



Atalhos, Rupturas e Veredas No Percurso de Vida

Marilia Pontes Sposito¹

Mais uma vez, devo enfatizar que esta é a minha leitura atual do que aconteceu na época. Ou melhor, minha lembrança atual da leitura que fiz então do que estava acontecendo na época

Julian Barnes
O sentido de um fim

Narrar o percurso de vida de modo a sistematizar alguns de seus momentos capitais não é tarefa fácil. Não se trata de um relato sem desvios, como se os caminhos percorridos estivessem submetidos a uma linearidade temporal facilmente identificável e mensurável.

Recentemente, ao ler um texto redigido por Gianfranco Bettin Lattes (2021) no momento em que encerrava suas atividades como editor da revista italiana *Società Mutamento Politica*, confesso que fui afetada pelo modo como o pesquisador tratou o tempo e sua multiplicidade, com base no pensamento grego.

Reli, movida por essa temática, o texto Júlio Groppa Aquino (2017) apresentado em seu concurso de títulos e provas para provimento de cargo de Professor Titular da Faculdade de Educação da USP.



Fonte: acervo da autora

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Educação (1982), doutorado (1989) e livre-docência (2000) em Educação pela Faculdade de Educação da mesma Universidade. De setembro a dezembro de 1990, realizou estágio com bolsista do Programa BID-USP na Universidade Complutense de Madrid, Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Grenoble, bem como no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) em Paris. Em 1992, realizou estágio de pós-doutorado (FAPESP) na École des hautes études en sciences sociales (EHESS) em Paris, no Laboratório do Centre d'Études et Intervention Sociologique, coordenado por Alain Touraine. A partir de 2003, mediante concurso público, tornou-se Professora Titular em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Tem desenvolvido pesquisas em Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude e Sociologia da Ação coletiva e dos Movimentos Sociais. Foi bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq a partir de 1990 até 2022, sendo o último período (2017-2022) na modalidade Sênior. Foi pesquisadora associada do Laboratoire Experice da Université Paris 13/Nord (UFR LSHS). Recebeu o Prêmio Cora Coralina pela contribuição à educação como inclusão social (2013), concedido pela ANPEd. Em 2019, recebeu o título de Professora Emérita da Faculdade de Educação da USP. Em 2023, foi homenageada pela ANPEd na sessão *Pequenos Grandes Livros que Influenciaram a Educação Brasileira: A ilusão Fecunda*. Atualmente, é professora Sênior da Faculdade de Educação da USP.

Naquele texto, Aquino também retoma as ideias sobre o tempo propostas pelos gregos, nos incitando à reflexão sobre o encontro pedagógico, o qual demandaria um regime de tempo diverso para sua compreensão.

Lattes (2021, p. 5, tradução nossa) observa: “Todos sabemos bem que o tempo é de uma natureza complexa e pouco segura. A essência do tempo é rica de ambiguidade que se manifesta na sua duração e na sua diversa percepção da parte de quem o vive. Só é certo é que o tempo voa, e que, enquanto passa, transforma e devora aquilo que parece ter ele mesmo gerado”.

Para o pensamento grego, o tempo oferece faces distribuídas em três modalidades: *Aion*, *Chronos* e *Kairós*.

Aquino (2017, p. 318) aponta que *Aion* “remete ao prolongamento indecomponível do tempo e, por extensão, à intensidade de sua duração; noção recodificada mais tarde como eternidade”.

Lattes (2021, p.5, tradução nossa) descreve *Chronos* como “o tempo considerado na dimensão quantitativa que parece nos dar a possibilidade de medi-lo. Uma dimensão geralmente marcada por três fases: passado, presente, futuro. Fases interdependentes que se anulam. *Chronos* é implacável, ele nos enjaula sem possibilidade de fuga”.

Nessa concepção, a terceira face do tempo – *Kairós* – contempla a ideia de oportunidade, de excepcionalidade ou de raridade. Trata-se de um momento único, específico e, sobretudo, passageiro, que não pode ser aprisionado. Ele ocorre raramente e jamais torna a se repetir; cada *Kairós* é diferente, transitório e único (Aquino, 2017; Lattes, 2021).

Para *Chronos*, o que interessa é uma dimensão quantitativa do tempo: quanto transcorreu desde o início da atividade, um número de horas, de anos ou de meses, enfim, o percurso da vida do nascimento à morte. Já

para *Kairós*, o que importa é a qualidade do momento, sua exceção que não se repete, não sendo possível ser medido por um número.

Trata-se de dimensões indissociáveis, mas tensas, uma vez que não estão de acordo entre si, sendo contrastantes de um modo áspero, pondera Lattes (2021).

Sua natureza inconciliável emerge quando se fala do tempo do estudo e da pesquisa, ou seja, o tempo do pensamento: “O tempo do pensamento e da escrita meditada não é só um tempo lento, ele se dilata e o seu desdobramento é tardiamente percebido: *Kairós* não se engana, simplesmente se ilude, enquanto por um momento dá um sentido ao tempo da vida. *Kairós* barra a influência de *Chronos* na sua crua vocação de devorar o pensamento e a vida” (Lattes, 2021, p.5).

Inspirado em Foucault, Aquino (2017) propõe que os regimes de verdade pertencem a *Chronos*. Esse tempo sobrecarregado conflita com *Kairós*, que é o tempo da descoberta, do perigo, da incerteza, da oportunidade e do distanciamento crítico, enfim, o tempo dos riscos envolvidos na descoberta e na produção de novos conhecimentos.

Reconhecer *Chronos* é admitir o limitado e o finito que nos induzem a pensar sempre no âmbito das escolhas possíveis. Aprender a conviver com os limites impostos pelo curso de vida e acentuar a importância das escolhas diante do que consideramos relevante são atos que nos acompanham.

A narrativa que segue busca, assim, compreender não só o que foi vivido, mas também e inexoravelmente a reflexão atual sobre o passado e as tensões imanentes ao desencontro entre *Chronos* e *Kairós*.

Neste momento da vida, ao olhar sobre o passado, seus erros e acertos, é possível conhecer um pouco melhor os caminhos, os bloqueios e os atalhos que me constituíram.

Penso que reviver trajetos não significa montar um quebra-cabeça com suas peças perfeitamente adequadas para constituir um todo; ao contrário, prefiro reconhecer a vida como um caleidoscópio em constante movimento, construindo formas, espaços mutantes e possibilidades no interior dos limites e constrangimentos.

Cenas esparsas da infância, adolescência e início da vida adulta

Creio que um exemplo mais denso de minha experiência como mulher, professora e pesquisadora, revista e reconfigurada no percurso de vida, foi o desvelamento gradual das camadas submersas em torno das desigualdades de gênero que marcaram a vida daquelas mulheres que, como eu, viveram sua infância nos anos 1950. A cada retrospectiva e nos fragmentos recuperados, lembranças são desveladas. Cenas, rotinas e momentos, hoje reconhecidos como desafios, recuperam tentativas de superação dos limites impostos por essas desigualdades, muitas vezes por nós, mulheres daquela época, desconhecidas ou naturalizadas.

Nas cenas da infância, trago a importância do acesso, aos seis anos, à escola pública no antigo ensino primário como primeira experiência de socialização além do grupo familiar. O empenho em frequentar a escola pública certamente foi herdado dos meus pais, que sempre consideraram que lá eu teria a melhor educação possível. Embora não houvesse recursos econômicos para arcar com a escola privada ou religiosa, havia certamente uma clara opção pelo ensino público. Desde o início, prevalecia o reconhecimento de que a educação escolar pública seria o único caminho a ser trilhado para almejar um destino melhor aos segmentos das classes médias nos anos 1950 na capital paulista. Este foi um legado inequívoco que recebi.

Mas vou além. Pai e mãe encerraram sua trajetória escolar no antigo ensino secundário. Diante disso, sobretudo por parte de minha mãe, frutificou uma clara orientação que me

acompanhou na minha infância e adolescência: a vida escolar caminhar sob minha responsabilidade exclusiva. Consideravam que não podiam cultivar qualquer dependência da presença deles para que eu realizasse as tarefas escolares, conforme minha escolarização aumentava, uma vez que estavam conscientes de seus limites para me orientar. Assim, as tarefas escolares sempre ficaram por minha conta.

Ao rever essa experiência, percebo que a atitude tomada por eles foi a mais sensata. Não era desinteresse, ao contrário. O incentivo sempre esteve presente ao lado da exigência de um bom rendimento.

Adentrar o espaço escolar foi uma experiência única de ampliação dos horizontes vitais: conhecer pessoas diferentes, aprender a estar com as colegas, enfrentar as desavenças no cotidiano das classes femininas do ensino primário, viver a relação com as professoras e as(os) funcionárias(os), enfim, um mundo novo de possibilidades de ampliar a experiência de vida para uma menina moradora do bairro da Lapa.

Raras foram as brincadeiras na rua. Os fins de semana eram entediantes, apesar das tentativas de minha mãe em promover alguns passeios. Meu irmão, seis anos mais velho do que eu, usufruía de uma liberdade desconhecida por mim; clara vantagem da masculinidade vigente naquele período. Diante desse quadro, a frequência à escola foi mais do que a possibilidade de acesso ao conhecimento, ao desvelar um mundo desconhecido e diversificado, ora pleno de alegrias, ora mais áspero. Tendo em mente os constrangimentos então vigentes, as possibilidades oferecidas pela educação escolar foram, de fato, libertadoras em minha experiência pessoal.

Nesses anos iniciais, desenvolvi o gosto pela leitura, meio de preencher muitos momentos de solidão. Visitas com meus pais à Biblioteca Municipal da Lapa permitiram o acesso aos livros que não podiam ser adquiridos.

A continuidade na escola pública no antigo curso ensino ginásial, em 1960, ampliou ainda mais os horizontes: professoras(es) diversos – homens e mulheres – responsáveis por disciplinas que aprendemos a gostar, ao lado daquelas que apenas enfrentávamos como inevitáveis; as classes mistas, possibilitando a convivência cotidiana com os rapazes; os primeiros afetos; as festas; os grupos diversificados de amigas(os).

Naquele momento, mudanças significativas aconteceram. Por meio de convite de uma colega de classe, conheci a Juventude Estudantil Católica (JEC), vinculada à Ação Católica, e comecei a fazer parte dos seus quadros ainda em 1963. Um pequeno grupo de militantes se constituiu na Lapa e, assim, fundamos a Comunidade de Jovens Cristãos (CJC) a partir do estímulo de jovens que frequentaram a Igreja de São Domingos, sob a orientação de freis dominicanos, muito deles posteriormente perseguidos e torturados durante a ditadura militar.

Além da sociabilidade que aquele momento propiciou, algumas orientações começaram a se configurar. Apesar do sonho de meu pai e de certa adesão da minha parte em direção ao curso de Direito, optei pelo Ensino Normal em 1964, e não pelo antigo Curso Clássico, já que assim eu poderia permanecer na mesma escola. Preservar os espaços e as amizades derivadas também de uma inserção no movimento estudantil secundarista, era a escolha mais importante. Naqueles anos, criamos o Grêmio Recreativo Estudantil Anhanguera (GREA) e a Comunidade Estudantil da Zona Oeste (COEZO), agregando escolas públicas e particulares da região.

Prosseguir nos estudos como meta esteve presente em toda a minha infância e adolescência, tendo sido eu a primeira mulher tanto da família materna como da paterna a ter acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, estava configurado o destino tido como mais

relevante nessa condição: casamento e filhos. Combinar os dois caminhos significou a presença, em vários momentos, de tensões, dificuldades, acertos, erros e muita perseverança. Embora muito jovem, pude usufruir das alegrias da maternidade e construir, na medida do possível, a condição de professora do ensino superior e pesquisadora em momentos posteriores.

A decisão, em 1967, de ingressar no curso de Serviço Social mantido pela PUC-SP ocorreu mais em razão de nele encontrar possibilidades de certa imersão na problemática social do que em decorrência de um interesse profissional estrito. Desse modo, os dois anos de vida universitária, em um período de radicalização das ações do movimento estudantil, foram marcados por uma participação intensa nas mobilizações, tendo sido eleita vice-presidente do Centro Acadêmico em 1968.

Embora rigorosamente imprópria, a designação *Geração 68* tem seu sentido, na medida em que parte de minha trajetória intelectual – incluindo seu caráter relativamente tardio em termos de carreira acadêmica pode ser explicado por esse ambiente em que jovens universitárias(os) mesclaram interesses profissionais com a atividade política. Esta última, em pouco tempo, tornou-se o eixo principal de minhas orientações enquanto frequentava o ensino superior.

No entanto, embora o Movimento Estudantil não estivesse fora das minhas preocupações, o alvo principal residia no bairro, onde tentávamos conhecer e nos aproximar do movimento operário localizado nas adjacências da Lapa. A busca de imersão fora da Universidade nos levou a criar ali um pequeno grupo de militância partidária. Nesse momento, o bairro deixava de ser o espaço de relações significativas entre jovens que procuravam conhecer outras(os) estudantes de escolas públicas mais distantes. O território vivido adquiria novas dimensões em torno da história de suas lutas operárias e populares. Outras áreas como Pirituba, Vila Jaguara, Vila

Brasilândia e Osasco, passaram a ocupar nossa atenção.

Naquele período, já estavam delimitadas as principais medidas autoritárias do regime militar que culminaram com o Ato Institucional nº 5. Tornavam-se mais intensos os dilemas da esquerda, que conviviam com o endurecimento da repressão, a qual resultou em tentativas múltiplas de radicalização e, dentre elas, a luta armada.

No entanto, e talvez em virtude de certa resistência em aceitar plenamente a noção de *Geração 68* como um conjunto homogêneo baseado em marcos históricos mais conhecidos, percebo as singularidades desse conjunto de experiências; talvez o que Karl Mannheim (1993) considera como unidades geracionais. Decisões sinalizadoras de rupturas, como a de abandonar um curso universitário por motivos políticos, não são capazes por si mesmas de dar conta de outras dimensões presentes nas escolhas daquele momento, já que também estavam presentes os afetos, assim como a tentativa de encontrar um caminho mais autônomo, fora da tutela do grupo familiar.

Após o abandono dos estudos em 1968 e a convivência com as penosas consequências do momento político, a continuidade da militância afigurava-se mais difícil. Tanto o processo de radicalização como o isolamento da esquerda semearam para alguns a opção pela luta armada, pela clandestinidade total em algum ponto do país ou pelo exílio.

Não vi na luta armada uma saída plausível. Temendo, ainda, a morte precoce, fui movida por um impulso de vida que me levou à maternidade. No início de 1969, eu e meu parceiro abandonamos os vínculos partidários e um longo processo de redefinição pessoal e profissional começou a ocorrer em meio ao isolamento que marcou a vida de muitas(os) jovens. Ao tentar reconstruir a vida trilhando outro caminho, as dificuldades foram atenuadas pelo apoio fundamental que tivemos do grupo familiar, por meio de um acolhimento sem críticas ou mágoas em relação às tensões vividas nos anos anteriores.

Ainda em 1969, nasce Mauricio e, em 1972, Beatriz. Ambos eram sopro de vida e de alegria no quadro das dificuldades vividas no período.

Após a inserção em atividades de trabalho provisórias, vali-me do diploma de professora para prestar concurso na Prefeitura Municipal de São Paulo, assumindo, em 1971, cadeira em uma escola de ensino elementar de bairro periférico.

Tal atividade marcou uma continuidade em relação à minha história pessoal e, ao mesmo tempo, o início de outra forma de viver a escola pública, agora não mais como aluna de um estabelecimento tradicional, mas na condição de professora de uma das muitas escolas da periferia da cidade de São Paulo. Um prédio moderno constituía um novo espaço social em um bairro de pequenas casas precariamente construídas, muitas ainda por terminarem. Seus moradores, migrantes, acreditavam que a escola, de algum modo, traria benefícios para o futuro de seus filhos.

Muitos anos após, quando Paulo Freire retornou ao Brasil em 1979, após a Lei da Anistia, pude participar do Ato Público realizado em sua homenagem na PUC/SP. Ao falar para a multidão presente, Freire apontava algo para mim inusitado: a ditadura determinou para muitos o exílio em outros países, única possibilidade de sobrevivência, como havia ocorrido com ele. Mas Freire reconhecia que havia descoberto, com seu retorno, a existência daqueles exilados em seu próprio país. Eu me vi como parte desse grupo.

Dois anos de experiência no magistério, acrescidos de certa estabilidade na vida pessoal após a maternidade, trouxeram de novo, o desejo de retomada dos estudos universitários, superando o antiacademicismo típico daqueles que um dia pretenderam ser revolucionários.

Um novo caminho: possibilidades inesperadas na volta ao ensino superior e o começo de uma nova vida profissional

Mais uma vez, o peso das decisões se deve a uma série de circunstâncias e, também, ao acaso. Ao tentar retornar para o curso de Serviço Social, percebi que as novas orientações da Reforma Universitária pesariam sobre meu histórico escolar, invalidando grande parte dos créditos realizados. Retomá-lo significaria um acréscimo significativo de várias disciplinas e sua conversão em período integral. Era impossível conjugar a docência na escola, os cuidados com as crianças e o curso de Serviço Social. Assim, voltei-me para a escolha de uma carreira não muito distante das atividades profissionais do magistério, que permitisse conciliar estudo e trabalho, além da vida doméstica e familiar. O momento do percurso de vida impunha os ritmos e moldava os acontecimentos sob o domínio de *Chronos*.

Assim, certo pragmatismo orientou minha escolha. Como atuava na área da Educação, imaginei que o Curso de Pedagogia seria o mais próximo da minha experiência de trabalho. Em 1973, após ter sido aprovada no vestibular, iniciei a graduação na Faculdade de Educação da USP.

A Universidade vivia um dos seus momentos mais difíceis durante a ditadura, pós AI-5, com a aposentadoria compulsória de vários docentes, como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Aqueles que permaneceram foram obrigados a resistir a um território sombrio, que criava mecanismos diversos de vigilância do trabalho docente, em particular quanto aos temas e bibliografia adotados nas disciplinas.

Adentrar aquele ambiente foi uma experiência muito diversa daquela do final da década de 1960. Descobri em algumas disciplinas, sobretudo da área de Sociologia, uma oportunidade de aprofundamento dos estudos, reconhecendo, aos poucos, que meu interesse acadêmico fundamental se concentrava na atividade de pesquisa.

Cursei Sociologia Geral no departamento de Ciências Sociais da FFLCH sob a responsabilidade do professor José de Souza Martins. Na Faculdade de Educação, mergulhei nas disciplinas da área da Sociologia da Educação sob a responsabilidade do professor Celso de Rui Beisiegel.

Percebi, logo de início, que a formação oferecida pelas disciplinas do currículo então vigente seria insuficiente e, por essas razões, fui orientada por Celso a desenvolver um programa adicional de leituras, o que foi feito dali em diante e até a conclusão do curso. Em 1976, também cursei uma disciplina como optativa no Departamento de Ciências Sociais – Sociologia da vida cotidiana, ministrada por José de Souza Martins. Era certamente *Kairós* que acenava. Mesmo sendo algo arriscado, apostei.

Desses professores vieram os parâmetros intelectuais e éticos que aprendi no início da vida acadêmica, permanecendo até os dias atuais. A busca incessante de rigor por meio da dedicação aos estudos, de leituras diversas e de um exercício reflexivo constante foram alguns dos muitos aprendizados com aqueles mestres.

Naquela altura, assumi a opção pela exoneração do ensino municipal para poder me dedicar aos estudos de natureza sociológica, preenchendo lacunas na minha formação. Foram anos desafiadores, perpassados por dificuldades econômicas significativas, mas com uma intensa adesão aos estudos para me preparar para ingressar na Pós-Graduação na FEUSP, em 1977, sob a orientação de Beisiegel.

Iniciei minha carreira profissional na docência universitária em 1977, na Faculdade Nossa Senhora Medianeira, mantida pelos Jesuítas e instalada no prédio do Colégio São Luís na Avenida Paulista da capital.

Os cursos noturnos eram a única alternativa de acesso ao ensino superior para aqueles que haviam sido marcados por uma

trajetória de trabalho precoce e por tantas dificuldades para prosseguir nos estudos.

Em 1981, iniciei a docência na Faculdade de Educação da USP com um contrato parcial, que foi transformado em dedicação exclusiva em 1984, quando encerrei minhas atividades na Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Em 2016, aposentei-me e, desde então, continuo como Professora Sênior na mesma instituição.

Sempre houve nas escolhas dos temas investigados o reconhecimento da importância da experiência vivida, certamente presente nas decisões. Ao mesmo tempo, eu reconhecia que essa dimensão era insuficiente. Era preciso um trabalho de depuração crítica e reflexiva, de modo a construir problemáticas de pesquisa relevantes e consistentes, possibilitando, assim, a produção de novos conhecimentos.

Se a atração pela investigação dos Movimentos Sociais configurou a trajetória na Pós-Graduação, não posso deixar de me referir a um período longo – e certamente fundamental – na minha formação intelectual. Nada planejado, mais uma vez as oportunidades aconteceram e resolvi aderir a elas em razão das lacunas observadas em minha formação.

Em 1978, cursando o doutorado na FEUSP, abriu-se uma nova possibilidade que marcou de modo significativo toda a minha trajetória posterior, quando optei cursar uma disciplina no Departamento de Ciências Sociais, ministrada por José de Souza Martins, que examinava *O Capital*, de Karl Marx, por meio de seminários. Certa hesitação marcou a decisão na medida em que o grupo já estava estruturado e deveria iniciar a leitura do *Terceiro Tomo*, no segundo semestre de 1978. A receptividade do professor e das(os) colegas, novatas(os) que, como eu, iniciavam a leitura de Marx pela primeira vez, colaborou para a superação dessa insegurança.

A partir daquele momento, os estudos sobre Marx continuaram regularmente, por ao menos um semestre por ano, até 1987. A nova leitura de *O Capital* na sua edição crítica de oito volumes, editados pela Siglo XXI, encerrou o ciclo.

O estudo sistemático de parte da obra e a proposta de leitura que estava contida nas orientações imprimidas por Martins aos seminários, permitiram a redescoberta de Marx, não mais a partir da ótica do militância político ou dos manuais de seus divulgadores. Um pensador vigoroso, inquieto, sensível e aberto se apresentava, ao mesmo tempo que eu começava a perceber a fragilidade das adesões apressadas à sua obra.

Creio hoje, ao avaliar aquela experiência, que os ganhos maiores residiram na possibilidade de ler Marx, tentando compreender o movimento de sua obra, seu modo de investigar e expor os problemas que afetavam sua época. Aquela leitura permitiu romper com a tradicional dicotomia, propugnada pelo Estruturalismo, entre as obras da juventude e da maturidade do autor.

A partir de 1988, Martins propôs ao grupo o estudo da obra de Henri Lefebvre. Este pensador iniciou uma fecunda produção na França do pós-Guerra. Rompendo com a ortodoxia do Partido Comunista Francês, assim como ocorreu com Jean Paul Sartre, Lefebvre foi expulso dos seus quadros nos anos 1950. O espaço urbano e a vida cotidiana constituem alguns dos temas da obra lefebvriana, voltada para aspectos da sociedade distintos do mundo do trabalho.

Os seminários encerraram-se em 1993 com um evento e a publicação de livro organizado por Martins, reunindo as contribuições das(os) participantes com base nos estudos que havíamos desenvolvido².

² Nesse trabalho coletivo, contribuí com o artigo *A produção política da sociedade* (SPOSITO, 1996).

Os movimentos sociais como eixo estruturante da pesquisa

A vida como pesquisadora foi se constituindo como uma vereda que se abria sem muita clareza dos caminhos a serem trilhados. Lembro-me de Paulinho da Viola ao cantar “não sou eu que me navego, mas quem me navega é o mar”.

Com o mestrado, concluído em 1982, e sua continuidade no doutorado (1989), iniciei uma trilha investigativa ancorada na defesa da importância da democratização da escola pública; defesa certamente fundada na trajetória pessoal.

Instigada pela relevância da pesquisa realizada por Beisiegel sobre a disseminação dos ginásios estaduais no interior do Estado de São Paulo, voltei-me para a Capital, e, novamente, os bairros e suas escolas ocuparam o foco da atenção; agora não apenas a Lapa e o Instituto de Educação Anhanguera, mas suas extensões em Pirituba e na Vila Ipojuca, por mim testemunhadas na infância e adolescência. Reconstruir esse processo a partir dos anos 1950 foi o meu interesse principal, descobrindo mediações importantes da política populista com base nas pressões e demandas das Sociedades Amigos do Bairro.

Teve início ali o enfrentamento de uma temática que denotava sua riqueza e complexidade. Já se apresentava uma intenção de busca e de recuperação do papel das demandas populares, daquelas(es) protagonistas anônimas(os) que lutaram pelo direito ao acesso à educação. Mais tarde, o objeto de pesquisa se desvelaria mais claramente no campo da constituição dos sujeitos e atores da sociedade: a Sociologia dos Movimentos Sociais.

Os estudos sistemáticos sobre os Movimentos Sociais ocorreram desde o início do Mestrado, continuando no Doutorado, que teve como objeto as lutas pela escola pública a partir dos anos 1970, momento em que os movimentos populares afloraram em defesa de direitos e se tornaram vetores importantes

para a transição democrática, após os anos marcados pelo autoritarismo e pela repressão às formas organizadas da luta social.

Embora encontrasse uma valiosa contribuição na Sociologia, as reais dificuldades de interlocução continuaram sob o ponto de vista da troca de experiências de pesquisas que estivessem próximas dos meus interesses. Durante esses primeiros anos, no interior da reflexão educacional, apenas as investigações de Maria Malta Campos (1982), em São Paulo, e de Rogério Cunha de Campos (1989), em Belo Horizonte, dialogavam com minhas preocupações e estudos (Sposito, 1983; 1984). O tema era estranho à área educacional e passou a fomentar o interesse de novas(os) pesquisadoras(es) somente no final dos anos 1980.

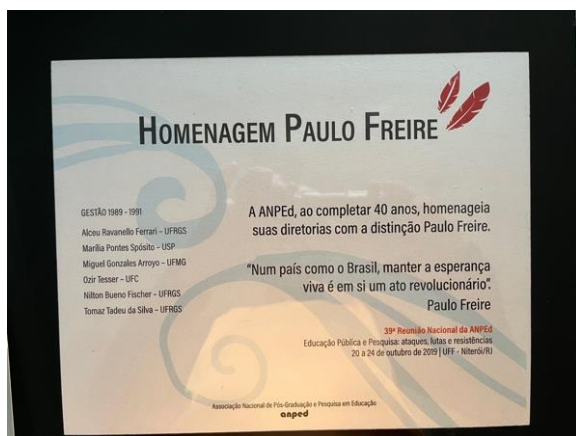
Por outro lado, para os sociólogos interessados nos Movimentos Sociais, a temática educacional não se apresentava como a mais relevante, pois estavam voltados, sobretudo, para aquelas manifestações caracterizadas por sua visibilidade na conjuntura política.

Um aspecto importante da interlocução teórica e, ao mesmo tempo, elemento de aglutinação de um pequeno grupo de pesquisadoras(es) voltadas(os) para os Movimentos Sociais e Educação, ocorreu no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A possibilidade de discussão do projeto de doutorado, em 1987, no interior do GT de Educação Popular, e o interesse que colegas manifestaram pelo tema abriram um novo campo de discussões e de estudos. Assim, gradativamente, uma nova linha de investigação apresentava sua relevância, estimulando pesquisas em vários pontos do país, como Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Piauí e Ceará.

A aproximação com a ANPEd ocorreu, também, em um momento em que a entidade, já consolidada no âmbito de sua atuação nos temas candentes da política educacional no país, buscava delinear seus interesses em

torno do aprofundamento de seu caráter científico. Por compartilhar tal desafio com outras(os) companheiras(os) e talvez motivada por minha trajetória intelectual, sempre consciente dos limites da minha formação teórica e do compromisso de um nexo permanente com a pesquisa, não pude deixar de estreitar os vínculos com a entidade.

Integrei sua diretoria (1989-1993) e, não sem algumas dificuldades, buscamos implementar ações que resultassem em maiores solidez, reconhecimento e qualidade da produção científica em educação. Conviver com Nilton Fischer, Alceu Ferraro, Miguel Arroyo, Ozir Tesser e Sérgio Haddad foi algo muito especial. Amizades e laços foram criados. Nilton e Alceu se foram, mas continuam em meus pensamentos.



Fonte: acervo da autora



Fonte: acervo da autora

Marília, Nilton Fischer, Sérgio Haddad, Ozi Tesser e Alceu Ferraro.

Participei também da criação do GT03 – Movimentos Sociais – em 1992 e integrei o primeiro grupo de editores responsáveis pela criação, em 1995, da *Revista Brasileira de Educação*, composto por Maria Malta Campos e Sérgio Haddad.

Ao revisitar aqueles momentos, vejo na ANPED um espaço privilegiado de trocas intelectuais, de compartilhamento de projetos políticos e de possibilidades inesperadas de criação de vínculos afetivos e solidários.

Nos fios que tecem a rede das atividades acadêmicas, a pesquisa sempre foi um *crescente*

Apreendi, em minhas idas a Niterói com professoras(es) conhecedoras(es) dos modos de vida de pescadores, que o *crescente* é o fio que permite a expansão das redes para os lados e para a frente: o ponto que abre novas tramas e conexões. Incorporo essa analogia ao considerar a pesquisa como um *crescente* nas minhas atividades.

A primeira linha – *Movimentos Sociais e Educação* – resultou, como afirmei, de um longo percurso intelectual, inaugurando minha produção científica na Universidade. Os trabalhos do mestrado e doutorado foram publicados sob a forma de livros. A dissertação, publicada sob o título *O Povo Vai à Escola*, teve, em 1984, sua primeira edição pela Editora Loyola, a segunda em 1990 e a terceira em 2001. A tese de doutorado foi publicada pela Hucitec/Edusp em 1993, com uma segunda edição em 2010, conservando o título original, *A ilusão fecunda: a luta por educação nos Movimentos Populares*.

O desenvolvimento do trabalho de campo durante o Doutorado constituiu uma experiência caracterizada por momentos e oportunidades inesperadas. Uma incursão no material de imprensa para levantar notícias dos Movimentos Populares e suas demandas por educação foi uma decisão tomada sem eu ter clareza do que encontraria. Essa busca me levou até o jornal *O São Paulo*, mantido pela Arquidiocese da Capital.

De modo inesperado, encontrei uma fonte riquíssima de informações com o apoio de um jornalista do periódico – Gilberto Nascimento –, responsável por me introduzir nos interstícios do Movimento por Educação da Zona Leste, sediado em Ermelino Matarazzo.

Ainda no período em que realizei o trabalho de doutorado, desenvolvi um outro projeto de pesquisa, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 1986/1987), sobre os movimentos populares de cultura na Zona Leste da cidade de São Paulo, local onde eu realizava também o trabalho de campo para o doutorado.

A pesquisa que coordenei contou com a colaboração importante de Gilberto Nascimento, conhecedor das práticas culturais da região, e de Cleide Lugarini de Andrade, professora na Faculdade N. Sra. Medianeira. O texto final foi publicado na forma de monografia, denominada *O Movimento Popular de arte no bairro de São Miguel* (SPOSITO, 1987).



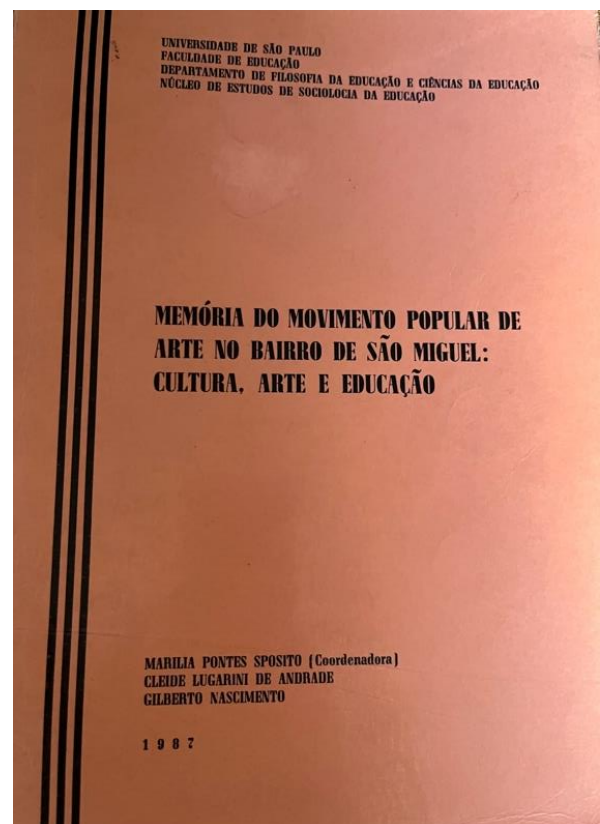
Capela São Miguel Arcanjo
Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo

Aquele movimento nasceu de uma iniciativa do antropólogo Antônio Augusto Arantes, que propôs em fins dos anos 1970 a reunião das mais diversas expressões da cultura e da arte popular originadas nos grupos

de moradoras(es), sobretudo jovens, de São Miguel.

A mobilização inicial ocorreu em torno de um movimento de ocupação cultural da capela jesuítica do bairro, construída no século XVI. Naquele momento, o prédio sofria deterioração acentuada, sem qualquer projeto público de recuperação.

A iniciativa buscava caminhos para a revitalização da capela baseada no uso artístico e cultural por parte dos grupos populares (Sposito, 1987).



Fonte: acervo da autora

Um atalho: os estudos sobre a violência escolar

O acompanhamento minucioso, por alguns anos, de grupos populares revelou dimensões não desprezíveis daquilo que é aparentemente irrelevante, no que se refere ao pequeno e ao detalhe na construção de um objeto de pesquisa. Esses aspectos resultaram na tentativa de, sob a ótica da produção do conhecimento, recuperar o conjunto dos

processos sociais responsáveis pela eclosão da ação coletiva, do conflito social e dos elementos reveladores de algumas de suas ambiguidades e contradições.

A conquista da escola desvelou novas desigualdades perante os processos de seleção que o sistema educativo impõe às pessoas que a ele têm acesso. Insatisfações, desalento, exclusões constituíam a outra face desse processo. Muitas vezes, a insistência da(o) ex-aluno(a) ou da(o) aluna(o) – há também os *excluídos de dentro* (BOURDIEU, 1997), ou seja, aquelas(es) que vivem uma inclusão anômala, como afirma Martins³ – em interagir com a unidade escolar era manifestada apenas pelo desejo de permanência nas suas dependências para as atividades de lazer, ou pela violência como resposta às numerosas agressões produzidas pela cultura escolar dominante.

Uma manifestação dessas tensões começava a alcançar visibilidade, traduzida na demanda de maior segurança nas escolas, muito intensa a partir dos anos 1980, quando os problemas de violência urbana e depredação dos prédios tornaram-se mais frequentes. Reivindicação integradora dos vários segmentos que constituíam o universo escolar – professores, direção e familiares –, a busca de segurança resultava em novas formas de desigualdade, pois gerava no interior do bairro novas divisões, constituindo o outro como o estranho, o marginal ou o delinquente.

Consistindo praticamente em rotina nas escolas públicas, a violência passou a se desvelar como objeto de pesquisa em um programa de investigações que teve início a partir de 1990, não se tratando de um caminho pré-estabelecido. O universo de questões que aflorou com a pesquisa do doutorado se apresentou como incontornável. Enveredei, assim, por um novo caminho, um atalho não previsto. *Kairós* estimula o risco.

Um momento importante marcou minha trajetória intelectual quando o tema da violência aflorava como novo interesse para a investigação e o estudo. Buscávamos, um pequeno grupo de professoras(es) na FEUSP, aumentar as possibilidades de estabelecer novas interlocuções com pesquisadores(es) na área de Movimentos Sociais. Com Angelina Peralva, preparamos uma série de eventos (seminário, grupo de estudos e curso de pós-graduação) trazendo para o Brasil, em julho de 1989, Alain Touraine e Michel Wieviorka, ambos do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CADIS) da EHESS, com a colaboração fundamental de Ruth Cardoso (Sposito; Peralva; Jacobi, 1991).

Os encontros com os pesquisadores do CADIS possibilitaram adentrar o tema da crise dos Novos Movimentos Sociais na Europa. Naquele momento, os interesses se voltavam para as denominadas condutas sombrias, como a violência, o terrorismo, o racismo e a delinquência juvenil, que se tornaram mais visíveis na década de 1980. Buscavam, no âmbito da teoria da ação coletiva, alguns parâmetros para a investigação dessas condutas que nasciam, não por acaso, no interior da decomposição dos Movimentos Sociais que marcaram as décadas anteriores em vários países.

Estabeleci, naquele momento, uma aproximação frutífera com os trabalhos dos pesquisadores orientados por Alain Touraine, estimulada, sobretudo, pela sensibilidade de intelectuais como François Dubet, Alberto Melucci e Danilo Martucceli.

Ao enveredar pela pesquisa das formas de violência escolar durante o início dos anos 1990, adquiri um novo olhar sobre o tema a partir de uma breve conversa com Alain Touraine. Na tradição dos estudos de Movimentos Sociais, a dimensão do conflito está presente como eixo central para a análise das formas da ação coletiva. O pensador francês, por meio de uma escuta atenta de

³ Para Martins (1997), o conceito de exclusão é impreciso, pois não dá conta das novas formas de desigualdade que decorrem dos mecanismos de inclusão desigual e subordinada.

minhas ideias, percebeu que, após uma experiência diversificada de convivência com os movimentos populares, era patente minha recusa em eleger como parâmetros investigativos a delinquência e a marginalidade. Touraine, então, me apresentou uma alternativa: por que não tratar a violência como movimento social ausente? Ou seja, frente a impossibilidade de uma conflitividade aberta, a violência ocuparia esse lugar. A partir daí nasceu o projeto *Violência e depredação nas escolas públicas: condutas de crise ou movimento social ausente?* o qual possibilitou algumas publicações como fruto desse atalho percorrido até o início dos anos 2000 (Sposito, 1998; 2001; 2002; 2004).

Uma intersecção: os jovens e seus ativismos

No mesmo momento em que pesquisei as práticas e iniciativas para redução da violência em unidades escolares, conheci algumas das propostas da Secretaria Municipal de Educação, naquele momento sob a batuta de Paulo Freire. Entre as várias iniciativas de sua gestão, acompanhei o Programa *Rapensando a escola pública*, que focalizava a cultura hip-hop que prevalecia entre jovens moradores das periferias⁴.

A Secretaria Municipal de Educação havia iniciado uma atividade dedicada às apresentações em escolas dos grupos de rap constituídos por estudantes, ao lado de espetáculos com o grupo Racionais MC's. Era uma proposta inovadora para enfrentar as turbulências da vida escolar, expressas na violência e no racismo, em busca de um novo clima no interior dos estabelecimentos de ensino, sem optar por soluções imediatistas, como maior policiamento.

O novo aparecia e criava desafios para a investigação e o entendimento. A cidade de São Paulo, palco da violência que atingia as escolas públicas, traduzia a complexidade do espaço urbano, produzindo outras

manifestações do conflito social, das identidades e das ações coletivas.

Na fragmentação das relações sociais e na crise do agir coletivo, outras modalidades aglutinadoras surgiram. Embora tradicionalmente conhecido apenas como um estilo de música negra, o Rap – *rhythm and poetry* – disseminou-se rapidamente na periferia da cidade de São Paulo. Integrando jovens, principalmente negros(as), no âmbito da rua e em torno da música, os grupos de Rap denunciavam o racismo, a discriminação e a violência urbana, criando outros espaços de sociabilidade. Aparecendo como alternativa às tradicionais *street gangs* ou galeras *funk*, o movimento *hip-hop* desenvolveu formas mais coletivas de ação, tendo em vista não só a troca de informações, mas também a construção de uma identidade comum. Vários grupos de rap em São Paulo participavam de *posses* (*crew*) que representavam seus interesses de forma mais estruturada.

Nas fimbrias dos tradicionais movimentos populares e, por que não dizer, no interior de sua crise, outras ações coletivas emergiam, desvelando não só a decomposição da luta social, mas também novas modalidades que demandavam investigação (Sposito, 1994; 2000).

Abre-se, assim, a partir dos anos 1990 a vereda que me levou aos estudos dos jovens, envolvendo temáticas diversas. Nos primórdios da década os trabalhos de Olivia Cunha (1993), Márcia Regina Costa (1993), Helena Abramo (1994), Janice Caiaffa (1998), Glória Diógenes (1998), foram sementes importantes para a nova fase dos estudos sobre juventude no Brasil, após sua interrupção abrupta com a morte de Marialice Foracchi em 1972, pioneira desse campo de pesquisas no Brasil.

A partir de 1996, em parceria com Sérgio Haddad, iniciamos uma série de projetos de pesquisa investigando Juventude e as questões

⁴ Em seus primórdio o Movimento Hip-Hop não contemplava a presença ativa de mulheres, as quais aos poucos, após processo organizativo, criaram seus grupos e conquistaram visibilidade.

relativas à Educação de Jovens e Adultos. Dois estados da arte foram produzidos nesse período e um estudo nacional sobre as políticas públicas de juventude (Sposito, 2002; Sposito, 2007; Sposito, 2009).

Esses estudos foram produtos de um esforço coletivo, envolvendo investigadores de vários estados do país.

Mergulhei em temas diversos envolvendo os sujeitos jovens nestes últimos vinte anos: trabalho, desafios da vida universitária, participação no universo escolar do ensino médio, novas questões sobre o ativismo juvenil, entre outros mediante parcerias fundamentais (Sposito; Carrano, 2003; Sposito; Corrochano, 2005; Sposito; Tarábola, 2017; Sposito; Almeida; Tarábola, 2020; Sposito; Almeida; Corrochano, 2020).

A atividade de orientação das novas gerações de pesquisadoras(es) foi das mais gratificantes e relevantes na configuração de um campo de estudos sobre juventude. Diante do entusiasmo e da dedicação dessas(es) estudantes – hoje investigadoras(es) consolidadas(os) –, pudemos constituir uma rede de pesquisadores em âmbito nacional, responsável pela condução de três importantes projetos de pesquisa, tendo como parceiro o amigo Sérgio Haddad, bem como o apoio fundamental da Ação Educativa.

A partir de 1995, coordenei um grupo de estudos com alunos(as) da pós-graduação e pesquisadoras(es) agregadas(os), com a participação de várias gerações, nos debruçamos sobre a obra de Alberto Melucci, inicialmente voltada para os Movimentos Sociais e, posteriormente, ampliada para temáticas como juventude, identidades e subjetividades nas sociedades em mutação.

Nos últimos anos, o grupo voltou-se para o trabalho de Danilo Martuccelli, um dos pesquisadores contemporâneos que contribuiu para a renovação do pensamento sociológico, portador de uma qualidade inestimável, caracterizada por Wright Mills (1964) como *a imaginação sociológica*.

Minha reflexão sobre as várias faces das individualidades e as intersecções com os ativismos e movimentos na sociedade atual encontra ressonância, como afirmou Martuccelli, em uma frase de Jean-Paul Sartre: “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos daquilo que os outros fizeram de nós”.

Após quinze anos, as atividades do grupo de estudos foram encerradas no início de 2020, mediante o quadro da pandemia de COVID 19.

Pesquisa, Docência e Extensão: redes entrelaçadas

Ao explicitar a paixão pela pesquisa, ocuparam um lugar secundário na vida acadêmica a docência, os nexos com a extensão e com o conjunto das atividades administrativas? As exigências múltiplas não são em si mesmas harmoniosas, mas é certo que possibilidades existem, de modo a torná-las menos conflitivas.

Revendo esses fios que construíram uma vida de trabalho, percebo que até certo equilíbrio entre as várias facetas da vida universitária foi possível construir. Reconheço, no entanto, o *crescente* da pesquisa e da produção do conhecimento marcando sua presença em todas as esferas.

O dia a da sala de aula, a presença da pesquisa: um exemplo

As aulas na Universidade se tornam mais ricas quando alimentadas pela experiência da pesquisa. O contato com o alunado e sua formação, tanto na graduação como na pós-graduação, sempre foi articulado a uma proposta de auxílio na formação acadêmica para além da sala de aula. A pesquisa e o trabalho de campo subsidiam a reflexão, problematizam os referenciais e oferecem possibilidades de novas incursões na produção de conhecimentos, evidenciando a provisoriedade de nossos achados. O espaço da sala de aula pode propiciar às(aos) alunas(os), já na graduação, a possibilidade de

desenvolver o olhar e a escuta sensíveis diante de processos sociais socavados pelos estereótipos. Permite, do mesmo modo, às(aos) docentes interrogações que demandam investigações e a produção de novos saberes.

O conhecimento científico é um processo conformato por um insidioso silêncio, imposto a todos nós diante da ausência de respostas às perguntas que se apresentam no cotidiano, podendo nos atrair para a formulação de novas hipóteses. Essa curiosidade intelectual não só alimenta a atividade docente, como transborda para as atividades de extensão desenvolvidas na vida universitária.

No mesmo momento em que iniciei a Pós-Graduação, em 1977, na FEUSP, passei a ministrar duas disciplinas na Faculdade Nossa Senhora Medianeira, no Curso de Pedagogia. Aquela primeira experiência de trabalho no ensino superior significou, certamente, o que de melhor pude encontrar como ambiente de exercício coletivo da atividade docente. Considerados os demais cursos oferecidos pela Faculdade, sobretudo o Ciclo Básico, constituímos um grupo de jovens professores(as), incluindo alguns(as) velhos(as) amigos(as) da adolescência na Lapa, interessado em desenvolver seriamente sua prática docente⁵.

Essa experiência inicial de docência universitária ofereceu situações inesperadas e estimuladoras de novas investigações, mediante as dificuldades da prática. De modo geral, poderíamos considerar aquela Faculdade como mais uma entre outras que surgiram nos primórdios da Reforma Universitária e a decorrente expansão do ensino superior particular, veementemente criticada na produção teórica do período pelo pensamento educacional progressista. Havia algo, no entanto, que, decorrendo de uma vontade coletiva de exercer da melhor forma a atividade docente e a despeito das limitações inerentes à escola privada, tornava muito singular o trabalho ali desenvolvido.

Diante de nós revelava-se um dilema comum ao ensino superior particular e noturno, mas a forma de enfrentá-lo talvez tenha permitido alguma originalidade. Sabíamos que grande parte dos alunos trazia consigo uma trajetória escolar tumultuada, plena de lacunas, acumulando estudo e trabalho há vários anos. O abandono do curso ou o mero credenciamento, sem grandes perspectivas de ascensão, eram o destino previsto para a maioria.

Duas falsas soluções apareciam na rotina de nossa atividade docente em um curso noturno: o paternalismo ou uma concepção elitista que, em última instância, aceleraria o processo de abandono do curso. No entanto, não desconhecendo o quadro das orientações autoritárias e excludentes da política educacional, buscávamos, contradizendo-as, as possibilidades de uma ação mais coerente, norteadas por uma intenção efetivamente democratizadora: lutar contra a evasão e em favor de um padrão mínimo de qualidade condizente com a imagem que cultivávamos do ensino universitário.

Ao tomar conhecimento do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e obtendo a aprovação do projeto *O trabalhador-estudante*, realizamos uma pesquisa com as(os) alunas(os) do Curso Básico.

Com o encerramento das minhas atividades na referida Faculdade, em 1984, o projeto estava concluído e os resultados foram publicados no livro *O trabalhador-estudante: o aluno do curso superior noturno*, em 1989, e em dois artigos (Sposito; Andrade, 1986; Sposito, 1986).

Naquele momento, fortalecia-se a convicção de que a atividade docente no ensino superior não estava distanciada de problemas sociais, os quais podiam se transformar em ocasiões propícias ao desenvolvimento de pesquisas.

⁵ Cleide Lugarini de Andrade, Iná Camargo Costa, João Adolfo Hansen, entre outros, integraram essas iniciativas.

O ensino superior, particularmente o curso noturno, também poderia ser objeto de estudo, tendo em vista sua recente expansão. Mais uma vez, o tema da democratização invadia outras esferas de minha vida profissional, permitindo articular a pesquisa e a docência.

A extensão e a pesquisa

Se as atividades de pesquisa e docência permitiram articular o tema da democratização do ensino e do saber, eu não poderia deixar de citar, mesmo brevemente, que os caminhos da interação com os grupos populares também se fizeram presentes naqueles anos. Reconheço que, de alguma forma, as marcas da história pessoal não são abandonadas em seu todo. A atividade de pesquisa e a relação que se descortina com os grupos populares não se transformaram necessariamente em mero exercício contemplativo ou em espaços da ação pedagógica militante. De algum modo, e esta é uma experiência comum a algumas(alguns) pesquisadoras(es), as demandas dos grupos se apresentam e novos vínculos são criados pela possibilidade da assessoria e, sobretudo, da prestação de um serviço: colocar à disposição o seu conhecimento para que o outro possa dele se apropriar.

O eixo central gradualmente constituído para realizar a extensão esteve focado no apoio a grupos e movimentos populares, sobretudo os(as) protagonistas jovens, para que pudessem aumentar sua capacidade de ação e sua presença na esfera pública da sociedade brasileira.

A partir de 1985, particularmente por meio de uma convivência solidária com meu amigo Sérgio Haddad e a equipe do Programa de Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), um conjunto de atividades e um aprendizado importante ocorreram.

Com a realização da atividade de campo para o doutorado na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo, retomei a experiência de trabalho com os segmentos populares, desenvolvido nos anos 1960. Não mais a partir da ênfase da militância política, mas por meio da assessoria, desenvolvi e apoiei experiências que pudessem aumentar a capacidade de ação daqueles grupos.

Ao permitir reconstruir a trajetória do Movimento de Educação da Zona Leste, a pesquisa de doutorado realizada em Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista e Itaim Paulista, abriu caminhos inesperados. Tratava-se de mais um *crescente* nos fios da rede.

A partir do estímulo de Gilberto Nascimento, escrevi uma série de pequenas matérias para o jornal *O São Paulo* da Arquidiocese sobre as lutas educativas na Zona Leste da cidade⁶. Tentei transformar, assim, o trabalho de campo em uma prática de reciprocidade, em que também os movimentos populares pudessem obter ganhos. Em geral, a pesquisa se realiza em situações de trocas muito desiguais que beneficiam apenas a academia e as(as) pesquisadoras(es). Os grupos populares que aceitam participar dessa atividade sentem-se reduzidos à mera condição de informantes.

Aprofundei amizades, estabeleci algumas parcerias importantes que abriram caminhos e diálogos fecundos: eu era reconhecida ora como professora, ora como jornalista pelas(os) participantes dos grupos.

Ainda nos anos 1980, por meio de Sérgio Haddad, comecei a construir uma parceria com o grupo de Educação Popular e Educação de Adultos do Centro Ecumênico de Informação e Documentação (CEDI). Apresentei aos(às) integrantes da equipe do Programa de Educação Popular alguns(as) militantes do Movimento de Educação da

⁶ Publiquei oito artigos sobre o tema dos movimentos populares por educação da Zona Leste durante os anos de 1985 e 1986.

Zona Leste e juntos(as) desenvolvemos alguns trabalhos de relevo no período.

Importantes foram os debates realizados em torno da luta pela nova Constituição, em 1988, organizados pelo Padre Ticão em conjunto com o Movimento de Educação da Zona Leste.

Em uma das reuniões que participei, em decorrência do desejo de lideranças ligadas à Igreja Católica de Ermelino Matarazzo, foi possível, por meio de um convite, contar com a presença de Paulo Freire. Lembro-me de quando chegamos: o salão lotado, com mais de 200 pessoas, em um domingo à tarde esperando pelo educador, que dispôs de seu tempo de descanso para esse deslocamento pela cidade, a fim de debater com a população local suas ideias e propostas.

A luta por uma universidade do trabalhador na Zona Leste também mobilizava os grupos populares, sendo parcialmente bem-sucedida com a criação da USP Leste no início do século XXI.

Nessa interação com o CEDI, outros temas para estudo apareceram no âmbito das ações dos grupos populares. Investigar as relações entre as lutas sociais pela terra e as demandas educacionais significou certamente um momento único em minha trajetória.

Certo fascínio pelo mundo urbano, pela cidade – centro e periferia – não me impediu de mergulhar na complexidade do mundo rural, realizando pesquisa por um período em 1990 na região do Araguaia, no nordeste de Mato Grosso. Tratava-se, assim, de colher depoimentos, a título de documentação dos testemunhos de uma ampla luta cultural e educacional desenvolvida na região a partir da chegada de D. Pedro Casaldáliga, em 1967, com o apoio de um grupo de jovens que tinham escolhido se deslocar para a região e realizar um trabalho cultural e político durante a ditadura.



Fonte: acervo da autora, 1987

Os primeiros movimentos, ainda no final dos anos 1960, voltaram-se para conquista de um ginásio estadual para a cidade de São Félix do Araguaia. Parte do grupo de jovens se tornou professores dessa escola.

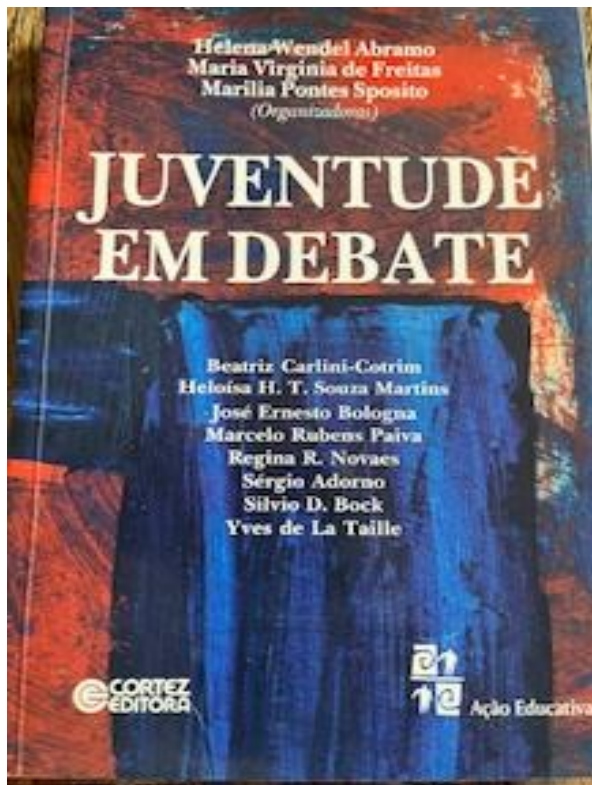
Na década de 1970 e início da de 1980, várias prefeituras da região foram governadas pela ala popular do antigo MDB, e esses(as) jovens militantes empreenderam com moradoras(es) da região ações de expansão da escola pública municipal, projetos pedagógicos inovadores e formas democráticas de gestão, construindo as primeiras experiências das prefeituras populares como vetor da democratização do país.

Porto Alegre do Norte, Ribeirão, Cascalheira e Santa Terezinha foram cidades que percorri, buscando informações com a equipe do CEDI. Era visível a percepção de quanto essa luta cultural ameaçava as estruturas oligárquicas de poder. Mais de uma vez ouvi relatos da violência praticada por fazendeiros, incluindo invasões de escolas, muitas vezes defendidas pela presença dos pais e mães de alunos(as) e seus(as) professores(as).

De certa forma, ao tentar compreender o modo de ser da nossa sociedade camponesa, percebi que, na cidade, as categorias do mundo rural também se faziam presentes, porque negavam, recriavam e reinventavam o urbano. Aprendi, também, que a luta pela terra na região foi, sobretudo, um amplo empreendimento de inovação cultural, sendo a escola pública parte integrante daquele projeto.

Aquela experiência permitiu alargar a compreensão desses processos em nosso país, revelando sujeitos e conflitos novos no interior da sociedade agrária.

Em 1994, com a extinção do antigo CEDI e a fundação da Ação Educativa, tornei-me presidente da entidade, permanecendo até 2004, sendo sucedida por Maria Malta Campos, por quem nutro profunda admiração. Várias parcerias foram construídas e possibilitaram a criação de uma linha de atuação da entidade voltada para a juventude que, durante as últimas três décadas, evidenciou a importância da Ação Educativa no debate público-político.



Fonte: acervo da autora.
Publicação do ano 2000

Em nome dessa tradição, procurei não me dissociar do exercício da pesquisa em todos aqueles anos. O trabalho de campo subsidia a reflexão, problematiza os referenciais e cria desafios na miríade de atividades que constituem o exercício profissional, integrando dimensões muitas vezes de difícil conciliação.

Minha parceria mais recente com a Ação Educativa se deu pela participação no projeto de pesquisa *Coletiva Jovem* iniciado em 2020, sob coordenação de por Maria Carla Corrochano, docente da UFScar-Sorocaba. A proposta, reunindo pesquisa e ação, buscou conhecer e dar apoio às iniciativas de geração de renda por coletivos juvenis nas periferias de São Paulo e Buenos Aires.

À guisa de conclusão: uma nota sobre os tempos atuais

A natureza inconciliável de *Chronos* e *Kairós* emerge de modo pronunciado quando se fala do tempo do estudo e da pesquisa. O tempo do pensamento e da escrita meditada não é só um tempo lento, ele se dilata, e seu desdobramento é tardiamente percebido (Lattes, 2021).

Kairós não se engana, simplesmente se ilude, enquanto, por um momento, dá um sentido ao tempo da vida. *Kairós* barra a influência de *Chronos* na sua crua vocação de devorar o pensamento e a vida.

Chronos nos determina: o dia, a noite, as estações do ano, as horas quantificadas o nascimento, a vida e a morte. Hoje a intensificação do tempo cronológico e sua métrica avaliativa e quantitativa, impregnando todas as esferas sociais, cria outras determinações para a pesquisa.

A sobrecarga conflita com *Kairós*, que é o tempo da descoberta, do perigo, da incerteza, da oportunidade e do distanciamento crítico, enfim, o tempo dos riscos envolvidos na produção de novos conhecimentos.

Estamos atravessando tempos difíceis. A produção do conhecimento e a pesquisa também são afetadas pelas métricas, pelas quantidades, enfim, pelo domínio de *Chronos*.

Admitir *Chronos* é reconhecer o limitado e o finito, induzindo-nos o âmbito das escolhas possíveis. Convivemos, sempre, com os limites impostos pelo curso de vida que acentuam a importância das escolhas cotidianas na vida acadêmica.

As novas gerações de pesquisadoras(es) estão vivendo esses desafios de modo intenso, mas certamente essa condição atinge a todas e todos da comunidade acadêmica.

O que fazer? Ouso propor: reconheçamos as possibilidades contidas nos momentos oferecidos por *Kairós* em nossas vidas. A ilusão pode ser fecunda.

Referências

- ABRAMO, H. **Cenas Juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.
- AQUINO, J. G. Diálogos em *delay*: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, P. 318, abr./jun. 2017.
- BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAIAFA, J. **Movimento punk na cidade**. A invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CAMPOS, M. M. M. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. Tese de doutoramento. Departamento de Ciências Sociais. FFLCH, USP. São Paulo, 1982.
- COSTA, M. R. **Os carecas de subúrbio**: caminhos de um nomadismo moderno. Petrópolis: Vozes, 1993
- CUNHA CAMPOS, R. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.
- CUNHA, O. M. G. Fazendo a ‘coisa certa’: rastas, reggae e pentecostais em Salvador. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, número 23, p. 318, 1993.
- DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência**. Gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume, 1998.
- FERRARO, A.; SPOSITO, M. P. O desafio de um estatuto científico para a ANPEd (1989-1993) In: PIMENTEL, M. A. L. **Memórias da ANPEd**: 30 anos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007, v. 1, p. 1-19.
- LATTES, G. B. Cari Lettori, **Società Mutamento Politica: Rivista Italiana di Sociologia**, v. 12, n. 24, p. 5, 2021.
- MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Reis**, n. 62, p.199, 1993.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

SPOSITO, M. P. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 25-28, 1983.

SPOSITO, M. P.; ANDRADE, C. L. O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 57, p. 3-19, 1986.

SPOSITO, M. P. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, p. 617-647, 1986.

SPOSITO, M. P. (coord.). **Memória do Movimento Popular de Arte no bairro de São Miguel: cultura, arte e educação**. Monografia, FEUSP, 1987.

SPOSITO, M. P. (coord.). **O trabalhador estudante**: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.

SPOSITO, M. P.; PERALVA, A.; JACOBI, P. **O retorno do ator**: Movimentos Sociais em perspectiva. São Paulo: FEUSP, 1991.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, v. 5, p.161-178, 1994.

SPOSITO, M. P. A produção política da sociedade. In: MARTINS, J. S. (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 39-50.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 73-94, 2000.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 87-103, 2001.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. 2.ed São Paulo: Editora Loyola, 2002.

SPOSITO, M. P. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar In: WESTPHAL, M. M. (org). **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 249-266.

SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização**. Brasília: COMPED/ INEP/ MEC, 2002, v.1.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, p. 16-39, 2003.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, v. 17, p. 141-172, 2005.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, v. 57, p. 210-226, 2003.

SPOSITO, M. P. (coord). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em regiões de cidades metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global/Ação Educativa/FAPESP, 2007.

SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. 2.ed. São Paulo: EDUSP/HUCITEC, 2010.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, v.3 6, p. 95-106, 2010.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, p. 1-25, 2017.

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. **Narrativas juvenis e espaços públicos**. Rio de Janeiro: Editora da UFF; FAPERJ, 2014. p. 97-130.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E.; TARÁBOLA, F. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 313-332, 2020.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E.; CORROCHANO, M. C. Jovens em movimento: Mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-20, 2020.



Legados Pedagógicos é a versão para Língua Portuguesa da sessão “Acquired Wisdom”. Esta sessão está dedicada a publicar depoimentos, memoriais, reflexões de pesquisadores/as experientes. A proposta é partilhar reflexões sobre diferentes trajetórias de vida e investigação, que possam inspirar novas gerações de pesquisadores.

Os textos submetidos à sessão Legados Pedagógicos devem ter pelo menos 15 páginas com reflexões sobre a própria trajetória acadêmica do/da pesquisador/a considerando um ponto de vista peculiar e original a partir de elementos como: principais contribuições para seu campo de pesquisa; principais lições aprendidas durante sua carreira; opiniões sobre os fatores pessoais e situacionais (instituições e outras afiliações, colegas, orientadores e orientados) que estimularam de forma significativa seu trabalho; construção de objetos e campos de pesquisa em educação.

Legados Pedagógicos

Editora Chefe

Karine Vichiatt Morgan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Equipe Editorial

Andréa Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná
Claudio Nunes Pinto
Universidade do Sudoeste da Bahia
Maria Beatriz Luce
Universidade Federal do Rio Grande de Sul
Miriam Fabia Alves
Universidade Federal de Goiás

Equipe Técnica

Adriana Ester Reichert Palú
Roseane Affonso
Stephanie McBride-Schreiner



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. O conteúdo de 1998-2020 da foi publicado sob uma licença CC diferente: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>

Nota: Os pontos de vista ou opiniões apresentadas nas resenhas de livros são exclusivamente do (s) autor (es) e não representam necessariamente os da revista.