentos podem nos ajudar a compreender os modos de atuação de cada uma e suas percepções sobre o fenômeno educativo neste contexto que identificamos como marcado pelas desigualdades.

Na tentativa de buscar pistas nos relatos dos motivos pelos quais contribuem voluntariamente em um Pré-Vestibular, levanto como hipótese a busca política por equidade social, por contribuir em processos de ampliação do Ensino Superior a sujeitas/os que são excluídos dos processos formais de Ensino. Tal hipótese surge a partir do relato de M, quando informa os motivos pelos quais ingressa em Pedagogia e aí reconhece, em suas palavras, “meu lugar, de uma mulher branca, privilegiada” e a necessidade de “devolver” à sociedade<sup>22</sup>, bem como no relato de AT, que diz:

*Não tive nenhuma influência assim, na minha família. Na verdade eu... desde... desde nova eu nunca tinha visto ninguém da minha família fazer nenhuma faculdade, sempre foi distante da nossa realidade, então fui a primeira pessoa a acessar o Ensino Superior, é... público, né, mas...mas.. não tem ninguém na minha família que faz nenhum tipo de faculdade privada, nem nada (AT).*

Contudo, tais ações, se na perspectiva da Educação Popular, não buscam integrar/incluir os sujeitos *de modo mecânico*. De acordo com Gadotti (2012, p. 3), “integram para transformar a sociedade na qual são integrados”.

Os perfis das interlocutoras se aproximam quanto ao desejo progresso de ser docente. Quando questionadas sobre a relação que têm com a educação, M e AT apresentaram que.

*[...] Ser professora sempre foi uma... uma questão que eu achava interessante, assim, que eu gostava, mas não era o meu objetivo central, assim, o*

<sup>22</sup> Tal posição de M dialoga diretamente com o que Paulo Freire apresenta no livro *Pedagogia do Oprimido*. Conforme Gadotti (2012, p. 3), Freire “[...] não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos “sofrem”, mas sobretudo “com eles lutam”.

*grande objetivo de vida, né, mas depois que eu entrei nesse curso, né, que é Licenciatura em Ciências Agrícolas eu... vi que eu gostava mais das humanas e decidi mudar de curso e acabei parando nas Ciências Sociais, e aí hoje eu faço Licenciatura, né. [...]* (AT)

*[...] Quando eu terminei a escola, assim, eu era muito nova, eu fiz teste vocacional, e o meu vocacional deu pra área de humanas, assim como eu já desconfiava... Eu acho que eu induzi muito este vocacional para o Direito, assim... Na época eu tinha duas amigas, muito amigas, que também estavam pensando em fazer Direito, e eu tinha também uma questão de querer ter uma independência financeira, então eu optei pelo Direito, apesar de sempre [ênfase] ter aquele pézinho, assim “**ai, eu queria ser professora...**” [teatralizando] e minha mãe, professora, dizia o quê: “**ah, mas não vai ganhar nada, vai ser que nem eu. Tem que dar, né, matrícula em 4, 5 escolas e tal...**” [sobe o tom de voz imitando a mãe] então eu fui pro Direito. [...] resolvi fazer a Licenciatura em Pedagogia e... entendendo que o Direito já tinha meio que cumprido um papel [aceno de cabeça de pesquisador e pesquisada] na minha vida e que eu gostaria de explorar esse lado, visitar essa minha infância que eu não gostava dos estudos, né... conhecer a educação de outra forma. (M)*

Um dos achados relevantes da entrevista foi que ambas as Coordenadoras, mesmo não exercendo a docência no Só Cria, se identificam enquanto *educadoras*. Tal compreensão pode ser explicada se entendemos o processo educativo como um processo amplo, que demanda atuação intencional de diversas pessoas em diferentes espaços, articulando saberes e ações. Estar Coordenadora, no contexto do Só Cria, toma o sentido de contribuir para a formação dos docentes e fortalecimento das ações empreendidas pelo conjunto de alunos e professores do projeto, daí a identificação como educadora.

## **Interlocutoras e suas perspectivas de Educação no Só Cria**

Sabendo que “a educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas” (GADOTTI, 2012, p. 1), perguntou-se sobre qual perspectiva de educação era adotada para o funcionamento e organização do trabalho pedagógico do Só Cria. As interlocutoras registraram ser, em algum nível, a educação popular em perspectiva freiriana. Conforme M: “A gente adota

a perspectiva de educação popular [ênfase], né, eu diria, bastante freiriana... é porque é ele que vai, né, trouxe essa base”. M e AT também ressaltam a necessidade de abordar questões raciais no trabalho educativo; para isso elas indicaram lançar mão das pesquisas da professora Nilma Lino Gomes.

Para M,

*A educação popular que visa uma visão crítica, né, do estudante, para além da prova do vestibular em si, né, trazendo uma noção de... de mundo mesmo, uma visão de mundo, mas uma visão crítica, né, pra que o estudante entenda, é... quem ele é, de onde ele vem e porquê que as estruturas... estão dessa forma, né, na nossa sociedade, né, e poderia ter um olhar crítico e transformar essa realidade dele.*

Para AT, o debate estruturado sobre perspectivas educacionais começou a ser fomentado com mais ênfase a partir da pandemia. Para ela, apesar do debate e das leituras da teoria freiriana, ainda é difícil definir com clareza a perspectiva educacional do projeto. Em suas palavras:

*eu acho que é uma discussão que a gente começou a fazer esse ano, é... porque no... início do projeto, assim que o projeto foi fundado, a gente costuma dizer que a gente foi aprendendo muito na prática. Eu era... 4º período, não tive... tinha tido acesso a quase nada assim, de matéria de educação, então era uma discussão que a gente fazia muito pouco. A gente começou a tocar o projeto e aí a gente falou assim “tá, a gente precisa ler mais e... enfim, é... ter mais acesso a debates teóricos sobre educação, mas ao mesmo tempo tem um monte de coisa pra resolver; coordenação tá aí em ritmo frenético” e aí eu acho que a gente teve mais contato, né, quando a gente parou pra pensar um pouco mais sobre o... a nossa linha, é, política e de educação, foi em 2020, né, com a pandemia, que a gente precisou o... discutir se a gente teria Ensino Remoto, Emergencial ou não e aí acho que foi nesse momento também, e principalmente com a entrada da Marcia, que é uma outra Coordenadora Pedagógica, que a gente começou a falar sobre isso, né. E a gente tem... é... feito alguns... encontros nesses últimos meses, assim, encontros de formação política pra a gente debater um pouco sobre Paulo Freire, sobre... alguns... autores, também, negros que falam sobre educação, é... mas eu, eu vejo assim como algo que ainda não é ainda muito... estruturado, não é algo que a gente ainda consiga definir com clareza, mas é isso! Tamo aí tentando aprender também sobre essa parte que acho que ainda tá em falta, mas até então o que a gente*

*conseguiu estudar foi muito... é... os textos, né, do Paulo Freire, da Nilma Lino Gomes [gaguejo] é... a gente também estudou um pouco de bell hooks e a gente tem feito esse tipo de trabalho, assim, pra tentar... se apropriar também desta parte mais teórica.*

Tais relatos já dão pistas de quais entendimentos as Coordenadoras têm do que seja Educação Popular. Na tentativa de fugir dos debates estritamente teóricos e partindo para a compreensão das interlocutoras do que seria Educação Popular - sabendo que tal conceito, na perspectiva que elas adotam, já havia sido incorporado e reformulado a partir de suas vivências e intervenções profissionais -, elas respondem do seguinte modo:

*[...] pra mim Educação Popular é aquela que enxerga primeiro de tudo o estudante. de onde ele vem, o território, a origem, a que ele pertence, as escolhas, é... seja religiosas, sexuais, enfim; é a gente olhar esse ser humano, né, perceber o que ele traz de conteúdo, porque todos nós temos algum conhecimento prévio, né, depois de uma caminhada na vida. E... Educação Popular é a gente, é... tentar se inserir, acho que esse é o grande desafio do educador popular, é se inserir no lugar desse [ênfase] estudante pra você tentar dialogar com ele, né... acho que a educação popular é isso, é diálogo, né, e troca e a gente... aprende ensinando e ensina aprendendo, né, então eu acho que o principal é essa troca... e trazer um pouco, é lógico, que eventualmente isso meio que vai acontecer, né... que... mas que eu acho que é um segundo plano, que são os conteúdos pra que o estudante possa, é... dentro da sua realidade, enxergar como que aquele conteúdo se aplica, isso pra mim seria um ideal de educação popular; é a gente conseguir, na realidade do dia a dia de todos os estudantes, dar exemplos e trazer, é... conhecimento pra essa visão crítica de mundo, né, mas sempre com esse olhar atento... pras origens, né... pras nossas [ênfase] origens e pras origens daquele estudante, né, e como esses mundos podem dialogar. Acho que seria por aí... e sempre tentando trazer uma visão crítica [empolgação] pro social, né, eu acho que é isso [feição de rememoração]... (M)*

*Eu entendo Educação Popular como... um espaço, é... de troca de conhecimento. Eu acho que é um espaço onde a gente permite que os estudantes, é... estejam confortáveis, né, que não seja um... um local com aquele tipo de educação militarizada, com todo mundo sentadinho um atrás do outro num espaço quadrado. [...] E acho também que a Educação Popular ela... é mais*

*acessível, né... o objetivo dela é ser mais acessível, é dialogar com a realidade da pessoa que tá ali estudando, do ambiente que aquela instituição está inserida, é trabalhar de acordo com a realidade daquele estudante, né (AT).*

À luz da teoria, a educação popular estaria, conforme Gadotti (2012, p. 1), dentro do grupo das Pedagogias críticas, aquelas que “têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação”. Para o mesmo autor, a educação popular, a educação social e a educação comunitária “concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele” (GADOTTI, 2012, p. 2) e “não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade” (GADOTTI, 2012, p. 9).

Quando a questão se desloca a fim de compreender por qual motivo, entre tantas correntes filosóficas, pedagógicas e sociológicas que dão significado à educação, o Só Cria escolheu a educação popular de base freiriana, M e AT nos respondem que

*[...] É escolhida pelo Só Cria pela questão da territorialidade, pela questão da... da transformação social, né, e eu acho que o movimento tem essa intenção de transformar a sociedade e a gente precisa transformar pelas bases, pelo... por quem sustenta essa pirâmide tão desigual, né, da sociedade [...] eu... eu acho que foi escolhida por isso, pra... porque a educação popular é a que efetivamente respeita o povo e traz essa... essa visão crítica dessa sociedade que a gente quer transformar [...]*

*Acho que é porque a gente acredita muito que... a gente leva muito em consideração, né, o conhecimento de quem mora no território. A gente acha que não é só nós que estamos no ambiente acadêmico, os professores que já participam, que já estão formados, que têm esse conhecimento, né. Às vezes as pessoas dali, que participam do nosso Pré-Vestibular, que são nossos alunos também, tem outros tipos de conhecimento que vão agregar muito pro debate que a gente vai fazer em sala, então, é... acho que foi desde o início assim uma... um tipo de educação que era nossa proposta, né. [...] É... uma perspectiva de educação que todo mundo achava mais coerente e que poderia dialogar muito mais, poderia deixar os alunos mais confortáveis, também, pras aulas e... acho que é isso, assim.*

## Um olhar para o território e para a Educação Popular

Percebemos pelo relato de M e de AT, que há um marcador de espaços/territórios que nos informa sobre particularidades no modo como o processo educativo é pensado. Tal marcador encontra suporte nas contribuições de Pereira-Silva (2016), Ribeiro e Koslinski (2009), Koslinski, Alves e Lange (2013), Êrnica e Batista (2012) e Ribeiro e Vóvio (2017), que têm indicado a influência da vulnerabilidade social nas localidades das grandes cidades na produção da desigualdade escolar. Daí surgem duas questões que servem mais para incitar incômodos do que para ser efetivamente respondidas: quais os sentidos e as diferenças de sentido que a Rocinha - espaço do Só Cria analisado, uma favela localizada próxima a bairros “nobres” da capital carioca - assume frente à outras favelas que estão localizadas em espaços menos prestigiados econômica e socialmente da cidade? A disponibilidade de espaços, parcerias e voluntários é influenciada - se sim, em qual medida - por esta localização?

Este espaço/território - no caso do Só Cria, a favela - demanda ações/intervenções pedagógicas que são, na perspectiva das entrevistadas, melhor operadas com os instrumentos teórico-metodológicos e sociológicos da educação popular de base freiriana. Para Brandão (2013, p. 15, grifos do original), o método Paulo Freire - em específico o método de alfabetização - “educa enquanto se constrói”, é um “*método como processo*”. Tal compreensão é importante para entendermos isso que as interlocutoras apresentam como educação popular de base freiriana; a “base freiriana” é tributária desta noção de processo, de construção e/como percurso. É importante salientar, também, que método é diferente de prática; método é o *modo* como agiremos na/com/para a prática. Nas palavras de Brandão (2013, p. 16), o método é “a botina que calçaram nos pés para caminhar”.

Já AT deixou evidente a necessidade de valorização do conhecimento do educando - um dos pilares daquilo que em educação chamamos de Educação Popular - quando relatou que “o estudante tem muito conhecimento, né, e... e os professores, os coordenadores, acabam aprendendo muito nessa relação, né” e em outro trecho da entrevista quando informa, questionada sobre os motivos que levaram à escolha da perspectiva freiriana, que “às vezes as pessoas dali, que participam do nosso Pré-Vestibular, que são nossos alunos também tem outros tipos de conhecimento que vão agregar muito pro debate que a gente vai fazer em sala”.

## **Desigualdades e exclusões: sociais, econômicas, territoriais ou tudo junto?**

Em termos teóricos compreendo a categoria exclusão social enquanto fenômeno processual, estrutural e que desfaz os vínculos sociais, tal como apresenta Silva (2010), ou, ao menos, precariza esses vínculos. Para a autora, apoiada nas contribuições de Sposati (1999), a exclusão “decorre do processo de acumulação capitalista, apresentando caráter estrutural com agravamentos cíclicos [...]” (SILVA, 2010, p. 156).

Diferente do debate francês, analisado por Silva (2010),

No Brasil, o que se tem é um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade; que nunca teve inserção no trabalho formal nem participou da sociabilidade ordinária. Não ser incluído é uma condição estrutural que tem marcado gerações após gerações [...] Tem-se uma sociedade, no dizer de KOWARICK (1999), extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social que tem constituído massas de trabalhadores autônomos ou assalariados com rendimentos ínfimos que os levam a uma vida precária e sem proteção social, considerados potencialmente perigosos (SILVA, 2010, p. 157).

Apesar das concepções culturalistas, que buscam no indivíduo a raiz da pobreza e da desigualdade, e de concepções liberais que apontam que a solução para a pobreza/exclusão social está no mercado, concordo com Silva (2010, p. 157), que afirma ser o modo de produção capitalista responsável pela “instituição de um processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda”. A autora, então, continua: “É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política” (SILVA, 2010, p.157).

As desigualdades sociais e educacionais também se refletem nos modos formais de escolarização e gera respostas e embates coletivos. Conforme Libâneo (2012, p. 15),

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica

Face à esta dimensão coletiva de luta que organiza as pessoas preocupadas com os processos formais de educação, juntamente com esta preocupação coletiva expressa dos voluntários do Só Cria, preocupação esta que gera engajamento e expectativas sobre as funções socioeducacionais do Pré-Vestibular, podemos sugerir que “é na organização coletiva para superação da sociedade atual que pode emergir um novo sentido à educação” (DALMAGRO, 2016, p. 87). Desse modo, estaria o Só Cria no caminho da construção deste novo sentido da educação? Ao propor uma educação popular e política, colocando os conteúdos disciplinares como meio e apontando, conforme a compreensão das interlocutoras, a intersecção de desigualdades sociais e educacionais, estariam se unindo a outros movimentos sociais em busca de reformular os sentidos da educação na contramão da lógica burguesa e liberal?

Ao apresentar e tomar o Só Cria enquanto objeto de pesquisa, intento demonstrar que o Pré-Vestibular e as ações/expectativas de seus voluntários se inserem na caracterização que Libâneo faz do que deve ser o dever ético dos educadores. Para o autor

A luta política e profissional pelas conquistas sociais – entre elas, o ensino público – é um dever ético dos educadores. Por isso, uma visão assertiva sobre a escola e o ensino assentada nas necessidades humanas básicas e nos direitos humanos e sociais não pode contentar-se apenas com a crítica. São necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática (LIBÂNEO, 2012, p. 24)

Ao sair do formato de projeto “no papel”, passar pela discussão coletiva, escolher um espaço - geográfico e intencionalmente político - e selecionar modos de ação fundados em teorias educacionais e sociais - até mesmo a caracterização de *Pré-Vestibular Popular* denota um compromisso que se espraia para entender e atender as demandas sociais de determinado grupo/território -, o Só Cria se insere no conjunto de ações que possuem esta “instrumentalidade” sugerida por Libâneo.

Questiono, então, às interlocutoras o que para elas seria desigualdade educacional. Tal questão visou mapear *como* AT e M interpretavam o fenômeno da desigualdade. As respostas de ambas encontram correspondência, conforme podemos ver:

*Desigualdade educacional, pra mim, ela é um efeito trazido por uma série de desigualdades sociais, né, então, então pra mim a gente não consegue tratar a*

*educação como salvador da... da pátria, que educando a gente vai ter uma sociedade... a gente precisa de saneamento básico, a gente precisa de comida na mesa, a gente precisa de água potável, porque cada item desse que falta pra um estudante são meses ou anos que ele vai estar em defasagem. A nutrição, né... enfim, lazer, saúde... então desigualdade educacional, pra mim, é um efeito da falta dos direitos básicos de alguns estudantes. (M)*

*Eu acho que... hoje a gente pode falar de desigualdade educacional de várias formas, né. É... porque com o contexto de pandemia a gente tem outra realidade de educação, né. A gente tem mais [ênfase] dificuldades agora, mas eu entendo, assim, é... é uma educação... né... que não é, que não chega a todos, não chega a todos os territórios, né, no Brasil. Não chega na zona rural, não chega, é... em lugares mais distantes, em lugares mais vulneráveis socialmente. É... e acho também que a desigualdade educacional tá muito na... muito vinculada, ali, ao sucateamento, né, do ensino público, que é um objetivo, um projeto do governo, principalmente do governo atual, então... acho que a desigualdade educacional ela é impulsionada por essa política neoliberal, né, e é uma forma mesmo de transformar a educação em algo... comercial, né, mercantilizar a educação, né. [...] E acho que em contexto de pandemia, a desigualdade educacional também tá muito relacionada com a desigualdade tecnológica, porque a gente tem alunos que, agora, né, já estão há quase dois anos sem conseguir ter acesso a educação de qualidade, né, sem conseguir dialogar com os professores, né, ter acesso aos conteúdos, às aulas virtuais, porque não têm um telefone, porque não têm um computador, porque não têm internet. [...]. Acho que a desigualdade educacional, ela é muito vinculada aos debates de classe, de gênero, de raça. A gente precisa falar desse tipo de desigualdade sempre levando em consideração essas outras questões também, né, porque as pessoas que mais sentem essa desigualdade são as pessoas pobres, mulheres, são pessoas oriundas de bairros vulneráveis, né, como favelas, periferias, zonas rurais. Então acho que é isso. O que eu entendo como desigualdade educacional é... é... é um... é junção de tudo isso: projeto, é, vinculado ao neoliberalismo, que tem como objetivo transformar a educação em um produto que pode ser vendido, né, e isso vai descartar muita gente de ter acesso à educação mesmo (AT).*

No relato de AT podemos encontrar algumas categorias interessantes que encontram eco nas teorias educacionais, tal como o debate sobre o projeto<sup>23</sup> de sucateamento da educação, a influência dos territórios na produção/reprodu-

<sup>23</sup> Credita-se ao sociólogo Darcy Ribeiro a frase: “a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. É nesta perspectiva que apontamos para um projeto de sucateamento da educação.

ção das desigualdades educacionais, a mercantilização da educação a partir das políticas neoliberais, além de apontar a necessidade de análises educacionais que tenham como lente analítica a interseccionalidade. Conforme Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 15-16),

[...] como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Por fim, visto que não consegui estabelecer nesse momento a coleta de dados com os alunos e as alunas do Só Cria, a perspectiva que dispomos sobre os impactos das ações/intervenções educativas propostas pelo Só Cria no território analisado partem da visão das interlocutoras, ligadas ao projeto em vínculo institucional; dessa forma são mais expectativas de impacto que o efeito propriamente dito. As observações que fiz enquanto pesquisador no interior da dinâmica do projeto, colaborando em uma participação-observante, também é tributária dessa visão institucional dos impactos que tais iniciativas produzem no território e na vida dos residentes. Daí a necessidade de abirmos novas frentes de investigação/coleta de dados.

Contudo, é possível apresentar alguns prognósticos, a partir da compreensão das interlocutoras, de qual é o papel do Só Cria nesse contexto de desigualdade educacional.

*É... bom... pela perspectiva dos estudantes, né, a gente está em um território de favela que, apesar de ser cidade, e quem sustenta a cidade, ele é um território marginalizado, então, onde falta saneamento, onde falta comida, onde falta a água, né, como a gente vê, né, antes e durante a pandemia, né. Falta acesso, transporte suficiente, coleta de lixo, então, tudo isso trazem doenças, né, então da perspectiva do estudante, o estudante está num... território totalmente marginalizado. Do ponto de vista do Só Cria, eu acho que o projeto ele vem, para além da prova do vestibular, do ensino dos conteúdos, ele vem se juntando a alguns outros movimentos sociais, vem, é... realizando atividades extracurriculares, formações políticas, no intuito de se unir, né e reivindicar esses direitos básicos como, é, vaquinhas para distribuições de cestas básicas, máscaras, materiais de higiene, é... enfim, união com outros movimentos sociais da favela para, né, cobrar ao poder público o saneamento básico que*

*foi prometido a tantos anos e demais melhorias, né, é... aí em diálogo [...] Então, da perspectiva do Só Cria é garantir não só passar no vestibular, mas um mínimo ou... um mínimo de substância ou de conhecimento para esses estudantes da precariedade, né, que eles estão submetidos, do sucateamento do serviço público pra que eles também, juntos com o Só Cria e com outros movimentos pleiteiem isso e cobre isso, é, dos políticos, dos governos, enfim, e da própria sociedade que os marginaliza, né, porque não adianta só eles, né, pleitearem isso, a gente precisa se unir a eles, né [...] Então, eu acho que Só Cria tem essa perspectiva de garantir... de tentar... desse olhar de garantir esses direitos básicos que a gente falou que acabam trazendo um efeito de sucateamento da educação, né. Então seria por aí; a gente não faz milagre, mas a gente pelo menos tenta dar um... empurrãozinho, um pontapé, um esteio, né, uma base para essas pessoas [gesto com as mão de ascensão] começarem a enxergar e questionar essa realidade dura, né, que vivem e... enfim, seria isso. Questionar as condições de trabalho, né, de... de tudo, né [...] (M).*

*É... então, eu acho que o Só Cria, é... tem... teve um impacto muito importante, principalmente com a pandemia... a gente teve um ano só de funcionamento presencial, né, então esses dois anos que a gente tem agora, né, a gente tá levando agora 2020/2021, foram todos remotos, e acho que foi o momento que a gente mais aprendeu e mais falou de educação, mais falou de desigualdade e foi onde a gente enxergou também, [...] como essa desigualdade afeta [ênfase] às pessoas, né, e afeta de diferentes maneiras, né, e acho que o Só Cria vem contribuindo muito. Hoje a gente não tá só na Rocinha, a gente tá em outros territórios, mas acho que vem contribuindo muito pra falar sobre essa dificuldade mesmo das pessoas terem acesso a internet, e de como essa falta de acesso a internet é... dificulta, né, o aprendizado das pessoas, dos alunos, né, de diferentes idades, nesse contexto de pandemia é... e a gente tem feito um trabalho muito... é, eu considero, assim, muito importante, de acolhimento [...] e aí quando a gente percebe que algum aluno tá faltando por muito tempo, tá há muitos dias sem aparecer, a gente faz uma comunicação, né, contato com esse aluno pra entender o que está acontecendo e a grande maioria das vezes é algum problema de internet, ou algum problema por conta da pandemia mesmo, questões financeiras, familiares, né, [...] e a gente compreende, né que a realidade de que mora na favela, na periferia, é uma realidade muito difícil, então... é mais. é mais complicado, né, da pessoa permanecer na, é... na educação, né, na escola, no Pré-Vestibular, então a gente tenta a todo momento trabalhar pra amenizar um pouco essa situação pelo*

*menos no território onde a gente tá inserido, mas a gente entende que é um problema muito maior, né, uma falta de assistência do Estado, do governo que a gente tem hoje que não garante, né, o acesso a internet, o acesso à educação de maneira, é... efetiva. [...] (AT)*

Percebemos, a partir destas contribuições, que há uma dimensão e um entendimento de desigualdade educacional que se articula com outras desigualdades e opressões para produzir efeitos de opressão e exclusão. Nessa perspectiva, não se fala de desigualdade educacional - ou de ações de mitigação de seus efeitos - sem levar em consideração outras variantes que competem para o aprofundamento desta desigualdade. Uma equação na qual os sujeitos pobres, majoritariamente pretos, favelizados são a parte excluída dos processos de cidadania atravessados pela educação.

AT também traz ao debate, por fim, o papel político do Só Cria. Para ela os Pré-Vestibulares populares têm

*[...] que garantir um debate político, garantir a desconstrução de muitas ideias limitantes, assim, ideias, muitos pensamentos limitantes pra a gente conseguir avançar em muitos debates: debate de gênero, debate de sexualidade, falar sobre racismo... até porque a maioria desses alunos são alunos negros, alunos indígenas, então acho que é fundamental também esse papel... é, político do Pré-Vestibular. A gente tem que assumir essa responsabilidade também. (AT)*

M ainda ressaltou, ponto importante para futuras reflexões, da necessidade de “[...] trazer essa perspectiva da Educação Popular não só conteudista, não só... também... aguerrida aos movimentos sociais [...]”. Por esta relação exposta com o movimento social, cabe encerrar refletindo junto à Dalmagro (2016, p. 76), para quem “os movimentos sociais são, portanto, educativos, mais precisamente, ao questionarem as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas, organização coletiva” e junto à Brandão (2013, p. 93), para quem

*[...] para as pessoas com a cabeça feita no meio das experiências pioneiras de educação popular, ficava cada vez mais claro [...] que a missão do educador popular era a de ajudar na criação das condições de surgimento, e apoiar as condições de fortalecimento dos movimentos populares.*

## Considerações finais

Retomo, por fim, algumas considerações que atravessaram este trabalho e que precisam ser explicitadas de modo a elucidar possíveis questões. Primeiro, não podemos falar do Só Cria enquanto instituição política-educativa-social homogênea. Os dados levantados e apresentados aqui fazem parte da compreensão objetiva, mas sobretudo subjetiva de duas integrantes de Coordenações e são marcados profundamente pelas vivências políticas-sociais-acadêmicas de cada uma. Segundo, é necessário (re)lançarmos luz sobre a noção de que, na perspectiva que ambas se propõem a trabalhar, os conteúdos disciplinares não são o fim, mas o meio. Há uma preocupação com a formação integral que parte e atravessa o reconhecimento de si e de sua realidade rumo à transformação, interpretada como muito próxima àquilo que as perspectivas freirianas classificam como tomada de consciência crítica, crítica e comprometida. Tal ponto fica explícito quando AT, durante a entrevista, afirma que o papel dos Pré-Vestibulares Sociais, tais como o Só Cria, é “não é só trazer a educação que o Estado não está dando, mas é mostrar para aquele aluno porquê que o Estado não tem interesse em garantir a educação daquele estudante”.

Tomei a perspectiva das Coordenadoras a fim de expor as particularidades e potencialidades do desenvolvimento de ações educativas em contextos de favela, principalmente a educação não-formal. No caminho fui interpelado pela fala das duas de que, de modo já esquematizado ou em vias de estudo, a perspectiva freiriana de educação aparece e coloca - conforme apontaram - uma série de expectativas de/para o modo de ação/intervenção, definindo, inclusive, o que é essencial e o que é acessório no trabalho pedagógico nestes territórios.

As perguntas colocadas no início da pesquisa não são passíveis de serem respondidas com objetividade. Todas são subjetivas e dependem do modo como os dados/falas são interpretados. Contudo, em linhas gerais, pode-se inferir que ambas as Coordenadoras enxergam a desigualdade social enquanto dimensão estrutural e que a *educação popular freiriana* é um dos instrumentos adotados como centrais na mitigação desta desigualdade, daí decorre o papel esperado para o Só Cria.

Dessa forma, este trabalho, a partir dos dados coletados, percorre socio-antropologicamente pela dimensão pedagógica e social do trabalho do Só Cria como um exemplo dos modos de funcionamento de um Pré-Vestibular Social. Tal funcionamento perpassa dimensões geográficas, políticas, interpessoais e afetivas que se espraiam para o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que há dificuldades inerentes às características da/na construção deste trabalho que parte da minha experiência enquanto pesquisador que faz parte do espaço estudado. É impossível atingir a distância do objeto/campo que o positivismo postula, por isso há dimensões do Eu que interpelam o Outro - interlocutoras. Todo um atravessamento de subjetividades que por vezes auxilia, por vezes dificulta, a análise dos dados e que não pode - e avalio que não deve - ser deixado de fora.

Por fim, junto à consideração de M sobre a potencialidade da articulação entre educação e movimentos sociais, proponho como possibilidade análises que levem em consideração a inserção, atuação e protagonismos de movimentos sociais organizados na construção de alternativas educativas tais quais o Só Cria. Este campo de estudo é fértil e pode oportunizar a escuta de novas vozes e de modos diversos de se fazer educação em espaços não-hegemônicos.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 34. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DALMAGRO, S. L. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, 2016.

DE SOUZA NETO, A.; AMARAL, P. L. Os Imponderáveis da etnografia religiosa: uma análise sobre o trabalho etnográfico no campo da religião. **Mneme-Revista de Humanidades**, Natal, v. 12, n. 29, 2011.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FONTES, V. Sociedade Civil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde** [online], Fiocruz. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socciv.html>. Acesso em: 04 fev. 2022.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. 2012.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, p. 1175-1202, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

MILLER, D. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. Trad. Camila Balsa e Juliane Bazzo. **Blog do Sociofilo**, 2020. [publicado em 23 maio 2020]. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

PEREIRA-SILVA, C. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 04, n. 08, p. 356-383, 2009.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 71-87, set. 2017.

RIGO, L. C. *et al.* Relações parentais no futebol de salão: a experiência do Paulista Futebol Clube. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 77-90, 2007.

SANTOS, A. C. D. Etnografia em casa: entre parentes e aproximações. **Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/31646>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, M. O. da S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador. *In*: VÉRAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. (ed.). **O debate com Serge Paugan**: por uma sociologia da exclusão social. São Paulo: EDUC, 1999. p. 126-138.

VALLADARES, L. do P. **A invenção da favela**: do mito de origem à favela.com. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

**Recebido em:** 07 de abril de 2022.

**Aprovado em:** 20 de setembro de 2022.