

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ELOGIO DA ESCOLA:  
DE MULHER PARA MULHER,  
UMA ESCOLA IMAGINADA.**

Tese de Doutorado em Educação,  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor.

Cristina Maria Rosa  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Malvina do Amaral Dorneles

Porto Alegre, 10 de março de 2004.

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo.  
Todo ser humano, tal como o ponto de um holograma,  
traz em si o cosmo.  
Todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas,  
constitui ele próprio um cosmo.  
Traz em si multiplicidades interiores,  
personalidades virtuais,  
uma infinidade de personagens quiméricos,  
uma poliexistência no real e no imaginário,  
no sono e na vigília,  
na obediência e na transgressão,  
no ostensivo e no secreto,  
balbucios embrionários  
de suas cavidades e profundezas insondáveis.  
Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas,  
impulsos de desejos e amores insatisfeitos,  
abismos de desgraças,  
imensidões de indiferença gélida,  
queimações de astro em fogo,  
acessos de ódio,  
desregramentos,  
lampejos de lucidez,  
tormentas dementes..."  
(Morin, 2000a:57-58).

## SUMÁRIO

Agradecimentos.....	005
Dedicatória.....	006
Dedicatória especial.....	007
Índice de siglas.....	008
Resumo.....	010
Resumen.....	011
INTRODUÇÃO.....	012
1. APRESENTAÇÃO. . .	017
1. . . . Da Pesquisadora.....	018
2. . . . Da Tese.....	032
3. . . . Das Mulheres Interlocutoras.....	036
2. SENTIDOS BUSCADOS: O ELOGIO DO SENTIDO.....	052
1. Os sentidos da pesquisa.....	053
2. Sentido, Significados e Imaginário.....	061
2.1 Sentidos de Escola.....	067
2.2 Mulheres e Sentidos de Escola.....	072
3. Trajetos e Trajetórias.....	082
3. SENTIDOS ATRIBUÍDOS: O ELOGIO DA ESCOLA.....	092
1. Escola é acesso a uma profissão.....	097
2. Escola é espaço social.....	122
3. Escola é projeto de vida.....	138
4. Escola é sonho.....	148
5. Escola é disciplinamento.....	156
6. Escola é espaço de saberes.....	164
7. Escola é realização.....	177
4. SENTIDOS CONTRARIADOS: O ELOGIO DA PESQUISA.....	186

1. Das verdades contrariadas.....	188
2. Sentidos atribuídos à escola.....	195
3. O elogio da pesquisa.....	205
BIBLIOGRAFIA.....	209
a. Livros e artigos.....	210
b. Documentos oficiais e Legislação.....	219
c. Jornais e sites da Internet.....	220
d. Teses, Dissertações, Monografias, Palestras e Reprografados.....	221

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é registrar os entrelaçamentos ocorridos nos trajetos percorridos pela história que fazemos com os outros. Não é uma formalidade, é um reconhecimento à qualidade dos laços. Obrigado **Malvina**, muito obrigado! Pelo acolhimento, pela confiança, pela qualidade do trabalho que desempenhas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela originalidade que insistes em ser. Obrigado por ser séria, doce, verdadeira. Obrigado por sorrir e por abraçar. Obrigado por permitir as lágrimas. Por defendê-las. Obrigado por ter marcado, profundamente, meu novo jeito de ser professora. Obrigado por me tornar pesquisadora.

Obrigado ao Alceu Ferraro, primeiro orientador, pela oportunidade de cursar o Doutorado na UFRGS. À Jaqueline Moll, segunda orientadora, pela possibilidade de ampliar a convivência na UFRGS e na área da Educação de Jovens e Adultos, e pelo respeito ao meu trabalho. Obrigado às professoras doutoras Ana Ruth Moresco Miranda e Carmem Maria Craydi, pela seriedade, pertinência e transparência de sua leitura para a qualificação.

Aos professores doutores Marcos Vilela Pereira e Valeska Fortes de Oliveira pelo olhar acadêmico e cúmplice em minha trajetória e pela presença na banca de defesa de tese. À professora doutora Nalú Farenzena pela leitura séria, organizada e repleta de revelações e presença na banca de defesa de tese.

Agradecimentos especiais à Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas nas pessoas do Manoel Luiz Brenner de Moraes, Cândida, Flavinha, Valder, Gil, Rodrigo, Marilú, João, João Bordun, Carlos Giberto e Beatriz, pela acolhida, respeito e cumplicidade. Ao Reinor Sanes de Ávila pela contribuição e afeto e à Patrícia Feijó, pela poesia que é poder conviver.

Às mulheres que abriram seus segredos para mim, obrigado pela confiança.

À natureza, pelos dias de chuva e seus silêncios, possibilidades de amplas horas de estudo.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres que fazem parte de minha vida e que a tornam melhor: Adenir, Adriana, Anna Cristina, Ana Cristina, Ana Baiana, Ana Clara, Ana Ruth, Anne Moor, Angelica, Áurea, Babeth, Beth, Bibiane, Canela, Carmen Craydi, Carmen Scholl, Carolina Monteiro, Cátia, Cecília Rosa, Claudia, Cristiane, Denise Bussoleti, Denise Comerlato, Debora Feitosa, Dirce, Eloá, Ester, Eunice, Eva, Fernanda Montenegro, Gabriela, Gabriela Da Ros, Gladis, Glorita, Gecira di Fiori, Graça Brito, Geneci, Gil, Gisela, Gisele, Helenira, Iracema, Ivana, Ivana Kirst, Izolda, Jaqueline, Janaína, Jane Felipe, Jane, Janete, Jesuína, Lisiane, Leila, Loiva, Lourdes, Lia, Lica, Líbia, Lídia, Lúcia Helena, Lúcia Tajés, Lúcia Peres, Luciana, Luciane, Luzia, Magda Soares, Malvina do Amaral Dornelles, Márcia Lucas, Maria Beatriz Rotta Pereira, Maria Cristina Madeira, Maria, Maria Manuela, Maria Pia, Marilene Amorin, Maristela, Marta Miranda, Martha Medeiros, Marta Suplicy, Martha Tavares Dias, Marta, Mirta, Nádia, Nalú Farenzena, Neila, Nina, Olivia Da Ros, Raquel, Rejane Jouglard, Regina, Rita, Rosa, Rosana, Rosangela Mamédio, Roselete, Sandra Grassi, Sandra, Sara Cristina, Sebastianina, Sibila, Silvia, Silvia Ribeiro da Silva, Sylvia Schlee, Sonia, Sueli Anacleto, Tania, Tânia Porto, Tati, Teca, Terezinha, Valéria Buriti, Veridiana, Verônica, Yasmine e Zeila.

Para o Guillermo Stefano



## ÍNDICE DE SIGLAS

CEES – Centro de Ensino Supletivo  
CONFITEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos  
CPC – Centro Popular de Cultura  
CRE – Coordenadoria Regional de Ensino  
CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras  
DE – Dedicção Exclusiva  
EF – Ensino Fundamental  
EFI – Ensino Fundamental Incompleto  
EI – Escola Infantil  
EIM – Escola Infantil Municipal  
EM – Ensino Médio  
EIP – Escola Infantil Privada  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EP – Escola Privada  
EPE – Escola Pública Estadual  
EPM – Escola Pública Municipal  
ET – Escola Técnica  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
INCRA – Instituto Nacional da Reforma Agrária  
MPE – Magistério Público Estadual  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MST – Movimento dos Sem Terra  
NOES – Núcleo de Orientação ao Ensino Supletivo  
ONG – Organização não governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAS - Programa Alfabetização Solidária  
PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador  
PAES – Planos Anuais do Ensino Supletivo  
PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos  
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PEAC – Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNUD – Programa das Nações Unidas para a Infância

PV – Pré-Vestibular

RS – Rio Grande do Sul

TA – Técnico em Administração

U – Universidade

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UH – Universidade Holística

## RESUMO

Esta tese trata das significações atribuídas à instituição escolar, seus saberes e as relações destes com a vida mesma por trinta mulheres em processos de Letramento. A pesquisa que epistemologicamente se funda na teoria do Imaginário Social e na teoria da Complexidade colocou em pauta exatamente este ponto: quais os sentidos atribuídos à escola para um grupo de mulheres migrantes que apresentaram o desejo de estudar e escolarizar os filhos.

O grupo de interlocutoras da investigação é composto por mulheres com pouca escolaridade, que estão cursando programas de Alfabetização, mulheres que voltaram a estudar depois de uma pausa para escolarizarem os filhos e mulheres que nunca se afastaram da escola e hoje trabalham nela como educadoras. Critério organizador da amostra a *posteriori*, a migração – de espaço e/ou de sentido - une essas mulheres.

A escolha da Etnometodologia orientou o percurso investigativo e, dentre os procedimentos metodológicos adotados, devem ser destacados os roteiros de pesquisa respondidos por escrito, entrevistas individuais gravadas em áudio, elaboração do diário de campo e categorização dos sentidos atribuídos que compuseram o imaginário instituído e instituinte. O objeto da investigação permitiu compreender quais os sentidos que este grupo de mulheres atribui à escola – sentidos já instituídos socialmente, restritos à funcionalidade instrumental de escola –, e a produção de outros ainda não instituídos – inscritos no campo da arte, da paixão, do sonho, da superação, da auto-estima, dos relacionamentos interpessoais e do movimento.

A partir dessa polissemia foi possível contrariar hipóteses afirmadas pelo olhar moderno e acadêmico; foi possível também uma aproximação aos sentidos ainda não instituídos, desejos de escola que a tornam maior do que é: o elogio da escola.

## RESUMEN

Esta tesis trata de los significados atribuidos a la institución escolar, sus conocimientos y las relaciones de éstos con la vida misma por treinta mujeres en procesos de Letramento. La investigación que epistemológicamente se funda en la teoría del Imaginario Social y en la teoría de la Complejidad colocó en agenda exactamente este punto: cuales son los sentidos atribuidos a la escuela para un grupo de mujeres emigrantes que presentaron el deseo de estudiar y escolarizar a sus hijos.

El grupo de interlocutoras de la investigación es compuesto por mujeres con poca escolaridad, que están cursando programas de Alfabetización, mujeres que volvieron a estudiar después de una pausa para escolarizar sus hijos y mujeres que nunca se alejaron de la escuela y hoy trabajan en ella como educadoras. Criterio organizador de la muestra a *posteriori*, la emigración de espacio y/o de sentido – une esas mujeres.

La opción por la Etnometodología orientó la trayectoria de la investigación y, entre los procedimientos metodológicos adoptados, deben ser destacados las guías de investigación respondidas por escrito, entrevistas individuales grabadas en audio, elaboración del diario de campo y categorización de los sentidos atribuidos que constituyeron el imaginario instituido e instituyente. El objeto de la investigación permitió comprender cuales son los sentidos que este grupo de mujeres atribuye a la escuela – sentidos ya instituidos socialmente, restringidos a la funcionalidad instrumental de la escuela -, y la producción de otros aún no instituidos – insertos en el campo de las artes, de la pasión, del sueño, de la superación, de la autoestima, de las relaciones interpersonales y del movimiento.

A partir de la polisemia fue posible contrariar hipótesis afirmadas por la visión moderna y académica; también fue posible una aproximación a los sentidos aún no instituidos, deseos por la escuela que la vuelven mayor de lo que es: el elogio de la escuela.

O inesperado surpreende-nos.  
É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias,  
e estas não têm estrutura para acolher o novo.  
Entretanto, o novo brota sem parar.  
Não podemos jamais prever como se apresentará,  
mas deve-se esperar sua chegada,  
ou seja,  
esperar o inesperado.  
E quando o inesperado se manifesta,  
é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias,  
em vez de deixar o fato novo entrar à força  
na teoria incapaz de recebê-lo.  
(Morin, 2000a:30)

## Introdução

A presente tese é resultado da pesquisa realizada com trinta mulheres em diferentes processos de letramento, na cidade de Pelotas, RS. O fio condutor desta investigação é o imaginário social e os sentidos por ele produzidos nos processos de escolarização de mulheres e de seus filhos. A aproximação ao imaginário social foi realizada na perspectiva político-filosófica desenvolvida por Cornelius Castoriadis (1982) para quem o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da sociedade. Dotado de um poder de criação radical, a humanidade cria a sociedade, produz sentido para sua práxis, investindo de singularidade as construções sociais. Através da imaginação, a compreensão da realidade não se esgota em explicações fundadas na determinação (natural, material ou histórica), cabendo sempre a indeterminação própria da incompletude humana.

Atribuo à presença do imaginário a polissêmica produção de sentidos ao universo escolar que, através do registro de trajetórias de vida, pude evidenciar nessa pesquisa, embora a sociedade credite à instituição escolar, à racionalidade portanto, a responsabilidade de organizar, datar e amalgamar um mesmo projeto de realização do humano.

Fundada epistemologicamente na teoria do Imaginário Social – um “sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente e que refere-se às manifestações da dimensão simbólica, pois o imaginário para se manifestar, utiliza-se do simbólico, reflete práticas sociais que materializam crenças, ritos e mitos” (Oliveira, 1997) –; e na teoria da complexidade – que trata a realidade social na perspectiva do movimento, da temporalidade e da parcialidade, como princípio de aproximação do real, sem a preocupação de explicá-lo ou apreendê-lo em categorias, em conceituações –, busquei superar um determinado paradigma da racionalidade científica.

Os procedimentos metodológicos adotados se organizaram a partir do desejo de traduzir, com a mais profunda densidade, os sentidos atribuídos à escola e a escolha da Etnometodologia – que exorta os pesquisadores “a serem mais sensíveis à necessidade de pôr entre parênteses ou suspender os seus pressupostos de senso comum, as suas visões do mundo ao invés de

operarem sem eles” (Bogdan e Blikem, 1994:60) – orientou o percurso investigativo. Essa abordagem proporcionou-me “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (Coulon, 1995). Nesse movimento, ousei instituir uma produção de verdade através de uma pesquisa com interlocutoras não reconhecidas como detentoras de saberes e, na relação entre elas, traduzir a capacidade criadora de suas interlocuções.

Os instrumentos de interlocução que oportunizaram a escrita das trajetórias de vida foram roteiros de pesquisa respondidos por escrito, entrevistas dialogadas individuais gravadas em áudio, elaboração do diário de campo, transformação das trajetórias em relatos de vida e categorização dos sentidos atribuídos que compuseram o imaginário instituído e instituinte. A investigação foi realizada só com mulheres, mas não houve uma preocupação em caracterizá-lo como um trabalho no campo dos estudos de gênero. A escolha ocorreu, principalmente pela admiração que essas mulheres despertaram em mim, pela existência de projetos de vida que dão sentido a minha própria, pela afetividade nas relações que temos e por acreditarmos no poder transformador da escola.

Ao escrever a história de trinta mulheres, ousei escrever a minha própria, repleta de imagens de escola com música, conhecimento, amigos, brincadeiras, cheiros apetitosos e literatura. Com elas percorri os caminhos da história de minhas tias professoras, desejosas de abandonar a vida dura na roça e conquistar os valores sociais atribuídos às professoras nos anos sessenta. Em algumas delas, encontrei semelhanças com a história de minha mãe, apaixonada por geografia e impedida de estudar pela necessidade do trabalho ainda na infância. Esse estudo, então, é perpassado por memórias de professoras, de escolas, de saudades: aspectos subjetivos que me constituem e, na interlocução com outras mulheres que também desejam a escola, tiveram a oportunidade de aparecer.

O objeto de estudo foi sendo redimensionado a cada investida de minhas hipóteses na realidade, considerada movimento. De um universo restrito – a relação de mulheres analfabetas com a escola –, a investigação se

ampliou para o universo de mulheres de variados graus de letramento e ingressou na possibilidade de compreender quais os sentidos que esses grupos de mulheres atribuem à escola. Pude perceber que em suas trajetórias de vida há, preponderadamente, um imaginário restrito aos sentidos já instituídos socialmente, que diz respeito à funcionalidade instrumental da escola, ou seja, a conhecimentos básicos – ler, escrever, contar –, que, dominados, acessam os conhecimentos profissionais na continuidade dos estudos.

Há, porém, na história dessas mulheres e de suas trajetórias na escola, a produção de outros sentidos ainda não instituídos – inscritos no campo da criação histórica –, o imaginário instituinte. Nas argumentações de Castoriadis, nos declaramos incapazes para a criação se nos satisfazemos com o determinismo, enquanto delineador da prática humana. As mulheres interlocutoras romperam com as determinações desejando e buscando na escola o prazer, o pensamento crítico, a arte, a paixão, a realização de um sonho, a superação de *apriorismos*, a auto-estima, relacionamentos interpessoais e movimento, caracterizando uma polissemia de sentidos.

No primeiro capítulo, abordo minha trajetória pessoal e as implicações com o objeto de estudo, indicando como o interesse pelo campo da educação de jovens e adultos foi tratado por mim em minha professoralidade. Depois desse olhar sobre mim mesma, apresento a tese. Com um passado recente, também ela tem uma história a ser contada. A escrita do trabalho registra os movimentos de construção do objeto de análise ou, a migração da pesquisadora, interessada em conhecer com mais profundidade os indícios de fragilidade que se iam apresentando. Quando estes indícios se tornaram conhecimento, a pesquisa foi se tornando tese. Por fim, neste primeiro capítulo, apresento as interlocutoras, escolhidas entre um amplo universo de admiráveis mulheres, através de uma pequena descrição que inclui sua idade, escolaridade, profissão, escolaridade dos pais e dos filhos e o sentido atribuído à escola. Apresento estas que dividiram comigo seus sonhos em relação à escola, descrevo como perseguem estes sonhos e como realizam seus projetos. O que se torna evidente é que, através dos sentidos atribuídos à escola, as mulheres deste estudo projetam e atuam na vida dos filhos, seu foco



central. Assim, essa tese se tornou uma história de mulheres que movimentam-se em torno da escola, disputando atribuições de sentido, vivendo intensamente uma escola sonhada, desejada, projetada, disputada.

No segundo capítulo, discuto o objeto da pesquisa, aprofundando os referenciais teóricos e metodológicos que sustentaram a investigação. No terceiro capítulo, apresento os sentidos atribuídos pelas interlocutoras, categorizados por semelhança e que constituem o imaginário instituído e o imaginário instituinte, sentidos que fazem parte da capacidade criadora do humano. A conclusão diz respeito às verdades contrariadas, ou seja, o caminho de reconstrução da pesquisadora e os sentidos atribuídos à escola como espaço de projetos, decepções e espaço social.

# **1. Apresentação...**

## 1. ...Da Pesquisadora

“Procuro-me no passado e 'outrem me vejo',  
não encontro a que fui,  
encontro alguém que a que sou vai reconstruindo,  
com a marca do presente.  
Na lembrança,  
o passado se torna presente e se transfigura,  
contaminado pelo aqui e agora”  
(Soares, 1991:37).

Reconstruir a que fui, com as marcas do presente, é inevitável nesse trabalho de tese, uma vez que o objeto de pesquisa tem marcas ancoradas em minha própria história de letramento e na relação desta com a sociedade grafocêntrica em que vivemos, onde os impressos (que fazem parte dos objetos culturais disponíveis) são repletos de significado.

Pesquisar os sentidos atribuídos à escola por mulheres não foi uma escolha aleatória, casual, mais um problema de pesquisa que se avizinhou. Foi uma volta ao passado e a minha própria trajetória, toda ela marcada por um projeto onde escola foi o central. Filha de uma mulher desejosa dos saberes da escola, cotidianamente realizo um sonho sonhado para mim e, há algum tempo, intensamente por mim.

Credito à escola um poder inigualável, fundante do estar com os outros em público. Ela é o lugar dos ensaios de sociedade, das trocas de projetos, do experimento e do erro, lado a lado com o acerto. Ela é lugar de significação do capital cultural familiar e de disponibilização de uma capital cultural universal. Ela é, portanto, um lugar de relações e, também, lugar de estar na infância, na adolescência e na adultez.

Escola, no entanto, não é um lugar de todos. E é disso, também, que trata esta tese.

Reconstruir o projeto que me permitiu estar aqui, falar de mim mesma, indicar o lugar do qual estou falando, expor as relações a partir das quais componho cada uma das afirmações aqui expressas é o primeiro movimento que realizo. Desejo comunicar os trajetos que me foram disponibilizados para que as raízes deste objeto de pesquisa fiquem evidenciadas.

O lugar de onde falo é um lugar cercado de livros lidos, alguns ainda não apreendidos, outros esperando serem abertos, significados desde a mais tenra infância, uma relação que mantenho e que comunico. Um lugar repleto de gentes admiráveis, que insistem em me fazer desconfiar do que leio nesses livros, num exercício cotidiano de buscar saber mais. Um lugar onde minha palavra tem um estatuto de verdade, que indica caminhos - sempre o da escola -, afirmando o projeto do possível.

Minha primeira imagem<sup>1</sup> de saber escolar está confundida com o aconchego que sentia ao adormecer entre minha mãe, “dona de casa”, e minha tia, estudante de magistério, em intermináveis conversas acerca do vivido no “Normal”. Era a década de 1970. Nos relatos do que havia passado durante o dia na Escola Estadual Visconde de Cairú, nas reuniões para trabalhos em nossa casa, no enfrentamento das professoras que eram preconceituosas, minha tia Olívia foi imprimindo, no que hoje são saudades, um olhar de autonomia com relação ao conhecimento, uma vontade de ser professora, um vínculo com o ensino da língua materna e com as crianças das classes populares. Matricular-me no pré-escolar aos cinco anos e atravessar a cidade a pé para chegar até a escola foi apenas uma conseqüência daquele caminho que minha mãe desejava e viabilizava para os filhos e as irmãs mais novas, não pensava para ela.

“O que me ensinou minha família?  
Ensinou-me o Mediterrâneo,  
o gosto pelo azeite, pela beringela,  
pelo arroz com feijão-branco,  
pelas almôndegas de cordeiro aromatizadas,  
pelos salmonetes,  
pelos folheados de queijo ou de espinafre.  
Todas estas substâncias e ingredientes  
incorporados por meus ancestrais na Espanha,  
na Toscana e na Salônica  
tornaram-se meus principais alimentos em Paris,  
onde nasci e cresci.”  
Morin (1997:13):

---

<sup>1</sup> Acredito ser possível rerepresentar imagens, ou seja, olhar o passado e redimensioná-lo, não apenas com os recursos racionais de que disponho, mas também e muito pelos processos imaginários que compõem a escrita desta memória. Ao atribuir sentido, me permito utilizar todas as referências possíveis: o imaginário social, a antropologia via etnometodologia, e a sociologia.

A escola que guardo na memória é repleta de cheiros, sabores, sons, luz. Nela, as crianças com boa voz eram retiradas da sala para cantar no orfeão da Dona Flávia, que, ao som do piano, nos ensinava a escala musical e as músicas para as festas escolares. Nela havia um pátio amplo, com sol para passeios e brincadeiras de criança; havia uma cozinha repleta de vapores das sopas com legumes que cada uma das crianças trazia de casa e das roscas de farinha e ovos, nos dias de maior fartura, ambas as merendas com um cheiro que invadia nossos sentidos e nos fazia desejar estar lá o tempo todo. Lembro, também, do cheiro do álcool das tarefas e provas reproduzidas em mimeógrafo mas, infelizmente, não lembro da professora que me alfabetizou, nem da cartilha que ela utilizava.

O primeiro contato com livros foi em casa, “A Fada dos Moranguinhos”. Inesquecível! Na escola havia os clássicos da literatura (Grimm, Andersen, Perrout, Esopo) que faziam parte de qualquer processo educativo daquela época, uma época em que a infância ainda não era um lugar de cognição e sim de imitação. Idealizada, a infância poderia ser descrita como pequenos cidadãos aprendendo o amor à pátria através de hinos cantados nas filas e desfiles no sete de setembro e pequenos fiéis aprendendo o amor a deus através do catecismo, das novenas, dos cânticos e das liturgias. Os programas de rádio traziam o contato com o mundo mais urbano e laico, com músicas de amor, novelas e histórias infantis em programas dedicados à infância: era uma janela para uma cidade que existia em algum lugar.

Sempre tive sucesso na escola e pouco conheci dos limites de classe e de gênero colocados socialmente. Pela minha atividade intelectual, desde a mais tenra idade, incentivada pelo convívio familiar onde meu pai aparece como ícone de conhecimento e a minha mãe como mediadora de sonhos possíveis, escapuli dos rótulos e aprendi muito mais do que esperavam. Gostava de ler, escrever, pintar, ler e cantar em público, cenas escolares que possibilitaram uma auto-estima elevada e a certeza de saber as "coisas da escola". No turno inverso, e isso lá pelos oito anos, brincava de professora na escola ao lado de minha casa, responsabilizada pela mestra a realizar pequenas tarefas e cantar músicas de roda no recreio. Na sala, não lembro de atuar, sei que passava para as crianças as folhas para colorir, seguir o caminho

da cenoura até o coelho, passar por cima de algum traçado para aprender as letras.

Lembro da escola infantil e do ensino fundamental como um lugar de prazer, não faltava a aula nunca, adorava estar lá. Não lembro dos livros, da biblioteca, das provas, de algum castigo ou de como castigavam as crianças. Não lembro dos que ficaram no caminho, e, hoje, sei que muitos ficaram. A escola a mim proporcionada era um lugar aonde aparentemente todos iam, poucos fracassavam, os que não estudavam eram considerados vagabundos, esculhambadores. Os conteúdos? Datados, seqüencialmente organizados, cobrados nas provas, típicos da época, com Educação Moral e Cívica e depois Organização Social e Política Brasileira.

Depois da escola pública fundamental, aprendi que estar com os outros demandava aprender a responder por mim mesma, bancar as escolhas e “virar gente”. Desta época, lembro do cheiro da bola de vôlei, esporte que praticávamos com paixão, guris e gurias juntos, à tardinha, no ginásio do Instituto Educacional Dom Bosco. Foi uma época em que as "gurias" dominavam a Física e a Matemática tanto quanto os "guris" e, ao final do segundo grau, eram aprovadas nos vestibulares das Universidades Públicas ou Privadas importantes e em cursos como engenharia, medicina, enfermagem, jornalismo. Ou seja, com quinze ou dezesseis anos escolher uma profissão fazia parte do universo disponível às mulheres. Para os jovens das famílias abastadas estar na Universidade era dar continuidade aos projetos familiares, para os outros, eu incluída nestes, era uma possibilidade remota, uma batalha que se iniciava.

A infância e adolescência, proporcionada a mim e meus irmãos, ao largo do universo reservado para as crianças das famílias das classes populares, só foi possível porque fazíamos parte de um sonho que não era nosso: o desejo de estar na escola que minha mãe alimentava. Ela, mais que nossa própria vontade, nos manteve na escola, nos vestiu e alimentou, bancou e suportou todas as investidas para que não atravessássemos as barreiras simbólicas, políticas e materiais que nos distanciavam dos clássicos vencedores. Observar essa história com os olhos de hoje amplia o acontecido, não porque se

distancia no tempo e, sim, porque o conhecimento dos mecanismos produtores do ficar à margem faz duvidar de projeto igual sendo possível.

As décadas de setenta e oitenta, nas quais realizei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foram tempos de silenciamento nas escolas, através de mecanismos localizados na disciplina de Educação Moral e Cívica e/ou Organização Social e Política Brasileira, no curso de Magistério só para as moças, na existência dos cursos profissionalizantes noturnos para os filhos dos trabalhadores em escolas polivalentes e nas ingênuas participações nos Grêmios Estudantis. Nas relações com o saber, esse silenciamento produziu sujeitos dependentes dos modelos curriculares onde cálculos de aceleração e distância, desvios óticos e leis da gravidade eram mais importantes que a relatividade e a temporalidade das teorias a respeito da origem do universo. Nesta seleção de prioridades do conhecimento, fórmulas matemáticas, escolas literárias, moléculas e tecidos, fatos históricos e afluentes esquerdos e direitos de grandes rios dominavam nosso cabedal de informações e nos permitiam um olhar restrito a respeito do saber, sem eco nas polêmicas décadas<sup>2</sup> que estávamos vivendo.

A ciência moderna, presente nos currículos escolares através dos diferentes conceitos, nunca nos ofereceu autoria, nunca discutiu a humanidade nem a historicidade dos grandes descobridores, nunca aceitou duas ou mais respostas para um mesmo enigma matemático, jamais possibilitou o nascimento de outra escola literária. Herdeiros de verdades já descobertas e vividas nos restava acreditar, decorar, responder, preencher, copiar, marcar, ligar, efetuar, completar como o modelo. Nesse jogo, o contato com o saber escolar foi sendo travado com profunda ingenuidade, o estudar por estudar, para não reprovar, para não tirar nota baixa, para passar no vestibular, num misto de competição com linearidade.

---

<sup>2</sup> As décadas de setenta e oitenta nas quais realizo minha escolaridade fundamental e média são marcadas, na historiografia brasileira, como os “anos de chumbo” e os “anos da distensão lenta e gradual”. Politicamente amarrada pela ditadura militar que inicia nos anos sessenta, mais especificamente no ano em que nasci, 1964, a realidade Brasileira passa a viver um clima de guerra civil que mistura partidos armados de esquerda, nas cidades e matas, com o mais sofisticado sistema de repressão, perseguição, tortura e morte aos que pensam diferente. Nas escolas as datas militares eram comemoradas com bandas, desfiles e hasteamento da bandeira da pátria ao som do hino nacional com um amor que não incluía a dúvida: era Brasil ame-o ou deixe-o!

A literatura e o esporte atuaram como mediadores de possíveis rupturas com o estar na escola (um projeto que não era para minha classe social) e, apesar das fórmulas e conceitos, pude usufruir a biblioteca: as aulas, então, passaram a ser uma espera para o recreio, onde me embrenhava na imensa sala e devorava, um atrás do outro, todos os “Jorge Amado” e os “Machado de Assis” que encontrava. O saber escolar não se misturava com esta descoberta, não era escola aquela troca do brinquedo e do jogo no intervalo pela leitura. É claro que o prazer que tinha ao entrar na biblioteca foi se amalgamando a minha vontade de ir à escola, mas, ao mesmo tempo, o espaço que separava a sala de aula da literatura não era apenas físico, geográfico, apresentando para mim uma relação de descontinuidade, de quebra, de lugares reservados<sup>3</sup> para os saberes. Hoje sei que os textos produzidos nas aulas de literatura e língua portuguesa eram reflexos de minhas viagens ao lugar sagrado, limpo, quase intocável e, percebo, havia uma organização para que esse saber estivesse disponível, embora não significado e nem disponibilizado: aprendia-se a ler para escrever e não para ler o mundo.

O esporte, outro mediador neste embate entre a escola formal e o prazer foi praticado com “profissional amadorismo”: ser escolhida para o time de vôlei do colégio e escalada para jogar contra o colégio rival era um prêmio, o que carimbou em mim o cheiro da bola de vôlei que misturava couro, poeira, suor de nossas mãos e a vontade de sermos brilhantes. Nas músicas das torcidas, nas luzes do estádio, nos uniformes dos times, na rivalidade entre equipes que se equiparavam em técnica e garra estava a energia que movia nossos treinos e nossos jogos. Nessa época, namorar alguém do time rival poderia ser uma traição ou, na ótica das gurias, uma vitória. Observando o passado com os olhos de hoje percebo o culto ao atleta como representante de um país de vitorioso, único, no pódio, lugar possível de ser ocupado apenas por um, não um lugar de equipes. Esta forma de organizar o esporte é combatida por educadores que desejam deste um aprendizado para viver entre os diferentes e não um elogio à perfeição. Na época, as Universidades formavam

---

<sup>3</sup> Paulo Freire (1987) critica a escola “em gavetas”, aquela que deposita conhecimentos de um tipo em um compartimento, fecha este, abre um novo e deposita ali um outro rol de saberes. Observando a época, percebo que tanto o currículo escolar como os procedimentos da escola seguiam esta lógica.



professores para ressaltar os melhores, treiná-los à exaustão, produzindo exemplos do cidadão educado, fisicamente perfeito, representante de uma geração.

No final do ensino médio é que as diferenças sociais e de gênero batem à porta com mais alarde: concluir a escola não possibilitava uma entrada no mercado de trabalho e a Universidade era quase uma impossibilidade pelas sucessivas crises financeiras que passávamos. Aos dezessete anos, a condição de não estar prestes a casar e nem ter uma profissão era um aceno, freqüente, ao mundo do trabalho que possibilitaria dividir os custos de uma família grande. Ao observar essa época, percebo que são frágeis os fios que ligaram a escolaridade “suficiente” para alguém de minha classe social e gênero com o passo maior – o projeto de vida que incluía a profissionalização via Universidade. Acredito que, por muito pouco, este outro projeto não se realizou e são tênues, quase invisíveis, os vínculos que possibilitaram a transformação, entre eles, a teimosia de minha mãe para a continuidade dos estudos, o ingresso do primeiro irmão na Universidade e mais alguma inexplicável sorte. Essa confluência de atitudes interveio para que o caminho sociologicamente traçado para os filhos das famílias populares pudesse ter outro traçado, naquele momento.

*O que me ensinou a escola?  
A escola ensinou-me a França.  
(Morin, 1997:15)*

O processo de conhecimento do mundo da Universidade – marco do rompimento com o mundo da fé – acontece nos retornos para casa que meu irmão, acadêmico de Engenharia, realiza. É ele que relata um mundo onde a mediação não é mais a crença, onde se vislumbra uma história diferente via participação política nos movimentos de jovens, onde mulheres estudam e constroem independência. Nesse fascinante mundo é que ingressamos, um depois do outro, todos lá em casa. Ao chegar lá, pareceu que nada havia antes, que as idas à escola tinham sido apenas para justificar esse momento, formando um hiato hoje observado: o início da vida adulta com resquícios dos tempos de escola. A Universidade passa a ser razão de vida, agora incorporado ao próprio sonho, não mais o sonho de outros. Entro, então, em

um mundo comandado por jovens como eu, com atitudes que iam desde produzir e viver o “Nossas Expressões”,<sup>4</sup> até as inaugurações de salas do DCE com nome de estudantes mortos pela ditadura, os congressos estudantis, as passeatas e os enfrentamentos com a Reitoria e com a Brigada Militar, as ocupações da Câmara de Vereadores, as reuniões clandestinas para conspirar por um país melhor, justo, e ao lado dos trabalhadores.

No curso de Pedagogia, em contato com a história e a sociologia da educação, inicio o processo de profissionalização, compreendendo o movimento estudantil como parte da minha formação, não a única. Passo a considerar a existência de outros sujeitos envolvidos nas tramas sociais, apesar de manter um olhar marcado pela orientação prescritiva dos que fazem educação em nome dos outros e não com os outros, ou seja, uma leitura possível do pensamento de Paulo Freire, que descrevia os analfabetos como despossuídos, roubados, oprimidos, à margem. Nenhum projeto de pesquisa ou extensão complementou minha formação acadêmica e a de nenhum colega: alunos ainda não eram incluídos na pouca pesquisa que era realizada no Centro de Educação, a maioria de cunho bibliográfico. A existência de jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolaridade não era objeto de investimento acadêmico e, no movimento estudantil, as discussões estavam centradas na ordem nacional e internacional. Nessas, a conjuntura, a economia, as greves operárias, a abertura política, os partidos, os sindicatos, os grandes blocos econômicos a redimensionar o mundo eram preponderantes. Na ordem local, a cidade de Santa Maria, historicamente governada por partidos conservadores, abria poucas possibilidades para jovens que estavam ali de passagem e que, nem sempre, votavam ali<sup>5</sup>.

Criada para desencadear um processo de formação profissional, mediada pela pesquisa e pelo embate desta com a realidade, a Universidade é,

---

<sup>4</sup> Nossas Expressões foi um marco na produção cultural do Movimento Estudantil que realizávamos. Tratava-se de um múltiplo evento organizado pelo DCE que se repetiu por várias edições e buscava expressar toda a arte e cultura que estava sendo produzida na Universidade e no Rio Grande do Sul. Hoje, observo que esta possibilidade foi um diferencial nos movimentos estudantis da época, fruto da participação de jovens letrados, em íntima relação com a cultura do país.

<sup>5</sup> Conservei meu título eleitoral onde estudei e, na eleição de 2000, pela primeira vez na história da cidade, elegemos o prefeito. Vários secretários e o vice-prefeito são colegas dos tempos da Universidade. Registro esse momento que compõe minha vida porque muitos dos sonhos que dividimos nesta época estão se realizando, impensável para nossos jovens projetos.

em sua origem, formadora de pesquisadores. No entanto, os cursos oferecidos àquela geração estavam longe dessa possibilidade: na Engenharia se ensinava a calcular, através de fórmulas, que alguém havia descoberto, qual a resistência dos materiais; na Medicina, quais os procedimentos adotados para manter calmos e entre grades, os doentes psiquiátricos; na Agronomia se ensinava a construir plantas topográficas das terras da Universidade e nada a respeito da estrutura fundiária do país; na Educação Física, como treinar atletas de ponta; na Odontologia como trocar o amálgama pela resina e, na Educação, as teorias a respeito de como ensinar, quase nada a respeito de como o ser humano aprende.

A ciência moderna, conhecimento ensinado via leis criadas a partir de generalizações, inverteu minha lógica de compreensão do mundo, até então centrada na fé, e substituiu uma verdade por outra, uma lógica de compreensão por outra, a racionalidade religiosa pela racionalidade científica. Ao abandonar a certeza acerca do destino do homem pela racionalidade científica, ingresso em uma outra crença, a de um futuro a ser feito, a ser disputado em cada fórum, a ser tracejado pela humanidade que tem na mão o seu próprio destino. É apenas no processo de estágio acadêmico, na periferia urbana da cidade, que me deparo com a primeira oportunidade de real contato com a produção do analfabetismo social ampliado pela escola. É uma lição da provisoriedade dos conhecimentos, da restrita possibilidade das verdades aprendidas e o primeiro embate entre verdades. Foi no Celina de Moraes<sup>6</sup> que aprendi como a escola trata os desiguais, como considera corajosa a professora que se propõe a trabalhar com a "pior" classe, como reprova com facilidade alunos que migram e, mesmo alfabetizados e crescidos, os fazem retornar à primeira série. De posse de uma teoria<sup>7</sup> e repleta de vontade política conquistada nos fóruns do movimento estudantil que, juntas, me conferiam uma competência provisória, ousei incluir as crianças destinadas à margem da

---

<sup>6</sup> Escola Estadual de 1º Grau Professora Celina de Moraes onde realizei meu estágio acadêmico no segundo semestre de 1990, em Santa Maria, RS.

<sup>7</sup> Diferentemente da possibilidade que encontro em abordar, na formação das acadêmicas de Pedagogia hoje, a convivência dos diferentes olhares que caracterizam a crise ou trânsito paradigmático, minha graduação teve como aporte teórico-metodológico o pensamento clássico e algumas pinceladas de reprodutivismo. Nestes, a escola é local onde os "bons" aprendem e "instrumento de dissimulação das desigualdades sociais" (Soares, 1991:32).



(Soares, 1991:41)

O protagonismo, mesmo limitado, se inicia pela oportunidade de subverter a lógica da docência sem pesquisa (herança de uma relação de aluna, não iluminada) e, diante das instâncias possíveis, ingresso na coordenação de um Projeto de Extensão em Alfabetização da Faculdade de Educação<sup>8</sup>, organizado para jovens e adultos servidores. É o primeiro momento, em minha vida profissional, que me responsabilizo pela orientação de estudantes que buscam a formação profissional via pesquisa e extensão: momento único também para mim, raro, de aprendizagens e divisão de pequenas vitórias e grandes derrotas.

Decidida a encontrar algumas saídas para propor e generalizar procedimentos na Educação de Jovens e Adultos, escolho como tema de minha dissertação de Mestrado o programa que a Faculdade de Educação organizou e desenvolveu por aproximadamente quatro anos. Através de entrevistas com coordenadoras, estudo de documentos, avaliação do conteúdo do curso de formação dos alfabetizadores, dos instrumentos de avaliação e “lembretes” que os professores deixavam impressos nas fichas e uma leitura da obra de Paulo Freire, produzi uma análise amarga, forte, acusadora, denunciadora de fragilidades na apropriação e generalização de saberes. Nesse estudo, materializado na dissertação de Mestrado<sup>9</sup>, penso que consegui perceber alguns dos limites impostos à Educação de Jovens e Adultos quando esta se restringe a um projeto e, mais que isso, quando os próprios professores têm conceitos sobre o analfabetismo ainda muito vinculados à idéia de despossuídos de consciência.

O impacto desse programa na vida da Universidade e dos educandos, no entanto, nunca foi objeto de minha preocupação. Os homens e mulheres, nossos alunos, não foram ouvidos acerca do que pensavam do projeto, o que haviam aprendido, que escola desejavam, caracterizando uma prepotência na forma de fazer pesquisa que incluía tornar conhecimento generalizável o olhar

---

<sup>8</sup> Projeto Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: Faculdade de Educação, 1990.

<sup>9</sup> Novas competências para um outro século: Um estudo crítico da conscientização na educação de adultos. Santa Maria, UFSM, Dissertação de Mestrado, 1997.

parcial produzido por ela. Questionar a teoria da conscientização, talvez a mais forte marca desse estudo, e afirmar a certeza de que ela, sozinha, já não mais bastava para um programa de EJA foi uma tentativa de apontar os “erros” da academia. Foi uma tentativa de afirmar que, ao “aplicar” uma teoria sem questionar seu tempo histórico, o império da prescrição e do dualismo racionalista se institui, materializando a falta de sensibilidade e criatividade e não permitindo que transpareça o que está oculto, inédito, ainda insondável. A banca, na defesa da dissertação, evidenciou a insistência em apontar as mazelas do projeto e a pouca generosidade com um programa que demandou tantos esforços, tantos profissionais, tantos sonhos. Dessa lição de inclusão do outro, tão legítimo como eu própria, é que guardei a necessidade de aceitar a parcialidade do saber, possível a partir das condições materiais, políticas e simbólicas da produção de si.

Retomar o trabalho na Universidade é um reencontro com a possibilidade de instaurar relações de protagonismo com o saber, o que acontece em 1997. Repleta de outras verdades, passo a coordenar a área de EJA e, dentro dela, o Projeto de Extensão<sup>10</sup>, em dois bairros da periferia urbana de Pelotas: a Vila Francesa e a Navegantes II. Na Vila Francesa, os adolescentes, que há bem pouco tempo haviam sido abandonados pela escola, nos esperavam com perguntas que indicavam tanto sua concepção do que é possível se aprender como a expectativa com essa nova escolarização, que incluía um opinar a respeito dos conteúdos a serem estudados. A demanda por “psicologia” e “horóscopo” indicava que os adolescentes tinham universos de interesse que passavam ao largo do que a tradicional escola se propõe e nos ensinaram a pensar uma proposta menos conteudista, para além do ler e escrever como ferramenta mínima. Assim, enquanto os jovens nos perguntavam sobre sexo e drogas, as mulheres<sup>11</sup> apareciam com os filhos no colo, queriam copiar em silêncio e aprender “ao menos um pouquinho” e os

---

<sup>10</sup> A retomada do projeto de extensão Alfabetização e Cidadania, que se encontrava sob coordenação de uma colega foi outra oportunidade de qualificar a prática pedagógica iniciada em 1993.

<sup>11</sup> A metodologia de trabalho nestas salas de aula partia de um relato pessoal dos alunos a respeito de suas histórias de vida, atravessadas por imagens que marcaram sua relação com a escola (a não ida ou os fracassos) e as motivações que os levaram a voltar a estudar. Dentre as alunas, havia quem desejasse a escola para poder ajudar os filhos, “aprender a costurar”, “entender as palavras do pastor” e outras que sofriam muito o olhar de humilhação das vizinhas no trajeto de casa até a escola, mas, mesmo assim, não faltavam.

homens sonhavam com a carteira de motorista, arrumar um trabalho ou melhorar o que já dispunham.

A partir dessa experiência e desse novo lugar de conhecimento, descubro, ano a ano, uma aprendizagem sem limites e, a cada desafio e grupo de pessoas envolvidas, um novo fio se agrega à rede de saberes necessários para a produção teórico-metodológica em EJA. Compromisso da Universidade, a produção de saberes e a experimentação são fundamentais para a formação de professores e, percorrendo os caminhos que ela me oferece, começo a me perguntar, academicamente, quais as razões da improvável insistência com a escolarização entre as pessoas oriundas dos meios populares que, apesar de seus fracassos, adiamentos e até impedimentos, sonham e acessam a escola por si mesmos ou através dos filhos.

Na formação de outras professoras para a Educação de Jovens e Adultos, me deparo com enigmas cotidianos, um deles a inconformidade de minhas orientandas com mulheres da Vila Santos Dumont<sup>12</sup> que não consideraram preconceito as empregadas domésticas, ilustradas em livros didáticos, serem mulheres negras. Inconformidade com o não preconceito e com o argumento manifestado por Eucalipto: “Trabalho é trabalho, não importa o que a pessoa faz, importa que é honesta!” (Eucalipto, 32 anos, em processo de alfabetização, 1998).

Ao ingressar no Doutorado, me acompanha ainda a crença na necessidade de produzir um saber basilar para a EJA, inscrito na generalidade ou uma “reflexão estatística sobre as relações, as correlações entre meio social e desempenhos escolares” (Lahire, 1997:31). Assim, insisto em desvendar os mecanismos produtores do analfabetismo na escola e evidenciar os métodos e processos de produção de crianças não letradas ou analfabetas, o que se materializou no projeto de ingresso no curso<sup>13</sup>. Passar da “linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais”

---

<sup>12</sup> Sub-Projeto que desenvolvemos na periferia urbana de Pelotas no ano de 1998-1999 vinculado ao Projeto de Extensão intitulado “Alfabetização e Cidadania” (ROSA, 1998). Buscou construir alternativas frente ao fenômeno do analfabetismo jovem e adulto a partir das estratégias de sobrevivência no mundo letrado que tem, historicamente, oportunizado aos excluídos da escola o trânsito pela “cidade”.

como propõe Lahire (1997:31), seria a possibilidade de “tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir a realidade social”, o que eu ainda não dispunha.

Durante o curso, no entanto, deparo-me com professores que, revendo suas certezas construídas pelo vínculo a algum dos paradigmas clássicos (evolucionismo, funcionalismo, marxismo e estruturalismo, entre outros), passam a conhecer e a aceitar diferentes possibilidades no humanizar-se. A Antropologia invade os olhares e ingressa na disputa travada por décadas entre a Economia, a Psicologia e a Sociologia, se impondo nas relações de conhecimento; a Psicologia sofre profundas boicotes por ter, durante décadas, o protagonismo das análises que singularizam os fenômenos; a Sociologia é atacada pelas tentativas de generalização e totalidade que criam uma teoria reprodutivista e limitada às relações sociais vinculadas às origens econômicas dos grupos; a Física traz as rupturas, que parece sempre estiveram ali, e o universo é prescrutado palmo a palmo em busca de contribuições que respondam com mais generosidade nossas dúvidas. O legado dessa disputa por protagonismos explicativos pode ser a própria disputa, ou seja, a provisoriedade se intercalando com uma nova provisoriedade, o que veio a ser conhecido como crise de paradigmas ou de matrizes teórico-metodológicas. Devemos duvidar, ao menos esse benefício para nossas teses tão definitivas.

A relação que estabeleço com o saber, então, é fruto de uma época que me permite duvidar embora o lugar da dúvida seja incômodo, desconfortável, provisório. Saber se o que estou observando pode ser traduzido em conhecimento e se este será respeitado enquanto tal é uma dúvida que persegue minha necessidade de afirmar-me como professora, como pesquisadora, como alguém que precisa dividir algumas certezas, não apenas dúvidas. Convencida da urgência em propor a mudança do “foco da objetiva” me apoio em Lahire (1997) que propõe heterogeneizar as representações que fazemos dos seres sociais. Acredito que esse outro foco pode ser alcançado na reordenação da relação entre singularidade e generalidade, uma possibilidade

---

<sup>13</sup> Projeto de Pesquisa apresentado ao processo de seleção de Doutorado na UFRGS em julho de 1998, intitulado "A produção do analfabetismo em Pelotas – RS: mecanismos escolares de produção do fenômeno".



de ampliar o olhar generalizante que até então havia construído para a pesquisa em educação. Para o sociólogo:

Deslocar o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, (...) mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de “fracasso” e de “sucesso” (Lahire, 1997:32).

É desse convencimento que retiro o argumento da necessidade de embrenhar-me nas práticas e relações sociais que conduziram minhas interlocutoras à busca insistente pela escola e, na maioria dos casos, uma busca que pode ser observada a partir de vários pontos, pois não é a mesma para todas.

Fazer ciência é uma exigência acadêmica e uma demanda da humanidade. Tenho um “problema”, ousou acreditar que o olhar dedicado a ele, imbuído do desejo de contribuir com o já produzido, aprimora a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas, na verdade, sou apenas mais uma estudante em busca de respostas. Será que elas existem? Não quero crer que não. Para Rubem Alves (1982),

“O mundo humano, não é parte da natureza, da mesma forma como a nossa roupa não é um prolongamento natural da pele. O mundo da cultura é uma invenção. E dentro dele os indivíduos adquirem a máxima variação. E a variação é tão grande que eles podem mesmo se decidir a ser diferentes do que são” (Alves, 1982:102).

É essa capacidade de sermos diferentes do que somos que nos torna indivíduos “dolorosamente e maravilhosamente particulares, neuróticos e sofredores, capazes de criar a arte, de amar, de se sacrificar, de fazerem revoluções e se entregarem às causas mais loucas” (Alves, 1982:102).

Hoje, atribuo à Universidade a capacidade de tornar-me mais humilde, de confirmar, a cada nova investida em busca de razão, a provisoriedade e a parcialidade do conquistado. Dessa outra lição, possível a partir das condições materiais, políticas e simbólicas que hoje estabeleço com o saber, trago a necessidade de ouvir mais, em um exercício educador do olhar, numa relação

de horizontalidade. Rompo com a hierarquia pesquisador-pesquisado e ingresso num terreno fértil, temerária e curiosa: o terreno da interlocução.

## 2. ...Da Tese

A presente tese de doutoramento, trata dos **sentidos atribuídos**<sup>14</sup> à **escola** por mulheres<sup>15</sup> em processos de letramento<sup>16</sup>.

Este estudo surgiu a partir da observação e convivência com mulheres em processos de alfabetização que contrariavam as expectativas sociais a seu respeito, insistindo em buscar na escola um lugar de saberes e de convivência. Essa observação originou o desejo de investigar quais as razões da improvável insistência na escola de pessoas oriundas dos meios populares<sup>17</sup>.

Da observação passei a formular hipóteses a respeito dessa insistência e ousei afirmar, como argumento central, que a insistência em voltar à escola, permanecer e avançar nela está localizada nos sentidos que vêm sendo atribuídos, por toda uma vida, à escola. Passei a investigar, então, se esta atribuição de sentidos exerce influência na escolarização dos filhos, pois desejo compreender quais as origens, desdobramentos e expectativas a respeito da escola que essas mães alocam na vida dos filhos. Ao descrever e interpretar trajetórias de vida de algumas mulheres desejo evidenciar o imaginário instituído e o instituinte.

---

<sup>14</sup> Para esta tese utilizo o conceito de sentido atribuído encontrado na obra de Bernard Charlot, (2000:56). Para o autor, “tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto, é significativo o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”.

<sup>15</sup> A categoria *mulheres*, amplamente documentada nos estudos de gênero, não é, nesta tese, uma escolha aleatória. Funda-se na bibliografia lida e no convencimento de que a história da humanidade necessita dar conhecimento, credibilidade e poder ao olhar feminino sobre o mundo.

<sup>16</sup> A categoria Letramento, nesta tese, é utilizada como a capacidade de interagir com diferentes portadores de texto, utilizar as mais variadas formas de comunicação escrita, ter senso crítico e intervir, via linguagem, na construção de novas abordagens acerca do já sabido, estar inserido nos contextos de compreensão da modernidade simbólica, política e econômica, respondendo adequadamente às competências de leitura exigidas social e profissionalmente.

<sup>17</sup> Bernard Lahire (1997) estuda o sucesso escolar de crianças dos meios populares, afirmando que os estudos até então realizados estão alocados na generalização que fazemos acerca desses sujeitos e discute a expectativa social a respeito deles através do que chama de “as razões do improvável”, buscando na singularidade as explicações para esse improvável. Deparei-me com o improvável quando mulheres com mais de setenta anos insistiam em exigir a escola para si, buscando saberes que acreditavam estar ali disponíveis.

Base intelectual de todos os interessados em desvendar as causas do fracasso escolar<sup>18</sup>, a relação entre a origem social e o êxito na escola tem sido uma das maiores fontes de partida para o entendimento do fenômeno do analfabetismo. No entanto, relação estatística não implica em causalidade e a generalidade não garante singularidade.

Penso que a escola, criada para produzir bens de sentidos<sup>19</sup>, universalizando saberes e competências, deve instituir-se como um espaço social onde cada um de nós possa vir a ser um ser humano original, buscando uma identidade planetária, uma compreensão ética do ser humano e uma solidariedade intelectual e moral (Morin,2000a). Desejo que ela seja um lugar e um espaço onde encontremos oportunidades de, publicamente, aprendermos os limites sociais. Um lugar do cuidado ético<sup>20</sup> que permita que a condição humana seja situada no universo e não separada dele.

Acredito que há diferentes lógicas simbólicas ligando as pessoas à escola e, entre elas, a lógica de quem tem sucesso, a lógica daqueles que precisam estudar sempre, a lógica dos que nunca entram na escola, a lógica dos que buscam, através da escola, um emprego. São estes diferentes aportes de sentidos que causam o “mal-entendido permanente” (Charlot, 2000), ou seja, o que se oferece na escola é apenas um dos sentidos possíveis para a diversidade de lógicas presentes na relação com o saber escolar. A possibilidade de articular e organizar saberes<sup>21</sup> que são significativos para cada um dos que a ela chegam é o desafio da rede de significados instituídos e a instituir-se.

---

<sup>18</sup> Fracasso escolar é um fenômeno estudado com densidade na literatura educacional. No Brasil, diferentes momentos históricos produziram teorias que buscam servir de parâmetro para a prática pedagógica. Principais elementos que constituíram essas teorias foram: ideologia do Dom, os níveis de prontidão, a teoria da carência cultural, a Escola como Aparelho Ideológico do Estado, a diversidade cultural e a discussão sobre a ortodoxia da escola (Resende, 2002:96-106).

<sup>19</sup> Bens de sentido ou bens simbólicos são um dos vértices do constituir-se humano, segundo Severino (2001). Os outros dois vértices, os bens materiais e os políticos.

<sup>20</sup> Do grego, Ethikós, costumes, comportamento, parte da filosofia que busca refletir sobre o comportamento humano do ponto de vista das noções de bem e de mal, de justo e de injusto. (Contrim, 1999). “Cuidado ético” se refere ao entendimento de que cuidar é ocupar-se com a lógica do outro, aceitando-o como um legítimo outro. Ética, a configuração de um pensar social capaz de abarcar todos os seres humanos. (Maturana, 1999:73).

<sup>21</sup> Maturana (1999:16-17) afirma que há saberes de coerência operacional derivados de premissas fundamentais aceitas por todas as pessoas - a lógica, por exemplo -, e ideológicos, onde premissas fundamentais são aceitas como válidas consciente ou inconscientemente, gerando ameaças existenciais recíprocas, uma vez que os participantes de uma ou de outra negam ao outro os fundamentos de seu pensar e a coerência racional de sua existência. Em última palavra, negam o outro.

O estudo que realizei, preocupada em não prescrever propostas para a educação mas, sim, em considerar as expectativas, os desejos, os sonhos das interlocutoras, é resultado da investigação a respeito das significações atribuídas à instituição escolar, seus saberes e as relações destes com a vida mesma. A pesquisa colocou em pauta exatamente este ponto: **quais os sentidos atribuídos à escola para si e para os filhos por um grupo de mulheres em diferentes relações de letramento.**

Falar em busca ou construção de sentido é falar em imaginário. Este é “um sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente. Refere-se às manifestações da dimensão simbólica, pois o imaginário para se manifestar, se utiliza do simbólico, reflete práticas sociais que materializam crenças, ritos e mitos” (Valeska Oliveira, 1997:7). Constitui-se em uma dimensão desafiadora de compreensão e análise da realidade que se situa na devastadora “guinada interpretativa” que as ciências sociais sofreram no período que se tornou conhecido como “pós-paradigmático” (Costa, 2000). É a partir desse universo interpretativo que me permito buscar desvendar quais os sonhos, os mitos, os desejos das mulheres em relação à escola embora a dimensão imaginária constitua um universo a ser penetrado que permite apenas uma aproximação com o simbólico.

A capacidade de criação histórica, a consideração dos sonhos, mitos e expectativas e a autonomia são dimensões do imaginário social. Acredito que essa abordagem oferece a possibilidade de considerar o que é próprio do sujeito – o ser histórico, o ser capaz de sonhar, de ter desejos, de transgredir, de se insurgir, de subverter, de se emocionar<sup>22</sup> e de construir uma aprendizagem que se faz no social<sup>23</sup>.

O alcance da pesquisa está na escolha de mulheres em diferentes processos de letramento, desde analfabetas até as profundamente

---

<sup>22</sup> Em “Emoções e Linguagem na Educação e na Política”, Humberto Maturana inaugura um olhar a respeito da aprendizagem onde há um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, constituindo nosso viver humano. Para ele, “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (1999:15).

<sup>23</sup> Para Maturana, (1999:29), o educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca, como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

escolarizadas, que mantêm seu desejo pela escola intacto e materializam esse desejo estudando ou fazendo estudar os filhos. Assim, são interlocutoras de minha investigação mulheres com pouca escolaridade e ou cursando programas de Alfabetização, mulheres que voltaram a estudar depois de uma pausa para escolarizarem os filhos e mulheres que nunca se afastaram da escola e hoje trabalham nela como educadoras. Outro critério organizador da amostra, a origem rural, une essas mulheres em um movimento migratório, não apenas geográfico que ofereceu elementos para a análise das significações acerca da busca do saber.

Ser objeto de minha **admiração**, no entanto, foi o critério que unificou estas mulheres e que as tornou interlocutoras da investigação. Admiro cada uma delas pelo belo e pelo feio, pelo inusitado e pelo comum, pela coragem e pelo medo, pela resistência e por sucumbir, pelo riso e pelo choro, pela intimidade e pela timidez, pelo olhar e pelo desviar, pelo tom da voz e pelo calar, pelo mergulho e pelo boiar, pelo remo e pelo descanso. Admiro, como se estranhar fosse surpreender, como se olhar fosse elogiar, como se escrever fosse dar voz, como se refletir fosse pactuar. A escolha destas trinta mulheres, em um universo de aproximadamente duzentas<sup>24</sup>, deve-se aos qualificativos que cada uma delas, em interações que datam, em alguns casos, de dez anos, foram alvo de meu olhar admirado.

### **3. ...Das mulheres**

As interlocutoras dessa tese são mulheres na faixa etária dos vinte e nove aos setenta e cinco anos. Trinta mulheres com diferentes graus de escolaridade que oscilam do Ensino Fundamental Incompleto ao título de Doutorado. Mulheres de diferentes etnicidades (dez delas negras), casadas, separadas, viúvas, abandonadas, divorciadas (quinze vivem sós) e que se dividem em três grupos: o primeiro, composto por mulheres pouco escolarizadas – o grupo que deu origem ao estudo; o segundo, mulheres que

---

<sup>24</sup> Esse universo diz respeito a mulheres que, no trabalho de alfabetização e letramento de jovens e adultos, nestes últimos dez anos, conheci, fui professora, entrevistei, escrevi fragmentos de histórias de vida e compartilhei momentos de vida.

retomaram os estudos durante ou depois de escolarizarem os filhos; e o terceiro, mulheres que estudam até hoje, são professoras e letradas.

Na escolha das interlocutoras respeitei uma distribuição de vínculos com o mundo da escola: o primeiro agrupamento foi selecionado entre as mulheres que estão cursando programas de Alfabetização e são moradoras da periferia urbana da cidade, com idades que variam de vinte e nove a setenta e cinco anos, com pouca ou nenhuma escolaridade, oriundas do meio rural onde trabalharam como posseiras, cozinheiras, trabalhadoras rurais assalariadas, pequenas agricultoras ou filhas de empregados rurais e hoje desempenham funções subalternas ou estão aposentadas.

O segundo grupo é composto por mulheres que deixaram de estudar depois de constituírem suas famílias ou que voltaram à escola depois de um longo intervalo, investido na escolarização dos filhos. São mulheres com idades que variam de 26 a 65 anos e escolaridade média, filhas de trabalhadores rurais ou assemelhados que realizaram um movimento de migração no universo cultural, moram em bairros da cidade como proprietárias e trabalham como autônomas, artesãs, prestadoras de serviços de limpeza e como babás, faxineiras, garçonetes ou no serviço doméstico. Um depoimento típico desse grupo se encontra na trajetória da Madressilva:

*"Na concepção de minha família, uma família de trabalhadores, eles viam a escola como um lugar que as pessoas podiam progredir"*  
(Madressilva, 45 anos, 2002).

O terceiro agrupamento é constituído por mulheres que cursam uma faculdade ou algum curso de pós-graduação (entre elas uma Doutora em Letras), que realizaram um profundo movimento de migração, em alguns casos do rural para o urbano, em outros, no universo cultural. São pessoas que nunca se afastaram da escola, trabalham nela como educadoras ou estão se preparando para tal, com idades que variam de 30 a 45 anos. Um dos critérios que surgiu durante a pesquisa e que unificou as interlocutoras foi o movimento migratório empregado por elas, de espaço e/ou de sentido, o qual ofereceu elementos para a análise das significações acerca da busca do saber

representado pela escola. Na memória de uma delas, pode-se perceber claramente a migração de sentido:

"Eu ia prá escola, eu nunca questioneei, sempre teve uma coisa do projeto do pai, 'eu quero que vocês estudem', um pouco da minha mãe, também, porque é duma família que morava prá fora, era ela e o irmão, só os dois. A minha avó e meu avô eram super duros e super ignorantes porque não tiveram acesso à escola e entendiam que o homem é que precisava estudar. Então a mãe estudou até a quinta série e, eu acho que ela gostava, eu acho que isso foi sempre uma frustração dela, não ter podido dar uma continuidade pros estudos, o escolhido foi o filho homem, que era mais moço, mas era homem. Por outro lado tinha a família do pai, as irmãs professoras, a mãe professora, ele estudou até a quinta série, começou a trabalhar criança, eles tem uma história de vida super dura. A mãe dele tinha onze filhos. Quando ele fez dez anos, entregou ele prum tio que tinha loja, mas ele foi prá lá não como um sobrinho vivira prá minha casa, ele foi prá lá como empregado. Mas isso ele conta com orgulho, acha que aquilo ali foi uma lição prá ele em termos de formação. A gente quando era pequeno ouvia essa história e ficava revoltado. Mas prá época, pro tipo de padrão da época, aquilo ali era bem. Eu acho que os dois tinham esse projeto prá nós, os filhos podê estudá, o pai dizia várias vezes: Prá vocês não serem como eu, sem instrução, teve que trabalhá toda a vida" (Absinto, 40, 2002).

A escolha por *mulheres* como categoria para a interlocução se deve, primeiro, por dados de realidade: a maior parte de nossos educandos em salas de aula da periferia urbana de Pelotas, são mulheres<sup>25</sup>; segundo, pela qualidade de seus relatos, todos eles tendo a escolarização dos filhos como desejo, como suporte; por último, e decisivo argumento, pela admiração que essas mulheres em mim causam.

Além do gênero, a semelhança entre elas está em um critério que as agrega, a migração de espaço e ou sentido, que se revelou fundante do sentido instituído mais evidente à escola: realizar o sonho de estudar e fazer estudar os filhos. As diferenças, nas categorias faixa etária, escolaridade, etnicidade, escolaridade dos pais, escolaridade dos filhos, vínculo de trabalho e imaginário

---

<sup>25</sup> Desde 1993, quando inicio um trabalho sistemático na área da EJA, tenho encontrado um número maior de mulheres em busca de estudos, na faixa etária pesquisada. Desse universo, o recorte resultou

instituído e instituinte. É importante ressaltar que todas permitiram publicizar suas trajetórias e nomes, com exceção de Absinto; apesar disso, optei por preservar suas identidades, nomeando-as com elementos da natureza como plantas, flores, ervas. Quando citadas, preservei sua linguagem registrada por escrito e também nas gravações, buscando preservar a originalidade e as marcas da oralidade que, também elas, tem trajetórias de migração.

**1. Absinto**, trinta e nove anos, casada, graduada, Mestre e Doutora em Letras, dois filhos (um de dezessete anos, no Ensino Médio e uma de doze anos, no Ensino Fundamental). Trabalha como professora em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Filha de um casal pouco escolarizado, mas convivendo com tias professoras que dispunham de uma biblioteca, seu processo de “significar os impressos” iniciou ainda na infância. Oriunda do sul agrário e interiorano, encontrou em Pelotas inúmeras oportunidades de letramento, o que se transformou em seu objeto do desejo. *O sentido que atribui à escola é o de espaço social: a escola é uma instituição privilegiada para organizar, disciplinar e disponibilizar saberes e competências além de ser um importante espaço de convivência e formação da infância e adolescência.*

**2. Canela**, quarenta anos, casada, graduada em Secretariado Trilíngüe, quatro filhos (um de dezenove anos cursando a Universidade, outro de dezessete anos no Pré-Vestibular, uma de oito anos, no Ensino Fundamental e outra de cinco anos, na Escola Infantil). Trabalha no serviço doméstico e no apoio à ocupação do marido, além de alguns contratos emergenciais como secretária. Neta de um carpinteiro letrado, mas analfabeto e filha única de uma mãe pouco escolarizada que, junto com a família migra da zona rural para a cidade, entra na escola como consequência de uma época, não como projeto familiar. Credita suas relações de letramento ao casamento e à participação em um partido político. *O sentido atribuído à escola é o de lugar de aprender competências para o mundo do trabalho, é caminho para um futuro de felicidade via realização profissional.*

---

em dez mulheres em processos de escolarização básica (alfabetização). Os outros dois grupos foram agregados à pesquisa mais tarde.



**3. Carambola**, trinta e dois anos, casada, Licenciada em Matemática, cursando Especialização em Educação, um filho (cinco anos, na Escola Infantil), dois enteados (um de quinze anos e outro de dezesseis anos, no Ensino Médio). Trabalha como Professora Substituta de uma Instituição Federal de Ensino Superior, como professora de Física em uma Escola Privada e como professora de Matemática e Física em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. Nascida em um país da Europa, domina várias línguas e consegue avaliar sistemas de ensino comparativamente. Sua vinda para o Brasil se realiza dentro de um projeto familiar rural, com poucas expectativas de progressão no mundo da escola. Apesar do papel reservado à mulher em sua família – escolaridade básica, casar, ter filhos, ser sustentada – deseja e busca mais para si. *O sentido atribuído à escola para si é o do acesso ao mundo do trabalho qualificado e, para o filho, é o de lugar do saber com prazer, um “deveria ser”. Denuncia a escola pela sua formação restrita, formal, com cobranças e treinos.*

**4. Cedro**, cinquenta e sete anos, viúva, dois filhos (um de quarenta e um anos e outro de trinta e nove anos, os dois graduados em uma IFES), duas netas no Ensino Fundamental. Cursa Magistério e administra uma venda. Saudosa dos tempos de menina, da ingenuidade e liberdade daquela época, é migrante junto com a família, da periferia rural da cidade em busca de trabalho, fundamentalmente. Por não ter podido realizar através dos estudos a profissão que desejava, é dessa lacuna que atribui sentido à escola: *o de pilar, ponto de partida, despertar de dons, habilidades, o de ser impulsionadora de atitudes: base para o acesso a uma escolha profissional.*

**5. Centeio**, sessenta e quatro anos, viúva, pouco escolarizada, cinco filhos (um de trinta e nove anos, engenheiro, uma de trinta e oito anos, pedagoga, um de trinta e sete anos, engenheiro, um de trinta e cinco anos, filósofo e uma de vinte e nove anos, fisioterapeuta) e dois netos. Migrante da zona rural para a cidade ainda solteira, encontra no casamento com um homem letrado um sentido ampliado para as possibilidades na vida. *À escola atribui a*

*possibilidade de mediatizar um projeto de vida onde a formação para o trabalho qualificado, bem remunerado e desencadeador de respeito social são o norte.* A realização desse sentido tem origem na escola infantil dos filhos onde falar em público, vincular-se à literatura, praticar esportes, fazer teatro e contestar os professores eram atitudes apoiadas por ela e, acredita, desencadeadora das escolhas profissionais que os seus fizeram. De todas as interlocutoras, é a que mais segurança tem de que seu projeto deu certo.

**6. Cerejeira**, setenta e cinco anos, abandonada, pouco escolarizada, sete filhos (nem todos concluíram o Ensino Fundamental, alguns tem o Ensino Médio e uma filha ainda estuda (embora não saiba informar qual o curso, porém afirma que é “para professora”), treze netos (todos no Ensino Fundamental) e dois bisnetos (com idades entre zero e seis anos). Estuda a noite no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania e é aposentada. Esta interlocutora, de maior longevidade entre as pesquisadas, é migrante da zona rural, considerada a mais “atrasada”<sup>26</sup>. Na indústria do doce encontra o extenuante trabalho safrista<sup>27</sup>, e revela nas mãos e no corpo as marcas desse tempo. *O sentido atribuído à escola é o de espaço social que mediatiza a condição humana: ser gente, ser alguém, ser de respeito, não ser marginal.* Embora não saiba como se organiza a escola em termos de caminhos possíveis para uma profissão, credita a ela um rol de saberes importantes, sem os quais a vida fica muito próxima da marginalidade.

**7. Clorofila**, trinta e cinco anos, separada, duas filhas (uma de oito anos e outra de seis anos, as duas no Ensino Fundamental). Cursa Pedagogia e trabalha no setor de Assistência Estudantil em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Esta jovem interlocutora viveu tanto a miséria da zona rural como a da periferia urbana no movimento de migração que sua família

---

<sup>26</sup> As fazendas de pecuária extensiva são consideradas, na literatura, as mais atrasadas pelas relações de trabalho, propriedade da terra e universo simbólico. Neste locus, Cerejeira trabalhou parte de sua infância e adolescência como cozinheira dos peões, muitas vezes instalando a cozinha no campo, por dias, durante períodos em que o gado precisava estar em outros pastos, distante da sede.

<sup>27</sup> A indústria do doce, em Pelotas, utilizou, durante muito tempo, a contratação temporária – nas safras – de separadores, descascadores, preparadores, envasadores, e embaladores na produção do doce. Destas ocupações, a de descascadores era a que necessitava de mais força física, resistência e rapidez. É nesta categoria que Cerejeira se encontra.

percorreu. Dona de uma memória pródiga em detalhes, busca a Universidade com uma paixão indescritível no léxico. *O sentido atribuído à escola é o de sonho inatingível, realização total, uma escolha que não tem vínculo com nenhum argumento racional. É pura emoção.*

**8. Eucalipto**, trinta e dois anos, solteira, pouco escolarizada, uma filha (de nove anos no Ensino Fundamental). Estuda a noite no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania e faz “bico” como faxineira, babá, ou cozinheira. Alegre, bem humorada, gosta de “fofoca” e é “pavio curto” em suas palavras. Aos oito anos, com a morte da mãe, é abandonada pelo pai aos cuidados de uma irmã que permanece na periferia urbana enquanto o pai se desloca com os outros irmãos para a zona rural. Nunca mais teve uma família que pudesse chamar de sua e foi, sucessivamente, deslocada de uma casa à outra, recebendo, nestas, alguns cuidados e alguma escola. Cresce à margem de que considera “respeito social” e a maior ofensa que alguém pode lhe impingir é chamá-la de louca. *O sentido atribuído à escola é o de espaço onde se conquista respeito social, lugar que confere uma identidade, aos olhos dos outros, que ela nunca conquistou: alguém que pensa, que sabe, que fala “coisa com coisa”, que não se deixa intimidar, que sai à rua, que “levanta a cabeça”.*

**9. Erva-Cidreira**, sessenta e dois anos, casada, quatro filhos (três vivos, com diferentes tempos de escolarização no Ensino Fundamental). Na infância, nunca foi à escola, mas sabe ler e escrever. Hoje, estuda a noite no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania onde incentiva o marido, que escreve e lê muito pouco. Já trabalhou na terra como lavradora e, depois de uma passagem pelas indústrias do doce nos anos 80 como safrista, hoje está aposentada e cuida do serviço doméstico e do marido em permanente estado de dependência. Antes de preencher suas noites com a escola, responsabilizou-se por uma neta que, com problemas mentais e motores, demandou intensos cuidados. Com a morte desta, Erva-Cidreira se deparou com o tempo disponível e viu na escola uma possibilidade de amainar o sofrimento da falta. *O sentido atribuído à escola é o de espaço social para ocupar o tempo,*

*resgatar, através da conversa com outras mulheres, a infância longe da escola e encontrar ouvidos para suas dores.*

**10. Erva-Mate**, quarenta e dois anos, solteira, pouco escolarizada, uma filha (de doze anos no Ensino Fundamental). Trabalha em Serviços Gerais em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Vê o trabalho que realiza como uma desonra, um lugar social que não quer para a filha mocinha. Por isso, investe em coisas que considera alavancas para um outro lugar social para a filha: o telefone celular, o cabelo alisado, o vídeo-game, um curso de computação. Neta de escravos, é responsável econômica e afetivamente pela mãe (de noventa e dois anos) que atualmente mora com ela. *O sentido atribuído à escola é o de acesso a uma profissão, uma outra via para o futuro da filha que não seja o trabalho pouco respeitado socialmente e mal remunerado.*

**11. Gardênia**, vinte e nove anos, casada, pouco escolarizada, um filho (de seis anos, na Escola Infantil). Estudou no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania nos anos de 2000 e 2001. Trabalha como faxineira em residências e deseja ser cozinheira, embora não tenha feito nenhum curso específico na área. Uma de quatro das filhas de uma mulher abandonada à própria sorte pelo marido, teve, ainda menina, de responsabilizar-se por irmãos mais novos enquanto a mãe e a irmã mais velha trabalhavam fora de casa. Na infância, foi entregue<sup>28</sup> a uma família da zona rural como empregada doméstica, mas não se adaptou ao mundo do trabalho sem brincadeiras e liberdade e voltou à cidade. Com poucas informações acerca das relações de saber no universo escolar, não sabe o que cobrar da *escola na qual credita a possibilidade de conquista de uma profissão para o filho, que será adulto daqui a quinze anos.* Apesar disso, interpela a professora a partir do que aprendeu em seus poucos anos de escola, de onde traz lembranças muito dolorosas. *Atribui à escola, também, um sentido de universo inalcançável, lugar de difícil acesso*

---

<sup>28</sup> As famílias negras com muitos filhos que ainda hoje vivem à margem de oportunidades na sociedade encontram no emprego dos filhos menores em casas de família uma alternativa para o sustento desse filho e, ainda, algum recurso para a família. É nessa relação que Gardênia é, depois da irmã mais velha ter passado pela mesma experiência, “emprestada” a uma família abastada da zona rural.

*intelectual, onde acontecem coisas que ela não imagina como sejam, determinantes do sucesso e do fracasso possível.*

**12. Gladiola**, trinta e três anos, casada, estudante de Pedagogia, três filhos (um de onze anos, uma de oito anos e outra de seis anos, todos no Ensino Fundamental). É bolsista de pesquisa, trabalha como cabeleireira e vende bijuterias que confecciona. Sonha ser escritora. Acredita que ficou longe da escola por alguns períodos por comodismo, falta de seriedade, ingenuidade e falta de maturidade. Como nunca abandonou os livros, é uma mulher letrada. *O sentido atribuído à escola está prenhe de emoção, que é comunicada pelos olhos cheios de lágrimas quando fala do primeiro caderno escolar (ainda guardado) e da aprendizagem da leitura. Parte de seu sonho, a escola é um espaço que lhe permite viver e “viver é sinônimo de ler e ler em todos os sentidos!”.*

**13. Haxixe**, quarenta e um anos, separada, Pedagoga, dois filhos (um de treze anos e um de onze anos, os dois cursando o Ensino Fundamental). Cursa Mestrado em Educação em uma Instituição Federal de Ensino Superior e trabalha em Escolas Públicas. Filha de uma família negra, com tias professoras e pai gerente de livraria, nunca viveu intensamente o racismo. Hoje, ao observar com mais elementos o impedimento que o preconceito racial exerceu em sua ascensão social, está revendo suas certezas. Embora faça severas críticas, *o sentido que atribui à escola é o de espaço privilegiado para acessar saberes, para aprender a pensar sobre as verdades e a se relacionar com os outros.*

**14. Ipê**, quarenta anos, casada, Nutricionista, uma filha (de quatorze anos, no Ensino Médio). Cursa Universidade Holística e administra seu restaurante. Considera o mundo do trabalho extremamente limitador do humano. Neta de agricultores ricos que faliram na infância do pai é produto da busca intensa deste pela graduação das filhas, o que lhe retirou da convivência familiar. Na relação com a filha, cobra desta os saberes e os ritos típicos da escola mas, ao mesmo tempo, investe em possibilidades que extrapolam o universo escolar,

como viagens, cursos de línguas, intercâmbios e estágios na administração do restaurante, além de investidas na cozinha para aprender a preparar pratos. *O sentido atribuído à escola é o de um espaço onde se acessa uma profissão pois lá, acredita, o conhecimento está organizado cientificamente, de forma atualizada e profunda. No entanto, relativiza esses saberes, afirmando que a vida tem uma carga de conhecimentos que inexistem na escola.*

**15. Jasmim**, trinta e um anos, casada, Ensino Médio completo, um filho (de oito anos, no Ensino Fundamental em uma Escola Privada). Além do serviço doméstico, trabalha revendendo produtos de beleza, o que lhe confere sucesso profissional. Mulher negra casada com um homem branco sofre com a possibilidade de enfrentar o preconceito em ocasiões sociais junto à família do marido. Na escola do filho, agrupa-se com outras mulheres negras, que são poucas, aproximadamente uma por série. Tem desejo que o filho se saia bem, que não sofra preconceito, que saiba falar em público e acredita que a escola pode oferecer oportunidades para que isso se realize. *O sentido atribuído à escola é de um espaço para aprender as ferramentas básicas para o mundo adulto, que define como altamente competitivo, profissional, de mercado.*

**16. Jequitibá**, quarenta e cinco anos, separada, Ensino Médio completo, uma filha (de quinze anos cursando o Ensino Médio). Trabalha como secretária de Faculdade em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Tem um olhar de sofrimento quando está no trabalho e, recentemente, ousou reconhecer que não estudou o suficiente para estar em outro lugar social. Oriunda da convivência infantil na zona rural sofreu profundamente ao encontrar os limites de espaço e tempo na cidade. Separada de um engenheiro que tem uma posição social mais valorizada, já conheceu dias melhores em termos econômicos, tendo casa própria e vida mais confortável. Depois da separação, voltou a morar com a mãe, irmãs e irmão, mais a filha e a sobrinha. Nesta nova configuração familiar, o salário que recebe é alocado na renda comum, o que a faz passar, muitas vezes, por dificuldades e pela necessidade de não ser, nunca, a prioridade dos investimentos. *O sentido atribuído à escola é o de acesso a oportunidades profissionais, não necessariamente de realização*

*peçoal. Relativiza o conhecimento produzido na Universidade uma vez que critica a não democratização no acesso a esse.*

**17. Juta**, quarenta e cinco anos, casada, dois filhos (uma de dezoito anos no pré-vestibular e um de quatorze, no Ensino Médio). Estuda em uma Instituição Federal de Ensino Superior, é bolsista de Extensão e trabalha no serviço doméstico. Interlocutora que emociona profundamente, seu relato é pleno de sofrimento pela violência doméstica sofrida e pelo andar sem rumo pelos campos, fugindo do pai e da fome. De casa em casa, desde menina cresce com as sobras de outras crianças e adultos e é resgatada pelo casamento. A memória dos dias de sofrimento está intacta, cada uma das horas de dor está registrada e é comunicada com muitas lágrimas. *Há dois sentidos que atribui à escola: o primeiro, o sonho, estar na Universidade como inacreditável e apaixonante; o outro sentido é o que persegue para os dois filhos, o das possibilidades que a escola promove na vida das pessoas tais como trabalho qualificado e bem remunerado e felicidade.*

**18. Laranjeira**, trinta anos, casada, três filhos (uma de quinze anos no Ensino Médio, um de oito anos e outro de sete anos no Ensino Fundamental). Cursa Pedagogia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, é Conselheira Tutelar e trabalha como assessora de Movimentos Populares. Filha de uma professora politicamente engajada cresceu nos braços dos alunos desta e é filha da consciência política dos anos 60. Embora cercada por livros, não se tornou letrada na infância, localizando na chegada à Universidade o momento em que aprendeu a ler com sentido de letramento. *O sentido atribuído à escola é o de espaço que oportuniza o acesso a saberes através da reflexão-ação-reflexão. Sabedora do caráter público da escola, credita a ela a responsabilidade de disponibilizar saberes que ampliem a visão de mundo das pessoas que por ali passam.*

**19. Lúpulo**, cinqüenta anos, casada, Ensino Médio completo (Magistério), duas filhas (uma de vinte e três anos com Magistério concluído e uma de dezessete anos cursando). Deseja cursar a Universidade e é trabalhadora informal e

eventual, não vinculada à profissão. Nasce em um galinheiro e é rejeitada desde a mais tenra idade, sentimento que dá origem, em sentido cumulativo, aos outros tantos de abandono, descrença e insucesso. Apesar disso, cria laços, compõe uma família, educa as filhas, já tem uma neta. *O sentido atribuído à escola foi sendo questionado durante a realização da pesquisa, nas interlocuções que tive com ela. No início do seu depoimento, que foi por escrito, escola era um lugar protegido pelo sonho ainda não realizado, a espera de ser alcançado. Hoje, o sentido atribuído se encontra no campo do inatingível, credita seu insucesso a conspiração contra os pobres, os de idade não adequada, os sem sobrenome, categoria em que se enquadra. Há, também, o sentido de redenção, que, acredita, virá através das filhas, mais precisamente de uma delas, que mais sucesso tem tido na escola.*

**20. Macieira**, vinte e seis anos, casada, Ensino Médio completo, dois filhos (um de quatro anos e uma de dois anos, na Escola Infantil). Deseja voltar a estudar e trabalha de servente de limpeza em uma empresa prestadora de serviço a uma Instituição Federal de Ensino Superior. Filha de um pai frustrado por não ter podido estudar por quem foi sempre estimulada, não perseguiu o projeto, tendo pouca e frágil escolaridade. *O sentido atribuído à escola é o de realização profissional, de ser alguém, de vencer na vida. Apesar desse sentido bem ampliado, relativiza os saberes da escola, dando grande importância aos conhecimentos cotidianos aos quais recorre para externar hipóteses e para resolver enigmas.* Em seu depoimento manifestou receio de que os filhos possam, no futuro, não ter condições de estudar, não ter “uma boa cabeça”, receio este que pode estar vinculado ao convívio com uma irmã que tem problemas mentais e, assim, não realizarem seu sonho de independência e retorno econômico. Deseja que os filhos se realizem profissionalmente através da escolaridade e acredita que ainda possa realizar o sonho de cursar Química na Universidade.

**21. Madressilva**, quarenta e cinco anos, casada, Pedagoga, cinco filhos (um de vinte e quatro anos, advogado, um de vinte e três anos, sociólogo, um de vinte e dois anos, estudante de Direito, um de dezenove anos estudante de



sociologia e um de dezesseis anos, cursando o Ensino Médio). Cursa Especialização em Educação e trabalha como Diretora de uma Escola Infantil Municipal na periferia urbana de Pelotas. Filha de uma família pouco escolarizada é na figura da avó leitora que inicia o vínculo com o mundo letrado. Tendo estudado em uma escola privada na adolescência e vislumbrado o mundo dos abastados, cresce desejando participar desse mundo. Depois de casada, passa a perseguir o prestígio social e o retorno econômico que a escolaridade pode vir a conferir à família que constrói. *O sentido atribuído à escola é o de espaço de pertencimento e, para os filhos, acesso ao mundo dos saberes socialmente valorizados, reconhecidos através do exercício profissional em cargos de poder, como alguns do judiciário, por exemplo.*

**22. Malva**, quarenta anos, separada, Ensino Fundamental completo, um filho (de quatorze anos, cursando Ensino Médio). Deseja voltar aos estudos e trabalha como garçoneiro em um restaurante da Cidade. Filha de colonos alemães agrega saberes comunicados oralmente e que datam das gerações que chegaram nos navios da imigração. Entrou no mercado de trabalho cedo e os estudos ficaram em segundo plano. Quando decide ter um filho, já é proprietária de um pequeno apartamento na periferia urbana, para onde se muda, saindo da casa dos pais. Extremamente comunicativa e muito responsável, tem livre trânsito no mercado de trabalho, sempre em posições subalternas. Com uma visão do mundo do trabalho que, em alguns casos ultrapassa a dos chefes, mas sem possibilidade de efetivar suas idéias, acaba se conformando com migalhas de poder. Mãe solteira trabalha para sustentar o filho que deseja ver recebendo um diploma na Universidade. *O sentido atribuído à escola oscila entre a escola que teve - a do disciplinamento (com respeito aos mestres, silêncio, ritos patrióticos e saberes clássicos) - e a que o filho está tendo acesso, condição para uma profissão e um lugar social mais respeitado.* Em sua linguagem clássica, refere-se aos mestres como pessoas superiores, idealiza a escola, seus integrantes e os conhecimentos ali alocados. Acredita que na escola o respeito aos mais velhos (os professores, diretores e pais) deve ser um objetivo central a ser ensinado.

**23. Mandacaru**, cinqüenta e cinco anos, casada, Ensino Fundamental Incompleto, um filho (de trinta e oito anos, com Ensino Médio Incompleto) e um neto (de onze anos no Ensino Fundamental). Trabalha em seu salão de beleza. Filha de agricultores analfabetos, a escola não foi um caminho valorizado nem oportunizado pela família e o trabalho foi o único meio pelo qual a vida na roça foi substituída pelo emprego como doméstica na cidade. Mãe solteira aos quinze anos, sai de casa para trabalhar pelo próprio sustento e fica a mercê do preconceito que esta condição lhe alcançou. O resgate veio através de uma relação onde não há paixão, como faz questão de dizer, mas tranqüilidade financeira e afetividade. *O sentido atribuído à escola é de portadora de saberes sem os quais a vida fica extremamente difícil profissionalmente. As informações que tem a respeito da escola não ultrapassam os saberes básicos e não sabe explicar as razões do filho não ter permanecido nela mais que alguns poucos anos.* Quando percebe que o neto está desinteressado das coisas da escola, apesar do investimento que a família fez na escola privada, não compreende, não se arrisca a alguma explicação.

**24. Manjerição**, quarenta e sete anos, casada, Ensino Fundamental incompleto (segundo ano ginasial), dois filhos (um de trinta anos, licenciado em Geografia, outro de vinte e oito anos, Ensino Médio concluído). Trabalha com artesanato e no serviço doméstico. Filha de uma família pouco escolarizada teve uma infância rica em relações afetuosas, mas com pouco preparo para as demandas que encontrou na vida adulta: ser mulher, mãe, educadora. *O sentido atribuído à escola é o de atualizar as possibilidades de viver em sociedade, educando, disciplinando as relações entre as gerações. Deseja que a escola realize a interação com as novas atitudes e informações que estão disponíveis atualmente, que a escola seja um espaço de aprendizagens para a convivência entre os diferentes, entre as gerações e entre os gêneros.*

**25. Mangueira**, sessenta e um anos, divorciada, pouca escolaridade, oito filhos (com diferentes graus de escolaridade e, no máximo, o Ensino Médio), cinco

netos (de zero aos dez anos, todos na escola). Estuda a noite no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania e cuida do serviço doméstico. Trabalha em sua casa. Filha de um casal de agricultores analfabetos e sem-terra, perde a mãe muito cedo e passa a ser responsável, aos oito anos, pela gerência da casa e pelos irmãos mais novos sob a violência do pai. O trabalho na roça, o racionamento de alimentos e as surras sem motivo algum são marcas dessa responsabilidade. Sair do mato, do campo, das relações injustas, das impossibilidades, da ignorância, do impedimento passa por vincular-se à escola, na cidade. *O sentido atribuído à escola é o de realização de um projeto de vida, mesmo que não tenha alcançado a escolaridade para si. Escola é sinônimo de cidade.*

**26. Margarida**, quarenta e dois anos, separada, Ensino Fundamental Incompleto, duas filhas (uma de vinte e um anos, cursando Ensino Médio Técnico em Administração e outra de dezenove anos, no Ensino Médio). Trabalha como servidora em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Filha de agricultores do interior de Pelotas, não consegue realizar o sonho destes que migram à cidade para que os filhos estudem e pensa realizar o sonho dos pais através de suas próprias filhas. *O sentido atribuído à escola é o de acesso ao mundo profissional qualificado.* Não conhece os mecanismos excludentes exercidos pela escola, naturalizados em seu depoimento e acredita que as filhas podem realizar os sonhos que foram sonhados para ela.

**27. Nenúfar**, quarenta e cinco anos, separada, Licenciada em Filosofia, três filhos (um de vinte e quatro anos e uma de vinte e três anos, os dois com o Ensino Médio e outra de dezesseis anos, cursando). Trabalha como professora em uma Escola Pública Municipal e atua como uma das coordenadoras pedagógicas da EJA na Secretaria Municipal de Educação. Filha de uma família da zona rural de um município próximo à Pelotas, na infância a possibilidade de estudar esteve vinculada ao empregar-se na escola. Aos onze anos foi retirada temporariamente da escola para ser impedida de viver um namoro. Quando retorna, é por um pequeno tempo, até terminar os estudos do ensino médio (Magistério) para logo em seguida casar e ter filhos. Após o fim

do casamento reinveste nos estudos, agregando trabalho, filhos, solidão e necessidade de qualificação. Sempre desejou a escola e via nela a saída para si e para a família pobre. *O sentido atribuído à escola hoje é o de superação de um projeto de família que iniciou ingenuamente, vinculado a valores que não acredita mais.* Na filha mais nova deposita todas as suas crenças e sofre ao ver os dois mais velhos longe do que a escola pode oferecer. Fala nas escolhas destes como “sucumbir” a projetos que, hoje, não reconhece como seus, nem importantes, pelo contrário. *A escola é projeto de vida.*

**28. Pau-Brasil**, quarenta e dois anos, solteira, graduada em História, um filho (de treze anos, no Ensino Fundamental). Cursa Especialização em Educação em uma Instituição Federal de Ensino Superior e trabalha em uma Escola Pública Estadual. Filha de uma família onde ser professora era uma “coluna vertebral” para as mulheres, aprendeu desde cedo, através do discurso e das ausências da mãe o valor social do trabalho e da independência financeira. Em processo de amadurecimento intelectual, *o sentido atribuído à escola passou por diferentes nuances durante o processo de interlocução. Inicialmente por escrito, revelou um profundo encantamento com o universo escolar, de onde saiu sua escolha para tornar-se professora, um encantamento fundado na idealização do mundo da escola e do acesso que esse mundo pode oferecer. Assim o sentido atribuído foi de realização. Nesse momento revelou-se a professora que prepara crianças para a continuidade da escolarização, que as convence das benesses e vantagens do mundo depois da escola. Na relação atribulada e pouco interessada do filho com esse universo e diante das frustrações político-profissionais que foi acumulando em vinte e dois anos de profissão, no entanto, é que encontrou as razões para atribuir um sentido de fracasso à escola e afirmar que esta não é mais um espaço do aprender.* Seu depoimento oral contraria a escrita inicial, é amargo, auto-punitivo, desejoso de outras saídas. No entanto, manteve a categorização inicial, a mais forte, pelo desejo de que assim fosse a escola.

**29. Romã**, setenta e dois anos, viúva, pouco escolarizada, um filho falecido que estudou até o 1º ano do Ensino Médio. Credita a morte do filho ao desejo

de ajudar os pais, o que realizou abandonando a escola para trabalhar. Estuda à noite no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania e é aposentada. Filha de uma mãe viúva que teve de trabalhar para sustentar os filhos, foi impedida, na infância, de ir à escola, atitude que até hoje a revolta, pois considera o motivo insignificante para seu desejo imenso pelo mundo da escola. É esse desejo que a fez voltar e *o sentido atribuído à escola hoje se concentra na possibilidade de, com idade avançada, estar na escola, participar desse espaço de pertencimento*. É valorizada por isso, é tomada como exemplo para outros estudantes e gosta de ser destacada, declarando seu interesse em avançar na escolaridade. A frustração por não ter tido a oportunidade de estudar, a revolta por não ter convencido o filho a permanecer na escola e um dos lugares onde se distrai, onde passa o tempo de sua velhice são sentimentos que relata quando se refere à escola.

**30. Sisal**, sessenta e dois anos, casada, pouco escolarizada, quatro filhos, (uma de trinta e três anos, cursando Pedagogia, outros de vinte e três, trinta e quatro e trinta e cinco anos, com Ensino Fundamental incompleto). Estuda à noite no Projeto de Extensão Alfabetização e Cidadania e, além do serviço doméstico, costura para familiares e vizinhas. Impedida de ir à escola pela distância e condições econômicas da família, ao migrar para Pelotas se depara com a necessidade de sustentar os filhos, adiando o sonho que perseguiu. *O sentido atribuído à escola é fundado na emoção (um sonho), enquanto história pessoal, e na razão, enquanto história dos filhos. Um dos depoimentos mais impactantes pela beleza do sentido atribuído (vai à escola para aprender as pautas, pois deseja tocar piano), Sisal vive a contradição de buscar a escola para os filhos e netos pela necessidade de sobreviver, de ter trabalho remunerado e digno.*

"E tu para que queres um barco,  
pode-se saber,  
foi o que o rei de facto perguntou,  
Para ir à ilha desconhecida,  
respondeu o homem,  
Que ilha desconhecida,  
perguntou o rei disfarçando o riso,  
como se tivesse na sua frente um louco varrido,  
dos que tem a mania das navegações,  
a quem não seria bom contrariar logo de entrada,  
A ilha desconhecida,  
repetiu o homem,  
Disparate, já não há ilhas desconhecidas,  
Quem foi que te disse,  
rei,  
que não há ilhas desconhecidas,  
Estão todas nos mapas,  
Nos mapas só estão as ilhas conhecidas,  
E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura,  
Se eu to pudesse dizer,  
então não seria desconhecida"  
(Saramago, 1998:16-17).

## 2. Sentidos buscados: o elogio do sentido

## 1. Os sentidos da pesquisa

O conhecimento é, pois,  
uma aventura incerta  
que comporta em si mesma,  
permanentemente,  
o risco da ilusão e do erro"  
(Morin, 2001:86).

Há diversos pensadores contemporâneos produzindo análises acerca deste período histórico. Um deles, Balandier (1989:10), afirma que “la ciencia actual ya no intenta llegar a una visión del mundo totalmente explicativa, la visión que produce es parcial y provisoria. Se enfrenta con una realidad incierta, con fronteras imprecisas o móviles, estudia el ‘juego de los posibles’, explora lo complejo, lo imprevisible y lo inédito”. Para outro deles, Mires (1993:152), “un determinado modo de entender al mundo está siendo reemplazado por outro que no fue imaginado (o sonãdo). Esse es el quiebre aludido, y a esse me referiré com el nonbre de revolución paradigmática”. Já Brandão (1993:7) afirma que “o abalo das certezas, a flexibilização das fronteiras entre as diferentes tradições científicas, bem como a desconfiança das grandes teorias com pretensão à perenidade explicativa, são apenas algumas das características de um momento que vem sendo tipificado como aquele da crise dos paradigmas”.

O desconforto deste arcabouço tem as mesmas dimensões que o impulso para ousar: invento-me pesquisadora rompendo com a teoria que já dispunha, buscando instituir a capacidade de duvidar de minhas próprias descobertas como uma firme certeza: Se o conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro (Morin, 2000:20), como não duvidar do que produzimos?

Base do pensamento complexo, a incerteza é uma revolução não apenas na forma de fazer ciência como na própria ciência. Nenhuma das grandes teorias explicativas se mantém intacta após reconhecermos a

parcialidade e a provisoriedade<sup>29</sup> de cada uma das verdades até então construídas. Transitar pela impossibilidade de construir grandes verdades, e sim, aproximações parciais e provisórias dos fenômenos, é o que propõe essa nova época que está sendo chamado de “a crise dos paradigmas clássicos”.

Interessada em evidenciar se processos de letramento imprimem, em mulheres analfabetas ou pouco escolarizadas, o desejo de escolarizar os filhos, iniciei<sup>30</sup> a pesquisa com interlocutoras não reconhecidas na comunidade científica, a partir da certeza de que há produções de verdades nas relações que estas estabelecem com o mundo da ciência. No primeiro movimento realizado no campo, me deparei com diversos sentidos atribuídos à escola, no universo de mulheres em processo de alfabetização<sup>31</sup>, sentidos estes que não se restringiam à minha hipótese inicial de pesquisa.

Meus estudos a respeito do fenômeno do analfabetismo sempre se inscreveram nas pesquisas e produções orientadas por um olhar sociológico, que afirma o fracasso das crianças das famílias de categorias sociais populares como produto social incrementado pela escola. Nesse olhar, há um duplo movimento: **social**, amplo, que define os lugares sociais de cada um e **escolar**, restrito a mecanismos de disponibilização do saber prestigiado socialmente.

A resistência desse olhar, em mim, impedia que eu percebesse que havia diferentes sentidos atribuídos à escola pelas mulheres que faziam parte da interlocução que, quando perguntadas a respeito de sua insistência em ir à escola, a permanência na sala de aula em idade avançada, a retomada após vários fracassos, a presença apesar do frio ou da chuva intensa, as respostas oscilavam entre ir à escola para se divertir, para virar madame, para namorar, para aprender a falar sobre vários assuntos, para fugir da rotina, para escapular do marido, para não encontrar a sogra, para ocupar o tempo e até para não ficar só, convencendo-me de que necessitava dar voz e ampliar a possibilidade

---

<sup>29</sup> Nesta tese, o pensamento complexo será tratado como o esforço para conceber o real a partir dos princípios de incompletude e de incerteza. Para Morin (2000:91) “a complexidade é o contexto e também a singularidade, localidade, temporalidade, o ser e a existência e tende a desnudar o mundo”.

<sup>30</sup> O grupo que deu origem a essa pesquisa era de mulheres pouco escolarizadas. Desejava conhecer se ferramentas escolares a elas disponibilizadas acrescentavam possibilidades de produzir um projeto para os filhos no qual a escola seria a coluna vertebral.

<sup>31</sup> A primeira coleta de dados foi realizada para o projeto de tese intitulado “Mulheres em práticas discursivas de letramento: nos relatos de vida as relações com a escola dos filhos”, defendido em fevereiro de 2000. Com as sugestões da banca de qualificação, o objeto de estudo se tornou os sentidos atribuídos à escola e o grupo de pesquisa foi ampliado.



de interlocução com essas mulheres e de que as atribuições de sentido necessitavam ser mais intensamente analisadas e consideradas. Optei então por reconstruir suas trajetórias escolares, ao mesmo tempo que percebi que seria necessário categorizar o sentido atribuído em dois vértices: a escola que tinham e a escola que desejavam para os filhos.

Partindo do pressuposto de que o letramento é um "direito humano absoluto" nas modernas sociedades industrializadas, ou seja, é um direito incontestável, que não se pode negar, construí uma argumentação que afirmava que mulheres, tendo oportunidade de ingressarem em um processo que as convidava a refletir acerca de sua condição de "estar à margem", passariam a traçar estratégias cada vez mais aprimoradas de manutenção no ambiente letrado e de sustentação dos filhos neste novo patamar conquistado. A contradição dessa hipótese se encontrava no preconceito com relação aos projetos das classes populares, uma vez que não havia percebido que nessas também se encontra o sucesso escolar. Esse preconceito tem origem no não entendimento de que o letramento é um fenômeno que existe apesar da escola, em interações culturais múltiplas que todos estamos envolvidos.

Ao buscar apresentar as saídas realizadas por mulheres a partir de oportunidades escolares de conhecerem os mecanismos produtores do analfabetismo do qual eram vítimas, incorri na ingenuidade de imaginar que, longe da escola, não poderiam desejá-la e realizá-la para os seus. Essa tese incluía desconsiderar as diferentes estratégias de sobrevivência em uma sociedade grafocêntrica empregadas diariamente por elas que, historicamente impedem que seus filhos repitam suas trajetórias de vida.

Ao analisar a capacidade que os grupos têm de constituírem-se, de existirem publicamente, Bourdieu (1989:143) afirma que "o trabalho de produção e de imposição do sentido faz-se tanto no seio das lutas de campo de produção cultural como por meio delas mesmas" e a "passagem do implícito para o explícito nada tem de automático, podendo a mesma experiência do social reconhecer-se em expressões muito diferentes".

No campo, então, encontrei nos depoimentos das mulheres, diferentes atribuições de sentido e, em nenhum momento a afirmação de que a escola é produtora do seu "estar à margem", discurso tornado senso comum por mim.

Pelo contrário, a escola é desejada, preservada, elogiada! Nesse momento iniciei meu processo de aprendiz de pesquisadora, obrigando-me a dar ouvidos às mais diferentes expectativas que foram sendo depositadas na escola, em alguns casos por mais de sessenta anos e percebendo a fragilidade da hipótese central de meu projeto de tese. Fui convidada a incluir a "luta simbólica pela produção do senso comum, pelo monopólio da nomeação legítima – explícita e pública – da visão de mundo social" (Bourdieu, 1989:146) como uma das chaves para compreender a atribuição de sentido à escola.

Fazendo parte de um processo civilizatório, a escola que sempre ofereci foi a do conhecimento, via atividade intelectual, ou seja, sempre desejei imprimir na minha relação de ensino-aprendizagem o princípio de que a escola é lugar de aprender a pensar. Também assim orientei as acadêmicas do curso de Pedagogia em seus processos de tornarem-se professoras e, mesmo nas salas de aula dos grupos mais à margem da sociedade, o que mais importava, para mim, era o tornar-se um sujeito dono de conhecimentos relacionados com o estar no mundo. No entanto, para cada um dos sentidos atribuídos ao estar na escola por cada uma daquelas mulheres, uma nova demanda surgia para as professoras, fazendo com que numa mesma sala de aula, tivéssemos muitos desejos: de copiar do quadro, fazer contas, conversar, estar no recreio, merendar, ficar em silêncio e até punir, excluir, lamentar ou recuperar o tempo perdido. Cada educando concebia o aprender diferente e tensionava o ambiente para que a aula fosse a sua maneira, ao seu modo.

Embora a escola tenha e represente um capital simbólico institucionalizado, conhecido e reconhecido por todos, legal e não apenas legítimo (Bourdieu, 1989:148), no embate entre o que oferecíamos e o que desejavam nossos educandos, pude perceber que a escola não tem o mesmo sentido para todas as pessoas que nela estão, nem mesmo para aqueles que dela ficaram à margem e, esses diversos sentidos é que configuram cotidianamente esta escola, fazendo dela não apenas o lugar do pensamento, mas também o lugar do desejo<sup>32</sup> e da vontade<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> "O desejo é a busca da fruição daquilo que é desejado porque o objeto do desejo dá sentido à nossa vida, determina nossos sentimentos e nossas ações. Se, como animais, temos necessidades, somente como humanos temos desejo. Por isso, muitos filósofos afirmam que a essência dos seres humanos é desejar e que somos seres desejantes" (Chauí, 2001:351).

Para Charlott (2002), a escola é um lugar onde devem se integrar três grandes estatutos: atividade intelectual, prazer e sentido<sup>34</sup>. Para o autor, a escola deve oferecer atividade intelectual, ou seja, aprimorar a capacidade de pensar sobre o mundo, através dos conteúdos selecionados como relevantes pela humanidade pois lá se deve ir para aprender coisas, conhecer, trabalhar. A escola deve oferecer esta atividade intelectual por uma via prazerosa, as crianças e os jovens devem sentir prazer nos processos de relação com o saber, a escola deve ser agradável. O autor ainda afirma que a escola deve ter um sentido para a sua existência, deve fazer sentido para as crianças e jovens que ali estão, deve significar. Em suas palavras, a escola é um lugar onde “o filho do homem é obrigado a aprender para ser uma perspectiva antropológica” (Charlot, 2000:51).

Para Bourdieu (1989:148) "o título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal". Para ele, "o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia" de acesso a "ganhos simbólicos" e inclusive de "bens que não é possível adquirir diretamente com a moeda".

Hoje, levada a pensar que a escola é depositária de inúmeros sentidos para as pessoas que a desejam, estão nela ou em seu entorno e que estes sentidos podem vir a instituir-se na disputa com os efetivamente desenvolvidos pela instituição escolar, decidi conhecer com mais profundidade **quais os sentidos atribuídos à escola por um grupo de trinta mulheres migrantes que materializaram de diferentes formas o desejo de estudar e ou escolarizar os filhos**. Convencida de que os sentidos atribuídos tornam-se possíveis apenas na relação com outros sentidos, optei por abandonar o universo restrito às mulheres analfabetas e decidi ampliar o grupo incluindo mulheres em diferentes processos de letramento, com vidas marcadas pela migração do mundo rural para o urbano.

---

<sup>33</sup> “A vontade difere do desejo por possuir esforço por parte de quem quer vencer obstáculos, discernimento e reflexão antes de agir, deliberação, avaliação e tomada de decisão e refere-se ao possível. É, portanto, inseparável da responsabilidade” (Chauí, 2001:351-352).

<sup>34</sup> Estes fragmentos do pensamento de Bernard Charlot foram ouvidos durante sua participação no II Encontro do Poder Escolar, realizado em Pelotas, RS, em maio de 2002.

Para evidenciar, registrar e analisar essa alocação de sentidos que se mostrou diversa, plural, solicitei a cada uma delas que rememorassem quais os sentidos que foram herdados<sup>35</sup> e/ou atribuídos à escola, qual o significado de ir à escola na infância e com que desejos continuam na escola. Busquei que relatassem o que esperavam da escola quando para ela enviaram os filhos e quais as expectativas que dispunham quando percorreram o caminho do rural para o urbano em busca de escola. Através da recomposição das trajetórias de vida, resgatei as primeiras e mais importantes referências do mundo da escola para cada uma delas que se deu através de pais, professores, tios, um amigo, um vizinho, um livro, a música, a cidade, figuras que, a seu modo, realizaram a ponte entre minhas interlocutoras e o mundo da escola. Solicitei também, que pensassem a respeito do movimento deste significado e relatassem se entre uma geração e outra (avós, pais, elas, seus filhos, seus netos) havia ocorrido mudanças de sentido atribuído à escola e quais tinham sido essas mudanças. Outra fonte da pesquisa foram as relações de letramento que haviam sido disponibilizadas para cada uma delas e pretendi que rememorassem quando e em que circunstância haviam realizado os primeiros contatos com os impressos, pois desejava averiguar se o sentido atribuído à escola estava relacionado com o grau de letramento das interlocutoras.

O que pretendia? “Com toda a ousadia sem a qual nenhum projeto é possível” (Betancur, 2001), desejei realizar um movimento que, ao dar voz às múltiplas interlocuções, evidenciasse os sentidos atribuídos à escola através dos quais seria possível perceber semelhanças e diferenças entre as mulheres que tiveram um acesso muito restrito ao universo do letramento, as mulheres que voltaram a estudar depois de terem escolarizado os filhos e aquelas que são consideradas letradas. A pergunta que orientou a pesquisa, nesse momento foi: Diferentes níveis de letramento são, por si mesmos, alocadores de sentidos diferenciados na escola?

Registrar a voz de mulheres é reconhecer que muitas, quase todas as minhas referências de vida são vinculadas a mulheres-fortaleza. Mulheres que

---

<sup>35</sup> Nessa tese, chamo de sentidos herdados aqueles significados atribuídos por alguém do universo de influência de cada uma das mulheres interlocutoras. Assim, o sentido atribuído à escola pode ter sido construído por gerações que antecedem a interlocutora na expectativa de uma vida melhor a partir da escolaridade ou, em alguns casos, ser o oposto do recebido, um sentido que lhe foi negado.

foram subvertendo a lógica de estarem à margem dos processos de poder e saber através de vários expedientes, como Cerejeira (75 anos, pouco escolarizada), Mandacaru (55 anos, pouco escolarizada) e Mangueira (61 anos, pouco escolarizada), que mantiveram a família apesar do abandono dos companheiros e apesar da vida dura na zona rural da qual só conseguiram sair por desejar uma vida melhor para os filhos. Ou como Centeio (64 anos, retomou os estudos depois dos filhos crescidos), Romã (72 anos, retomou os estudos pelo desejo de estar ocupada) e Sisal (62 anos, que voltou à escola a pedido da filha) que, tendo sido arrancadas da escola na infância, bancaram a escolarização dos filhos a duras penas. Ou ainda como Clorofila (35 anos, na Faculdade) que amava o marido que a interditava, Juta (45 anos, na Faculdade) que só chegou à escola fugindo do pai agressor e sendo resgatada do abandono da mãe através do casamento, Erva-Mate (42 anos, pouco escolarizada) e Erva-Cidreira (62 anos, em processo de alfabetização) impedidas de ir à escola pela extrema pobreza. Como também Gardênia (29 anos, pouco escolarizada) que, adulta, volta à escola apesar da humilhação que a muita idade lhe impunha, ou Eucalipto (32 anos, em processo de alfabetização) que teve que superar o abandono e a alcunha de louca.

Deixar emergir os sentidos que configuram a escola através de trajetórias de vida de mulheres que estão fazendo seu presente, apesar dos determinantes para não vivê-lo e dos impedimentos para não planejar um futuro diferente para os filhos, é escrever a história amalgamada pelo senso comum, repleta de meias verdades, condicionada pelo olhar particular do pesquisador. O argumento mais convincente que tenho para fazê-lo é o de que poucas vezes essa polifonia teve páginas dedicadas a registrá-la. Deixar emergir mais outros sentidos, os de mulheres letradas, que trabalham em escolas e os de mulheres que oportunizaram a escolarização para os filhos, adiando ou abrindo mão da sua própria, é uma tentativa de compor uma rede de sentidos atribuídos onde só tem sentido o singular amalgamado no geral, ao mesmo tempo, único e todo.

Acredito que a realidade a qual desejei compreender é “mutifacetada, sua composição pressupõe aspectos referentes a condições objetivas e aspectos referentes à dimensão simbólica. Apresentando a realidade múltiplos

aspectos que vão da ordem do dizível à do indizível, obriga o pesquisador que se coloca na condição de observador a dialogar com essa complexidade” (Oliveira in Feitosa 2001:53) entendendo complexidade como um tecido, “o paradoxo do uno e do múltiplo, na convivência inquieta e ao mesmo tempo estimulante da ambigüidade, da incerteza e da desordem” (Petraglia, 1995:49).

Sei também, que as informações recolhidas, as trajetórias comunicadas são sempre reelaboradas pelo falante, não podem ser compreendidas linearmente. Mais que isso, sofrem uma interpretação através da escuta e possivelmente na escrita dessas comunicações, tornando infundo o processo de significação. Clifford Geertz (1989) alerta para o risco de imaginar que a fala a respeito seja interpretado como o próprio acontecido. Para ele,

“Nos escritos etnográficos, o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas. (...) o que escrevemos é o noema (pensamento, conteúdo, substância) do falar. É o significado do acontecimento de falar, não o acontecimento como acontecimento” (Geertz, 1989:19 e 29).

Assim, escrevo sobre mulheres em processos de letramento considerando que, desde a mais frágil relação com o “estado ou qualidade de alfabetizado, estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, como é o caso do grupo de mulheres pouco escolarizadas, até aquelas que se encontram no “estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (Soares, 1999:20), há uma diversidade de sentidos sendo atribuídos à escola, sentidos estes que redimensionam, cotidianamente, as relações entre a sociedade e o saber escolar.

Busquei, através de uma escuta densa e sensível e um olhar único, porque meu, mediado pela minha própria história de vida e de trânsito pela academia, visualizar e refletir a respeito dos sentidos atribuídos à escola por mulheres que têm relações diferenciadas com a escolarização e os processos de letramento. Assim, a escrita é realizada em uma época em que diversos desafios são colocados para os educadores, fundamentalmente compreender o *outro* que, como afirma Sciar (2002:43), “continua sendo produto de nossa invenção, fabricação e tradução”. Desejei conhecer se **além dos sentidos**

**instituídos há sentidos instituintes** nas atribuições de sentido dessas mulheres.

Diante do meu “problema” de pesquisa, ousou pensar que *cada caso não é um caso*, como alerta Fonseca (1999). Acredito que existe uma rede de relações que estas mulheres estabelecem com seu entorno, relações de “tensionamentos ao existente” (Dorneles, 2002:27)<sup>36</sup> que incluem uma conversa muito enfática com o universo escolar, com seus saberes e suas promessas. E acredito que ao conhecer o que pensam, esperam, buscam e realizam na escola, é possível evidenciar uma rede de significados atribuídos, herdados ou construídos, afirmados ou negados por mulheres que investem a escola de sentidos múltiplos.

Reconheço a complexidade do contexto em que pesquisei e, ao dar voz a estas protagonistas, as reconheço sujeitas às mesmas influências históricas que outras mulheres sofrem sem, no entanto, deixarem de ser únicas. Pretendi situá-las dentro do contexto histórico e social ao relatar seu caminho de migração, em busca de conhecer o todo, aquilo que as agrega, categoria na qual elas se assemelham. No entanto, também desejei percebê-las únicas, evidenciar as singularidades, “num caminhar do pensamento, num pensamento que faz o ir e vir das partes ao todo e do todo às partes” (Morin in Petraglia, 1995:81). Acredito que é no “movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico” (Fonseca, 1999:6). Nesse movimento, defrontei-me com o impacto que é “estar lá e escrever aqui”, na busca por representar o outro pesquisado no campo<sup>37</sup>, na minha escrita. Este enigma, o da legitimidade etnográfica, é fruto da guinada interpretativa que as ciências sociais vêm produzindo a partir da suspensão da crença no poder explicativo de perspectivas teóricas, durante muito tempo dominantes, e da crescente aceitação de que qualquer questão em torno da vida humana é

---

<sup>36</sup> Para Malvina Dorneles (2002) “aos novos tempos de incertezas e perplexidades frente à complexidade do movimento do social, corresponde uma redefinição dos papéis institucionais de tomadas de decisão no campo educacional” e cabe à escola um “novo protagonismo”, uma vez que a prática educacional se defronta com “impasses, perspectivas e compromissos que se impõem como tensionamentos ao existente e se propõem como o lugar da reflexão e da ressignificação teórico-conceitual do ser e fazer educativo”.

<sup>37</sup> Segundo Costa, 2000, apesar de todos os esforços não há respostas ao embaraço de representar o outro em palavras de forma satisfatória o que se transforma numa impossibilidade epistemológica. A resposta a esse embaraço aparece através da mediação constante em transformar, sempre que possível, uma impossibilidade em possibilidade, o que a autora chama de falha e sucesso cognitivo.

inevitavelmente ligada ao contexto e tem sempre uma grande parcela de indeterminação (Costa, 2000:78). Assim, **pretendi descrever e interpretar os significados atribuídos e compreender se esses são instituidores de sentidos na escola.**

## 2. Sentido, Significado e Imaginário

“(...) a realidade não é facilmente legível”.  
As idéias e teorias não refletem,  
mas traduzem a realidade  
e podem traduzir de maneira errônea.  
Nossa realidade não é outra senão  
nossa idéia de realidade”  
(Morin, 2000:85).

Antigo e problemático tema, situado num entroncamento por onde passam a lingüística, a semiologia, a antropologia e a teoria do conhecimento, a relação entre língua, pensamento, conhecimento e realidade é que possibilita um entendimento da categoria *sentido* (Blikstein, 1990:17). No entanto, em nenhum desses campos, isoladamente, se encontra uma conceituação definitiva.

Na linguagem, *sentido* é o fenômeno da produção de conotação, ou seja, o poder de uma mesma palavra indicar coisas e idéias diferentes. Para Chauí (2001:148) “a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, nos faz compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco. Eles nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando”. Para a autora, *sentido* é significação ou significado.

Para Bernard Charlot, (2000:56) “tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto, é significante o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por



estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”.

Na discussão a respeito da necessidade de uma teoria crítica, Boaventura Santos (2000:30) defende a necessidade de uma forma de conhecimento que é a solidariedade, forma essa que se obtém por via do reconhecimento do outro enquanto produtor de verdades. Afirma o autor que esse outro só pode ser respeitado enquanto produtor de conhecimento, quando esse outro produza olhares respeitáveis, verdades possíveis. Para ter *sentido*, a linguagem do outro precisa ser inteligível e, para tal, o autor propõe a existência de uma teoria da tradução, uma hermenêutica que torne compreensível uma aspiração, uma necessidade, uma prática de uma dada cultura.

Para Morin (2000a), mesmo “nosso sentido mais confiável, a visão” permite inúmeras possibilidades de erros de percepção e “o conhecimento não é um espelho das coisas do mundo externo”, o que significa afirmar que a impossibilidade de criar uma interpretação à imagem e semelhança do real pode ser fonte de “traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos (...) captados pelos sentidos”. Assim, *sentido*, seria a ponte que possibilita traduzir, reconstruir e até criar interpretações acerca do real, investindo-o de verdades, possibilitando assim o múltiplo, o inesgotável, o inédito. A união entre razão e emoção permite supor que, nas relações investigativas que o ser humano estabelece em busca de conhecer, compreender e explicar o real, o sentido atribuído extrapola, em muito, as evidências que o ideal científico nos ensinou a considerar.

Para a Lingüística é extremamente esperado que sentido seja empregado como sinônimo de significado, ou seja, conhecer o sentido de algo é o mesmo que ser, demonstrar, dar a entender, ter o significado de, querer dizer, expressar, exprimir, denotar e a análise da palavra *sentido* é possível no campo da semântica onde agregar valor a cada um dos termos é próprio da disciplina. Semanticamente então, é possível empregar o termo *sentido* para o rol de possibilidades humanas de receber sensações, uma possibilidade mais imediata e onde se entende *sentido* como a faculdade de conhecer de um

modo imediato e intuitivo, um modo que se manifesta nas sensações que o olhar, escutar, tocar, entre outros, nos permite.

No entanto, é possível ampliar essa categorização quando se ingressa no estudo das relações entre linguagem e os outros sistemas de signos e símbolos. Nele, a categoria *significado* compõe o triângulo semiótico<sup>38</sup> de Ogden e Richards (1956) e se localiza no vértice dedicado ao sinônimo de pensamento ou referência. Resulta de uma impressão causada em nossos sentidos através dos signos. Nos outros vértices deste triângulo estão o *referente* ou objeto e o *símbolo* ou palavra. Assim, significar é variar segundo a apreensão subjetiva, os pontos de vista ou objetivos de quem fala, ou ainda, o significado de uma palavra, por exemplo, “depende de quem a usa, quando a usa, onde, com que objetivos, em que circunstâncias e com que sucesso” (Epstein,1990:3). Na conclusão dessa idéia o autor recorre a uma máxima: “Para um grande número de casos onde é empregada a palavra ‘significado’, este pode ser assim definido: o ‘significado’ de uma palavra é o seu uso na linguagem”.

Nessa mesma ciência, é interessante perceber que muitos autores, inclusive, denominam diferentemente o mesmo vértice do triângulo que estuda as relações entre objeto, palavra e significado, o que permite afirmar que, mesmo na Lingüística onde os preciosismos são tão caros, é possível encontrar autores que partilham de uma mesma idéia com nomenclatura diferente. O exemplo é empregar *interpretante*, *referência*, *sentido*, *intenção*, *designatum*, *significatum*, *conceito*, *conotação*, *connotatum*, *imagem mental*, *conteúdo* e *estado de consciência* como nomes do vértice que corresponde à categoria *significado* (Epstein:1990:24).

Em “Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade”, Blikstein (1985:17) afirma a impossibilidade ou a insuficiência de conhecer o mundo pela linguagem, pelos signos lingüísticos. Afirma que isso talvez se dê, porque a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação lingüística

---

<sup>38</sup> Procurando definir o “significado de significado”, superar as relações dicotômicas entre significante e significado ou entre signo e realidade, Ogden e Richards (1956), entre as numerosas e variadas correntes lingüísticas e semiológicas empenhadas em situar o significado lingüístico no processo cognitivo, criaram o triângulo considerado “ovo de colombo” da semântica. Nesse, signo, significado e referente passaram a figurar numa relação triádica, esquematizado num triângulo que se tornou clássico na lingüística e semiologia (Blikstein, 1985).

com que o recortamos onde os significados vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade.

Dicionarizado, *sentido* é significação, significado, acepção. *Significado* é uma atribuição de sentido, uma referência, uma significação. É o dado a entender, mostrado, traduzido, símbolo e/ou sinal ou representação de algo, denotado. (Ferreira, 1999). Dicionarizado, sentido e significado tem a mesma acepção, o mesmo entendimento, um é sinônimo do outro.

Se na Lingüística é uma questão semântica, na Semiologia, ciência das linguagens sociais, significado diz respeito ao repertório que suporta um repertório de significantes e para que uma linguagem social sirva eficazmente à comunicação do sistema de formação de signos que a caracteriza deve proceder de um código que seja o menos ambíguo possível, pois esta ambigüidade afeta tanto os significantes quanto os significados.

Para a filosofia, “significar, significado significativo e assim por diante, são ambíguas, dependem inteiramente das intenções dos falantes nos proferimentos das frases” (Searle, 2000:130-131) e frases são instrumentos para falar sendo o significado do proferimento do falante a noção primária de significado. Para o autor, “a chave para a compreensão do significado é a seguinte: o significado é uma forma de intencionalidade derivada”, ou seja, “a intencionalidade do falante original ou intrínseca do pensamento do falante é transferida para palavras, frases, marcas, símbolos e assim por diante e, se pronunciadas de forma significativa, passam a ter uma intencionalidade derivada do pensamento do falante, não tendo apenas um significado lingüístico convencional, mas, também, um significado desejado pelo falante”.

Para o imaginário<sup>39</sup> social, as significações imaginárias são muito caras, preciosas. Há uma história disponível para as construções de sentido ao entendimento da “presença epifânica da transcendência”, do “pensamento indireto” e da “imaginação abrangente” (Comerlato, 1998:36-37). Segundo estudiosos da teoria do Imaginário, a sociedade ocidental amarga o processo de “desvalorização ontológica da imagem e psicológica da função da imaginação” (Comerlato, 1998:36-37) desencadeando um processo de dogmas,

---

<sup>39</sup> Etimologicamente, imaginação é solidária de imago, representação, imitação, reproduzir. À imaginação caberia imitar modelos exemplares – as Imagens; ele as reproduziria, as reatualizaria (Postic, 1993).

atuação do pensamento direto e da semiologia, mas, apesar disso, o simbólico é utilizado pelo imaginário não somente para exprimir.

Na crise em que o pensamento racional contemporâneo está imerso parece que vivemos uma fase de autorização da *capacidade imaginante* e da categorização do *Imaginário Social*, como sistema que possibilita a coesão social. Valeska Oliveira (1997) afirma que a autorização do pensamento imaginário percorre a história do pensamento ocidental e localiza sua disputa com o pensamento racional nos pré-socráticos, onde a “atualização do pensamento racional e a potencialização da função imaginante” impuseram um dualismo entre real e imaginário. O surgimento de uma outra fase em que o imaginário passa por uma autorização é, segundo a autora, fruto “da subversão” que caracteriza o fim do século XX. A fase de autorização do Imaginário inicia com as desconfianças nas teorias mestras e produz uma retomada de estudos acerca do “sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno da ordem/desordem vigente”, o que caracteriza o Imaginário Social. Bachelard (1986) é indicado pela autora como o pioneiro desta fase de autorização, pois introduz a discussão acerca de dois pólos irreconciliáveis, dois regimes que regem o homem em sua busca por conhecer, explicar, realizar: o *regime diurno* – onde o espírito científico garante a construção do real -, e o *regime noturno* – onde o homem sonha o imaginário.

Outro pesquisador do imaginário que representa essa autorização é Durand (1988) que, em sua abordagem, “toma da antropologia estrutural os princípios da classificação que faz dos símbolos” (Valeska Oliveira, 1997:12), buscando observar as imagens produzidas a partir de dois regimes do simbolismo, o diurno e o noturno. Para Comerlato (1998:37), estudiosa do autor, “a imaginação simbólica propriamente dita se configura quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível”.

Castoriadis (1982) fala sobre a capacidade de *criação histórica* que chama de “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens” e afirma que o que conhecemos por realidade e racionalidade são criações imaginárias. O imaginário, para o autor,

tem o poder de criar as instituições e suas funções, assim, o *sentido atribuído* é uma mediação indeterminada, incessante, o instrumento para traduzir, reconstruir e criar o real, tornando verdades temporárias as figuras, as formas e as imagens que produzimos.

Para Postic (1993), a imaginação é uma atividade de reconstrução do real, a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós e, a ela, imaginação, caberia reatualizar modelos exemplares – as Imagens. Sentido, para o autor, depende do lastro para suportar os acontecimentos e das possibilidades que, a partir desses acontecimentos, se criam em nossa capacidade de imaginar, inventar, re-significar.

Investigar os sentidos atribuídos à escola por mulheres com diferentes graus de letramento é o desejo de expressar as singularidades e os movimentos desencadeados a partir delas. Ao materializar sentidos atribuídos acredito que as interlocutoras representam a disputa por instituir, “recriar o mundo através de seus sonhos e de seu imaginário” (Eizirik in: Comerlato, 1998:16).

## 2.1 - Sentidos de escola

“Como as palavras poderiam criar um mundo,  
se elas apenas fossem sinais  
para indicar coisas e idéias já existentes?  
As palavras se referem a significações,  
inventam significações,  
criam significações”  
(Chauí, 2001:148).

A dimensão simbólica oculta ou explicitada nas relações com o “real imediato”, ainda é pouco explorada nos estudos educacionais. É a ótica do imaginário, que se instaura como uma das possíveis análises a respeito dos fenômenos sociais vividos, produzidos em redes. As relações simbólicas mediatizam e, mais que isso, instituem novas formas de relações. Desvelar a relação simbólica é “considerar os grupos sociais que nela interagem” e é “fundamental para compreender a complexidade e a heterogeneidade das relações intersubjetivas” (Valeska Oliveira, 1997:60).

Há uma pluralidade de linguagens que, via de regra, tem pouca ressonância nos discursos autorizados na escola, linguagens que não estão contemplados nas pautas das reuniões e nem nas trocas com a professora, mas que estão nas demandas de mães e pais e nos desejos das crianças. Decifrar essa pluralidade e reconhecê-la instituidora de novas relações com a escola é possível através dos sentidos atribuídos pelos diferentes grupos que com ela interagem.

O processo de simbolização ou o “conjunto de interpretações das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente” não é findo. Pelo contrário, como processo, se constitui de uma gama de elementos fundantes que são as “crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições” (Ferreira e Eizirik, 1994:7). A escola, embora produza seus próprios bens de sentido, não fica à margem da produção de outros sentidos que se materializam de diferentes formas, através das relações de afirmação ou negação de projetos.

A linguagem é parte do universo simbólico criado como instância intermediária, *interdito*<sup>40</sup>, na relação com o mundo e “o imaginário deve utilizar o símbolo, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais” (Castoriadis, 1982:142).

Instituição criada historicamente com uma função social, a escola simboliza e materializa um espaço público – para todos - e uma possibilidade de acesso ao conhecimento. É vista como condição para ascender socialmente, base para as oportunidades no mundo do trabalho e passaporte para o respeito na sociedade. Na modernidade, a escola é o espaço dedicado à educação formal, que inicia com o acesso à linguagem escrita e culmina com a formação de um cidadão disciplinado.

A escolha do referencial imaginário para analisar os sentidos atribuídos à escola, “personalizada em seus sujeitos”, encontra respaldo porque “a dimensão simbólica nos revela uma face da escola em que estão contidos os desejos, as expectativas, os sonhos, os mitos construídos em torno da

---

<sup>40</sup> Para Cassirer (1994:50), o homem já não pode fugir a própria consecução. Não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana.

instituição, a partir dos sentidos e dos significados atribuídos” (Valeska Oliveira, 1997:66).

Historicamente no Brasil, tanto a sociedade como a escola, permitem de si e do conhecimento representações<sup>41</sup> que amalgamaram relações de saber e de poder (Bourdieu,1989), relações estas amplamente denunciadas por educadores e formadores de educadores.

Campo de meu interesse, as imagens instituídas na sociedade sobre a escola são conhecidas na literatura a respeito e são representadas através da luz, do esclarecimento, do lugar de prestígio social, do “caminho para se chegar lá” e, não raro, estão materializadas nos discursos e nas práticas de professores, em todos os níveis de ensino. De domínio do senso comum, ou fazendo parte de projetos de sociedade, é esperado que a maioria das pessoas credite à escola, a partir dessa imagem, o poder de alavancar projetos de vida e possibilitar mobilidade social.

Pela incapacidade do projeto público das luzes<sup>42</sup> no entanto, outras imagens passaram a disputar a hegemonia da escola como escada para uma vida mais sábia, materialmente confortável e politicamente justa oportunizando que outros sentidos pudessem ser atribuídos à escola. Hoje, uma pirâmide, onde muitos na base sustentam o conforto e a riqueza de quem está no ápice é uma imagem amalgamada no imaginário popular acerca da sociedade, representação essa construída não apenas por dados de realidade, mas, fundamentalmente, pela teoria crítica moderna que tem origem na teoria marxista, onde a sociedade é vista como uma totalidade possível de ser conhecida (Boaventura Santos, 2000:26).

---

<sup>41</sup> Em seu estudo sobre o imaginário de mulheres recicladoras Feitosa (2001:10) pergunta: “a quem podemos creditar a realidade e toda sua complexidade, que satisfaz a uns poucos e mobiliza muitos outros a instituírem outras realidades senão a nossa capacidade de desejar sempre? O que produz significado para nossas ações cotidianas senão imaginarmos que cada dia poderá ser diferente”?

<sup>42</sup> Projeto público das luzes é aqui referenciado como o surgimento da escola para universalizar saberes e competências na modernidade. Incapacidade desse projeto é a não universalização da escola (no Brasil, em 2002, 61,9% da população com mais de 25 anos não tem o ensino fundamental completo (ZH, 2002). Para Resende (2002), apesar da presença, na literatura educacional, de uma gama de explicações como ‘ideologia do Dom’, níveis de prontidão, teoria da carência cultural, escola como AIE, a diversidade cultural e a discussão sobre a ortodoxia da escola, ainda não somos capazes de compreender, enfrentar e modificar o fracasso escolar.

A representação acerca da escola não saiu ilesa dessa análise sócio-política e, na abordagem conhecida como reprodutivista<sup>43</sup>, que se disseminou no Brasil nos anos 60 e 70, a escola deixou de ser o universo do possível para se transformar em um aparato de Estado, imagem parcialmente conhecida entre o senso comum e a mídia e profundamente documentada na literatura educacional<sup>44</sup>. Imagens que intencionaram informar a respeito das relações não naturais entre classe social e escola, origem social e sucesso escolar, conhecimento e ignorância, agregadas, apresentam *sombras* (Mafessoli, 1984) para a escola.

Uma outra imagem da escola passou, então, a ser revelada e, dessa imagem multifacetada fazem parte o analfabeto como fenômeno social e escolar, a exclusão via reprovações e repetências, a incompetência como resultado do desinteresse, falta de formação e alienação dos professores; a escola-prisão, lugar das conformidades do corpo e da mente e a imagem do conhecimento como caminho para o mercado, entre outras. Escolarizar, por si só, já não basta para uma sociedade que vulgarizou a imagem da escola: ainda desejada, jamais cumprida. Por quê, para quê e para quem se faz a educação? A quem interessa a ciência e a tecnologia? A serviço de quem está o saber? As respostas a essas questões são as teses acerca de uma escola que, parece, sempre teve uma intenção que, até então, estava obscurecida. Palavras como desvelamento, ideologia e conscientização fazem parte deste período de produção de respostas.

No embate das teorias para uma imagem de escola tão descolada da instituída, todas as áreas do conhecimento buscaram legar enunciados que explicassem o analfabetismo<sup>45</sup> e o não-letramento<sup>46</sup>, dois fenômenos que ela

---

<sup>43</sup> A reprodução é fundada na teoria marxista que afirma que a sociedade civil é o sistema de relações sociais que organiza a produção econômica, realizando-se através de instituições sociais encarregadas de reproduzi-lo (família, igreja, escola, meios de comunicação) configurando-se no espaço social onde as relações sociais são pensadas, interpretadas e representadas por um conjunto de idéias (Chauí, 2001:410).

<sup>44</sup> Fragmentos da literatura que aborda a escola brasileira como parte do aparato do Estado capitalista podem ser encontrados nas obras de Arroyo (1998), Buarque (1991), Craydi (1998), Di Piero (2000), Ferraro (1997), Ferreiro (2000), Freire (1987), Freitas (1989), Haddad (2000), Moll, (2000), Patto (1990), Soares (1988, 1999) e Torres (1999), entre outros.

<sup>45</sup> Alfabetismo é estado ou qualidade de alfabetizado, estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente as intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (Soares, 1999:20).



insistentemente produzia. Assim, diferentes abordagens foram publicizadas. Entre elas estão o olhar psicologicista para o qual o fracasso escolar está vinculado às “diferenças individuais” na capacidade de aprender; a abordagem biologicista em que a não aprendizagem é resultado de “disfunção biológica” ou resultado de “processo de desnutrição”; a abordagem culturalista, onde o fracasso escolar é produto de um “ambiente sócio-cultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação lingüística, cognitiva e psicomotora” (Moll, 2000:87). Agregada a esta abordagem, a contribuição da Lingüística foi basilar, uma vez que o estudo das diferenças entre linguagem oral e escrita, considerando a variedade lingüística prestigiada socialmente e as inúmeras variedades praticadas efetivamente, além do conteúdo e das referências implícitas nos textos didáticos escritos, permitiu perceber que a escola dificulta e/ou impede a aquisição da língua de origem.

Outra contribuição importante para analisar a escola, considerando um de seus produtos – o analfabetismo -, se encontra na obra de Paulo Freire (1990), que afirma o processo de não-alfabetização como demonstração de uma forma de resistência ou recusa dos dominados em abandonar as variedades lingüísticas pelas quais têm organizado suas visões de mundo, pois considera que a linguagem tem um enorme papel na construção da subjetividade humana. Essa contribuição muda “o foco da exclusão passiva, conformada e resignada das classes populares, para outro, que coloca em evidência os sujeitos, suas atividades, mesmo que pela negação, em direção à liberdade e à autonomia” (Comerlato, 1998).

Ainda uma análise dual que corrobora essa visão reprodutivista da escola, a psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberoski, 1985) forjou uma imagem de conhecimento em que, de um lado estava quem tinha acesso a uma escola repleta de recursos para interações intencionalizadas com os signos lingüísticos, com muitas experiências de uso significativo da língua escrita em seus mais diversos contextos e acesso a informantes da língua necessários para o sujeito construir hipóteses a respeito desse objeto do

---

<sup>46</sup> Letramento pode ser qualificado como "estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida" (Soares, 1999:44).

conhecimento e aprender e, no outro lado, todos os que a esses mecanismos não tiveram acesso e, portanto, tornam-se impossibilitados de aprender. Agregada a essa idéia, a convicção de que, uma vez disponibilizados todos os mecanismos acima descritos, a qualquer um seria possível ingressar no mundo letrado, fazendo dele sua conexão com os outros bens constituidores do humano.

A responsabilidade na produção do analfabetismo e do não-letramento, o “fracasso” da escola, trocou de lugar, de nome, de espaço, mas não deixou de ser produzido. Na década de 90, uma intensiva produção teórica e metodológica aporta nos cursos de formação de professores, combatendo as explicações anteriores que, isoladas, explicam, mas não resolvem a questão que mais agrega os educadores: a insistência com que o fenômeno se faz presente no cotidiano brasileiro. Segundo Telma Weisz, “ninguém escapou do banco dos réus: os alunos por serem subnutridos, carentes, deficientes. A escola, por ser uma máquina de reprodução das relações de poder. O professor, por ser mal pago, mal formado, incompetente” (in: Ferreiro, 2000:4).

Uma contribuição importante no sentido de rerepresentar a escola e não apenas denunciá-la foi elaborada pelos teóricos da resistência que defenderam a tese de que um trabalho reflexivo e racionalizado dos processos de exclusão poderia desvendar práticas e modificá-las, no sentido da construção de ações transformadoras da realidade social. Nessa tese, a escola seria um lugar não apenas de reprodução, mas, também de resistência (Giroux, 1986) aos projetos hegemônicos.

Processo social potencializado pela escola, o analfabetismo e o não-letramento dizem respeito ao que de mais profundamente temos produzido no intuito de tornarmos-nos humanos: a linguagem. Para Maturana (1999) foi pela linguagem que nosso cérebro se desenvolveu, é por “ações coordenadas consensuais” que podemos conhecer e reconhecer na linguagem os elementos que nos fizeram tantos tipos humanos, escritores do passado, imaginadores do futuro.

Manifestação humana utilizada para revelar sentidos, a linguagem possibilita a compreensão do que está instituído e da dimensão instituinte da sociedade, mas nem sempre se dá a conhecer pela expressão oral ou escrita.

Ao acessar o conhecimento das formas criadas que fazem sentido, bem como dos desejos, expectativas e sonhos latentes na perspectiva da imaginação criadora, às vezes se utiliza de silêncios. Assim como nem todas as palavras têm sentido e quem dá sentido aos discursos é nossa capacidade criadora, é na teoria do imaginário que se encontram pistas para conhecer os sentidos atribuídos à escola que, ilesos ou não, transgrediram os cânones.

A desconfiança com as teorias que contêm uma determinidade para o humano, com projetos de sociedade, de educação e de escola que desconsideram a capacidade criadora dos sujeitos históricos de instituírem as suas próprias criações, os seus próprios sentimentos, sonhos e mitos, torna a abordagem imaginária um porto. Temporário? Mesmo assim um porto. Acredito, como Castoriadis (1982:13), que é possível atuar, via instituinte, o que está sendo construído, rompendo com o instituído que tende a se arrastar, a conservar, a permanecer. *Imaginário* é criação incessante, essencialmente indeterminada social, histórica e psiquicamente, de figuras, formas, imagens, linguagens, a partir das quais, é possível somente comunicar algumas coisas.

## 2.2 - Mulheres e sentidos de escola

“Durante mucho tiempo  
las mujeres quedaron abandonadas  
em la sombra de la historia.  
Pero fue sobre todo el movimiento de las mujeres  
el que las ha llevajo al escenario de la historia,  
com ciertos interrogantes  
acerca de su pasado y de su futuro.  
Lo que intentamos comprender  
es su lugar em la sociedad,  
su condición,  
sus papeles y su poder,  
su silencio y su palabra”  
(Duby e Perrot, 1993).

Durante muito tempo a história foi a história dos homens, tomados como representantes da humanidade. Hoje não é mais possível descrever a humanidade como sinônimo de *homens* e tampouco cair na tentação de escrever uma história de mulheres, como se fossem ilhas. A abordagem que tem refletido esse outro tempo diz respeito a introduzir as relações entre os sexos ou uma “história dos gêneros” na escrita da história global. Para

Thébaud (1993:26) essa abordagem deve deixar explícito que “la relación entre los sexos no es um hecho natural, sino uma interacción social construída e incessantemente remodelada, consecuencia y al mismo tiempo motor de la dinâmica social”.

A história do movimento de mulheres<sup>47</sup> possibilitou abordagens que se complexificaram a partir de diferentes teorias de compreensão das relações humanas, tanto do ponto de vista da multiplicidade de entendimentos, como da qualidade delas. No estudo que faz a respeito de gênero, raça e classe social no currículo, Marie Jane Soares (1999) apresenta um inventário a respeito das diferentes concepções que organizaram e representam o pensamento feminista<sup>48</sup>, desde o pensamento liberal até o pensamento pós estruturalista. Para a autora, “feminismo é um movimento plural, com posições e questionamentos diferenciados, por vezes contraditórios, que pode defender, tanto posturas conservadoras, quanto emancipatórias” (Soares, 1999:58).

Nas diferentes abordagens que produzem o que conhecemos como o pensamento feminista, existem problematizações que são compartilhadas por todos os feminismos que, segundo Marie Jane Soares (1999), é

“a preocupação com as questões que afetam as mulheres; o avanço dos interesses das mulheres; a conquista e transformação do espaço social e cultural; a centralidade conferida nas análises às dimensões da sexualidade e a reprodução no arranjo entre os sexos” (Marie Jane Soares:1999:77).

As relações de gênero<sup>49</sup> têm recebido uma atenção especial de quem estuda a subjetividade, o imaginário, as significações imaginárias e os sentidos atribuídos. Parte dessa atenção foi conquistada pela predominância de mulheres em algumas profissões, como o magistério e a enfermagem representada na polêmica vinculação entre profissão e vocação, desencadeando estudos que buscam evidenciar a “análise das relações entre

---

<sup>47</sup> Para Duby e Perrot (1993:21) a história das mulheres é “uma historia de relaciones, que pone sobre el tapete la sociedad entera, que es historia de las relaciones entre los sexos y, em consecuencia, también historia de los hombres”.

<sup>48</sup> Em seu estudo a autora aborda com profundidade o feminismo liberal, o socialista marxista, o radical, o culturalista, o pós-moderno e o feminismo negro. Aponta ainda, como informação, a existência, em formulações, do feminismo ecológico, psicanalítico, existencialista e pós-estruturalista (Soares, 1999).

<sup>49</sup> Para Scott (1990:14), gênero é o elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e modo de dar significado às relações de poder”.

os sexos a partir de sistemas culturais, marcados pelo poder” (Pinto e Miorando, 2000).

No ocidente, o século XX é pródigo em imagens de mulheres a serviço do homem e da família, o respeitado dueto mãe-esposa sem profissão. Ideais de aparência física inspirados nas estrelas de cinema e nas modelos de beleza exigem das mulheres que sejam magras, desejáveis, rainhas do lar, organizadoras do orçamento doméstico, mães atentas aos conselhos médicos e psicológicos no trato da prole, caracterizando o domínio da imagem e da psicologia. Para Thébaud (1993:25) “el siglo XX también es el siglo en el cual las mujeres, cada vez más mujeres, toman la palabra y el control de sus identidades visuales, subrayan las implicaciones políticas de la representación, intentan romper los estereotipos y proponen múltiples vías de realización personal”.

As primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário foram produzidas em meados do século XIX mas o acesso ao ensino superior, como possibilidade de romper com a predominância da idéia de que a continuidade da maternidade estaria sendo exercida no magistério, se deu apenas na década de 40 do século passado. Os estudos indicam que, além do propalado “fazer feminino”, a permissão para as mulheres exercerem uma atividade “com crianças, em um ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos, especialmente do sexo oposto”, era uma forma velada de controlar a sexualidade feminina (Vânia Oliveira, 2000:162-163).

Nos últimos cem anos, no entanto, pode-se observar uma insistente mudança nesse quadro, representado pela expansão da escolaridade, variedade de profissões e acesso e permanência das mulheres na escola, em diferentes carreiras, o que possibilitou, no imaginário social, um rompimento com a expectativa de que mulheres desejassem apenas cursos impregnados de conteúdos humanísticos que desembocassem “em profissões tipicamente femininas” (Rosemberg, 1982:10). O que permite que o mito vocacional ainda exista fortemente, porém, são as baixas remunerações que segregam as mulheres à margem das decisões e do poder de negociação.

Para Pinto & Morando (2000:225), “fazer parte da sociedade é estar em constante conflito com o que nos é imposto e com a nossa autonomia enquanto

produtores dessa mesma sociedade”. Assim, diante de um padrão cultural tão impregnado na vida das mulheres que estão na escola, das que deixam seus filhos nela e das que fazem dela seu meio de vida, será possível encontrar outros sentidos sendo atribuídos à escola? E esses sentidos terão alguma possibilidade de serem instituídos? Será na “autonomia dos sujeitos frente a padrões culturais” que encontraremos o espaço para a instituição de novos significados?

A origem desta pesquisa está localizada em minha prática pedagógica e na incompletude das respostas que fui encontrando para o meu fazer enquanto educadora, fundamentalmente no que diz respeito aos sentidos atribuídos ao saber escolar. Não é um estudo a respeito das diferenças promovidas na vida das pessoas a partir de seu gênero e nem uma análise do efeito de padrões culturais sobre o feminino e o masculino atualmente. Se agrega ao desejo de conhecer qual o sentido que atribuem à escola mulheres que romperam com papéis sociais de inferioridade, piadas grosseiras, chavões que se perpetuam inacreditavelmente, diferenças salariais aviltantes, crimes violentos e hediondos em nome da passionalidade, o estupro e a morte como responsabilidade pelo desejo despertado. Não se trata, no entanto, de assumir o “discurso miserabilista de opressão” (Perrot, 1988:169) e sim evidenciar o imaginário instituinte que permitiu saídas.

Partindo do sentido que atribuo à escola, a partir do universo simbólico, político e material que me agrega e desagrega, acreditava poder evidenciar diferentes sentidos atribuídos à escola e diferentes atitudes de instituição de sentidos a partir de diferentes níveis de letramento. Inicialmente, não restrita a depoimentos de mulheres, critérios como a responsabilidade histórica pela educação dos filhos, expectativas de sucesso e redenção sobre eles jogadas, frustração destas mesmas expectativas, busca intensa pelas instituições públicas e por formas de organização para garantir direitos e, ainda, a qualidade dos relatos de vida, tornaram a pesquisa um “campo minado” de mulheres.

Muitas das mulheres que se tornaram interlocutoras, no entanto, passaram a expressar uma atribuição de sentido elaborada ou herdada muito anterior ao ingresso na escola e em qualquer relação de letramento, negando a

hipótese central de meu interesse de estudo. Decidi, então, investigar quais os sentidos que mulheres atribuem à escola, para si e para os filhos que estudam e imaginei que seria mais farta a resposta se ampliasse o grupo de interlocutoras que ficou assim organizado: mulheres em processos iniciais de escolarização; mulheres que voltaram à escola após a escolarização dos filhos e mulheres que nunca saíram deixaram de estudar e/ou que trabalham com a educação. A decisão por agregar ao grupo de interlocutoras mulheres com diferentes graus de letramento foi, também, o desejo de conhecer se os sentidos atribuídos à escola se diferenciam em mulheres que tiveram múltiplas oportunidades de interagir com os saberes escolares, com o imaginário instituído e com níveis de letramento.

Escolhidas as mulheres e indo novamente ao campo, os diferenciados graus de letramento<sup>50</sup> não confirmaram a maior de minhas hipóteses, tornando obsoleto considerar o “grau de letramento” como critério para atribuir e instituir sentido letrado<sup>51</sup> à escola. Assim, aprendi a ouvir. O estudo então, se transformou em evidenciar se, além de sentidos instituídos, há sentidos instituintes nas atribuições de significados à escola.

A migração campo-cidade foi um elemento que, inesperado, agregou qualidade e ofereceu contorno ao campo da pesquisa. A migração, no entanto, não se restringe ao conceito clássico e se instituiu como um *movimento* percorrido pelas mulheres desse estudo: grande parte delas trabalhou no campo ou é filha de trabalhadores rurais; outras, oriundas de municípios vizinhos, buscaram em Pelotas melhores oportunidades de vida e de estudo, por si ou por influência de seus pais. Todas, invariavelmente, reconhecem na *cidade*, as possibilidades de trabalho e cultura.

Houve, no entanto, um critério não fundado no racional e nem em uma categoria *a priori*, que unificou essas mulheres e que as tornou interlocutoras: a **admiração** que provocaram. Admiradas por me oferecerem o desassossego

---

<sup>50</sup> “Graus de letramento” na literatura é abordado nas obras de Tfouni (1997), Kleiman (1999) e Soares (1999).

<sup>51</sup> Sentido letrado à escola, segundo minha expectativa, seria desejar que, através da escola, os filhos buscassem, como portadores da “condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida” (Soares, 1999:44), um significado amplo da escolaridade não restrito ao suporte para a mobilidade social.

de verdades contrariadas – elemento fundamental para uma pesquisadora interessada em realizar uma descrição densa – e, também, pelas emocionantes histórias que foram tornando legítimas cada uma das palavras, cada um dos sentidos atribuídos, em uma polifonia de silêncios barulhentos.

É dessa admiração que retiro o argumento mais contundente para incluí-las como autoras de pensamentos, linguagens e ações que me permitiram reavaliar meu projeto de tese, minha intenção de pesquisa, as conclusões que possivelmente serão parciais, temporárias e frágeis. Escolher trinta mulheres, em um universo de aproximadamente duzentas, foi um exercício de humildade intelectual, de reconhecimento da parcialidade do conhecimento que construí até hoje, de respeito à voz do outro, que desejo um “legítimo outro” (Maturana, 1999). Mas, fundamentalmente, deveu-se à inesgotável capacidade humana de produzir e atribuir significados.

Para ouvi-las, elaborei roteiros de pesquisa e solicitei, de acordo com a vontade de cada uma delas, que o respondessem. Entre elas, algumas que ainda não sabiam escrever, outras que pouco escreveram, algumas que quiseram falar. Além das escritas, entrevistei por duas vezes, no mínimo, cada uma delas e, depois, transcrevi a conversa, transformando as declarações em relatos de vida.

O diário de campo, que registra as trajetórias de vida resultou em duzentas e trinta páginas, fruto de no mínimo uma, no máximo três horas de entrevistas com cada uma das mulheres. Para cada hora de entrevista foram necessárias quatro horas de gravação. Algumas informações dadas por elas precisaram ser conferidas com parentes, vizinhos ou até filhos, pois, pelo menos três delas se contradiziam freqüentemente. Minha hipótese para as contradições expressadas se funda nas fortes emoções que viviam ao relatar suas trajetórias, o que se pode observar, pela recorrência de expressões da linguagem oral, silêncios, lágrimas, olhos mareados e algumas confusões de papéis<sup>52</sup>. A materialização dessas emoções tornou-se, na maioria dos casos, impossível de ser traduzida na linguagem escrita.

---

<sup>52</sup> A mais impressionante delas aconteceu na entrevista da Mangueira, onde pai e marido eram, sistematicamente, “confundidos”. Ela se referia a “ele” em uma mesma informação onde os dois estavam presentes, necessitando de minha intervenção para saber de quem era, afinal que ela estava falando.



Outra hipótese a respeito das contradições expressadas se localiza na literatura a respeito da relação entre letramento, cultura e modalidades de pensamento. Essa relação é explorada por Oliveira (1989, 1992, 1995) a partir dos estudos de Luria (1990) e tem como argumento central o não desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores entre adultos pouco escolarizados como, por exemplo, “operações deliberadas dos sujeitos sobre suas próprias ações intelectuais” (Oliveira, 1995:52). Nessa abordagem, é mais frágil ou inexistente “a consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento, a qual lhe permite descrever e explicar esses procedimentos a outras pessoas” e envolve, também, “uma busca intencional de estratégias adequadas a cada tarefa específica a partir da consciência de que há diversas regras e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas” (Oliveira, 1995:152-153).

Ouvi-las mais de uma vez, esclarecer detalhes dos depoimentos e buscar informações que não haviam sido reveladas, levou-me a reescrever o instrumento de pesquisa algumas vezes. Foi um dos aprendizados. A diversidade de suas histórias redesenhou o objeto da pesquisa e levou-me a viver estas vidas com escola, em sonho ou na realidade, com muita intensidade. Devo a estas mulheres este outro aprendizado. Outra “lição” e antigo desejo que pôde ser parcialmente realizado, embora não se traduza, na escrita foram os movimentos do trabalho intelectual que obriguei algumas de minhas interlocutoras a viver. Ao questioná-las a respeito de contradições em suas comunicações, olhar, voz, corpo e movimentos denunciaram a necessidade de um outro quadro explicativo para o fenômeno que eu estava interessada em evidenciar.

Estes procedimentos metodológicos foram tomando contorno durante a investigação que, sim, tinha categorias *a priori*. A impossibilidade de essas categorias serem tão amplas quanto as respostas originou a tese. Tenho a convicção de que esta é uma aproximação ao problema, orientado por um ponto de vista: um dos possíveis, porque temporário e parcial.

---

Mesmo assim, saía da entrevista convencida que era um e quando escutava o relato, recorrentemente, me convencia que era do outro.

Encontrei, no movimento provocado pela desacomodação, sentidos sendo questionados, buscas até desesperadas por entender o que de “errado” havia acontecido na materialização de expectativas. Minhas interlocutoras exercitaram seus imaginários, ora aceitando as ordens inicialmente divulgadas por elas mesmas, ora resistindo a estas e aos sentidos dados socialmente à escola e ao ter sucesso nela<sup>53</sup>. Desconfio, pelos inúmeros depoimentos que colhi, em outros encontros depois da escrita, que cada uma delas passou a criar novas necessidades, atribuir novos sentidos aos que até então percebiam como certo, desejado, esperado. Ingressaram, penso, na consciência do desconhecido, do instável, também eles constituidores do sujeito.

Nessa pesquisa a “aventura do entendimento humano” foi vivida a partir da consciência da insuficiência dos paradigmas tradicionais do pensamento e a escolha da Etnometodologia para orientar o percurso investigativo se deu por ser esta uma abordagem que intenta proporcionar ao investigador "a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar" (Coulon, 1995:30).

A Etnometodologia é uma teoria originária do campo da Fenomenologia, aplicada inicialmente a estudos e pesquisas da Sociologia e da Sociologia da Educação, que se preocupam em conhecer como os atores sociais percebem e interpretam o mundo, bem como estes atores constroem suas ações sociais cotidianas; é uma metodologia que se preocupa em conhecer como sujeitos constroem as ações cotidianas utilizando-se do conhecimento produzido no senso comum, considerado o enraizamento dinâmico contido neste conhecimento; buscando a apreensão e compreensão da vida social tal como ela é. Procurei, através dos procedimentos etnometodológicos, apreender os sentidos que mulheres atribuem à escola, e como, a partir da produção imaginária, conformam e dão concreticidade aos projetos de escolarização dos filhos.

---

<sup>53</sup> O sentido atribuído à escola na literatura a respeito do letramento é o de lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa. Além disso, o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos (Marta Kohl de Oliveira, 1995:156).

A aproximação, relação autorizada pela Etnografia<sup>54</sup> instituiu-se pela rejeição à postura científica convencional justificada pelo rigor metodológico e pela objetividade e possibilitou-me uma defesa dos pesquisados através do “levantar a voz e falar em nome dos sujeitos, como forma de conferir-lhes poder ao conceder mais autoridade às vozes dos sujeitos” (Magalhães, 1995:204), instaurando no jogo pesquisador-pesquisado, uma defesa explícita das interlocutoras da pesquisa. Assim, a escrita de trajetórias de vida tornou-se uma fonte de saberes que pôde ser explorada e não apenas um adereço ao tema da pesquisa ou uma possibilidade de comprovação dos pressupostos teóricos e metodológicos. Através dessa escrita busquei conhecer os sentidos atribuídos à escola e evidenciar os movimentos de instituição que, acredito, fazem parte de uma disputa entre o sentido atribuído e materializado pela sociedade, também ele múltiplo, ao que é da escola<sup>55</sup> e os outros tantos, atribuídos pelas pessoas que estão no entorno dessa escola.

A Etnografia, segundo Fonseca (1991) é um “encontro tenso entre a perspectiva sociológica, que tende para a reificação do social, e o individualismo metodológico, que tende para a sacralização do indivíduo”. Através dos sentidos atribuídos à escola comunicados nas trajetórias de vida, encontrei uma possibilidade de registrar os significados instituídos e os instituintes. Nas experiências individuais que acredito serem vínculos únicos com a escola via *fazer social e representar/dizer social* (Castoriadis,1982), busquei compreender e rerepresentar a dimensão social e histórica em cada uma delas e os movimentos de alocação de sentido que, mesmo durante a pesquisa aconteciam. Acredito que pude perceber, nesse movimento, a “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens” das quais fala Castoriadis (1982) e entender que o que conhecemos por realidade e racionalidade são criações imaginárias, passíveis de movimento, constante, incessante.

---

<sup>54</sup> Segundo Coulon (1995:85-92), a Etnometodologia deve se utilizar dos instrumentos de pesquisa da Etnografia, como por exemplo, a etnografia constitutiva (que tem como hipótese que as estruturas sociais são construções sociais) e o *tracking* ou “espreita” que caracteriza a atitude do pesquisador como um dos da comunidade, alguém que segue os passos de alguém.

<sup>55</sup> Da escola são relações, saberes e poderes intuídos pela sociedade na qual ela se tornou importante. Há, para essa caracterização, alguns discursos disponíveis. O mais contundente é o da relação de um analfabeto com a sociedade letrada, que me tornou, por muitos anos, uma buscadora por instituir um outro sentido, também ele redentor, fundado nas possibilidades de disputa de significado.

*Etnos*, em grego, quer dizer povo, raça; *graphein*, escrita, registro. Etnografia é escrever sobre um povo específico, sua origem, sua história, por meio da observação direta. Compor, via história deste povo, a participação única na humanidade. Neste caso, Etnografia ou Método Etnográfico é sempre um tensionamento entre uma história de vida única e as outras tantas em seu entorno. Cabe acrescentar que etnografia também é um movimento de alocação de sentido ao que foi revelado e uma reapresentação da realidade, tanto pelo pesquisado como pelo pesquisador que, nessa tese, chamo interlocutoras. A possibilidade de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos ou histórias da vida escolar, “parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências (...) e das trajetórias (...) e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual” (Catani, 1997:18).

Acredito, assim como Catani, (1997:19) que “o reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com os relatos (...) apoia-se na idéia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permitem reinterpretações férteis de si próprio, (...) o que as tornaria instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas relatos factuais”. Esse movimento, de um olhar singularmente expressado considerado em relação, ampliou a possibilidade da análise, criou pontes, projetou sentidos, derrubou marcos.

Na interação com as interlocutoras, aqui uma ampliação do papel de “sujeito de pesquisa”, a intenção primeira foi **compreender o que estava sendo dito**, a partir da premissa de que havia universos simbólicos em contato: o da pesquisada e o da pesquisadora. A intenção segunda foi **categorizar os sentidos atribuídos** a partir do aprofundamento nos dados oferecidos pelo campo. A terceira, **evidenciar rupturas** com um imaginário instituído e **reconhecer possibilidades instituidoras** de novos significados para a escola.

## 2. Trajetos e trajetórias

"Antes de ser atrativo,  
a cidade é necessidade.  
Os migrantes,  
que são essencialmente gente do campo,  
vêm a ela primeiro para procurar trabalho,  
para viver melhor,  
o que comporta também a busca do prazer"  
(Perrot, 1998:16)

Nenhuma cidade é impune ao seu passado. Num país de tantas diversidades culturais, cada recanto de seu território guarda um pedacinho da história de 500 anos. Pelotas, sul do Rio Grande do Sul, não poderia ser diferente: berço cultural e econômico do Rio Grande do Sul, se encontra economicamente decadente, culturalmente pobre e fragilizada em sua autoestima, embora tenha sido conhecida por títulos vinculados a seu processo de desenvolvimento.

*Princesa do Sul e Atenas do Rio Grande* são denominações que indicam a importância no contexto econômico do Rio Grande do Sul no final do século XIX e peculiaridades culturais diferenciadas em relação a outras cidades do Estado. Originou-se nas charqueadas num momento em que predominava a criação extensiva do gado e, pela sua posição geográfica às margens do rio São Gonçalo e seus afluentes (Arroio Pelotas, Arroio Santa Bárbara e Arroio Moreira), Pelotas permitiu o desenvolvimento desta indústria, que teve a opulência econômica entre 1860 e 1890. De produção sazonal e mão de obra predominantemente escrava, a produção de charque era um negócio rentável. Além de alimentação básica de senhores e escravos, as charqueadas pelotenses abasteciam o centro e o norte do país, o que permitiu uma imagem<sup>56</sup> de centro cultural desenvolvido, o que incluía o envio de filhos das famílias abastadas à Europa, no final do século XIX e início do XX.

---

<sup>56</sup> Como centro cultural Pelotas tem uma história peculiar, estudada, inclusive, em teses acadêmicas. Uma delas, "O imaginário social de pessoas descendentes de famílias tradicionais de Pelotas", aborda o impacto que ainda hoje tem sobre estes descendentes o fato de ancestrais terem recebido títulos de nobreza da coroa portuguesa quando de sua estada no Brasil – Império - e o sentimento de estar acima das classes populares e da acumulação econômica, derivados destas distinções (Moreira dos Santos, 2000).

O processo de ocupação territorial aconteceu sob o regime de Sesmarias, isto é, da repartição da terra em imensos latifúndios, alguns explorados pelos agraciados originais, outros transferidos em sua totalidade e, ainda outros, alienados em múltiplas frações. Apesar do fracionamento, o município ainda conta com latifúndios originários das antigas sesmarias. (Lucas, 1999:74). Para Andrade (2000:12), a região sul constituiu-se, desde a sua formação, aos moldes da economia agropecuária, como subsidiária da agro-exportação, voltada para o abastecimento do mercado interno brasileiro, conhecida pelo cognome de “celeiro do país”.

Passado de intensa produção econômica e cultural que a faz ser, ainda, uma referência na música e na literatura, o seu presente é marcado por um sentimento que está alicerçado em dados mas não apenas neles. A decadência econômica<sup>57</sup> pode ser entendida como fruto de uma divisão do campo e da cidade (o mundo rural e urbano) onde estancieiros, charqueadores, latifundiários e industriários – representantes da concentração de riquezas – não souberam ou não desejaram democratizar o acesso à terra, à escola, ao trabalho e à renda, resultando em uma sociedade onde uns tem muito e a maioria esmagadora vive à margem<sup>58</sup>. A pacata convivência com a poluição da Lagoa dos Patos<sup>59</sup>, a restrita área verde na cidade, o abandono de bairros da periferia à própria sorte, o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos e a facilidade com que a cultura da reprovação é perpetuada nas escolas são alguns dos indicativos de que algo mais que a economia vai mal em Pelotas.

Terceira maior cidade do Rio Grande do Sul em população<sup>60</sup> e sétima em renda, Pelotas tem uma rede de ensino público municipal<sup>61</sup> que atende a,

---

<sup>57</sup> Há muita divergência acerca das causas da derrocada econômica da região sul do RS. Especificamente em Pelotas, a partir de incentivos fiscais à indústria do pêssego, criou-se nos anos 60, 70 e 80, uma nova pujança, conectada com a industrialização no restante do Brasil. Diferentemente de cidades pólo como Porto Alegre e Caxias do Sul, no entanto, essa indústria praticamente desapareceu, mergulhando a região em um outro ciclo de pobreza.

<sup>58</sup> Segundo Martins (1973) na transição da sociedade agrária para a industrial capitalista dependente que ocorre no processo de industrialização e urbanização brasileira, as cidades se tornaram objetos de investimento de capital passando o mundo rural a um segundo plano. O que se pode observar neste movimento, em Pelotas, é uma contradição profunda, uma vez que a riqueza continuou vinculada ao latifúndio pela propriedade das terras e a produção urbanizou-se baseada nos pequenos produtores que, ao longo de poucos anos, foram massacrados pelas políticas das indústrias e do poder público.

<sup>59</sup> Pelotas é banhada pela Lagoa dos Patos, a maior em extensão no mundo. Poderia vir a ser um pólo turístico pela beleza,

<sup>60</sup> 323 mil pessoas / 219 mil eleitores segundo o Censo do IBGE 1991. Destas, estavam ocupadas, 55.404 pessoas e ocupados assalariados 41.193 pessoas.

aproximadamente, 25 mil alunos, sendo que o município é responsável por 46,87% dos alunos da zona urbana e 83,14% da zona rural. Contraditoriamente à oferta de ensino fundamental (98,29% de escolarização na população de 7 a 14 anos em 1990), a cidade encontra-se em 183º lugar no quadro do analfabetismo no Rio Grande do Sul ou 8,9% de analfabetismo entre pessoas de 11 a 14 anos<sup>62</sup>.

Com oferta de formação acadêmica em todos os níveis<sup>63</sup>, é a “capital da metade sul”, e teve sua economia baseada na produção de charque<sup>64</sup> e arroz em latifúndios<sup>65</sup>, inicialmente, e na indústria conserveira minifundiária (pêssego, morango, aspargo, milho, figo e pepino) em meados do século passado. Conhecida como capital nacional do doce, é o “maior centro geo-econômico<sup>66</sup> da região sul do Estado, exercendo influência sobre um universo de 1,2 milhão de pessoas em 19 municípios, com um potencial de consumo de serviços que supera algumas capitais brasileiras” segundo dados oferecidos pela UFPel<sup>67</sup>. A época de ouro vivida pela indústria conserveira<sup>68</sup>, caracterizada por emprego amplo<sup>69</sup>, remuneração digna e promessa de futuro melhor, se existiu, está longe de voltar.

---

<sup>61</sup> Em todo o município, segundo o IBGE, encontram-se 235 estabelecimentos públicos e privados de ensino com 55.738 matrículas no Fundamental e 18.626 no Ensino Médio. Fonte [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

<sup>62</sup> Fonte: IBGE / UNICEF. Crianças e adolescentes: Indicadores sociais do Rio Grande do Sul -1991

<sup>63</sup> A UFPel tem atualmente 9 mil acadêmicos distribuídos entre seus 36 cursos de graduação, 9 Doutorados e 13 Mestrados. (Fonte: site da UFPel). Já a UCPel, com 6.800 alunos, possui três mestrados, dois doutorados e 25 cursos de graduação. (Fonte: site da UCPel).

<sup>64</sup> Segundo diversos estudos, embora fortemente produtiva no final do império, a cultura do charque enfrentou diversos momentos de crise que a lerva-materam à estagnação, substituição e derrocada. Entre eles, a abolição da escravatura, as revoluções rio-grandenses de 1893 e 1923, o desenvolvimento de charqueadas em outras regiões, o advento dos frigoríficos e a expansão econômica da região norte do estado, com a vinda dos imigrantes europeus (Brião, 1997).

<sup>65</sup> O escravo negro estabeleceu-se nos atuais territórios com o início da produção do charque a nível industrial (1780) e Pelotas além de centro charqueador gaúcho tornou-se um grande polo escravista (Mello, 1994). Segundo Varoto & Soares (1988), em 1814 “era de homens de cor quase a metade da população de Pelotas”.

<sup>66</sup> A estrutura fundiária pelotense, em 1996, era: 92,81% dos proprietários detém propriedades de menos um até 50 ha enquanto que os 7,18% restantes detém de 50 até mais de 10.000 há. Pelotas possui 6 hospitais, um comércio variado, duas Universidades e uma rede de ensino fundamental e médio importante, para onde acorrem, de todas as regiões, milhares de pessoas, dando forma ao processo conhecido como migração ou êxodo rural. IBGE, 1991.

<sup>67</sup> [www.ufple.tche.br](http://www.ufple.tche.br)

<sup>68</sup> A região já possuiu 56 indústrias no setor, hoje só 14 funcionam. O setor está 60% ocioso e empregava, em 1980, 4.500 trabalhadores fixos e 17 mil safristas. Em 1994, 730 fixos e 3.100 safristas. Há culturas em decadência, como o aspargo cujo fim já foi decretado (Gonçalves, 1999).

<sup>69</sup> A indústria conserveira tinha, em 1980, 14.300 produtores e em 1994 apenas 4.280 continuavam produzindo. Em 1980 produzia 40 milhões de latas de pêssego (a metade da demanda nacional em 1998) sendo que hoje apenas 17 milhões (Gonçalves, 1999).

A concentração de renda no município é, segundo recentes indicadores sociais (UCPel, 1999)<sup>70</sup> muito extremada, sendo considerados *ricos* em torno de seis mil pessoas ou 2% da população. Entre os excluídos, milhares de analfabetos<sup>71</sup>. Às causas econômicas do declínio é possível agregar explicações que, para Pierre Moreira Santos (2000:46), incluem um mergulho no imaginário das famílias ditas tradicionais, que surgiram com a distribuição de títulos nobiliárquicos. Nobreza originada na troca de favores com a corte, de caráter capitalista, a riqueza econômica provinda da indústria saladeril proporcionou oportunidades de uma cultura mais urbanizada, representada no cultivo das artes, literatura, teatro e música. Segundo o autor, a crença na própria nobreza está situada no imaginário das pessoas que dela fazem parte, pois não há existência legal da nobreza brasileira: restringe-se a uma construção imaginária materializada em valores, comportamentos, formas de falar e se relacionar uma vez que, com o fim do império, essas famílias perderam a referência.

Tradição antiga, a oferta de rede escolar pelo Município, tanto na zona rural como urbana, datam das primeiras décadas do século XX (Dall'Igna, 1992:188). Apesar disso, são conhecidos os locais onde essa escola é abundantemente excludente, com reprovações em massa e pouca aprendizagem entre as crianças que permanecem nela. A formação dos professores que atuam no ensino fundamental é frágil<sup>72</sup> para um município que tem escolas funcionando desde 1845. Perguntados<sup>73</sup> a respeito da importância da escola para a sociedade, professores da rede elencaram desde a expectativa de ascensão social até a promoção da cidadania como funções da

---

<sup>70</sup> Indicadores que fazem referência a bens, PIB per capita, consumo de energia elétrica, estabelecimentos agro-pecuários, estabelecimentos industriais, estabelecimentos comerciais, indicadores sociais como saneamento básico, habitação, educação, nascimentos, gravidez na adolescência extraídos do Banco de dados da zona sul – RS. Boletim informativo UCPel (10/1999).

<sup>71</sup> Com uma média de 13% da população de 14 anos ou mais considerada analfabeta, recentemente Pelotas figurou na imprensa como a cidade do RS com o maior número de eleitores analfabetos. (IBGE, 2002).

<sup>72</sup> A partir de 1995, iniciou-se um processo de qualificação em serviço (Programa Especial de Formação de Professores em Serviço e Curso de Leigos) para professores que atuavam nas escolas públicas municipais e estaduais da zona sul. Com aproximadamente 100 professores ingressando por ano, em 2002, 580 estarão qualificados. (Fonte: FaE/Upel, 2002).

<sup>73</sup> Pesquisa realizada em 1998 na disciplina de Alfabetização/Curso de Pedagogia/Faculdade de Educação da UFPel. Consistiu em entrevistas semi-estruturadas a 42 professoras alfabetizadoras sobre: alfabetização, cultura popular, livro didático, papel do professor, processo de aprendizagem, método de ensino e relação entre conteúdo escolar e realidade social. Estas professoras foram observadas em sala de aula e seus livros didáticos estudados na Universidade. Rosa, 2000b.



escola. Confrontados com os indicadores da reprovação e Erva-Matesão, não conseguiram fugir das explicações clássicas que coloca ou nos pais, ou no aluno, ou ainda no “sistema” a responsabilidade pelo fenômeno da exclusão escolar, ou seja, a escola, através de seus professores, não se responsabiliza pelo fenômeno da não aprendizagem de suas crianças e participa, desse modo, de um fenômeno mais recentemente detectado: mesmo os que são aprovados, na maioria das escolas, não se tornam letrados<sup>74</sup>.

Nas escolas municipais de Pelotas, o tempo destinado à escolarização para alcançar a alfabetização é longo, aproximadamente quatro anos para que 91,5% da população de sete a dez seja considerada alfabetizada. A expectativa é de que apenas 58,8% das crianças que ingressam na escola aos sete anos sejam aprovadas para a segunda série (Vaz Dias, 1993:186). Em uma análise comparativa com outros municípios do Rio Grande do Sul, que têm apresentado uma antecipação na condição de alfabetizados (crianças aprendendo a ler aos 5 anos), os dados assumem uma maior importância.

A convicção de que a alfabetização de adultos envolve questões peculiares que a distinguem da alfabetização da criança, tais como estudos estatísticos do analfabetismo no País, determinantes sociais, culturais, econômicos do analfabetismo, problemas cognitivos do adulto na aprendizagem da língua escrita, definição de métodos e procedimentos de alfabetização, relações entre aquisição da língua escrita e inserção no mundo do trabalho; ideologias e políticas de campanhas de alfabetização, entre outras (Soares, 1989:15), tem feito com que educadores estudem o fenômeno do analfabetismo separadamente dos outros temas escolares. No entanto, o vínculo que podemos estabelecer entre a escola e produção do analfabetismo e não letramento se dá, na medida em que, o analfabeto jovem e adulto deste início de século, dispõe de um imaginário a respeito da escola, fruto do projeto das luzes, ao mesmo tempo, que tem gravado na sua história pessoal, uma passagem de fracasso por ela.

---

<sup>74</sup> Essa conclusão é fruto de empirismo, uma tendência de pesquisa, uma vez que ainda não houve apreensão a respeito de graus de letramento. É baseada em observações que venho realizando e pequenos ensaios de pesquisa com acadêmicos, professores, e escolas na área da produção de textos e de conhecimento da literatura (ler e gostar de ler).

Ao buscar circunscrever a “geografia” dessa pesquisa, localizá-la espacialmente, percebi que nas trajetórias de vida das mulheres interlocutoras havia marcas dos movimentos sociais ocorridos no sul do Brasil, mais especificamente no caminho da industrialização e urbanização da região.

No Brasil como um todo, as lutas sociais no campo<sup>75</sup>, ocorridas no período de 1954-1964 não fazem parte das memórias de nenhuma das interlocutoras, que assim que puderam, abandonaram o campo em busca de melhores condições de vida, como ilustra o depoimento da Margarida:

“Nasci em Canguçu, interior da zona sul onde se planta muita fruta e tudo de lavora. Ali eu estudei até a quinta série, vim prá Pelotas prá trabalhá nas indústrias do doce como safrista. Eu comecei a trabalhá com quatorze anos, foi minha primeira assinatura de carteira, em indústria de conservas, como safrista” (Margarida, 42 anos, 2002).

Amplamente estudada na Sociologia, a *Migração* é um fenômeno complexo de constituição de um Brasil urbano que aporta nas cidades uma “mão-de-obra sem ocupação produtiva nos novos setores que estavam sendo criados pela industrialização substitutiva de importações”, oriunda de uma “capacidade ociosa nos campos”, a partir “de terras que não eram mais necessárias à produção” (Soto, 2002:276).

Há, na sociologia, um confronto de interpretações a respeito da questão agrária no Brasil que acontece “no contexto das transformações das relações sociais no campo, isto é, do desenvolvimento do capitalismo” onde a “industrialização da agricultura e a urbanização são dois elementos fundamentais no quadro histórico das transformações” que se expressa, “na constituição dos complexos agro-industriais e na adoção por segmentos importantes da população rural de valores e idéias<sup>76</sup> da sociedade urbana” (Soto, 2002:42). Um dos valores da sociedade urbana, a escola faz parte do desejo de todas as mulheres do estudo e de algumas famílias delas,

---

<sup>75</sup> Segundo Soto (2002:59) “as ligas camponesas aglutinavam um conjunto variado de grupos sociais (perceiros, meeiros, arrendatários, moradores e assalariados) que lutavam por melhores condições de trabalho e de vida: salários e terras para cultivo”.

<sup>76</sup> Um dos valores e idéias da sociedade urbana, a escola, é amplamente desejada e fundamental para a nova colocação da mão de obra que chega às cidades. Não há trabalho para quem tem apenas conhecimentos do mundo rural para “vender” na cidade.

caracterizando um duplo engendramento de sentidos: o que foi herdado, como projeto de vida no qual a escola é um degrau para a ascensão social e o que foi construído, no qual a escola ultrapassa o instituído socialmente, restrito à funcionalidade instrumental de escola, ingressando na atribuição de sentido que caracteriza o imaginário instituinte.

Segundo Dos Anjos (2002), que estuda o agrário e o urbano na região sul do Brasil, o movimento do campo para a cidade ocorre, fundamentalmente, através das mulheres em busca de educação e saúde para os filhos, ocasionando um fenômeno, na zona rural, que ele detecta como a masculinização e o envelhecimento da população. Esse argumento é reiterado pela ampla maioria das trajetórias aqui relatadas: dezoito das mulheres deixaram para trás o campo abandonando maridos, pais e irmãos em busca da escola e do trabalho. Em alguns casos, o deixar para trás não significou que a relação com o campo foi mantida pelo homem e sim que houve, também, um rompimento com esse homem, oportunizando o surgimento de famílias matriarcais a partir daquele rompimento.

O fenômeno da migração rural-urbano marca a história da industrialização e urbanização do Brasil a partir da metade do século XX e caracteriza grande parte das histórias das mulheres dessa tese, impedidas de realizar, para si, o desejo de escola. Impedidas de sair do lugar onde moravam – os grotões sem estradas e sem transporte – e, em alguns casos impedidas por projetos familiares que não vislumbravam e nem proporcionavam a escolarização, a dor de não ir à escola marcou profundamente um significativo grupo. Infância iniciada no campo ou perto dele, com escola distante ou relativizadas na família pela necessidade de dividir com os adultos o sustento da casa, muitas mulheres ficaram ao largo dos ensinamentos do ler e escrever quando pequenas, como afirma a Mangueira:

*"Eu nunca fui na escola, nós morava longe e o pai não quis que nós fosse porque a escola ficava longe, aí a dificuldade de nós í e o pai não quiz dexá nós estudá porque ficava longe, precisava de nós trabaiá, precisava do serviço na lavora, aí ele não dexô. Nós era seis, o mais velho eu nem sei se ele aprendeu, acho que depois de muitos ano, ele não sabia nem contá os dedo dos pé e das mão, eu aprendi*

com o pai, o pai ensinô a contá e eu aprendi a contá, mexê em dinheiro. Quem aprendeu mais foi eu. A outra, a irmã mais velha também não aprendeu, só depois de muitos ano, já casada eu acho que ela aprendeu, nunca foi na escola. Eu sabia que tinha escola, porque os otros iam, as otra crianças, sabia que tinha, mas ele não dexava, eu tinha vontade, mas ele não dexava. As otra iam prá escola prá aprendê, e nós só trabaio na lavora. Aprendiam a lê e escrevê" (Mangueira, 61, 2002).

A contradição entre o desejo e a realidade só pode ser minimizada com o ingresso na escola em idade avançada, em busca dos significados que foram alocados na escola naquela época ou em busca de escolarização dos filhos, um novo sentido que amplia o sentido originalmente atribuído, impulsionando famílias inteiras a se deslocarem do campo para a cidade. O desejo de escolarizar-se, permaneceu intacto, na maioria dos casos, levando parte delas a buscar a escola depois que os filhos já tinham se tornado adultos, por diferentes motivos, lugar do instituinte.

Herança advinda das famílias que originaram as interlocutoras, a diferença no tratamento dado a filhos homens e filhas mulheres quando da escolarização, foi bastante considerado por elas. Diferentes relatos informam que, quando precisavam optar, os progenitores escolhiam os filhos homens para ingressar ou dar continuidade aos estudos, mesmo quando estes eram mais jovens. A diferença entre o proporcionado para mulheres e homens, em famílias que poderiam romper economicamente com a impossibilidade de estudar, por exemplo, indica o aporte cultural de gênero das famílias patriarcais, elemento que aparece em diferentes histórias.

Outro elemento característico do sul do Rio Grande do Sul, o escravismo marca um significativo grupo das interlocutoras e é evidenciado nesse estudo, por impedimentos no caminho da escolarização via manutenção de relações de escravidão, mesmo em famílias urbanas. Abandonada pelo provedor, a família de Gardênia utiliza um expediente conhecido e colocado em prática pela avó: o emprego das filhas em "casas de família", em troca de comida e roupa, como relembra a interlocutora:

"No tempo que a vó era viva, a vó dava, assim, emprestava as filha, a mãe trabalhava, a mãe vinha só de vez em quando visitá a família, vê a vó, vê o vô, todas foram assim, todas as ermã da mãe era assim. Tem a Neusa, a Carla, a Iara, a Marlene e mais uma que morreu e mais dois ermão, o Beto e o Sérgio, e com ela dava oito, todos eram empregado, os mais novo ficavam" (Gardênia, 29 anos, 2002).

Sem opções para alimentar todos, a mãe empreende a alternativa típica de uma região onde a cultura escravista ainda estava em alta e que é registrada pela Gardênia ao falar da irmã:

"Ela trabalhô desde os doze anos numa casa, era um lugar prá fora, vinha visitá uns dois, treis dia e ia de novo. Quando ela completou dezessete anos: 'Não, não quero mais ficá, eu não saio, não faço nada, fico só presa dentro de casa'. Claro, né, passô só trabaiaando! A mulé quiria ficá com ela mas aí ela não teria nem casado!" (Gardênia, 29 anos, 2002).

O fenômeno da continuidade da escravidão, em outros moldes, foi registrado por Dalla Vechia (1996) em sua tese de doutorado, na qual o autor analisa a vida de filhos de escravos que, frutos da lei do "Ventre Livre", eram nominados filhos de criação mas tiveram uma vida tão escrava quanto seus pais por inúmeras condições, uma delas, a impossibilidade de capital para aquisição de terras. Com a "Lei de terras" (Soto, 2002) implementada no Brasil em 1850, decretando o fim das doações de lotes e aquisição apenas pela compra além da proibição do tráfico negreiro, as terras tiveram uma valorização extremada, impedindo que os recém libertos pudessem tornar-se proprietários. O que se viu a partir disso, aqui na região sul do RS, foi uma vida de escravos (sem direitos, sem leis trabalhistas, sob tutela das senhoras e dos senhores) para homens e mulheres "livres". Para mulheres que estavam na zona rural como a Cedro (57 anos), a Centeio (65 anos), a Cerejeira (75 anos), a Erva-Cidreira (62 anos), a Mandacaru (55 anos), a Mangueira (61 anos), a Romã (72 anos) e a Sisal (62 anos), há aproximadamente cinquenta anos atrás, os resquícios dessa época foram fortes e mesmo para mulheres que

estavam na cidade, o empregar-se nas casas de campanha era uma possibilidade.

Filha de uma *filha de criação*<sup>77</sup> e único caso entre as interlocutoras desse estudo, a Erva-Mate (42 anos) sofreu com mais intensidade os efeitos dessa época, caracterizada na literatura como transição entre a escravatura e a vida livre, uma vida extremamente limitada que se transformou apenas quando chega à cidade, analfabeta, em busca de trabalho. A escola deixou de ser objeto de desejo para si mas o sucesso da filha na escola é projeto prioritário.

A migração, nessa tese, não é apenas um movimento campo-cidade. É também um caminho percorrido pelas famílias que, sem escola, aportam nela um sentido ainda não experimentado, mas amplamente desejado: um futuro melhor. Com informações que atribuíam à escola a possibilidade de um lugar social importante, empregavam esforços para que os filhos tivessem acesso a esse mundo, como ressalta a Madressilva em seu depoimento:

*"Eles não sabiam valorizá os saberes da escola, eles sabiam que a escola, um dia se podia ficá doutor e meu pai trabalhava dia e noite se fosse preciso, nunca me faltou um livro prá lê, nunca faltou um material, comida e a roupa simples, ele dizia que a cultura de um povo entra pela boca - a saúde - e pela escola que as pessoas aprendem, mas ele não se encherava ali porque ele tinha uma vivência de escola pequena, quatro meses e era órfão" (Madressilva, 45 anos, 2002).*

A partir da observação dessas memórias, pude perceber que os trajetos geográficos encontrados nas trajetórias das mulheres dessa tese são movimentos de duas envergaduras: a **espacial**, realizada efetivamente pela migração campo-cidade; e a **de sentido**, realizada por dois aportes diferenciados, um deles o discurso herdado que se amplifica; o outro, um projeto engendrado, mesmo não materializado para si mas rerepresentado para os descendentes. No vínculo com os valores da cidade e as novas demandas que essa vida exerce sobre o imaginário das mulheres, são esses dois movimentos, concomitantes, que reconfiguram as outras atribuições de sentido à escola.

---

<sup>77</sup> Analfabeta, a mãe da Erva-Mate ajudava as crianças filhos dos patrões a fazer as tarefas escolares, costurava suas roupas à mão e, primeira a acordar, não tinha hora para dormir no chão, ao lado das

Quando menina momentos felizes  
brincadeiras  
festas comemorativas  
teatro, dança, encenações.  
felicidade e prazer intenso!  
O tempo foi e mocinha fui.  
E a escola? Ah, estudo, brincadeiras nem!  
Tudo para o vestibular.  
Entre estágio e o emprego,  
lá se foi um sonho  
vestibular para trás!  
Anos passaram ...  
E o sonho acordou!  
Classifiquei!  
Minha mãezinha abraçou .  
Meu amor beijou.  
Estou aqui conquistando  
pessoal, intelectual.  
Escola, muito mais que lições escritas:  
vida, paixão!  
(Cristina Pereira, 2002).

### 3. Sentidos atribuídos:

---

crianças. Ainda viva, contou-me essa história quando a visitei afirmando que não guarda mágoas da família, reservando às crianças que ela cuidou, um tratamento de irmãos.

# o Elogio da Escola



O lugar ocupado pela escola na vida das interlocutoras desse estudo está situado em um magma de significações (Castotriadis, 1982) que pode ser traduzido por multiplicidade de significações, “uma reunião infinitamente confusa de tecidos conjuntivos, feitos de materiais diferentes e no entanto homogêneos, toda constelada de singularidades virtuais e evanescentes”. Para o autor, o que transforma ou atualiza essas singularidades é a lógica identitária, ou seja, as simultâneas relações determinadas e determinantes de pertencimento.

Esse magma de significações está ancorado na produção simbólica herdada que, reatualizada e resignificada, passa a fazer parte do capital cultural a ser legado. Lugar de acesso a uma profissão, de relações de saber, espaço de pertencimento, caminho para os projetos de vida, o sentido atribuído é movimento. Na análise de como se apresentam, os discursos são apenas pistas, indícios que anunciam possibilidades de compreender as relações com a escola.

Reapresentados, reatualizados e resignificados, os sentidos atribuídos à escola pelas interlocutoras se organizaram em dois grupos: o sentido **para si**, reapresentado através do percurso pela memória, desde a mais tenra idade e amalgamando por vínculos com as informações culturais herdadas; e o sentido **para os filhos**, alicerçada nas atitudes, projetos, sonhos legados e materializados por elas para os herdeiros. Nesses dois grupos de atribuições de sentido, muita coisa permanece intacta, outras se refazem, se instauram. São sentidos complementares que refletem diferenças culturais, de renda e de oportunidades mas, fundamentalmente, oportunizam perceber que o acesso ao universo da escola, aos seus saberes e ao significado a ela atribuído socialmente é por si mesmo atribuidor de sentido.

O capital cultural que origina as atribuições de sentido à escola e ao escolar, tanto as herdadas como as legadas, está inscrito nos “mecanismos pelos quais a estrutura das relações de classe tende a se reproduzir, reproduzindo os *habitus* que a reproduzem” segundo Bourdieu (1982). Ao pesquisar os processos de transmissão e herança do capital escolar e cultural em favor dos setores de classe favorecidos pelo sistema de ensino francês, Bourdieu (1982) buscou compreender a lógica pela qual o sistema das

determinações ligadas à condição de classe opera ao longo da carreira escolar e, nesse universo investigativo produziu as categorias *capital cultural* e *capital escolar*, fundamentais para a compreensão dos depoimentos de minhas interlocutoras.

Uma vez que a escola seleciona, autoriza e atualiza valores escolares, capital lingüístico, acervos, capital das relações sociais e de prestígio e os coloca em relação direta com a reprodução desse mesmo capital, impedindo, via seleção, determinados sujeitos do aceso e sucesso na escola, foi necessário compreender quais os mecanismos de rompimento com essas determinações. É nessa perspectiva que se inscreve a contribuição de Lahire (1997), interessado em conhecer os mecanismos de produção do sucesso escolar nas crianças oriundas das classes subalternas e desvendar quais os trajetos de sentido acerca do universo da escola que fundam esse sucesso.

As categorias de análise para compreender o fenômeno da reprodução do *habitus*<sup>78</sup> se inscrevem em um universo que inclui compreender a relação entre residência, sexo, condição de classe de origem, condições de existência, ethos (disposições com relação à escola e à cultura, à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares, relações com a linguagem e a cultura) e capital cultural e social. A relação entre essas categorias é responsável pela "probabilidade objetiva de êxito escolar" e pela esperança subjetiva de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola, segundo Bourdieu (1982, 1989).

Neste estudo, capital cultural diz respeito a todo o campo de saberes que se relacionam com o sentido atribuído socialmente à escola: o sentido primeiro, funcional, e os sentidos outros, incorporados pelas relações culturais a essa instituição. Capital escolar é o capital lingüístico que circula na escola, o acervo disponível para aquisição desse capital lingüístico e as informações sobre o sistema escolar, seus procedimentos e valores.

No estudo que realizei, tanto o capital cultural como o capital escolar foi herdado e legado diferenciadamente, nem sempre estritamente reproduzido pelas condições de classe das interlocutoras, embora essa "determinação"

---

<sup>78</sup> Bourdieu (1989: 60-62) afirma que *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*. Um capital, o *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural. O autor, quando utilizou tal palavra desejava "pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente, chamando a atenção para o primado da ação prática".

deva ser considerada. As conclusões de pesquisa permitiram perceber que a multiplicidade de sentidos atribuídos permite ousar esperar rupturas significativas, não apenas no círculo original de reprodução do *habitus* mas preponderantemente no capital cultural a ser disponibilizado.

Preponderante, o sentido que está, de alguma forma, presente em todos os outros entre as mulheres, é o que credita na escola o poder de acessar uma **profissão**, sentido esse expressado por onze mulheres ou 36,6% do total da amostra<sup>79</sup>. O segundo sentido mais atribuído à escola é o de **espaço social**: nada menos que 20% das mulheres assim se referiram à escola. Em dois grupos de igual envergadura, escola é um lugar que representa um **projeto de vida** para quatro das mulheres interlocutoras e um **sonho** ainda não realizado para outras quatro (13,3% das mulheres). Há ainda mais três sentidos atribuídos à escola, embora em menor incidência: um lugar de **disciplinamento** foi atribuído por 6,6% das mulheres, um lugar de **saberes** por outras 6,6% e um lugar de **realização** pessoal para apenas uma delas (3,3% do total das interlocutoras).

Ao expor o sentido atribuído à escola dos filhos, a maioria dos sentidos atribuídos permanece o mesmo<sup>80</sup>, embora possa ter se deslocado de uma interlocutora para outra. A escola como um lugar de **realização**, que pode ser entendida como um desejo de escolha profissional agregada à felicidade, aparece fortemente, próximo do sentido atribuído à escola como um lugar de saberes e como sinônimo de projeto de vida, além do sentido de escola como **base** para outras escolhas que são inferidas por pelo menos duas das trajetórias. A exclusão do **sonho** como atribuição de sentido para os filhos marca a diferença de gerações no alcance da escola, se não enquanto projeto, como presença efetiva em suas vidas. Há também manifestações que denunciam o desconforto com a escola entre as mulheres que mais a conhecem, embora as propostas que se organizam a partir dessa inconformidade ainda não são racionalizadas nem confessáveis, caracterizando os sentidos instituintes.

---

<sup>79</sup> Essa atribuição de sentido pode ser entendida como fortemente vinculada a crença no "mito da alfabetização ou a crença no seu poder inelutável de promover progresso econômico" (Ribeiro, 1999:233).

<sup>80</sup> Escola como acesso a uma profissão é atribuído por 36,6%, Realização por 23,3%, Saberes e Projeto por 13,3% cada, base para 6,6% e Disciplinamento e Lugar social por apenas 3,3% cada.

Lugar de saber, lugar de encontro, lugar mágico, lugar dos projetos de futuro, não-lugar, desprazer, desapontamento. Contradição. Circulação. Sentido atribuído é movimento. É instituído mas também ainda não vivido. É sonhado, desejado. Na análise de como se instituem, esses discursos são apenas pistas, possibilidades de entender os passos traçados na instituição de uma nova escola, com relações para além do materializar a produção de bens simbólicos pré-determinados, anunciados, findos. O sentimento de estar traindo, de estar rompendo, de ousar imaginar a vida sem escola pareceu um pecado, típico sentimento da relação de racionalidades com o universo do imaginário. Pareceu-me que, para algumas das mulheres, o “mito se quebrou” e não há nada para ocupar seu lugar embora já existam indícios, desejos que, receosamente, vão sendo comunicados.

A escolha da ordem de apresentação dos sentidos atribuídos obedeceu à quantidade de mulheres que se agruparam em torno dessas categorias. Assim, primeiro evidencio o sentido de escola como acesso a uma profissão, sentido atribuído por onze mulheres. Segundo sentido, a escola como espaço social, foi referendada por seis mulheres e será apresentado em segundo lugar. Em terceiro, a escola como projeto de vida que foi evidenciada por quatro mulheres e em quarto, a escola como sonho, escolhida por outras quatro mulheres. A escola como lugar de saberes foi abordada por duas mulheres e será apresentado em quinto lugar e a escola como um lugar de disciplinamento, atribuído por outras duas, estará na sexta categorização. Em sétima e última apresentarei a escola como um lugar de realização que foi abordada por apenas uma das mulheres.

Com relação aos sentidos atribuídos à escola para si e para os filhos, em apenas um dos perfis não houve deslocamento de sentido, mantendo-se o mesmo para a interlocutora e para seus filhos. Nos outros vinte e nove perfis, vou evidenciar o **movimento** realizado pelas mulheres quando pensam na escola que desejaram, buscam ou tiveram em comparação com a escola que materializam, conhecem ou desejam para os seus. É nessa comparação que reside o deslocamento de sentido, uma das conclusões desse estudo. Esse movimento é realizado em duas direções: *legar sentido* à escola e aos saberes ali alocados, transformando seu discurso e sua prática em herança cultural

para a prole e, *reinventar a escola*, ou seja, no sentido do instituinte, do ainda não vivido, da força da imaginação criadora.

### 1. Escola é acesso a uma profissão<sup>81</sup>

"Eu trabalhava na fábrica,  
fazia qualquer serviço que minha patroa pedia  
porque eu precisava sustentar meus filhos.  
Só em sonho mesmo,  
para todas as pessoas conseguirem bons trabalhos,  
com salários dignos  
e terem todos os seus direitos respeitados"  
(Rosa, 2000:18).

As mulheres desse estudo investiram profundamente na escola, tanto em atitudes concretas (deslocar-se para enviar os filhos à escola, fazer sacrifícios para mantê-los na escola, punir as notas baixas das crianças, autorizar o controle e a punição por parte do professor, discutir com a escola seus parâmetros de avaliação, estabelecer ordens e regras para manuseio do capital cultural escolar, vigiar sistematicamente as crianças e suas aprendizagens, reservar parte de seu tempo na continuidade de estudos em casa, comprar livros e similares para ampliar o acesso à pesquisa) como nas atribuições de sentido à escola, o que pode ser observado nas tentativas de legar o capital cultural relativo ao escolar quando disponível e, também, quando era apenas discurso.

O sentido atribuído à escola como caminho para uma escolha profissional é o mais incidente entre as interlocutoras<sup>82</sup> desse estudo, confirma e se agrega a um dos sentidos instituídos pela sociedade à instituição: o caminho para a ascensão social<sup>83</sup>. O sentido mais comunicado não é, no

---

<sup>81</sup> É na obra de Karl Marx que o trabalho passa a ser uma categoria de análise da sociedade, a força que move as relações sociais. Para o autor, "os seres humanos distinguem-se dos animais não porque sejam dotados de consciência – animais racionais -, nem porque sejam naturalmente sociáveis e políticos – animais políticos -, mas porque são capazes de produzir as condições de sua existência material e intelectual. Os seres humanos são produtores: são o que produzem e são com produzem. (Marx e Engels in: Chauí:2001:412).

<sup>82</sup> Embora localizado entre onze das mulheres, há esse sentido em quase todas as interlocuções. Assim, me refiro a todas as mulheres que, em seus discursos e reflexões, contribuíram para discutir a categoria.

<sup>83</sup> Segundo Ribeiro, é na "ideologia do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da competitividade" que o "viés economicista transparece" em vários dos argumentos recentes acerca das habilidades básicas sobre a produtividade dos trabalhadores e a competitividade das economias. Para os

entanto, o mais realizado pois, a escola não significou, na vida da maioria das mulheres, a oportunidade de melhores empregos. No entanto, é esse o sentido dado a ela, esse é o desejo alocado nela, e, por causa dele, não pouparam esforços para disponibilizá-la para os filhos.

Ascender socialmente, para grande parte delas, está intimamente vinculado à oportunidade de ir à escola e, através dela, tornar-se um profissional. Mulheres que não tiveram a oportunidade de usufruir as relações sociais incrementadas pela escolaridade e mesmo aquelas que tem pouca escolaridade afirmam a escola como um lugar de saberes sem os quais as relações de trabalho ficam fragilizadas ou até impossíveis de serem exercidas<sup>84</sup>. Ao rememorar o capital cultural disponível referente ao significado da escola em sua vida, uma das interlocutoras afirma que o lugar onde se queria chegar não importava muito, mas o caminho necessariamente era a escola:

*"Lembro que a escola era para nós o único caminho para se chegar a qualquer lugar. E o lugar a se chegar só dependia da gente e de quanto investiríamos no caminho que significava a escola" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).*

Nada menos que onze das interlocutoras desse estudo (ou 36,6%) falaram da escola como possibilidade de se acessar uma profissão. São elas: Canela (40 anos, 2002), Carambola (32 anos, 2002), Cedro (57 anos, 2002), Erva-Mate (42 anos, 2002), Gardênia (28 anos, 2002), Ipê (40 anos, 2002), Jasmim (31 anos, 2002), Jequitibá (45 anos, 2002), Macieira (26 anos, 2002), Mandacaru (55 anos, 2002) e Margarida (42 anos, 2002). Dessas, apenas três cursaram uma Universidade (Canela, 40 anos, Carambola, 32 anos e Ipê, 41 anos) e apenas duas nas profissões desejadas. No entanto, não é um grupo com pouca escolaridade (sete cursaram do ensino médio à faculdade e apenas quatro tem pouca escolaridade) e, ao mesmo tempo, é um grupo de mulheres que trabalha ou já trabalhou a partir da escolaridade que possui. Com exceção

---

partidários dessa ideologia, níveis inadequados de alfabetismo num segmento amplo da população são uma ameaça potencial à força das economias e à coesão social das nações. (Ribeiro, 1999:233-234)

<sup>84</sup> Para Lahire (1997:51) são raras as pessoas radicalmente alheias ao universo dos primeiros anos de escolarização pois, em graus diversos, já interiorizaram hábitos mentais, hábitos de vida, as tecnologias intelectuais da vida cotidiana que tem relação com as práticas escolares.

de uma, todas têm renda própria e são oriundas de famílias com pouquíssima ou nenhuma escolaridade.

O trabalho, para essas mulheres, sempre significou a possibilidade de reproduzir-se existencialmente e, em alguns casos, foi a única via para sair da condição de subalternidade, de exclusão e de *aparthação*<sup>85</sup> que viviam. Trabalhar, em qualquer relação de trabalho, foi a condição que permitiu a saída do meio rural para a cidade, permanecer nessa e, também, desejar e materializar a escola para os filhos. E a escola, para a maioria, é condição para acessar a saída e também o mundo do trabalho, como afirma uma delas:

“Eu acho que na vida a gente tem que tê uma profissão, uma coisa que te dê dinheiro, e eu acho que tu tem que buscá um conhecimento porque eu acho que tu não vai consegui subi se tu não estudá. Vamos botá de uma maneira prática, uma coisa bem recente em minha vida, aprender música. Se alguém não te der os primeiros acordes, tu não consegue seguir este caminho, agora, se alguém já te direcionô, aí tu, claro, pela tua vontade tu vai, mas tu tem que tê alguém que te dê o início, um empurrãozinho” (Cedro, 57 anos, 2002).

A categoria trabalho<sup>86</sup> mobiliza as mulheres desse estudo pois a falta dele ou as condições em que estão trabalhando é, na maioria das vezes, o tema de maior relevância em suas demandas pela escola. Falar em trabalho na periferia urbana de Pelotas é falar, fundamentalmente do não trabalho, ou seja, do desemprego. Assim, para um grupo considerável de mulheres, aquelas que nunca tiveram a oportunidade de escolherem seus vínculos de trabalho e aquelas que viram nas relações de trabalho esvair-se toda a sua juventude, restando apenas sonhar com um mundo melhor para filhos e netos, discutir o mundo do trabalho envolve sentimentos extremamente contraditórios.

---

<sup>85</sup> A palavra *aparthação* é empregada por Cristovam Buarque para indicar a segregação geográfica da qual são vítimas as pessoas das classes populares. Tem origem na análise de similitude existente entre a política do Apartheid (política de segregação racial oficializada em 1948 na África do Sul, que impediu o acesso dos negros à propriedade e à participação política e os obrigou a viver em zonas residenciais segregadas) com a história de ocupação do espaço no Brasil.

<sup>86</sup> *Tripalium*, em latim, a origem do termo trabalho expressa “tanto uma espécie de canga usada sobre animais que puxam o arado ou carroça como um instrumento de tortura”. Nesse contexto, o exercício do trabalho era um constrangimento, transformado em critério de forte diferenciação social. Para Aristóteles, o homem era considerado um ser político, cuja condição seria somente possível de ser exercida pelos que, de fato, não trabalhavam” (Pochmann, 2003).

Para grande parte dessas mulheres, trabalho é diferente de profissão: oito delas afirmaram que o trabalho é sinônimo de castigo, tarefa árdua ou apenas uma ocupação, referindo-se ao que atualmente fazem ou referindo-se genericamente aos lugares destinados a quem não tem escola. Nas palavras delas, trabalho é o exercício de quaisquer atividades, na maioria das vezes não escolhidas e sim realizadas por necessidade. Profissão implica uma escolha, uma especialização e, ao ser exercida, traz felicidade, realização. Nas palavras de uma das interlocutoras, há diferença entre trabalho e profissão que ela faz questão de explicitar:

"Trabalho são as pessoas que trabalham mas não gostam e profissão é a pessoa que sabe tudo, por exemplo, as professoras" (Eucalipto, 32 anos, 2002).

Para Eucalipto, a relação de prazer que as professoras em formação estabeleceram com a sala de aula, é um indicativo de que elas "*sabem tudo*". Assim, gostar tem a ver com o exercício da profissão, e não gostar ou ser obrigado a fazer tem a ver com a origem do termo trabalho, que expressa o contexto em que surgiu, um constrangimento, uma diferenciação social de quem o exercia (Pochmann, 2003).

Nas palavras de outra interlocutora, o trabalho é qualquer ocupação realizada por necessidade mas com a condição da honestidade, o que confere ao trabalho, mesmo que subalterno, o respeito social. É uma reação ao lugar social reservado às pessoas que exercem atividades subalternas, reação que se origina também no significado latino da palavra trabalho:

"Eu fazia por necessidade, desde uma vez que seja honesto, trabalho é trabalho!" (Erva-Mate, 42 anos, 2002).

Essas máximas me fazem pensar que das relações brutais de trabalho das quais a maioria delas é oriunda, com salários aviltantes e condições precárias de desempenho das atividades, submetidas ao trabalho sem qualquer distinção de gênero e geração, a escola aparece como uma tábua em um naufrágio, salvando de uma condição e elevando a um outro lugar, ao



mesmo tempo<sup>87</sup>. Ao evidenciar esse movimento – resgate e ascensão - a atribuição de sentido na escola ultrapassa o universo do possível, mas confirma o ideal liberal. Nas palavras de uma das interlocutoras, ao se referir à importância da escola na vida da filha, esse movimento pôde ser explicitado:

*“Eu desejo ve-la numa posição social bem diferente da minha, sem sofrimento, sem sacrificio. Uma vida que ela possa trabalhar e chegar em casa e se orgulhar do seu trabalho. Não fazer que nem eu que ás vezes penso que vida! nem sei se vale a pena ser vivida” (Erva-Mate, 42 anos, 2002).*

Nas palavras de Erva-Mate, a escola pode acessar um mundo do trabalho que significa mais que ocupação, mais que ganhar a vida, mais que reproduzir-se. O trabalho também significa dignidade, lugar social, respeito. O sentimento de que o trabalho mal remunerado, pouco valorizado e ainda brutal existe para ela, cotidianamente<sup>88</sup>, faz com que considere sua vida a partir dessas relações:

*“Eu era fascinada por enfermagem, eu tinha uma coleção de livros de enfermagem que comprei quando trabalhava em casa de família, com onze, doze anos, mas nunca consegui fazer enfermagem. Não, porque com onze anos eu já trabalhava lavando parede, com clorofila, os dedos correndo sangue, os dedos só pele, não se usava luva nessa época, se lavava com pano... Dentro da cidade de Pelotas!” (Erva-Mate, 42 anos, 2002).*

Ao sucumbir à pressão exercida por esse cotidiano, ao referir-se ao peso da vida, a interlocutora fica impossibilitada de perceber a distância entre o “mundo memória” repleto de “memória olfativa, memória dos lugares de infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres” (Certeau, 1996:31) e as conquistas e possibilidades que alcançou: não reconhece e não

---

<sup>87</sup> Em estudo de perfis de crianças dos meios populares que tem sucesso na escola, Lahire (1997) afirma que pais “controlam o comportamento dos filhos na escola pois pensam que a escola serve para ensinar uma profissão que não seja ‘dura e suja’ e evitar o desemprego”, o que revigora a atribuição de sentido desse grupo de mulheres.

<sup>88</sup> “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (Certeau, 1996:31).

reapresenta os aspectos de sua trajetória que possibilitaram viver e produzir um outro cotidiano, uma vez que não se insere nele. Na trajetória dessa interlocutora, há um salto quantitativo e qualitativo de significações e de materializações acerca, não apenas da escola, que precisa ser considerado: de uma situação de "filha de criação" na qual a mãe se encontrava há setenta anos atrás, sem escola, sem possibilidade de escola para os filhos, sem capital cultural relativo ao mundo dos saberes da escola a ser legado, Erva-Mate tornou-se a ponte para a situação de escola como condição de acesso a uma profissão, significado que tem o cuidado de gerar, cultivar e legar para a filha que está educando. A origem do capital cultural que lega à filha não é localizada em seu "mundo memória", que traz à tona a infância repleta de tentativas de matar a fome, de ausências dos familiares que, a cada nova dificuldade, reconfiguravam laços e marcada pela não aprendizagem na escola.

Outra das interlocutoras que acredita na escola a possibilidade de mudar a vida, Gardênia (29 anos, 2002) concebe o mundo do trabalho distinto do reservado ao da profissão. Para ela, uma maior escolaridade possibilita pensar em seguridade não em desemprego e o exemplo do marido é utilizado por ela para defender essa tese que, infelizmente, foi sendo contrariada durante a pesquisa. Em seu discurso ela revela os elementos novos que a fazem observar o tipo de trabalho que está disponível para quem tem pouca escolaridade, como o marido:

*"O Alberto foi até o primeiro grau e se defendeu. Agora não tem serviço prá ele. Tê, tem, mas que tipo de serviço prá ele? Ele foi até o primero do segundo, eu insisti prá ele continuá, porque eu tava namorando ele, aí ele não quis, hoje em dia se deu mal. Eu disse: Vai, termina! Agora ele não qué mais, pode sê que ele vá, mas ele não qué mais, não qué voltá mais à ativa, é muito cansativo, o serviço dele não dá". (Gardênia, 28 anos, 2002).*

Uma vez que ela própria tem pouquíssima escolaridade, tendo como principal instrumento de informação a oralidade, depende exclusivamente do conhecimento que tem, quase todo relacionado com a atividade profissional que desempenha. O trabalho que a Gardênia desempenha é invisível, só percebido quando não é realizado e ela "não percebe suas atividades

profissionais fortemente limitadas por suas habilidades de leitura e escrita” (Ribeiro 1999:132), o que a faz referir-se à escola como o lugar onde pode aprimorar o trânsito pelo mundo conhecido, o mundo dos saberes culinários<sup>89</sup>:

“Eu quero estudá prá sabê mais de culinárias, prá abri um restaurante com minha irmã que já cozinô em restaurantes na cidade e tem prática. Tenho vontade de sabê lê as receita, e por isso vô na aula do Projeto de noite. Eu adoro cozinhá, mas não sô de forno e fogão. Só sei o simples, de todo dia, arroiz, feijão, uns tipo de carne, massa. Prá trabaia em restaurante tem de sabê fazê suflê, carnes assada, saladas, sobremesa” (Gardênia, 28 anos, 2002).

Ao nutrir os seus e ao cozinhar para outras famílias, Gardênia exercita um “lugar de inventividade possível” destinado culturalmente para ela. Um lugar de “invenções precárias sem nada capaz de consolidá-las, sem língua que possa articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las; biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos, inscritos na rede das determinações concretas” (Certeau, 1996:216). No entanto, não reconhece esse lugar como o lugar da profissão, pois não foi a escola quem lhe conferiu os saberes que utiliza no desempenho dessas invenções. Para Certeau (1996: 217), “neste nível de invisibilidade social, neste grau de não reconhecimento cultural, coube há muito tempo e ainda cabe, como de direito, um lugar às mulheres, uma vez que, em geral, não se dá qualquer atenção as suas ocupações cotidianas”.

É provavelmente pela invisibilidade desse lugar ocupado por ela que, para o filho, Gardênia imponha a escolaridade como acesso a uma profissão e se preocupe com o pouco interesse deste pela escola, com o sucesso que não chega através da alfabetização. Busca em relatos de casos familiares as explicações para o fenômeno, estranhando o não interesse do menino nos saberes da escola e, às vezes, castigando-o<sup>90</sup> por não aprender:

---

<sup>89</sup> “Com seu alto grau de ritualização e seu considerável investimento afetivo, as atividades culinárias são, para grande parte das mulheres de todas as idades um lugar de felicidade, de prazer e de invenção. São coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto as atividades tradicionalmente tidas como mais elevadas, como a música ou a arte de tecer. Neste sentido, constituem de fato um dos pontos fortes da cultura comum” (Certeau, 1996:212).

<sup>90</sup> Em estudo de perfis de crianças dos meios populares que fracassam na escola, Bernard Lahire (1997) encontrou o uso da violência contra as crianças por familiares adultos (os pais) e também por irmãos mais velhos quando esses recebem dos pais a autoridade para punir. A autoridade é oriunda do domínio de capital cultural necessário para a escola e a punição é por falta desse mesmo capital.

"Ele tá muito ruim, não vô minti, tá muito ruim. Ah, ele não consegue aprendê. Eu ia falá com a professora dele hoje, mas hoje quando eu cheguei em cima do lance ela já tinha entrado. Eu não sei, eu acho que ele não se esforça, acho que é difícil. Claro que é difícil, ele nunca feiz, né, nunca feiz aquilo ali e daí... Mas eu vou falá com a professora, falá com a psicóloga, conversá com ele, tudo! É prguiçoso, mesmo. Ele não tem vontade de aprendê. Eu acho, ele é desinteressado" (Gardênia, 28 anos, 2002).

Não poupa esforços no sentido de entender a situação, analisa a escola, os conteúdos, a professora, interpela o menino, se propõe a revisar suas tarefas escolares, marca seu tempo, restringe o brinquedo e a televisão, tudo na tentativa de fazer o mundo da escola significar um tempo não desperdiçado. Ao afirmar que o menino é preguiçoso porque só gosta de brincar, de desenhar e de assistir televisão, denuncia uma inconformidade com o mundo que a ele é destinado ao mesmo tempo em que revela as relações de acesso ao mundo letrado nas quais está imerso: um mundo com "grau baixo de alfabetismo", onde são importantes pessoas "cujos hábitos de leitura e escrita são restritos e quase exclusivamente relacionados às atividades profissionais" e onde o "principal instrumento de comunicação, aprendizagem e informação é a oralidade" (Ribeiro 1999:132).

A interlocução que busca fazer com a escola não tem, como horizonte, a possibilidade do filho viver a infância<sup>91</sup>, um lugar do hoje. Conceito reinventado<sup>92</sup> e diferenciado de acordo não apenas com a classe social a que a mãe está vinculada mas também a seu imaginário e desejo e ao tempo de infância (entendido como o tempo destinado aos filhos para que existam sem as responsabilidades do mundo adulto podendo, no entanto, experienciar ludicamente o papel de adultos), não apenas o que se pensa, deseja e imagina

---

<sup>91</sup> "O conceito de criança como um espaço de inocência, protegido do trabalho destinado aos adultos e adquirindo os conhecimentos necessários para a vida dentro de esferas familiar ou escolar, nem sempre é o mesmo em todos os lugares. Porque esse sentimento de infância é o da modernidade. E nem todos os povos entraram ao mesmo tempo na modernidade" (Capparelli, 2000).

<sup>92</sup> Através de Philipppe Ariès (1973) é possível conhecer o papel desempenhado pela escola na invenção social da "infância" e do "sentimento de infância" o que aconteceu com o agrupamento segundo a idade biológica, a exclusão das atividades dos adultos mantendo-os numa situação de imaturidade social e irresponsabilidade provisória e sujeitos a uma maneira de ensinar conforme a idade. Assim, a escola participou da construção da infância como categoria social de percepção e organização e, com a atribuição de importância, a criança sai do anonimato.

é que vai definir o futuro deles. É provável que pela visão de infância e escola que povoam o universo simbólico de Gardênia, se o filho ficar sem a escola, perderá, talvez o único passaporte que hoje ela pode lhe oferecer para um mundo um pouco diferente do seu e que ela considera melhor porque na escola “se aprende a falar certo”. Para ela, o tempo da infância deve ser aproveitado para preparar a adultez, o que busca explicitar:

“Eu digo pro Patric: Agora tu é pequeno ainda, pode estudá, pode brincá, pode tudo. Depois que for adulto é aqueles dois tempo: pá estudá, pá trabalhá... aí fica difícil, agora tá bom. Ele fica parado, me olhando... Porque se ele começá desde cedo, cedo tá formado, já trabalhando em alguma coisa. Craro, não naquilo no que a pessoa qué, mas já é numa profissãozinha melhor, né? Serviço melhor...” (Gardênia, 28 anos, 2002).

Ela busca se *ajustar* à escola por acreditar nela, acreditar na professora. Além disso, busca contrariar uma visão de hereditariedade no desinteresse pela escola, a preguiça como uma falha de caráter herdada de um tio<sup>93</sup>. Mais que isso, intenciona modificar esse caráter decidindo por ele, lEerva-Matendo-o à escola à força e impedindo-o de fugir de lá. Sinal de uma “vontade parental de controle da socialização dos filhos” (Lahire, 1997:234), essa reação também pode ser inscrita na falta de capital cultural disponível para entender a distância entre o capital cultural disponível na escola e o capital cultural familiar, as demandas da escola e as demandas do filho, o que a deixa em uma situação de imobilidade uma vez que seu discurso favorável à escolarização não tem eco nas atitudes do filho na escola.

Outra duas interlocutoras desse mesmo grupo que, como Erva-Mate e Gardênia, têm pouca escolaridade, declararam reconhecer na escola a possibilidade de acessar uma profissão: Margarida (42 anos, 2002) e Mandacaru (55 anos, 2002). Para Margarida, a escola era um projeto dos pais, um capital cultural que se restringiu ao oral, uma vez que para além das séries iniciais, não havia possibilidade de realizá-lo. Assim, pode-se afirmar que o

---

<sup>93</sup> Pra Lahire (1997), há julgamentos e expectativas que, através de palavras, expressões ou análises, podem agir como “enunciados preditivos”, ou seja, se configuraram como desencadeadores do processo que estão negando ou até realizarem o que ainda pode sr modificado.

capital cultural foi disponibilizado mas não efetivado e a interdição se deu quando a necessidade de trabalhar empurrou os filhos, ainda adolescentes, para uma antecipação da vida adulta, como ela mesma relembra:

*"Vim prá Pelotas prá trabalhá nas indústrias do doce como safrista. Eu comecei a trabalhá com quatorze anos, foi minha primeira assinatura de carteira. Ninguém na minha família estudou, ninguém conseguiu terminar porque tinha que trabalhar, aí tinha que sair prá fora de Canguçu" (Margarida, 42 anos, 2002).*

A relação de benefício que o acesso à escola possibilita, para essa interlocutora é explícito, linear. Embora não tendo vivido a escola, as relações que estabeleceu na atividade profissional que desempenha lhe possibilitaram entrar em contato com pessoas que considera vencedoras via estudo, o que a faz incluir em seu legado a crença de que através do domínio dos saberes da escola e do percurso por seus graus de conhecimento se tem mais oportunidade no mundo do trabalho, oportunidades que estão difíceis para quem não tem estudo. Investe na formação das filhas, não apenas oferecendo escolaridade mas um aporte cultural via discurso, amplamente encontrado no senso comum e nesse caso, visibilizado nas relações de trabalho, discurso que, em alguns casos, faz a diferença em famílias oriundas das classes populares e com frágeis vínculos com o mundo do letramento:

*"Sempre falei e falo que a escola é muito importante, eu acho a escola muito importante, a riqueza hoje em dia é o estudo, se com estudo tá difícil trabalhar, sem estudo pior ainda" (Margarida, 42 anos, 2002).*

Diferentemente das outras mulheres desse estudo, Margarida não almeja uma maior escolaridade para si, mas afirma os trajetos percorridos no sentido de qualificar os vínculos com o mundo do trabalho que pôde ir realizando e revela seu gosto pela poesia e pela leitura. Acredita que o fato de não se ajustar ao pouco que ia alcançando e por almejar sempre um outro lugar social é que a ela se oportunizou que chegasse ao que hoje ocupa: um local de trabalho confortável, com horários maleáveis e com acesso a pessoas educadas, cultas, informadas. Como funcionária pública, tem seguridade social,

respeito de seus familiares e, embora desempenhe tarefas subalternas, são muito melhores do que ser safrista nas indústrias do doce, experiência que está muito viva em sua memória, o que a faz considerar, o atual, um ótimo local de trabalho:

*"Eu sempre fui uma pessoa muito lutadora, tudo que era concurso que dava os meu grau de estudo eu procurava fazer, cursinhos, tudo eu fazia, telefonista, recepcionista, tudo eu tenho, tudo que aparecia e que dava pra eu fazer, sempre fiz, hoje estou aqui na Universidade porque fiz concurso, eu sempre fui atrás, daí eu consegui"* (Margarida, 42 anos, 2002).

É na vida das filhas que pensa realizar o capital cultural herdado e mantido via oralidade, embora não realizado para si. Pensa que elas poderão fechar o círculo de investimentos na escola que iniciaram com a vontade dos pais de que os filhos estudassem, passaram pela necessidade de sair da zona rural e enfrentar as agruras do mundo do trabalho nas fábricas, para, por fim, poder ingressar, permanecer e ter sucesso na escola. A elas está destinado cumprir o sonho familiar, ter uma profissão a partir da escola:

*"O sonho deles, do meu pai e da minha mãe era de ver os filhos formados, agora só vão ver as netas formadas. As duas querem ser Nutricionistas, adoram. Elas estão bem entusiasmadas para fazer o vestibular e eu acho que é por aí o caminho!"* (Margarida, 42 anos, 2002).

De todas as interlocutoras desse estudo apenas Mandacaru (55 anos, 2002) não pôde usufruir uma história de sucesso no relato de sua trajetória de escolarização do filho. Apesar da pouquíssima escolaridade, a vida lhe proporcionou encontros com pessoas letradas, um casamento com um homem graduado em Medicina que é bastante bem informado e um trabalho por conta própria. Esses encontros a fizeram interiorizar hábitos mentais, hábitos de vida e tecnologias intelectuais da vida cotidiana que tem relação com as práticas escolares como registro de informações, gerenciamento, planejamento, investimento, cálculos e outras habilidades típicas de uma sociedade

grafocêntrica, possibilitando assim, que não ficasse alheia ao universo da escola.

Na análise que ousou realizar acerca da não permanência do filho na escola, acredita que deu incentivo a ele, pelejou para que esse, a cada novo ano, fosse matriculado e freqüentasse, investiu em cursos extraclasse, na tentativa de que ele permanecesse lá, sem considerar a fragilidade de laços com a sociedade grafocêntrica e o ambiente familiar desprovido de significações do mundo da escola que tinha para si e para esse filho<sup>94</sup>. Não tendo tido êxito nas diferentes tentativas de escolarizá-lo com mais intensidade, transferiu para ele o não sucesso dessa atribuição de sentido:

*"Meu filho não estudou, estudou até a sétima, o danado! E olha que eu rebolei daqui e dali e botava ele aqui e botava em cursinho de datilografia, em aulinha de futebol e não sei o quê. O raio do guri não quis estudar, não teve jeito! Eu batalhei, até os quinze anos dele, eu vivia nos colégio fazendo matrícula, nas filas. Ele não dizia nada, simplesmente ele botava na caderneta do colégio que eu estava passando mal, dizia para a professora que eu estava doente, eu estava sempre doente, passando mal, nas cadernetas do colégio estava: Fulano saiu mais cedo porque mãe está passando mal. Era um filho da mãe mesmo!" (Mandacaru, 55 anos, 2002).*

Convidada a pensar na origem dessas atitudes do filho, não consegue explicar porque o menino fugia da escola. Não compreende como se dá o fenômeno da não permanência desse nas diferentes oportunidades que acredita ter providenciado para ele e avalia que, diferentemente de sua infância, em que ninguém fez questão de escola, incentivou o menino. Hoje, o filho que tem 38 anos, trabalha como motorista de transportes urbanos, não tem nenhuma seguridade no emprego e ainda se socorre com ela quando não tem recursos para sustentar sua casa, fazendo com que a Mandacaru reviva o processo de formação desse adulto sem escola quase que cotidianamente:

*"O pior é isso, ele teve incentivo, eu quis dar para ele esse incentivo, e ele não quis, o danado. Ele teve interno lá fora num colégio interno*

---

<sup>94</sup> Lahire (1997) afirma que o capital cultural que existe não necessariamente é legado e para que um herdeiro possa apropriar-se do capital cultural de sua família é necessário que interações efetivas com esse capital sejam desencadeadas constantemente.



que tem lá, agrícola, até lá eu botei ele interno, tu acredita que ele fugia os fins de semana e vinha para a cidade e eu nem ficava sabendo? A primeira, segunda, acho que até a quarta ou quinta ele foi direitinho, depois ele começou a ficar maior e aí ninguém segurou, mas eu lutei, até os quinze anos dele eu lutei, aí eu vi que ele não queria mesmo e aí eu também frouxei. Ele teve alguém para empurrar, coisa que eu não tive, só que ele não soube aproveitar, a pessoa tem que querer..." (Mandacaru, 55 anos, 2002).

É provável que por não estar em uma situação onde as atribuições da mãe sobre a importância da escola pudessem encontrar "meios de se concretizar nas formas de exercício de um controle e de um acompanhamento mais regulares e permanentes de seu trabalho escolar" (Lahire, 1997:112), o filho de Mandacaru tenha encontrado outros interesses que o tiraram do caminho traçado, por ela, para ele. Apesar desse insucesso e, provavelmente pelos *efeitos de legitimidade*<sup>95</sup> que minha presença e o casamento com um homem letrado exerçam sobre ela, a Mandacaru acredita na escola, investe a instituição de poder letrado, um saber que prepara para a vida no trabalho, com as demandas desse mundo:

"A pessoa se vira melhor na vida com escola, é mais evoluída, sabe mais e tudo, sabe ler, sabe se dirigir para qualquer lugar, sozinha sem ter que, acho que é necessário a escola, sem ela a pessoa fica totalmente fora do resto" (Mandacaru, 55 anos, 2002).

O que essa história indica é que "não basta estar 'rodeado' ou 'cercado' para conseguir construir concretamente suas competências culturais" (Lahire, 1997:109), e que ao transferir suas esperanças para a vontade do filho os pais delegam não apenas poder de decisão, mas uma atribuição de sentido ao escolar que a criança não tem condições de ter espontaneamente, seja pela pouca idade ou por não encontrar na escola, lugar privilegiado para o capital cultural se organizar, os vínculos necessários para que essa atribuição de sentido se materialize. Além disso, a atribuição de sentido não é passível de ser alocado em outro lugar como um "objeto", sair integral do desejo da mãe e tornar-se desejo do filho. É necessário que o herdeiro atribua sentido ao que

---

<sup>95</sup> Segundo Lahire (1997) as perguntas sobre práticas de leitura e de escrita podem, às vezes, provocar efeitos de legitimidade em interlocutores suscetíveis aos valores do sistema escolar e aos seus

está recebendo, apropriando-se e reconstruindo o objeto legado. Outro aspecto importante a ser considerado é que a transmissão de capital cultural, no caso o sentido atribuído à escola como um lugar que aciona um mundo melhor, não necessariamente é herdado intacto, e há a possibilidade de que se transforme no processo de outorgação de uma geração para outra.

As mulheres desse estudo, de certa forma, representam as profundas modificações no mundo do trabalho que se operaram no Brasil nestes últimos cinquenta anos: modificações que incluem “inúmeras discussões acerca das velhas e novas oportunidades ocupacionais, bem como a respeito da qualidade dos postos de trabalho, do conteúdo funcional das novas vagas, entre outras questões transdisciplinares” (Pochmann, 2003). Ao declarar que a escolaridade possibilita o acesso ao mundo das profissões, o grupo de mulheres identificadas com essa atribuição de sentido também declarou que deseja que os filhos possam ir mais longe do que elas próprias, que este é o único projeto que têm para eles, desconsiderando, às vezes, que elas próprias invidaram esforços imensos e superaram barreiras de todos os tipos, tendo conseguido posições melhores que a de suas famílias de origem. A necessidade da escola para chegar com poder de disputa ao mercado de trabalho, no entanto, não é o único argumento. Vinculado também a um discurso ético, a vida sem trabalho ou sem um trabalho respeitado parece não ser uma vida digna de ser vivida, tese que apareceu nas palavras de Erva-Mate (42 anos, 2002) e se repetem nas de Jequitibá (45 anos, 2002):

*“Sei que sem estudo ela não será nada e não terá uma vida digna para seguir enfrente” (Jequitibá, 45 anos, 2002).*

Objeto de profundas transformações ao longo da história, o trabalho evidencia, no discurso das interlocutoras, as marcas de sua origem de sentido pejorativo, uma vez que indicava a função exercida socialmente e somente trabalhavam aqueles que necessitavam prover suas necessidades básicas de vida. Somente no segundo milênio, “passou a ser identificado como fonte de geração de toda riqueza, assumindo uma mediação básica que permitisse a

---

representantes, ou seja, podem desencadear um processo de afirmação de importância dessas práticas mesmo que desconhecidas ou não acionadas.

compreensão de que ao homem caberia a transformação tanto da natureza como de si próprio” (Pochmann, 2003). Para Pochmann,

“A constituição de sociedades fundadas no reconhecimento do trabalho tem origem relativamente recente: um pouco menos de 300 anos. No Brasil, o trabalho livre somente passou a ser reconhecido com o fim da escravidão, em 1888. Mas somente com a Revolução de 1930, uma política pública de valorização do trabalho foi perseguida, com um conjunto de garantias definido e associado ao desenvolvimento do projeto de industrialização nacional. Entre 1930 e 1980, o avanço econômico foi significativo, com conseqüências favoráveis para os trabalhadores, especialmente no que diz respeito à forte geração de empregos, pois a cada dez novas vagas, oito eram assalariadas. É claro que o país não superou as condições de subdesenvolvimento, mantendo perversa a distribuição de renda e inclusão do conjunto da população nos frutos do desenvolvimento econômico” (Pochmann, 2003).

Atualmente, as possibilidades do mundo do trabalho tendem a ser muito mais difusas, se explicitando em múltiplas formas de emprego<sup>96</sup>, o que é percebido fortemente pelas mulheres desse grupo. A degradação na situação ocupacional produziu, para quem tem pouca escolaridade, dois fenômenos que elas denunciam e, ao mesmo tempo, almejam superar via escola: o crescimento do desemprego e geração de postos precários de trabalho, levando a manifestações onde a escolaridade aparece como antídoto.

“Hoje a escola significa pra mim o princípio meio e fim da vida de uma pessoa. Não que as pessoas que não tem estudo não tenham sabedoria mas o mundo em que vivemos somente com estudo pode conseguir um espaço melhor na vida cada vez a vida esta mais difícil” (Jequitibá, 45 anos, 2002).

Ao mesmo tempo em que o desemprego e os lugares subalternos se apresentam como a preocupação principal, algumas delas percebem que há um outro mundo do trabalho sendo gestado, mundo esse que incorpora “o que existe de mais moderno em termos de ocupação e renda (células de produção, teletrabalho, entre outros)” e que preserva o “mais ultrapassado, como a

---

<sup>96</sup> *Empregabilidade* é um termo recentemente anexado ao jargão sócio-econômico e tem duas significações concomitantes: condições de disputa no mercado de trabalho e novos postos. É um redimensionar do trabalho clássico a partir do surgimento de nichos de mercado que demandam várias

expansão do trabalho escravo e de crianças” (Pochmann, 2003). Nas palavras de Jequitibá (45 anos, 2002), o mundo que pode ser acessado via Universidade não mais está dando seguridade aos projetos inicialmente traçados pois mesmo as profissões clássicas, que ela se propõe a formar, requerem saberes que não estão disponíveis para todos como é o caso do uso da Internet, acesso a bibliotecas atualizadas, a grupos de pesquisa, a viagens de estudo além de meios de troca de informações e cursos de atualização. Além disso, a competição acirrada é denunciada por ela como um elemento ameaçador na formação de um profissional, indicando que a simples escolaridade não mais responde pelas demandas do mundo do trabalho:

*“Hoje a Universidade ficou muito competitiva pelo sistema em que vivemos então as pessoas têm que sempre ser o melhor para não ficar para trás, deve estar sempre atualizado fazer muita pesquisa. Nada daquela Universidade que eu pensava existir e tinha idealizada. O conhecimento cada vez melhor para aprender com internet ligado em todo o mundo e com aparelhos de última geração mais também quem não tem toda esta estrutura vai ficar para trás. Mas quanto ao conhecimento, acho que está melhor cada vez melhor pra aprender mas falta que todos os cidadãos tenham acesso a tudo isso chamado universidade e não a minoria dos brasileiros. A profissão a cada dia que passa mais competitivo mas se tu não estiver o Curso Superior ainda fica pior” (Jequitibá, 45 anos, 2002).*

É em evidências do novo mundo do trabalho representadas pelo “computador pessoal, a internet, os novos materiais a substituírem os antigos, a biotecnologia, entre tantos outros novos descobrimentos técnico-científicos” (Pochmann, 2003) que se “criam perspectivas de conformação dos novos parâmetros capazes de fundamentar a sociedade do conhecimento” (Pochmann, 2003). Para muitas das interlocutoras, essa sociedade é conhecida pelas interdições que chegam até elas, como por exemplo as novas exigências do mercado para tarefas que, há bem pouco tempo, a escolaridade básica (com conteúdos hierarquizados e complexificados a medida que o grau de estudos se aprimorava), era capaz de responder. Ainda não explicitada,

embora seus efeitos já podem ser sentidos, para muitas das interlocutoras o enigma passa a ser o projeto que deve ser gestado agora, ou seja, qual o universo cultural a ser legado, uma vez que o pensado e arduamente buscado está dando mostras de não mais resistir a análise de realidade.

Uma das interlocutoras que almejou a escola para si, Sisal (62 anos, 2002) refaz o discurso, recompõe o projeto, incorpora a necessidade de conhecimento de uma das ferramentas desse novo contexto e passa a legar para os seus as evidências do estar à margem. Entre os seus, apenas um dos quatro filhos realizou o sonho de frequentar a Universidade ao mesmo tempo em que os netos se debatem diante da impossibilidade de se sustentar no mercado de trabalho apenas com a escolaridade fundamental ou média. Ao mesmo tempo, acredita que o acesso ao conhecimento dessas novas tecnologias, paralelo a formação escolar é uma saída possível:

*"Aqueles salários que não dão nada! Ah, eu acho que através do estudo, é por aí o caminho, eu não vejo outros caminhos. A minha neta tá fazendo computação então prá, no momento que já faça o segundo grau, já tem um trabalhinho, tão tudo pedindo é prá trabalhá em computação, se não tendo esse curso, quage não há trabalho" (Sisal, 62 anos, 2002).*

Dominar a tecnologia ou ter acesso a ela é afirmado pela maioria das interlocutoras desse grupo como um elemento que deve ser agregado à escolaridade para se "vencer na vida". Há, portanto, uma tentativa de recompor o capital cultural a ser legado no qual a tecnologia é incluída como saber indispensável, configurando uma nova atribuição de sentido ao escolar. São as evidências de realidade que forjam essa atribuição de sentido: um mercado restrito com oferta de vagas que exigem qualificação. No embate entre esse mercado e o rol de saberes que a escola básica oferece, no entanto, as interlocutoras não ousam desejar o fim da escola e, por isso, suas demandas se caracterizam como uma nova atribuição de sentido, o que pode ser observado nas palavras abaixo:

*"A gente precisa de entendê as coisas, sabê, não é? Quem tem estudo é diferente que a gente que não entende nada, né? Sobre as*

*lei e essas coisa tudo e os lugar que a gente vai, tem que entendê! O meu pagamento, aquilo é tudo é com máquina, se a gente não sabe, como é que vai recebê? Tem que tá pedindo pruma pessoa í junto, né, tudo é difícil, então a gente sabendo a gente vai, né?" (Romã, 72 anos, 2002).*

O sentido atribuído à escola como o caminho para uma escolha profissional é referendado por Cedro (57 anos, 2002) que deseja cursar Música, por Jasmim (31 anos, 2002) que apesar da pouca idade não fala mais em estudar e delega esse passo para o filho, por Jequitibá (45 anos, 2002) que, depois de ser remanejada dentro de suas funções na Universidade, passou a acreditar nessa possibilidade e por Macieira (26 anos, 2002) que herdou do pai o interesse pela Universidade e deseja cursar Química. Muito possivelmente pelas oportunidades que tiveram na escola e fora dela e, também pela possibilidade de refletir comparativamente, esse grupo confirma um dos sentidos instituídos pela sociedade à instituição escolar – a ascensão social via escolarização.

No caso de Macieira, de Jasmim e de Jequitibá com idades de 26, 31 e 45 anos, respectivamente, e mesmo no caso de Cedro de 57 anos, a possibilidade de refletir comparativamente é muito intensa, o que significa que essas mulheres têm, cotidianamente, vínculos, relações, possibilidades de conhecer trajetórias de pessoas que estudam mesmo em idade não considerada adequada. O interessante é que, apesar de acordos internacionais firmados nos últimos treze anos em conferências mundiais<sup>97</sup>, cujos documentos afirmam a educação como direito do homem e um meio essencial para atingir os objetivos da igualdade sendo a educação desejada como “chave que permite aos indivíduos abrirem a porta aos seus talentos e suas criatividade”, da Constituição Federal do Brasil e do Plano Nacional de Educação (que reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação e estabelece medidas que confirmam o setor público como responsável pela manutenção e desenvolvimento da educação), ainda é fortemente aceito, entre

---

<sup>97</sup> A ONU decreta 1990 o Ano Internacional da Alfabetização e é realizada em Jomtien, Tailândia, uma conferência mundial na qual a categoria alfabetização é destinada a responder as necessidades educativas fundamentais dos adultos de modo que façam frente às suas responsabilidades profissionais e

o senso comum e mesmo nos meios acadêmicos, a idéia de que há uma “idade própria” para aprender<sup>98</sup>.

A possibilidade de refletirem comparativamente no entanto, não se esgota diante da evidência de que é possível estudar com idade diferente da esperada mas, fundamentalmente, ao perceberem que existem pessoas que nunca deixaram de estudar, o que permite que o sentido do que é “se formar” se redimensione, assumindo a forma de uma espiral, com início e sem fim, do pouco para o inimaginável. Assim, diante dessas oportunidades, olham para si mesmas, reavaliam suas trajetórias, reorganizam suas escolhas, retomando projetos antigos (perfil de Cedro), buscando responder ao desejo do pai e em busca das poções mágicas (no caso de Macieira), apontando o caminho para o filho (no caso de Jasmim) e incluindo a escola em seu universo de desejos, como no caso da Jequitibá:

*“Esse ano é decisivo para mim quero mudar, quero estudar quero fazer um curso superior penso que não vim ao mundo para ser só isso que sou quero ser mais e uma das coisas que quero fazer e que vai me realizar como pessoas é fazer o meu curso superior” (Jequitibá, 45 anos, 2002).*

Com aspectos que as diferenciam das interlocutoras abordadas anteriormente, também acreditam na escola como o caminho e projetam na Universidade o lugar das profissões ou da possibilidade de escolha de uma. Na fala de Macieira (26 anos, 2002), a **sorte**, elemento do universo mágico, é um dos intervenientes que ousa invadir o caminho linear e racional do investimento na escola. Apesar de creditar a ela, a sorte, a possibilidade de se vencer na vida sem escola, é uma crença rapidamente e por ela mesma contestada:

*“Depende da sorte da pessoa, chegar lá sem estudar, mas eu acho que sem estudo, mesmo, é difícil. A gente ouve muito nas famílias,*

---

familiares e adquiram confiança neles mesmos para participarem dos afazeres da coletividade e influenciarem nas decisões políticas.

<sup>98</sup> Para Matencio (1999:243), os conceitos e imagens sobre o analfabetismo nos meios de comunicação incorporam diferentes posições ideológicas realizando o que chama de “apagamento dos conflitos entre as fontes de enunciação” como uma “tentativa de homogeneizar sentidos que se movimentam por diferentes discursos e de estabilizar imagens sobre o analfabetismo que circulam no cotidiano brasileiro”. Nessa homogeneização está a idéia de que escola é um lugar de crianças e que adultos na escola básica são menos dotados intelectualmente.

estuda, estuda, a única coisa que a gente quer é que tu estude” (Macieira, 26 anos, 2002).

Na instituição de sentido a respeito da escola enquanto caminho para um lugar social diferente do seu, Jasmim investe recursos e atribuição de sentido na educação do filho único. Todos os esforços, todos os movimentos são no sentido de que ele ultrapasse a escolaridade dela própria e do marido e, também, que ele ultrapasse as barreiras do preconceito de raça que ela traz vivo na memória de escola. Embora não aborde claramente o preconceito sofrido, a confusão de papéis (professoras e alunas) revelada em sua escrita e o desejo de que o filho tenha outras oportunidades indicam os sentimentos contraditórios ainda vividos:

“Percebo muita diferença no ensino que eu recebi em relação ao que meu filho está recebendo, porque na minha época, eu tinha vergonha de ir ao quadro, vergonha de tudo porque os professores tinham a mania de criticar os erros e no final as crianças ficavam envergonhadas, quietas e acabavam deixando a turma super nervosa. Ele não tem vergonha de nada, não tem medo de errar e as professoras gritarem. Ele, graças a Deus, não é como eu, que tinha vergonha de tudo. Ele fala, briga pelas coisas dele, diz o que quer, então eu acho que ele vai ter mais chances” (Jasmim, 31 anos, 2002).

Para Jasmim, investir em uma escola privada, incluir o filho em uma escola onde as maiorias das crianças são brancas, é garantir um trajeto seguro para um lugar social diferente do seu. Com escolaridade média, morando na periferia urbana e tendo casado com um homem branco, ela própria vive as agruras de transitar entre dois mundos e suas atitudes na escola do filho são no sentido de minimizar os efeitos que a sociedade e a escola reservaram para as crianças negras. Deseja materializar, via escolarização, uma saída grandiosa para os seus e é a única interlocutora que fala em *concorrência*, *desafios*, *homem de fibra*, caracterizando uma linguagem própria para definir o sentido que atribui à escola:

“Eu espero que a escola de agora ajude a formar, junto com a gente, um homem preparado para o futuro, um homem de fibra, preparado



para o mundo que está aí, para os desafios, para a concorrência” (Jasmim, 31 anos, 2002).

Três únicas interlocutoras desse grupo que já passaram pela Universidade e, portanto, tiveram acesso a uma escolha profissional, Canela (40 anos, 2002), Carambola (32 anos, 2002) e Ipê (40 anos, 2002) não se relacionam com essa escolha profissional da mesma forma.

O sentido atribuído à escola como caminho para uma escolha profissional foi vivido por Canela (40 anos, 2002) não como um projeto de vida e sim como a necessidade de ter oportunidades no mundo do trabalho, uma vez que, tendo casado jovem e engravidado aos dezoito anos, viu-se na emergência de abandonar uma das frentes que atuava.

“Eu nunca fui de pensar muito nas coisas. Naquela época eu vivia, eu não planejava muito determinadas coisas que eu ia fazê ou deixá de fazê, eu tinha intenção de fazê um curso superior, não tinha certeza exatamente do quê. Na época ainda era a área de Educação Física que eu gostava bastante. Mas aí me interessei mais pelo lado familiar, em virtude da gravidez, das crianças, e eu trabalhava na época, também, então eu passar três turnos fora de casa era muito tempo prá mim, eu considerava que era mais importante ficar com as crianças, que eles precisariam mais de mim naquele período, os dois primeiros anos de vida. Eu sempre tinha a idéia de voltá, só tinha que acomodá algumas coisas...” (Canela, 40 anos, 2002).

A família da qual Canela é oriunda não tinha internalizado hábitos de vida que incluíam o letramento como uma das tarefas da escola e as prioridades eram dadas à possibilidade de se sustentar, alcançar um emprego, qualquer trabalho que lhe desse seguridade. Não se almejava mais do que um lugar com seguridade, sem interesse por que tipo de trabalho se realizaria. Nas palavras dela, um emprego público, com oito horas cumpridas era o ideal na época em que cursava a escola básica e não tem lembrança de atribuições de sentido à entrada na Universidade como o caminho para o mundo de uma profissão. Assim, é possível compreender porque, ao se defrontar com as obrigações do trabalho, do casamento e da gravidez, a continuidade dos estudos foi relegada a um segundo plano. Nas palavras dela:

"Ninguém da minha família nunca se preocupô com isso, na verdade eu nunca permiti que ninguém falasse nada a respeito de minha vida, então eu fui levando da maneira como eu achava melhor, o que era prioritário para mim. Sabe aquela cobrança que não é uma coisa direta? Se eu pensar por aí, ela até existe, porque a minha mãe fazia esse tipo de comentário: Ah, fulano é médico, fulano é não sei o quê - os primos -, tu não vai voltá a estudá algum dia? Como eu cortei a história, então ficô por isso, nunca mais ninguém me falô, por falta de permissão minha, mesmo" (Canela, 40 anos, 2002).

Ao ignorar completamente as interferências da família e ao optar por seguir um caminho próprio, no entanto, ingressa em um universo partilhado pelo marido, de atribuição de sentido ao que é da escola, o que passa a proporcionar para os filhos. É na idealização da maternidade e no ingresso dos filhos na escola que o mundo das relações de saber passa a fazer parte de seu universo de interesse e, através de práticas educativas com os filhos, descobre as possibilidades da escola como caminho para uma profissão. Ao relacionar escolaridade e filhos, no entanto, evidencia o desejo de que a escola seja mais que uma escolha profissional:

"Com todo o processo social do nosso mundo hoje a gente sabe, sabia, da importância que tem tu tê uma formação, tu sê uma pessoa crítica, não só buscá a educação formal, trabalhá com a questão da leitura com as crianças. Aí os guris já tinham acesso a muitos livros, a muitas leituras, trabalhava com as crianças em casa, antes de eles irem pro pré-escolar, com coisinhas tipo grãos em casa, cola, aquela coisa assim de trabalhá com a parte motora, desde esse início, com essa outra visão, para que eles pudessem ter uma outra sorte, conquistá um outro espaço, um espaço melhor e num tempo mais curto, não acontecê como comigo que foi muito depois" (Canela, 40 anos, 2002).

Apesar de ter tido a oportunidade – que considera tardia – de cursar a Universidade, Canela não encontrou no curso superior uma profissão. Foi o único curso que pôde ser realizado dentro de suas possibilidades de vida onde, família e as atribuições do marido eram o central.

"Depois de casada vieram os filhos e eu tinha aquela função de casa, filho, trabalhando, aí eu não tinha muito tempo prá nada, aí eu não

parava prá lê. Os anos foram se passando, eu terminei o segundo grau, eu fazia alguns cursos como datilografia, telex, mas isso pensando na vida profissional, pensando em algum concurso, em coisa assim. Aí não tinha tempo de voltá a estudá porque o D. passava os três turnos fora de casa e não tinha quem ficasse com as crianças à noite. E também foi uma opção familiar: algum de nós tinha que se formá e terminá, até prá podê trazê mais dinheiro prá dentro de casa e o D. já tava nesse processo, já tava no fim, então a prioridade era dele, na época. Aí ele se formô, fez Pós-Graduação, enfim, fez várias coisas e aí depois que as meninas nasceram, foi que eu pensei em fazê vestibular" (Canela, 40 anos, 2002).

A atribuição de sentido à escola, no caso de Canela, é diferente com relação ao que herdou e ao que está legando. Sem vínculos com o mundo do trabalho que incluíam a felicidade, o prazer em realizar um trabalho escolhido via escolarização, só cursou a Universidade para aprimorar-se em um campo onde já havia exercido, por alguns períodos, tarefas que considera subalternas, como as de secretária. Para os filhos, no entanto, evidencia o desejo de que a escolarização permita escolhas profissionais e o que vem acoplado a esse projeto: situação confortável economicamente falando, bens materiais, viagens. Nas palavras dela:

"A gente sempre, o que a gente coloca prá crianças é o seguinte: herança que vocês tem é a educação. A grande herança que as crianças tem é a educação. Prá quê? Prá que eles possam, com isso, fazê a sua vida profissional, entende, e tê os benefícios todos materiais que eles são afim, viagem, casa, vida, tê as coisas boas prá isso eles precisam estudá prá tê uma boa profissão" (Canela, 40 anos, 2002).

Outra das interlocutoras desse grupo que passou pela Universidade, Carambola (32 anos, 2002) se diferencia por ter sucesso em sua profissão e poder viver dela, por ter podido escolher e exercer a escolha profissional. Licenciada em Matemática e cursando Especialização em Educação, trabalha como professora substituta de uma Instituição Federal de Ensino Superior, como professora de Física em uma Escola Privada e como professora de Matemática e Física em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, onde é

reconhecida como competente, apaixonada pelo que faz e capaz de exercer entre os adolescentes uma liderança e um exemplo profissional. Nascida em um país da Europa, ao vir para o Brasil sofre os primeiros impactos do desconhecimento da língua:

*"Eu não sabia direito o português, não falava em aula, além do bendito "presente" que eu falava todo errado por causa do sotaque. Como eu não queria ser diferente, comecei a treinar muito, a pronúncia correta das palavras, principalmente a do erre. Hoje, sou a única na minha família que perdeu praticamente todo o sotaque" (Carambola, 32 anos, 2002).*

O sentido atribuído à escola para si é o do acesso ao mundo do trabalho qualificado que permite que esteja em relação de igualdade com o marido, diferentemente do esperado por sua família para a qual o ensino médio e um bom casamento seria o suficiente. Para o filho ainda pequeno, deseja uma escola que reproduza a escola infantil onde o saber é aprendido com prazer. Acredita que a escola poderia ser mais importante na vida de crianças e adolescentes, proporcionando saberes de ordem mais prática, como pequenos serviços e habilidades que preparassem o jovem para a independência. Em suas palavras:

*"Acredito que a escola deve ensinar os conteúdos específicos, fazer com que o aluno descubra afinidades para se preparar profissionalmente. Além disso, deve ensinar valores como convívio, ética, caráter. Deve ainda ensinar a ler e interpretar, a estudar, a cozinhar para que os alunos sejam mais independentes. A escola deve ensinar ao aluno ser mais autônomo" (Carambola, 32 anos, 2002).*

Ao realizar sua atribuição de sentido na escola, é possível perceber que a escolha profissional é fruto de um paradoxo calcado na fragilidade e temporalidade das categorias "fracasso" e "sucesso" escolar<sup>99</sup>, ou seja, seu sucesso é construído a partir do suposto fracasso, como ela mesma explica:

---

<sup>99</sup> As palavras "fracasso" e "sucesso" escolar são categorias, "primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar e são noções que variam histórica e socialmente. O tema do fracasso ou do sucesso é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular com um sentido e conseqüências que variam historicamente" (Lahire, 1997:54).

"A minha maior dificuldade, dentro ou fora da escola, é ter que escrever, desenvolver um texto. Como eu não estudei a língua portuguesa, brasileira ou brasiliana, propriamente dita, sinto uma grande deficiência no meu vocabulário. Bom, mas foi então na disciplina de matemática que eu podia mostrar que não era burra, pois na matemática eu sabia mais que meus colegas. A matemática fez crescer a minha autoconfiança que acabei trazendo para minha vida profissional" (Carambola, 32 anos, 2002).

Última das interlocutoras desse grupo, Ipê (40 anos) é Nutricionista, tem sucesso no exercício de sua profissão e vive dela. Incomodada com a competitividade que encontra no mercado de trabalho, que considera extremamente limitador do humano, voltou a estudar, agora em uma Universidade Holística, trazendo para as relações de trabalho (com as funcionárias e os clientes do restaurante que administra), alguns dos princípios que estuda.

Neta de agricultores ricos que faliram na infância do pai, pouco conheceu da opulência que ouviu contar e da sua infância tem lembranças da ausência do pai pela necessidade do trabalho intenso, do discurso a favor da escolaridade herdado e dos momentos na cozinha que a mãe comandava com maestria. É dessa origem que herda o desejo de estudar e se profissionalizar em Nutrição: estudar para satisfazer o desejo do pai que não poupou esforços para manter os filhos em escolas privadas; em nutrição para dominar a arte da mãe, as combinações perfeitas de afeto e sabor com as quais era esperada a cada dia, depois da escola.

Ao legar atribuição de sentido à escola para a única filha, cobra desta os saberes (ler, escrever, fazer relações) e os ritos típicos da escola (ir à aula, não se indispor com professores, suportar as mediocridades) mas, ao mesmo tempo, investe em possibilidades que extrapolam o universo escolar, como viagens, cursos de línguas, intercâmbios e estágios na administração do restaurante, além de investidas na cozinha para que a menina aprenda a preparar pratos.

O sentido atribuído à escola é o de um lugar onde se acessa uma profissão pois lá, acredita, o conhecimento está organizado cientificamente, de

forma atualizada e profunda. No entanto, relativiza esses saberes, afirmando que a *vida* tem uma carga de conhecimentos que inexitem na escola. Nas palavras dela:

"Eu acho que a escola passa muitas coisas teóricas, que muita teoria a gente não consegue fora dela, mas prática na verdade é vivendo. É muito simples: eu posso explicá prá minha filha toda a teoria de como se administra um restaurante mas daí ela está aqui dentro e me auxilia e vive inserida no dia-a-dia, é completamente diferente. Acredito que a bagagem dela vai sê outra, que isso também é uma escola prá vida dela, sabê gerenciá dinheiro, sabê gerenciá pessoas, porque a gente lida com gente o tempo inteiro. A gente não consegue vivê só do conhecimento da escola. E o relacionamento? Isso é muito importante. Embora a escola também tenha isso, mas eu acho que a gente precisa mais, eu acho que isso não é suficiente" (Ipê, 40 anos, 2002).

O elogio que Ipê produz à escola se origina na contradição que a instituição escolar produz ao ser parte de um processo mas não suficiente. É dessa aparente falta que se evidencia sua importância na vida dela, uma vez que teria condições de prescindir da escola para a filha. Seu retorno à Universidade Holística indica, primeiro, sua maturidade, as demandas de uma mãe de adolescente em busca de um sentido maior para a convivência humana e, segundo, a crença de que em um lugar diferente do cotidiano, com saberes, livros, pessoas, pensadores, agrega a possibilidade de saber mais.

Nas relações de trabalho, que teve a oportunidade de desenvolver nesses últimos quinze anos, pode experienciar seus conhecimentos específicos, legados pelo diploma acadêmico e, também, experienciar suas fragilidades, campos de saber não apreendidos na Universidade que lhe fazem falta. No entanto, não é na vida que encontra os princípios desses saberes, as chaves para transpor as portas que vão se apresentando, ora fechadas, ora semi-abertas, ora escancaradas. É no retorno ao saber organizado, um outro tipo de saber, que se produz o elogio à escola:

"Eu acho que o ser humano é um eterno aprendiz e eu acho que a gente tem que se melhorá em todo os níveis. Eu busco a Universidade por causa disso. Hoje a minha visão é essa. Eu desejo que minha filha

tenha uma profissão, seja feliz com a profissão que ela escolheu e pra que a gente vá pra frente é preciso saber mais, né?” (Ipê, 40 anos, 2002).

## 2. Escola é espaço social

“Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um 'suplemento' aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam”. (Certeau, 1994:202).

*Espaço* é um lugar de pertencimento, de convivência, de estabelecimento de relações, de movimento. *Espaço* é um “lugar praticado”, diferentemente de um lugar próprio distintivo, definido geograficamente, um estático ficar, circunscrito, ocupado. Um lugar implica uma indicação de estabilidade, é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência e *espaço* é um lugar praticado que, diversamente do lugar, não tem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Espaços são especificados pelas ações de sujeitos históricos. (Certeau, 1994: 202-203). Lugar *praticado* pois indica movimento sem o qual não seria *espaço*, seria apenas um lugar. Para Perez,

“a subjetividade e a cultura são construções espaço-temporais. O *espaço* é empírico, tem um corpo, um conteúdo que é a sua substância. A cultura é produzida nos lugares, as idéias são produto da vivência do lugar” (Perez, 2001:103).

Assim, uma escola “geometricamente definida por um urbanismo é transformada em *espaço*” pelos estudantes. “Do mesmo modo, a leitura é o *espaço* produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito” (Certeau, 1994: 202-203). Como *lugar praticado*, o *espaço* indica

instabilidade e é especificado pelas ações de sujeitos históricos, ao mesmo tempo em que é descrito a partir das relações de pertencimento ou exclusão da história desse mesmo espaço.

Imaginar a escola como um espaço social não significa desejá-la do mesmo modo, afirmá-la igual, nem, tampouco, vivê-la do mesmo modo pois “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas” (Merleau-Ponty in Certeau, 1994:202) e, entre as interlocutoras desse estudo, ficou bastante evidente a multiplicidade de sentidos para *espaço*. Sentidos complementares, refletem diferenças de capital cultural herdado e a ser legado, mas fundantes de uma imagem instituinte de escola: o espaço existencial. Para Merleau-Ponty há um espaço antropológico, ou seja, a existência é espacial, é a relação de nosso ser como um ser situado em relação com um meio, um ser situado por um desejo, indissociável de uma “direção da existência” e plantado no espaço de uma paisagem (Merleau-Ponty in: Certeau, 1994:202).

O imaginário social se expressa por meio do simbólico e captar o simbolismo de uma sociedade é captar suas significações. Como rede de sentidos que permite a constituição de identidades pessoais e sociais, através de um processo cotidianamente vivido por cada um, evidencia o sentido de grupos ou de singularidades e, na troca, no movimento que a comunicação desses ocasiona, possibilita a redimensão de sentidos.

No grupo de mulheres que mais fortemente atribuiu sentido à escola como espaço social, três vértices distintos foram comunicados. O primeiro deles é o sentido de pertencimento ao espaço intelectual que disponibiliza saberes organizados através de um disciplinamento para a investigação e de um grupo de iguais. O segundo é de pertencimento a um espaço sócio-cultural, que tem saberes organizados e disponibilizados de acordo com a origem sócio-econômica dos usuários. O terceiro é o de pertencimento a um espaço antropológico representado pela convivência com os semelhantes.

Essas atribuições de sentido têm origem nas relações culturais e de classe das interlocutoras, mas não só. Algumas delas (o grupo com maior longevidade) sabem que a escola acessa o mundo das profissões e também outras posições sociais mas não têm mais tempo para realizar esse trajeto e, em alguns casos, não a desejaram como projeto de vida. Assim, a escola para



elas, é lugar de convivência e, ao atribuir sentido à escola de filhos e netos, é que retomam sentidos socialmente construídos, produzindo um deslocamento de sentidos.

O significado de escola como um *espaço* social foi evidenciado mais intensamente por seis interlocutoras: Absinto (39 anos, 2002), Cerejeira, (75 anos, 2002), Eucalipto (32 anos, 2002), Erva-Cidreira, (62 anos, 2002), Madressilva (45 anos, 2002) e Romã (72, anos, 2002). Destas, quatro são mulheres com pouquíssima escolaridade (participam de um programa de alfabetização para jovens e adultos há cinco anos, aproximadamente), uma delas ingressou na Universidade com quarenta anos, atualmente cursa pós-graduação em nível de especialização e exerce a profissão em uma escola infantil pública na periferia urbana de Pelotas. A última interlocutora desse grupo tem todos os atributos de uma intelectual: graduação, mestrado e doutorado exercendo a função de professora e pesquisadora em uma Instituição de Ensino Superior. Todas têm filhos e apenas uma delas atribui o mesmo sentido à escola para si e para os filhos, justamente aquela que realizou, com intensidade, o sentido atribuído à escola.

O sentido de escola como um *espaço antropológico*, está presente no depoimento de Cerejeira (75 anos, 2002) interlocutora de maior longevidade entre as pesquisadas que, migrante da zona rural, encontrou na cidade trabalho e possibilidades de escolarizar os sete filhos:

"Ah, os meus filho? Eu sempre, sempre, sempre quis dá o estudo pra eles, porque eu dizia prá guria: óia, até se vocês qué trabaiá, voceis trabaiem mas primeiro de tudo o colégio, de manhã até meio dia tem colégio prá voceis e depois, cês vem prá casa, cês almoçam, querem trabaiá, vão trabaiá, mas primeiro de tudo o colégio. E graças à Deus, todos eles tiveram estudo, todos!" (Cerejeira, 75 anos, 2002).

No bairro em que mora exerce uma liderança por ter sido uma das primeiras moradoras, por ter fundado a Associação e por ter acessado a Universidade através do Posto de Saúde. Na sala de aula, como reflexo dessa liderança, todos silenciam quando fala, quando rememora episódios não apenas de sua história recente mas também dos tempos vividos na campanha,

ainda menina. Seus filhos, na faixa dos 50 anos já são avós, e ela lembra deles ainda crianças, dependendo de seus cuidados e orientações.

A ela é permitida uma certa malícia, uma vez que é detentora de experiência e, portanto, a voz mais moral da sala de aula. Sabedora dessa possibilidade, é ela quem orchestra os momentos de descontração, as piadas, os comentários jocosos. O imenso prazer em vir à escola se apresenta através do banho tomado, do perfume e do cabelo arrumado. Apesar da extrema dificuldade de locomoção, mostra-se disposta, falando alto na chegada e na saída, comprometendo as professoras com o dia seguinte e cobrando a presença de coordenadores, a realização de passeios, de visitas, de festas. Através de sua experiência espacial codifica o lugar, faz ele existir a seu modo, envolvendo colegas e professores nessa dinâmica, tornando a sala de aula um espaço a ser preservado pois é nele que ela exercita sua liderança, que revive o tempo de moça e as inúmeras histórias que acumulou na memória.

Cerejeira tornou o espaço da sala de aula, um espaço público portanto, um lugar de reconhecer-se e, ao ser ouvida, admirada, acarinhada, reinveste o espaço de significados, beneficiando todos os que ali estão, no movimento que instituiu. O espaço antropológico pode ser vislumbrado em sua trajetória na escola pois, embora plantada “no espaço de uma paisagem” (Certeau, 1994:202), a sala de aula, pela sua não formalidade, só existe na medida em que é invadida pela confluência dessas trajetórias e só pode ser narrada quando da relação entre as pessoas.

Também para Romã (72 anos, 2002) a escola é um espaço antropológico, representado pelo desejo de conviver, de esquecer as dores que sua vida lhe proporcionou. Impedida de ir à escola desde menina, guarda uma grande mágoa da mãe que não lhe manteve estudando, embora não considere correto lembrar dos mais velhos dessa forma.

Viúva, mãe de um único filho falecido (que estudou até o 1º ano do Ensino Médio), credita a morte desse ao desejo de ajudar os pais, o que realizou abandonando a escola para trabalhar. A dor com a perda, não a impede de evidenciar que o único filho foi escolha do casal, para que o mesmo pudesse ter uma educação adequada. No entanto, esse sentido atribuído à

escola não foi herdado pelo filho que optou por uma saída mais imediata, como ela mesma afirma:

*"Depois que ele fez o primário ele estudô no Pelotense, nós queria que ele seguisse a carreira prá sê alguma coisa na vida, sim, por isso nós tivemos só ele prá educá! Prá te ele bem, quando chegô o tempo do quartel ele não quis pediu prá nós se virá prá ele não precisdá í pro quartel e nós queria que ele fosse, consegui que ele era filho único, aquela coisa toda, né, ele não foi pro quartel. Aí sabe o que ele inventô? A música. Tocá no Conjunto. Tocô em três Conjunto. No fim ele tava no São Remo. Aí ele foi prá música e disse que estudá ele não ganhava dinheiro e músico ele ganhava, prá ajudá os pai, eles tocavam baile, ganhavam, ele ganhava bem. Ele ajudava os pai" (Romã, 72 anos, 2002).*

Séria, encara a sala de aula como um lugar de promoção do saber, não ri, não gosta de barulho, não acha interessante quando as professoras indagam a respeito da vida dos alunos. Quer saber mais, aprender, de preferência coisas difíceis. Gosta de fazer provas de conhecimentos e de saber suas chances de ir adiante. Como aposentada e dona de um certo padrão sócio-econômico, não depende da escolaridade para melhorar de vida, freqüentando a escola por prazer. É no embate com os seus que mostra a linha de argumentação que a inclui no grupo que percebe a escola como um espaço social:

*"Tenho muitos amigos aqui e no grupo de idosos também. Tenho sobrinhos, o mesmo que filhos, todos me ligam seguidamente, me visitam prá vê comé que tô porque eu sô sozinha, né, então os sobrinhos são mais chegados que a própria irmã que eu tenho. Alguns acham que é bom estudá, alguns acham que pela idade que eu tô eu não divia, me cansando, pegando frio à noite, aquela coisa não é, tem um sobrinho que diz: Mas prá quê estudá? Mas eu digo: Eu gosto, eu gosto!" (Romã, 72 anos, 2002).*

O desejo que a fez voltar à escola não está alocado em nenhuma necessidade imediata, embora tenha declarado que a escola acessa saberes importantes e o sentido atribuído à escola hoje se concentra na possibilidade de, com idade avançada, estar na escola. É valorizada por isso, é tomada como exemplo para outros estudantes e gosta de ser destacada, declarando

seu interesse em avançar na escolaridade. A frustração por não ter tido a oportunidade de estudar e a revolta por não ter convencido o filho a permanecer na escola estão na mesma ordem de sentidos que a movem para participar de um dos lugares onde se distrai, onde passa o tempo de sua velhice e onde é reconhecida como sábia.

Aparentemente uma contradição, o depoimento de Romã impossibilita uma interpretação à imagem e semelhança do real necessitando “traduções e reconstruções com base em estímulos captados pelos sentidos”, uma vez que “o conhecimento não é um espelho das coisas do mundo externo” Morin (2000a). Assim, o sentido que atribui à escola é a ponte que possibilita traduzir, reconstruir e até criar interpretações acerca do real, investindo-o de verdades, reescrevendo a própria história, num misto de razão e emoção que produz um sentido que extrapola as evidências, tornando-se único, só possível na singularidade.

As informações, recolhidas via trajetórias comunicadas, são sempre reelaboradas e não podem ser compreendidas linearmente, sofrendo uma interpretação desde sua emissão, pelos falantes, até a escrita e análise dessas comunicações, tornando o processo de significação repleto de atenuantes, silêncios, exclamações. Ao relatar as escolhas do filho, Romã reinstala a morte e ocupa um lugar que o filho não quis.

*“Eu venho na escola por distração, prá me distraí, porque eu fiquei viúva, não tenho filho, perdi meu filho em 80, aí fiquei com meu velho. Meu velho sempre adoentado, adoentado, foi, foi, ele adoeceu, morreu e eu fiquei sozinha. Aí eu pensei assim: eu já tinha grupo de idosos, já tinha a piscina que eu faço minha ginástica na piscina, faço a piscina às terças-feira, aí depois como eu fiquei sozinha eu disse: Sabe duma coisa? Eu vô continuá no grupo, vô arrumá mais coisa prá mim tê, aí comecei a estudá!” (Romã, 72 anos, 2002).*

Para Erva-Cidreira (62 anos, 2002), também com uma história de perdas, a escola é um ancoradouro, um espaço reservado para pertencer com dignidade, para o qual se organiza, se perfuma e se faz acompanhar do marido. Aos sessenta e dois anos, ainda lembra da infância sem escola, de ver

as crianças rumando para lá e não poder ir, pela falta de recursos e pela necessidade de trabalhar:

*"Lembro de vê outras criança indo prá a escola e chorava escondido mas quando a mãe perguntava porquê tanta tristeza, não tinha corage de contá que tinha vontade de também ir prá escola" (Erva-Cidreira, 62 anos, 2002).*

Fragilizada por essas lembranças, não consegue relaxar na sala de aula, culpando-se por não saber, por não ter desenvoltura com as coisas de escola, por não saber brincar. Diferentemente de Cerejeira (75 anos, 2002), acredita no saber alocado nas relações de sala de aula, busca com insistência aprender mais, encara os estudos com método, silêncio, cópia, atenção e reprova procedimentos mais ousados, conversas, diálogos, música. Carrega consigo uma imagem de escola que busca instituir, embora não seja esse o sentido que a move.

Tendo trabalhado na terra como lavradora e depois nas indústrias do doce nos anos 80 como safrista, hoje está aposentada e cuida do serviço doméstico e do marido em permanente estado de dependência. Antes de preencher suas noites com a escola, responsabilizou-se por uma neta que, com problemas mentais e motores, demandou intensos cuidados por aproximadamente quinze anos, durante os quais tentou algumas vezes voltar à escola. Com a morte da menina, Erva-Cidreira se deparou com o tempo disponível e viu na escola uma possibilidade de amainar o sofrimento da falta, como afirma:

*"Depois que ela morreu, nem eu nem o Airto tinha mais nada para preencher o tempo e resolvemo estudá na escola do Postinho onde espero aprendê a lê e escrevê bem rápido. Eu tô gostando das aulas" (Erva-Cidreira, 62 anos, 2002).*

O sentido atribuído à escola é o de ocupar o tempo, resgatar, através da conversa com outras mulheres, colegas e professoras, a infância longe da escola e encontrar ouvidos e solidariedade para suas dores. É entre as mulheres que mais tempo ficaram à margem da escola, que sofreram grandes

perdas e que encontram e produzem na escola um espaço de relações afetuosas que essas manifestações são encontradas. É comum que elas digam que as professoras são como filhas, como mães, “coisa mais querida”, atenciosas, carinhosas, pacientes. Sentido atribuído à escola, o espaço do cuidado é materializado por iniciativa das mulheres que a ela acorrem e confirma o que diz Certeau (1994) acerca do espaço, *um lugar praticado*.

Para Eucalipto (32 anos, 2002), embora jovem, a escola representa esse mesmo espaço porque sua história de vida foi escrita longe da escola, uma vez que sempre foi considerada *louca*<sup>100</sup> e sem possibilidade de aprender. Embora declare querer ser uma advogada ou promotora, a escola não mais lhe oferece a realização do sonho uma vez que, com rudimentos de escrita e leitura, tem muitas marcas que a impedem de ir adiante. O mundo do trabalho, a filha pequena, o abandono do namorado tornam seu cotidiano repleto de outros compromissos, ficando a escola secundarizada. No entanto, o sucesso da filha na escola toma conta de seu depoimento onde precocidade de escolarização, conversas com a professora, ajuda em casa, solicitação de ajuda a vizinhos e parentes e uma análise criteriosa da escola<sup>101</sup> fazem parte do universo que deseja oferecer, legar:

“Olha, eu não sei, eu ainda, eu penso ainda em me formá, estudá e chegá a me formá, em alguma coisa, né? Isso vai influenciar a minha filha, porque ela já vê o pai dela, o pai dela nunca deu nada para ela, nunca, nunca. O pai dela não tem casa, não tem estudo nenhum, eu não ando em casa em casa, eu tenho a minha casa. Hoje em dia, o estudo é uma importância muito boa, hoje em dia, se agente não tem estudo, a gente fica aí, não dá nem prá... Até para sê lixeiro tem que tê estudo!” (Eucalipto, 32 anos, 2002).

---

<sup>100</sup> Essa interlocutora não tem um diagnóstico preciso de problemas mentais, muito possivelmente pela sua origem sócio-econômica. No entanto, acredito que cristalizou alguns comportamentos que tipificam, para o senso comum, a loucura, como, por exemplo, explosões de raiva, xingamentos a qualquer um na rua, surras na filha em público, desleixo com a aparência, presença constante no posto de saúde, entre outros. Na sala de aula, é dócil, fala bastante, alegre, interessada mas com pouca aprendizagem.

<sup>101</sup> Para Eucalipto, uma escola boa tem algumas características e, ao descrever uma escola que tem no bairro, indica quais: “Ali nesse colégio é muito fraco, eles não ensinam nada, nada, tudo que pessoas que estudam ali, quando sai, para estudar em outro colégio, eles rodam, ali não tem união dos professor nem da diretora, é um colégio que tá sempre pedindo apoio, ajuda, na mídia e isso e aquilo, não tem como í prá frente, tá sempre dizendo que vai fechar, fechar, eu não boto ela ali, eu não!” (Eucalipto, 32 anos, 2002)

Aos trinta e dois anos, solteira, pouco escolarizada, é na filha de nove anos que joga todas as suas expectativas e por ela faz “bico” como faxineira, babá, ou cozinheira. Alegre, bem humorada, gosta de “fofoca” e é “pavio curto” como se autodefine. Adora as colegas mais antigas, faz parceira com elas e tenta criar para si um código moral que a coloque em igualdade com as mulheres que têm marido. Com a morte da mãe aos oito anos, foi abandonada pelo pai aos cuidados de uma irmã que permaneceu na periferia urbana enquanto o pai se desloca com os outros irmãos para a zona rural. Nunca mais teve uma família que pudesse chamar de sua e foi, sucessivamente, deslocada de uma casa à outra, recebendo, nestas, alguns cuidados e alguma escola. Cresce à margem de que considera “respeito social” e a maior ofensa que alguém pode lhe impingir é chamá-la de louca. O sentido atribuído à escola é o de lugar onde se conquista respeito social, lugar que confere uma identidade, aos olhos dos outros, que ela nunca conquistou: alguém que pensa, que sabe, que fala “coisa com coisa”, que não se deixa intimidar, que sai à rua, que “levanta a cabeça”, o que fica claro em seu depoimento:

*“Eu sonho me formá, em alguma coisa não, assim em uma advogada ou numa promotora, mais se não acontecer, já bastô o que eu estudei, o que eu aprendi. O que eu já aprendi me ajudou muita coisa, antes eu saía, eu tinha que perguntar: Ah, fulano, onde é tal loja, que ônibus é aquele que eu tenho que pegá? E eu não saída de casa, eu vivia enfurnada dentro de casa, agora em tudo quanto é lugar eu vou. Eu não sei, o estudo, a pessoa tem que estudar, sem estudo não leva a nada! Antes, as outras mandavam fazê alguma coisa e eu ia correndo, que nem cachorrinho de madame, agora, ninguém manda fazê nada, agora é tudo assim, faiz esse favorzinho prá mim? Pega aquela coisa ali e faiz prá mim? Não, agora não, agora se eu dizê que não, é não! Antes eu ficava quieta, até quando alguém me xingava na rua sem eu fazê nada eu ficava quieta, agora não, agora falo, eu sei me defendê” (Eucalipto, 32 anos, 2002).*

Pausa para seus impedimentos sociais, a escola na vida de Eucalipto não passa de um lugar para conviver e adquirir respeito das vizinhas, das professoras, dos familiares, da filha, do pai da filha. No entanto, o sentido atribuído socialmente à escola está lado a lado com o sentido realizado, fazendo com que ela deseje mais, o que torna o conhecimento acerca desse,

complexo, pois concentra fenômenos distintos e diversos. Para Petraglia (1995:47) a dificuldade do pensamento complexo é justamente ter de enfrentar a confusão, a incerteza e a contradição e, ao mesmo tempo, ter de conviver com “a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmo”.

Muito possivelmente a ponte para a realização de um outro sentido de escola na vida de Eucalipto passe pela qualidade do aporte cultural que ela está disponibilizando para a filha, incluindo ela na possibilidade de ser, de aprender, de ter. Ser gente, aprender uma profissão e ter respeito social.

Alocada em um outro grupo de sentidos e única representante dele, ir à escola, para Madressilva (45 anos, 2002), à primeira vista, é definido como pertencer ou participar de um espaço social onde as relações de classe estão explícitas e, portanto, os lugares sociais que ela acessa estão determinados desde o ingresso, de acordo com a origem de classe de cada um que a ela chega. Essa imagem de escola enquanto espaço geográfico que se transforma em um instrumento importante para a compreensão do mundo é encontrado na obra de Milton Santos (1998) onde o *lugar* é “o teatro de uma nova identidade”, uma vez que permite localizar-se territorialmente e historicamente.

Para Madressilva, a oportunidade de conhecer na infância o universo cultural de uma parcela da sociedade caracterizada por ela como “elite”, a fez acreditar que não apenas os espaços estão definidos pela sua ocupação mas também os saberes que circulam neles sofrem a influência dessa disposição:

“Quando eu fiz o ginásio, eu tive a oportunidade de conviver com outro grupo social, uma elite da sociedade, eu tinha uma bolsa de estudo e ali eu conheci as diferenças sociais mais profundas. Enquanto a gente tem um uniforme, uma ou duas roupas prá sair, nós tínhamos colegas que viajavam pelo Brasil, iam prá Europa, donos de empresas, e aí a gente sente que existe diferença social pelo econômico e pessoas que às vezes não tem tanto dinheiro mas tem capital cultural, lugares, espaços sociais privilegiados, embora naquela época eu não discernisse tão bem como hoje, eu vi que ali havia maior diferença. Mas eu não via com a clareza que eu vejo hoje” (Madressilva, 45 anos, 2002).

Aos quarenta e cinco anos, casada, Pedagoga, cursando pós-graduação em nível de Especialização em Educação e se definindo etnicamente como



exemplo de brasilidade pela multiplicidade de origens, é uma vencedora. Uma mulher admirável que guardou o desejo de ter sucesso na escola em nome do projeto familiar e, depois do projeto em curso, foi desafiada pelo marido e os filhos a *ser mais* (Freire, 1987). As marcas desse desejo adiado estão impressas em seu depoimento e a baixa auto-estima ainda a impede de comemorar as diferentes vitórias que foi acumulando desde então. Para os cinco filhos (na faixa etária que se estende dos 16 aos vinte e cinco anos) programou e deu possibilidade de acesso à Universidade e, hoje, apenas um ainda cursa o Ensino Médio. É na crença de que a Universidade acesse saberes que permitem a compreensão das relações sociais e, assim, impedem o desespero caso à escolaridade não corresponda um bom emprego, que encontra o argumento central para tão bravamente lutar para materializar o sonho que criou para os filhos:

*"Os meus filhos, eu tinha este sonho, todos se formariam, não importaria o esforço que tivesse que ser feito, nem que vendesse cachorro quente na esquina, mas eles saberiam por quê que eles estariam naquele lugar"* (Madressilva, 45 anos, 2002).

Estudantes da escola pública, os filhos sempre foram extremamente cobrados em suas responsabilidades com a escola (notas, frequência, desempenho, classificação), o que os levou à aprovação nos vestibulares da Universidade Pública sem qualquer outra preparação que não a escolaridade fundamental e média. Ao reavaliar as exigências que nortearam a educação familiar dada aos filhos<sup>102</sup>, afirma que o projeto de escolaridade para o mundo profissional foi sua prioridade embora tivesse poucos elementos para avaliar o quê, além da escolha profissional, a Universidade poderia oferecer. É após seu ingresso na Universidade e nas relações de pertencimento por ela disponibilizados que o sentido atribuído passa a ser, cuidadosamente<sup>103</sup> redimensionado:

---

<sup>102</sup> O capital cultural que a família disponibilizou para os filhos é contestado quando, nas primeiras tentativas de ingresso na vida profissional, um dos filhos, com escolaridade superior, não consegue materializar a crença de que a Universidade promove a ascensão social e se recusa a executar tarefas que exigem uma mais baixa escolaridade.

<sup>103</sup> Embora racionalmente tenha elementos para questionar sua tese, durante o estudo a interlocutora não modifica a crença e o discurso, possivelmente pela necessidade de ir até o fim, com os filhos que ainda

*"Mas como dizê pros nossos filhos que ali ele encontra outras coisas, que não é só o dinheiro, enxergá o mundo, é se construí, é sê gente, é sê mais, melhor pessoa. Não adianta tu te esforçar e dar livro, roupa, tu tem que ter noção do que tu quer e preparar teu filho para ele poder seguir. Porque só dar as coisas, o jovem não está pronto, ele precisa de alguém que mostre o horizonte, que mostre que valores, que saberes a escola tem que os outros lugares não tem"* (Madressilva, 45 anos, 2002).

Depois que o projeto inicial passa a ser materializado pelos constantes sucessos na vida escolar dos filhos, e logo em seguida por ela mesma, o sentido atribuído à escola (oriundo de sua família de trabalhadores e fragilmente contestado por uma avó leitora) se desloca da possibilidade de acesso ao mundo das profissões para o espaço de pertencimento a uma "coisa especial", como ela diz. Esse sentido, no entanto, encontro apenas para ela mesma, como se, ao ter uma idade em que já não esperam mais nada dela, ir à Universidade e viver com intensidade seus "lugares praticados" pudesse ser apenas mais uma das inúmeras tarefas de ocupação do tempo.

Ao poder viver a Universidade sem o compromisso para o qual seus filhos chegaram a ela, Madressilva foi autorizada, pelo marido e filhos mas, fundamentalmente por ela própria, a viver intensamente cada uma das oportunidades que a Universidade ofereceu e, assim, cursos extra-curriculares, projetos, reuniões, palestras, oficinas, oportunidades de docência, viagens de estudo e monitorias foram sendo agregados a sua formação acadêmica. Suas palavras revelam esse movimento:

*"Isso é diferente, a escola é uma coisa especial. A escola faz com que a gente enxergue o mundo com outros óculos, a gente pode ganhá pouco e vivê até melhor se tu tiver uma escolaridade maior porque tu sabe se organizá, embora que a escola não prepare diretamente prá isso, em todos os conteúdos curriculares ela forma um todo que a gente é outra pessoa!"* (Madressilva, 45 anos, 2002).

---

estão no meio do caminho. Uma outra hipótese está localizada na desconfiança da capacidade de se inserir no mercado que um dos filhos apresenta, o que, de certo modo, manteria sua tese intacta. De qualquer modo, não é de racionalidades que estou falando.

O restaurante universitário, que freqüentava com curiosidade sociológica, foi um dos espaços que mais intensamente lhe oportunizou contatos com grupos de estudantes de diferentes idades cronológicas e intelectuais, das mais diferentes escolhas profissionais, de onde, a cada dia, vinha repleta de informações e argumentos. Foi nesse espaço que assistiu, como a um cinema aberto, quatro anos de movimento estudantil, com suas verdades e criações de verdades, com suas paixões e energia e do qual extraiu a capacidade de considerar os diferentes lados de um mesmo fenômeno para fazer dele uma análise mais completa. Segundo Perez (2001:103), a “subjetividade e a cultura são construções espaço-temporais” e, para a interlocutora, foi possivelmente nesses lugares, espaços e tempos vividos que pôde subjetivar-se, criando uma linguagem própria que instaura os “valores e saberes que a escola tem que os outros lugares não têm” (Madressilva, 2002) como universais.

Outro espaço privilegiado onde pôde usufruir e produzir relações culturais com idéias diferentes das que até então havia produzido acerca da Universidade foi o transporte coletivo. Repleto de estudantes com histórias de vida interessantes, cujos depoimentos ilustravam seus exemplos de tenacidade, persistência e foco na formação profissional desencadeada na sala de aula, “a vivência do lugar” (Perez, 2001:103) revigorou seus argumentos com os filhos mas, mais que isso, complexificou sua possibilidade de atribuir sentido à escola, tornando-a, o pertencimento a um espaço antropológico representado pela convivência com os semelhantes<sup>104</sup>.

Um dos impeditivos de sua auto-estima, a idade maior foi um diferencial na atuação em sala de aula em projetos nos quais desenvolveu a docência. Através de seu depoimento, onde foi autorizada a considerar interessante a retomada dos estudos após os quarenta anos, dava e recebia olhares de incentivo e solidariedade de jovens e adultos que haviam abandonado a escola, o que agregou para ela própria outra possibilidade de conhecer-se, identificar-se. Ao instaurar o possível, reinventava-se, reescrevia sua própria trajetória e, imediatamente, propunha-se a escrever junto com os outros, os

que estavam se aventurando, uma outra história. Ao elogiar a escola, elogiava a si mesma, elogiava os que ainda acreditavam, instaurava a crença na instituição, maior até do que ela própria suporta. Ao atribuir sentido tão amplo, instituiu novos sentidos, fazendo com que todos em volta passassem a perseguir esse instituir.

Representante de um sentido único nesse estudo, a Absinto é mais uma das interlocutoras desse grupo que é admirável. Para ela, a escola permite o encontro com os saberes organizados, através da relação com um grupo de pessoas que busca saber mais, que aprimora relações de pertencimento e essas relações alimentam a continuidade do pertencimento. Um dos autores que estuda o espaço do ponto de vista do pertencimento geográfico e histórico (o que chama de territorialidade), Milton Santos (1988) diz que “a definição do lugar depende do cotidiano e a definição do cotidiano depende do lugar, um é condição do outro”.

Diferentemente das mulheres que ao atribuir sentido à escola falaram em pertencimento a um *espaço sócio-cultural* (com saberes organizados e disponibilizados de acordo com a origem sócio-econômica dos usuários) e em pertencimento a um *espaço antropológico* (representado pela convivência com os semelhantes), o sentido atribuído à escola por Absinto evidencia os saberes que são acessados nesse espaço, definindo a ida e permanência na escola como o pertencimento a um espaço intelectual que disponibiliza saberes organizados através de um disciplinamento para a investigação e de um grupo de interlocutores de igual envergadura intelectual. Sua filiação a essa categoria se dá pelo movimento realizado desde a mais tenra idade no sentido de vincular-se prazerosamente e esse espaço, por ter poucas oportunidades de, em outros lugares realizar sua atribuição de sentido ao saber e, também pelo espaço que a escola, hoje, ocupa em sua vida, como ela mesmo rememora:

“É um exercício que eu sempre fiz, desde o início, e que vem lá desde pequena, essa coisa da curiosidade de querer ler, de conhecer as coisas, esse fascínio que eu tinha. Os professores que eu não esqueço são aqueles que adoravam as disciplinas que davam,

---

<sup>104</sup> Semelhantes do ponto de vista de atribuir sentido, uma vez que a interlocutora encontrou, nesse espaço, a diversidade na mais radical acepção da palavra.

independentemente de serem mais autoritários ou menos, de serem mais ou menos doces, eram professores que gostavam daquilo que estavam fazendo, do conteúdo que estava sendo trabalhado. Aquele professor que ficava fascinado desenvolvendo um raciocínio, ensinando alguma coisa, era o fascínio, esse é o meu modelo de professor! Quando eu comecei a pensar sobre o meu desempenho como professora eu sempre me lembro de algumas figuras que são referência. E, é claro, eu tenho as referências daquelas pessoas que eu não quero ser parecida, as queridinhas, mimosinha, nhém nhém nhém, eu não quero isso!" (Absinto, 39 anos, 2002).

Aos trinta e nove anos, casada há vinte com um compositor, dois filhos leitores e afinado senso crítico, seu ambiente familiar é repleto de possibilidades de saber mais. A leitura, a música e a amorosidade são elementos constituidores do seu cotidiano onde o sentido atribuído à escola para si passou, delicadamente a ser incorporado pelos filhos tornando-a, de todo o universo de interlocutoras, a única que pôde desejar para os seus, o que desejou e conquistou para si.

Mestre e Doutora em Letras, trabalha como professora em uma Instituição Federal de Ensino Superior onde deseja ser uma profissional como as que conheceu em seus vários anos de escolaridade:

"O que eu quero levar como referência são essas pessoas que tem essa relação muito forte com o conhecimento. E na Faculdade a mesma coisa, no mestrado e doutorado esse meu perfil de professor são as aulas que eu gosto, as coisas que me instigam, que me motivam, eu gosto de enfrentar dificuldades, eu tenho curiosidade com as coisas que eu não sei, eu adoro uma aula que me traga um monte de informação e isso é o meu perfil de aluna, também, aí eu saía dali correndo para outras coisas, aí se me mandavam ler um livro aquele ali me mandava pra mais cinco diferentes" (Absinto, 39 anos, 2002).

É dessa referência de escola que, possivelmente amalgamou o sentido que atribui, uma vez que acredita em processos desencadeados pela escola e pelo uso, com seriedade, de seus saberes.

Filha de um casal pouco escolarizado, é através da convivência com as tias professoras que dispunham de uma biblioteca, que inicia seu processo de "significar os impressos" na infância. Oriunda do sul agrário e interiorano,

encontrou em Pelotas inúmeras oportunidades de letramento, o que se transformou em seu objeto do desejo.

"Adorava ir nas aulas, me emocionava com algumas coisas que eu estava aprendendo, começava a lê coisas sobre arte, sobre cultura, aquilo ali me encantava, era bárbaro! E foi aí que eu pude começar minha biblioteca, tinha mesada, comecei a comprar livros clássicos da literatura universal, os que eu queria ler, que eu já tinha ouvido falar. Gostava muito de cinema, comecei aos poucos comprando discos, coisas que eu gostava de ouvir, de ler, foi um momento muito legal! E a faculdade eu ia fazendo!" (Absinto, 39 anos, 2002).

Na Universidade, pôde relacionar-se com diferentes campos de saberes, inventariar suas fontes, transitar livremente pelos aportes teóricos de cada uma das faculdades que iniciou e, mais que isso, percorrer os caminhos da boemia, dos colóquios, do cinema, da música que passou a conhecer com mais profundidade, instaurando um processo profundo de letramento que nunca mais abandonou e que tornaram leves suas não permanências:

"Eu estava na Faculdade e eu devia essa obrigação porque o pai estava me bancando, então eu fazia as coisas como eu tinha que fazer, aquele 'feijão com arroz' mas gostava mais dessas outras coisas, aula de estética eu adorava e saía dali e ia na livraria e comprava a prestação livro de história da arte, daí eu lia... Eu fui aos poucos definindo quais eram as coisas que eu gostava de lê, qual era o tipo de leitura e de estudo. E, ao mesmo tempo, me fascinava essa discussão da política, eu comecei com o movimento estudantil, comecei a ler os clássicos da filosofia e coisas da política. Lá nas Ciências Sociais a gente estudava disciplinas que eu gostava muito, então eu vivia isso, lendo coisas, estudando e festiando também, porque claro, eu tinha dezoito anos" (Absinto, 39 anos, 2002).

O sentido que atribui à escola dos filhos não entra em contradição com o que desejou e realizou. Buscou e tem tido dificuldade de encontrar a instituição privilegiada para organizar, disciplinar e disponibilizar saberes e competências que, além disso, seja um espaço social de convivência e formação da infância e adolescência e, no entanto, não deixou de acreditar que a escola poderia ser esse espaço. Em casa, rodeou os filhos de oportunidades de letramento e mergulhou junto com eles nesse processo. Hoje, colhe os

frutos desse investimento, não apenas nas escolhas profissionais que a eles será possível, mas sobretudo, no trânsito que esses realizam na vida.

O elogio à escola, na trajetória de Absinto, é cotidiano, não se expressa em palavras, mas em conquistas. É de sua seriedade em praticar o lugar que tem acesso que saem fortalecidas as possibilidades de existência desse, o que se expressa nas relações com orientandos e com colegas. Mas o elogio maior está em poder superar o sentido funcional, ilustrado da escola, o que realiza com os filhos e consigo mesma.

### 3. Escola é Projeto de Vida

*"Quando tive meus filhos  
fiz um juramento  
que eles estudariam de qualquer jeito,  
mesmo sendo exigido muito sacrifício.  
Este juramento foi cumprido!"  
(Centeio, 64 anos, 2002).*

O significado de escola como um projeto de vida<sup>105</sup> foi evidenciado, mais intensamente por quatro interlocutoras. Projeto de vida é mais que buscar a escola para acessar uma profissão, ter saberes ou um lugar de convivência. Ter consciência de seu lugar social, dos caminhos possíveis e dos lugares que estão à espera depois da escola, para quem a entende como um projeto de vida, são apenas parcelas de significado. Projeto de vida é viver intensamente a escola e os saberes que ali estão disponibilizados, é ocupar os espaços enquanto se acessa o saber maior que será a profissão escolhida, é usufruir cada um dos momentos de convivência, trocas de saberes, enfrentamentos, disciplinamentos e realizações, não adiando para o futuro o sonho de cidadania.

Há apenas quatro mulheres desse estudo que assim percebem a escola: A Centeio (64 anos), a Mangueira (61 anos), a Lúpulo (50 anos) e a Nenúfar (45 anos). Duas delas (Lúpulo e Nenúfar) puderam viver esse lugar social e

---

<sup>105</sup> Projeto de vida se inscreve nas escolhas éticas que cada um de nós pode vir a fazer, de acordo com a filiação moral, racional ou cultural. Nessa tese, não avalio nem categorizo as escolhas éticas das mulheres que atribuíram à escola o sentido de projeto de vida, apenas ressalto elementos que fazem com que suas escolhas, ações e deliberações configurem essa escolha.

usufruir o que pensam a respeito dela, desejando sempre mais do que foi alcançado e envolvendo os filhos nesse projeto. As duas outras (Centeio e Mangueira), tendo como norte esse projeto, não mediram esforços para que seus filhos pudessem ocupar esse espaço, fazendo do vínculo dos filhos com a escola o caminho possível para usufruir dela.

Para a Mangueira (61 anos, 2002) o projeto buscado na escola incluiu um rompimento com os desmandos do pai que impediu o acesso à escola na sua infância, um rompimento com o marido que considerava a vida possível sem escola e um rompimento com o determinismo, que prevê uma vida miserável para os filhos dos miseráveis. O movimento migratório realizado pelo desejo de que os filhos, através da escola, alcançassem um trabalho menos cansativo, menos bruto, menos mal-remunerado, mais valorizado socialmente foi o propulsor desses enfrentamentos. Suas palavras deixam claro o que sempre a manteve alerta, no rumo da escola desejada, uma rota perseguida por ela para ser seguida pela família que constituiu:

*"O que eu não tive que meu pai não me deu eu quero dá prá eles, pelo menos que eu dê o estudo pra eles! Vamo dá um jeito, vamo dá um jeito de í embora daqui pros gurí estudá" (Mangueira, 2002).*

Ao avaliar o impacto do investimento que fez na família ao sair do campo e insistir para que todos estudassem, Mangueira reconhece a brutalidade que, às vezes, teve de utilizar para manter os filhos frequentando a escola e, ao revelar o tipo de argumentação que utilizou com os filhos, expõe sua imagem de escola:

*"Passava trabaio mas fazia ele í! Tem que í prá aula porque o futuro da tua vida é esse, o futuro é estudá. É pro bem doceis, quando é mais tarde eu não tenho nada prá dexá proceis..." (Mangueira, 61 anos, 2002).*

A escola como projeto de vida demandou de Mangueira (61 anos, 2002), o rompimento com o marido. Não porque esse não contribuía com a renda familiar, porque era alcoólico e não assumiu nunca a filha que tinha problemas mentais e sim, fundamentalmente, porque ele considerava a vida possível sem



escola. Ao não priorizar a escolaridade dos filhos como projeto, o marido de Mangueira permitiu que atitudes de subordinação, exposição pública das fragilidades e exploração do trabalho da mulher e dos filhos pequenos se agregasse à situação de miséria econômica na qual viviam. É dessa argumentação que Mangueira se utiliza para defender a necessidade de tornar-se uma mulher que pensou por toda a família. Para ela, a grande vitória no embate com o marido se dá através de um dos saberes que a escola disponibiliza: a escrita.

*"O pai deles não, o pai deles: "Eu não estudei e não faiz falta, não vai fazê falta!" Agora eu bato na cara dele, tu tem que fazê um papel, tu não tem direito de nada, nem de assiná o teu nome porque tu não sabe, pagá um, fazê um papel prum otro assiná por ti, porque não tem valor. Tá vendo como é triste? Digo prá ele, na cara dele, eu digo"* (Mangueira, 61 anos, 2002).

Para Centeio (64 anos), o projeto começa a ser gestado quando há um rompimento com a escola, quando é impedida, pelas condições familiares, de permanecer em um processo de escolarização e de vínculo com a cultura herdada dos avós imigrantes:

*"Aos oito anos fui morar na casa do meu avô paterno a pedido do mesmo para viabilizar a vida escolar automaticamente comecei a conviver com a cultura. Meu avô era decendente de Italianos vindos da Italia portanto tinha uma visão adiantada, de progresso. Nós tinhamos ascenso ao jornal da época que era o Correio do Povo recém fundado do qual meu avô era acinante, tinhamos a nossa disposição uma coleção de livros intitulado o Tesouro da Juventude, mas só podiamos manusia-los se estivessemos com as mãos bem limpas"* (Centeio, 64 anos, 2002).

Para ela, no entanto, não são as condições financeiras que a tiram da escola e sim a desorganização, o descompromisso e a impunidade do pai diante da infância. Numa cultura familiar onde crianças obedeciam, ir à escola dependia da vontade dos adultos. Adulta, ela inverte as prioridades e torna a educação dos filhos o central de sua própria vida:

"Fiquei muito revoltada quando com 11 anos me tiraram da escola, que mais tarde quando tive meus filhos fiz um juramento que eles estudariam de qualquer jeito, mesmo sendo exigido muito sacrifício. Este juramento foi cumprido pois tenho 5 filhos e todos estão formados pela Universidade Federal, em diversas profissões, pelo qual estou muito feliz" (Centeio, 64 anos, 2002).

Bernard Lahire (1997:334) busca compreender as razões do improvável sucesso escolar de sujeitos oriundos dos meios populares fazendo uma análise do discurso dos educadores que afirmam a omissão dos progenitores na produção do fenômeno do não aprender. Para o autor, esta argumentação é um mito produzido pelos professores e uma "tremenda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma omissão ou uma negligência dos pais". Embora algumas mulheres tenham declarado que a escola nunca foi significativa para seus pais como no caso de Mandacaru (55 anos, 2002), "Meus pais nunca deram importância para os estudos, para a gente estudar, quando a gente quis parar, todo mundo parou, ninguém forçou, porque eles eram analfabetos também, meu pai e minha mãe", a maioria delas afirmou que isso se deu pela necessidade de sobreviver e que os filhos sempre foram mão-de-obra indispensável na reprodução da família, tanto na lavoura, quando moradoras da zona rural, quanto na cidade, como empregadas nas indústrias do doce, nas casas de família, nos serviços subalternos e brutalizantes. A distância da escola, geográfica e simbolicamente está bem definida na fala de Mangueira que indica, dentro da sua família, o significado apreendido:

"Meus avós eram de lá mesmo, não sabia nada, nem lê, nem escrevê, não ia na Igreja, só conhecia dinheiro, isso sabia. Ia no cartório registrá os filhos e deu! Nem se falava em escola, prá í a pé nem dava!" (Mangueira, 61 anos, 2002).

Ainda a respeito da tese que localiza nos familiares a omissão pelo legado simbólico do conhecimento, defendida por professores e também pela sociedade como um todo, Lahire (1997:335) afirma que "o termo moralizador de omissão, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada da parte dos pais" que está presente na acusação da não escola para os filhos, nem

sempre corresponde ao que se pode apreender das realidades de interdependência social. Na vida das mulheres dessa tese, fundamentalmente das duas que não tiveram escola para si mas que a viabilizaram para os filhos, não há a afirmação de escolha deliberada, mas de despreparo, descaso, falta de interesse, pouco esforço no sentido de cumprir com o desejo que elas, crianças, tinham e, ao mesmo tempo, a argumentação que utilizam para ter agido de forma contrária a seus progenitores, se localiza nesse mesmo universo: *sacrifício*, no caso de Centeio e *jeito*, no caso de Mangueira, ou seja, a atitude fundada nas deliberações, o que caracteriza o projeto ou o ato voluntário.

Um outro fenômeno registrado entre minhas interlocutoras foi a diferença entre “herança cultural e condições adequadas para que o herdeiro herde” (Lahire, 1997). Progenitores interessados em materializar seus próprios desejos de escola através da escolaridade das filhas, os pais de Ipê (40 anos, 2002) e de Jequitibá (45 anos, 2002), não tiveram sucesso em transmitir o capital cultural familiar, caracterizando o que a literatura indica como um desperdício de capital cultural. Segundo Ipê, a insistência do pai para que as filhas estudassem estava alicerçada na impossibilidade que este, na infância, havia encontrado para concluir seus estudos, na dor que sentiu quando foi obrigado a sustentar a família que havia sofrido profundas perdas econômicas. Em suas palavras:

“O pai a vida inteira fala isso prá gente, que o maior orgulho dele é que a gente tenha se formado. A mais velha largô a faculdade e ele fazia propostas mil para que ela acabasse a faculdade. Ele queria que a filha tivesse um diploma e ela nunca acabô” (Ipê, 40 anos, 2002).

No caso de Jequitibá (45 anos, 2002), o capital cultural não foi herdado, segundo ela, por imaturidade, por não acreditar que a adultez chegaria um dia, por não reconhecer a necessidade de uma profissão e não ter a dimensão do mundo racional que o pai propunha. Afirma também, que este projeto era apenas do pai, não encontrava eco nas atitudes e discursos da mãe que, diante das reclamações do pai de que as crianças não estudavam e não

levavam a sério a escola, se contrapunha, desencorajando as cobranças mais intensas:

*"Nossa mãe nos passava a mão porque quando ele brigava porque não estudava e ele nos dava oportunidade ela dizia basta eles não serem marginais" (Jequitibá, 45 anos, 2002).*

Nos trajetórias abordadas acima, o capital cultural indisponível ou não cultivado em algumas famílias gerou desejo de escola em mulheres que fizeram dela um projeto de vida para si ou para os filhos. Esse mesmo capital cultural foi desperdiçado por outras mulheres, que hoje, com filhos, retomam o discurso e as atitudes de seus pais para reinstaurarem com os filhos o que não realizaram. Essa aparente contradição leva a supor que o capital cultural circula e independe dos laços geracionais, estando mais vinculados a experiências sociais e emocionais intensas, a escolhas éticas e a significações do mundo da escola que, talvez, expliquem o desejo por escola em famílias que não a cultivam como projeto.

Das quatro mulheres deste estudo que se referem à escola como um projeto de vida, duas puderam viver esse lugar social e usufruir o que pensam a respeito dela: Lúpulo (50 anos, 2002) e Nenúfar (45 anos, 2002) que, junto com a realização pessoal, agregaram os filhos no projeto. São mulheres que tiveram impedimentos no sentido de ampliar sua passagem pela escola e até restrições quanto a vivê-la com qualidade. No entanto, têm escolaridade suficiente para entender quais os saberes e competências que a escola disponibiliza, buscam esses saberes e competências para si e para os filhos e, mais que isso, se referem à escola como o norte de suas vidas ao mesmo tempo em que lamentam escolhas diferentes por parte de algum dos filhos. Em suas trajetórias fica evidente não apenas as características do projeto de vida mas a linguagem que utilizam dando suporte a essas escolhas.

A interlocutora que mais sofre a ausência da escola e que manifesta isso durante a investigação, não apenas enquanto espaço de conquista profissional mas fundamentalmente como espaço para viver intensamente cada momento e cada um dos saberes que ali circulam é Lúpulo. A escola significa, para ela

"O princípio, meio e fim da vida de uma pessoa, não que as pessoas que não tem estudo não tenham sabedoria mas o mundo em que vivemos somente com estudo pode conseguir um espaço melhor" (Lúpulo, 50 anos, 2002).

Embora reconheça saberes fora da escola, mantém firme a convicção de que sem os conhecimentos que ali estão alocados o acesso aos lugares sociais importantes como a direção de uma escola, a opinião publicada em um jornal, um filho formado em uma universidade e o respeito de pessoas como um Juiz, um professor, um médico, um escritor, por exemplo, serão impossíveis. Apaixonada pelo universo da escola, faz dela seu projeto de vida: estar na escola, ser vitoriosa nela, manter as filhas vinculadas e progressivamente atingir graus cada vez mais intensos de escolaridade. Cerca-se de pessoas bem sucedidas escolarmente como exemplos a serem seguidos, cita-as em cada um das etapas de sua vida como referência para si e para as filhas, utiliza como argumento as agruras que estas mesmas pessoas passaram para garantir que é possível. Ao mesmo tempo, essas conclusões lhe indicam a certeza de que alguma coisa de diferente essas pessoas têm, pois, apesar de tudo que faz, as conquistas são frágeis, poucas, temporárias. Sua narrativa evidencia a valorização extremada que atribui às pequenas vitórias ao mesmo tempo em que amplia os impasses que vai superando:

"A passagem do primário para o primeiro ano ginásial, foi uma vitória pois as vagas eram conseguidas com exame de admissão, passei de cara. Poucos apostavam em mim e alguns outros me desiludindo, mas cada vez mais eu queria vencer. Poucos me elogiavam, mas mesmo assim eu jurava vou conseguir. Ao final, tive meu maior sonho cortado: desejava fazer Magistério. Eu não poderia ser professora, filha de criação de uma empregada doméstica analfabeta, era muito tabu para aquela época!" (Lúpulo, 50 anos, 2002).

Ao rerepresentar o passado, observa os impedimentos – mas não as vitórias –, com os olhos de hoje, com seus conhecimentos de mulher adulta, com noções de divisão da sociedade em classes e não percebe que, em alguns casos, suas atitudes de servilismo com os que acreditava cultos, educados, poderosos, contribuiu para que ficasse à margem. No entanto,

pareceu-me que os momentos mais felizes de toda sua trajetória, aqueles que deseja relatar para a pesquisa, aqueles que fazem parte da biografia que gostaria de ver escrita são os passados na escola:

“Quando fui inscrever minha filha no Magistério, criei coragem. Para minha surpresa fui sorteada no Assis Brasil (359 candidatos só 150 sorteados) em 8º lugar e no Municipal Pelotense (430 candidatos só 22 vagas) em 2º lugar. Optei pelo Assis Brasil, pois era um turno só, como eu trabalhava há onze anos de doméstica na mesma casa, fiz um acordo: cursava e trabalhava por sete horas em turno inverso. Foi uma luta, mas consegui. Foram quatro anos de guerra total em todos os sentidos: casa, trabalho, filhas, marido e pior, dentro da própria escola a discriminação pela idade e pela função que eu exercia. Certos professores apostavam que eu não iria conseguir. Tive que lutar com unhas e dentes para o meu sonho não morrer. Chegava a dormir só três vezes por semana e à noite, depois que todos se acomodavam, lá estava eu, clareando o dia com os livros sobre a mesa, fazendo meus trabalhos para apresentar. Muitas vezes era elogiada, outras vezes humilhada, mas lá estava, firme. Fazia das amarguras as horas mais felizes de minha vida, dentro da sala de aula. Quando faltava algum professor nas séries iniciais, lá está a Lúpulo feliz da vida, regendo a classe que era uma 2º ou 3º e até 4º série. Cumpria o meu dever e saía feliz e sorridente pelos corredores” (Lúpulo, 50 anos, 2002).

Na história de Lúpulo, a escola é um projeto de vida pelas evidências narradas e também pelo emprego de uma linguagem compatível com a força de vontade, que caracteriza o projeto. Palavras como “pedras pelo caminho”, “vontade de vencer”, “prêmio pela minha perseverança”, “realização total de minha vida”, “subi no palco de toga e tudo que eu tinha me dado o direito”, “aplaudida por todos”, “foi a glória”, “me senti aquela jovenzinha, que havia guardado um sonho de 30 anos atrás”, indicam que ela se cercou de todos os cuidados para não permitir que essa parca experiência de escola se tornasse apenas *mais uma* experiência.

Minha pergunta com relação a essa interlocutora é: Como herdou o desejo de escola e o sentido atribuído a ela que ultrapassa, em muito, a função para a qual a escola foi criada? “Como herdamos? Quais são as condições

sociais, relacionais, para que uma disposição cultural possa ser 'transmitida' ou, em todo o caso, passada, de uma maneira ou de outra – à força de se inculcar, de forma expressa ou difusa, direta ou indireta – , de um corpo socializado a um outro corpo socializado?" (Lahire, 1997). De onde Lúpulo retirou toda essa tenacidade, perseverança, resistência? Como não sucumbiu às agruras, às violências que a vida lhe impôs? Como continuou perseguindo cada um de seus objetivos, comemorou cada uma de suas vitórias, retomou cada um de seus sonhos? Há pistas em sua narrativa que indicam a influência de uma professora, talvez quem tenha significado a escola para ela:

"Tenho saudade e carinho por uma professora que foi muito boa, na quarta série. Ela me incentivava e dizia: 'Vai ser professora, vai ser professora!' Ela botava na minha cabeça, dizia que era o único meio de tapar todas as dores e todas as amarguras que eu tinha. Acreditei, acreditei tanto que, aos quinze anos, aprovada para o Magistério e não podendo cursar, olhei para o colégio e disse: um dia eu volto! Voltei trinta anos depois para dentro daquela escola! Não tapou nada, eu aprendi a conviver com as coisas!" (Lúpulo, 50 anos, 2002).

Já Nenúfar (45 anos, 2002) é uma mulher que, desde menina, sonhava com a escola como "condição de sair e tirar minha mãe daquela pobreza". Filha de agricultores pobres e sem escolaridade, precisou abandonar a família e trabalhar, mesmo menina, para custear os estudos e acessar a escolaridade que desejava, o que considerou um "sacrifício" que valeu a pena.

Na trajetória de Nenúfar, a escola é projeto de vida desde a mais tenra idade, a condição para alcançar um outro mundo não apenas para si. Quando desiste de estudar, o faz por um pequeno tempo, ao casar e viver "3 anos de muita felicidade". É com a chegada dos filhos e dos problemas financeiros que reinicia a pensar na escola como alternativa. O ingresso desses na escola viabilizam sua retomada dos estudos, o que considera "uma mudança radical" em sua cabeça e o magistério, que sempre foi seu ideal, pôde ser cursado. A chegada ao curso superior é relatada como uma ruptura em sua forma de

pensar o mundo, provavelmente porque entrou em contato com uma Faculdade politizada que desejava mais que formação acadêmica de seus alunos:

*"Dois anos depois cursei pedagogia e daí para cá vivi ao mesmo tempo os sentidos de educar os filhos e trabalhar como educadora na escola. Na Pedagogia alcei o vôo da gaivota, abriram-se os horizontes. Passei para os filhos os melhores exemplos de força de vontade e coragem e principalmente de que a escola era o melhor lugar de se estar" (Nenúfar, 45 anos, 2002).*

Também no relato dessa trajetória de vida o emprego de uma linguagem compatível com as características de "força de vontade" evidencia a atribuição de sentido à escola como projeto de vida. Na história da relação de Nenúfar com os dois primeiros filhos, no entanto, a linguagem mencionada é utilizada para indicar a opção por projetos diferentes do seu, por escolhas em que a escola não era a prioridade. Através de palavras como "perseguiam outros ideais", "fracassados", "não perseverou", "a concorrência pegou", "os estudos sempre ficaram em segundo plano", "terminarem o 2º grau com muita dificuldade", "lacunas no processo de aprendizagem", "ambos não chegaram ainda a Universidade", que recheiam seu relato, Nenúfar descreve e, ao mesmo tempo, comunica seu sofrimento em não conseguir dar um rumo, influir mais firmemente nas escolhas dos filhos. Atribui o insucesso de convencer os filhos aos momentos em que esses puderam entrar em contato com informações de outros membros da família que acreditavam em "se dar bem" sem escola, vencer na vida sem estudar. Nas suas palavras:

*"E o mais frustrante no papel de mãe/educadora é que estes valores sociais não fui capaz de passar aos meus filhos, porque fui vencida pela mídia e cultura familiar e social a eles expostas no meio social do qual conseguimos fazer parte nas vivências que nos foi possível experimentar" (Nenúfar, 45 anos, 2002).*

Há uma pausa para esse sofrimento vivido com os primeiros filhos, pausa encontrada na integração da filha ao projeto alicerçado e materializado por ela. É nessa menina que Nenúfar deposita todas as esperanças de



realização e continuidade do projeto que rascunhou na infância e que teve a oportunidade de lapidar em seus estudos e na vivência profissional, ao lado de outros educadores:

"A orientação educacional à filha mais moça se deu num outro referencial, onde o mundo era totalmente livresco, pois a mãe e os irmãos viviam cercados de livros enquanto ela brincava a volta. Também teve o exemplo permanente e concreto da leitura e do conhecimento do mundo infantil que a mãe-educadora havia adquirido. Esta com certeza tem a mesma idéia sobre os benefícios da escola para todos que por ela passam e provavelmente por tudo isso, soube aproveitar o tempo e vivências escolares, hoje já cursando o segundo ano do ensino médio. E com certeza pronta para prestar um vestibular com sucesso" (Nenúfar, 45 anos, 2002).

O que seria do discurso, das crenças, do sentido atribuído à escola por Nenúfar se seus filhos, sem escola, tivessem tido sucesso? Como alguém que não herdou o significado atribuído e legou apenas em parte ainda alimenta seu desejo de escola como um projeto de vida? Como afirmei anteriormente, o sentido atribuído circula, não é herdado nem legado linearmente o que torna esse estudo mais interessante.

#### 4. Escola é sonho

"Ah, não sei,  
 tinha vontade de estudar até piano,  
 eu tinha até vontade de estudar piano  
 e para estudar piano tinha que ter a ...,  
 tinha vontade de fazer piano,  
 por Deus, adoro, adoro!  
 Gosto muito, para isso tinha que ter escala,  
 aprender a escala,  
 para ler e para fazer...  
 Não tenho coragem,  
 vou falar com uma professora  
 e ela vai me dá aquilo  
 e eu tô bem embananada,  
 eu não gosto!"  
 (Sisal, 62 anos, 2002).

O significado de escola como um sonho<sup>106</sup> foi apaixonadamente comunicado pela maioria das mulheres desse estudo. Mais intensamente por quatro delas, Sisal (62 anos, pouco escolarizada), Juta (45 anos, cursando Universidade), Clorofila (35 anos, cursando Universidade) e Gladíola, (33 anos, cursando Universidade).

O irreal para a teoria do imaginário<sup>107</sup> é a dimensão onde o regime noturno se realiza e nesse regime o homem sonha o imaginário. A criação histórica, fruto do imaginário, para Castoriadis (1982) é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado e que não pode ser derivado daquilo que já era dado.

Sonhar<sup>108</sup> para cada um de nós é uma experiência única, indizível. Sonhar, para as mulheres desse estudo, é estar em permanente estado de expectativa e de desconfiança com relação ao realizado. Dentre o grupo de quatro mulheres, três estão onde desejaram e, apesar disso, não acreditam que ali estejam. Sonhar, para elas, é cultivar uma sensação de iminência de que tudo acabe, apesar da escola que se tornou palpável.

Como em outras categorias já abordadas, também esta é originária nas trajetórias dessas admiráveis mulheres que, impedidas pela pobreza extrema, por pais violentos, por maridos ciumentos e até pela baixa auto-estima, a escola, mesmo a alcançada permanece em estado de imaginação. No entanto, o grupo se organiza em dois sentidos: para Sisal (62 anos), a mais longeva do grupo e a com menor escolaridade, há um sonho de que a escola lhe retorne à mocidade, aos bailes de orquestra nos quais admirava e desejava, ardentemente, tocar piano. Acredita que a escola possa lhe dar muito mais, rapidamente, para que possa se apresentar diante de uma professora e saber ler as pautas, tocar melodias. Para as outras três mulheres, duas delas com trajetórias de vida marcadas pela violência doméstica (praticada por pais e

---

<sup>106</sup> (A diferença entre sonho, arte e loucura é muito pequena e frágil: a imaginação aberta aos outros (arte) ou fechada aos outros (loucura)" (Chauí, 2001:135),

<sup>107</sup> A tradição filosófica tem um lugar destinado ao estudo da imaginação e para ela, quando falamos em imagens, referimo-nos a coisas bastante diversas como filmes, esculturas, figuras de linguagem, sonhos, d'Erva-Mateneios, alucinações, dança, poesia que tem algo em comum: oferecem-nos um análogo das próprias coisas, seja porque estão no lugar das próprias coisas, seja porque nos fazem imaginar coisas através de outras (Chauí, 2001:131-136).

<sup>108</sup> Sonhar, no sentido dicionarizado, é ter sonhos enquanto se dorme mas também é fantasiar, idealizar, desejar, projetar. Nesse estudo, sonhar é empregado no sentido de desejar, projetar.

maridos agressores), a Universidade foi alcançada depois do Ensino Supletivo, o que lhes deu uma sensação de falta, de incredulidade com relação as suas condições de estarem no ensino superior. Para elas, estar na Universidade é inimaginável, é um bem maior, um estado de graça, indescritível e a linguagem que utilizam para descrever o espaço onde se encontram reflete essas sensações.

Impedida de ir à escola pela distância e condições econômicas da família, ao migrar para Pelotas Sisal (62 anos, 2002) enfrentou a urgência de sustentar os filhos com os poucos conhecimentos que havia adquirido na administração de uma fruteira no interior e, diante da necessidade, dependia dos outros para realizar seus empreendimentos. Ao lembrar esses tempos, reedita o desejo de escola como o não realizado:

"Nós morava no Arroio Grande, então a escola era tudo muito longe, prá gente se comunicá, prá gente í prá escola. Então eu era muito doente e minha mãe não quis que eu estudasse porque eu ia í a pé, eu ia com chuva, de carroça, assim não tinha condição, não tinha ônibus, não tinha carro, não tinha nada: não estudei. Fui aprendendo em casa, aos pouquinhos, com os irmãos que eram mais adiantados, então depois fiquei moça, fiquei jovem, não tive mais oportunidade de estudá. E aí me casei" (Sisal, 62 anos, 2002).

O sentido atribuído à escola se origina em sua própria história mas se desloca para sentidos outros, uma vez que já se relacionou com a necessidade e dificuldade de enviar e manter os próprios filhos na escola. A contradição entre inserir os filhos no mercado de trabalho ou mantê-los estudando foi vivida com grande sofrimento por ela e apenas um dos quatro filhos chegou à Universidade, mesmo assim, trabalhando. Os netos estão recebendo informações diferentes das que ofereceu para os filhos, uma vez que acredita que a escolarização básica já não mais é suficiente para um trabalho digno e bem remunerado. O sonho da juventude que pode se expressar através do desejo de conhecer a "escala" como condição para tocar piano, para os filhos e netos passa a ser de uma escola que acesse uma profissão, o que se permite pela longevidade alcançada e pelo compromisso cumprido:

"Eu sonho prá elas um futuro brilhante, um, Faculdade que dê, uma vida bem saudável, a situação financeira que seja bem melhor, bah, tu nem imagina como eu sonho isso, a minha filha percisa isso, bah! Aqueles salários que não dão nada! Ah, eu acho que através do estudo, eu acho que se Deus quizer, é por aí o caminho, eu não vejo outros caminhos. Não vejo mais nada, porque serviço, qualé que dá?"

Nesse perfil, o mais interessante é o desejo de escola maior para si, mais amplo, mais impossível, enquanto que para os filhos e netos, a razão instrumental toma conta de seus sonhos. A racionalidade dessa explicação é evidente. No entanto, não é essa a intenção: desejo evidenciar a conservação de um sonho, a alegria e o deslumbramento do momento em que "confessou" seu desejo por tocar piano, sonho que ultrapassou todas as agruras dos sessenta e dois anos ao largo da escola e do acesso que ela dá. O imaginário instituinte atuou como um alocador de sentido na própria vida, e ultrapassou em muito os retornos que a escola pode dar em termos de realização. Para Sisal, a escola é um passo para as teclas do piano, a escola é a antecâmara da felicidade repleta de melodias:

"Piano? Há muito tempo, desde que eu era moça vivia naqueles bailes de orquestra típica aí eu me apaixonava por aqueles tango tocado à Piano, aqueles Bandonion... Já cheguei perto de um piano mas nunca botei as mão nas tecla, não, não. Claro, eu olho, assim, assistia, olhava. Bah, eu tinha paixão por aqueles bailes de orquestras típica com Piano e Bandonion, ai como eu gostava, menina! Dançava! Das mais lá do ambiente, eu era, eu era!" (Sisal, 62 anos, 2002).

Interlocutora que emociona profundamente, Juta (45 anos, 2002) está na Universidade e é a estudante mais freqüente. Da infância, guarda imagens da fome, das surras e de outras violências; guarda a dor de vagar pelos campos, fugindo e procurando; guarda a lembrança de ter esquecido da mãe, quando por esta foi dada a outros para não morrer de fome; guarda ainda, talvez a maior dor, a lembrança dos cadernos destruídos por uma tia, com o argumento de que eram bobagens:

"Eu amo o estudo, eu amo, amo, amo. É uma teimosia, eu não sei a palavra certa, se é teimosia, ou se é um capricho, ou se é vontade. A

minha mãe é analfabeta, a maioria da família da mãe ninguém sabe nem, só botá o dedo, não sabe nada, ou assina mal e porcamente. E essa tia que me criô, rasgava os meus cadernos. Terminava o ano ela botava tudo fora, dizia que esses cadernos era uma frescura, que eu parecia uma boba estudando, que eu era meio fanática, sempre assim. E eu deixei meus cadernos, quando eu fui trabalhá em casa de família, numa caixa no fundo do guarda roupa e ela botô tudo fora, ela dizia que aquilo tudo era muquiço!" (Juta, 45 anos, 2002).

Em uma história dolorosamente comunicada<sup>109</sup>, permanecem intactos dois sentidos atribuídos à escola: o primeiro, o alcançado, é estar na Universidade como inacreditável e apaixonante:

"Estar na Universidade hoje, é um sonho, prá mim, assim, é uma coisa que só me beliscando prá vê que eu tô viva, né, porque prá mim é uma coisa que não tava ao meu alcance, eu acho assim que eu só passei porque aquele vestibular tava muito fácil, acho que se fosse hoje eu não passaria, eu penso assim" (Juta, 45 anos, 2002).

O outro sentido é o que persegue e está conquistando para os dois filhos: o das possibilidades que a escola promove na vida das pessoas tais como trabalho qualificado e bem remunerado e felicidade:

"O meu filho é tão inteligente, ele tem um alcance incrível que ele não estuda em casa e é geralmente a nota máxima. Ele está fazendo inglês de manhã e o meu marido quer que ele trabalhe e ele não quer largá o inglês. Eu acho que ele não deve largá, se a gente consegue sustentá ele que ele vá em frente. Não quero. Minha filha se formô ontem na Escola Técnica, em química, estou sem dormir, o baile foi ontem, passei a noite de baile. Essa filha é um orgulho. Ela vai fazê cursinho, está fazendo um estágio no SANEP, está cuidando de nossa água, e quer farmácia, Porto Alegre ou Santa Maria e última alternativa Química aqui. E nós vamos bancar, com certeza, nem que eu coma arroz e feijão! É bem assim" (Juta, 45 anos, 2002).

Para Juta, o processo de simbolização ou atribuição de sentido à escola não está acabado. Muitas das conquistas que virão serão possibilidades de

---

<sup>109</sup> A delicadeza com que a Juta comunicou sua história exigiu que eu suprimisse trechos onde sua vida íntima foi exposta. Durante a pesquisa, pela intimidade que já construímos e pela gravidade das

novas atribuições e, possivelmente, ampliarão o que hoje é fantasia, desejo, sonho e necessidade.

Outra das interlocutoras que, estando na Universidade duvida de sua conquista, Clorofila, (35 anos, 2002) precisou romper com o casamento para ter seu sonho realizado, o que lhe trouxe dor imensa e insegurança quanto ao que significa amar o outro. Extremamente emotiva, delicada, solidária, vem de uma história infantil de muitas perdas, fundamentalmente das referências da adultez.

*"Até meus oito anos eu achava que meu pai era o máximo, pois ele era um pai muito conservador mas de alguma forma ele era carinhoso. Hoje, meu pai já passou por 16 internações hospitalares e é considerado um paciente maníaco-depressivo. Eu sempre o amei muito, não consigo entendê-lo, queria ajudá-lo. O meu sonho era estudar Psicologia para ver se eu conseguia ajudá-lo e até hoje eu tenho este desejo" (Clorofila, 35 anos, 2002).*

A necessidade do trabalho na infância impediu que a escola fizesse parte de seu universo e, talvez por isso mesmo, estar na Universidade seja inacreditável.

*"Com 13 anos comecei a trabalhar de doméstica e fui obrigada a parar de estudar e com 14 consegui um emprego numa farmácia de caixa operadora. Para ganhar essa vaga, me obrigaram a deixar de estudar, naquele momento não tive escolha, pois precisava mais do emprego" (Clorofila, 35 anos, 2002).*

Esta jovem interlocutora viveu tanto a miséria da zona rural como a da periferia urbana no movimento de migração que sua família percorreu e nem mesmo o trabalho duro conseguiu aplacar seu desejo de escola. Dona de uma memória pródiga em detalhes e de sentimentos intensos com relação a realização que possa ter via estudos, busca a Universidade com uma paixão indescritível no léxico. Para chegar até ela, rompe com várias certezas, entre elas, o casamento. O sentido atribuído à escola é o de realização total, uma escolha que não tem vínculo com nenhum argumento racional. É pura emoção:

---

informações, desliguei o gravador por algum tempo, o que não impediu que o sentido atribuído à escola fosse evidenciado.

"Aquele desejo de estudar que nunca me abandonara voltou incessantemente, junto aumentou nossa crise conjugal, mas eu não estava mais disposta a abrir mão deste sonho. Brigávamos muito e eu sempre obsecada pelo estudo. Depois de um cursinho de três meses, para minha felicidade, fui aprovada no Vestibular de 2000, Curso de Pedagogia da UFPel, quase morri de emoção! Valeu a pena, hoje estou aqui!" (Clorofila, 35 anos, 2002).

Embora tenha filhas pequenas, não se refere a elas em sua alocação de sentido e, aparentemente, busca construir uma infância sem dor, sem traumas, com adulez e com escola para elas.

Já para Gladíola, interlocutora de trinta e três anos e a mais jovem desse grupo, casada pela segunda vez, estudante de Pedagogia com três filhos (um de onze anos, uma de oito anos e outra de seis anos, todos no Ensino Fundamental), ir à Universidade é um sonho que havia abandonado e uma ponte para o desejo maior que é ser escritora.

"Sou uma apaixonada pelos livros, gosto muito de ler, saio desse mundo ao entrar nas páginas, nos símbolos, que embora calados dizem tanto, viajo e vivo nesse encontro com os livros. Apesar de algumas dificuldades pelas quais passei, estudar é muito bom e não penso em parar tão cedo; nunca é tarde para recomeçar, recomeçar e não desistir de sonhar foi o que me manteve e mantém viva" (Gladíola, 33 anos, 2002).

Foi muito provavelmente por não ter herdado o sentido que a família atribuía à escola que esta interlocutora afastou-se temporariamente dela, embora conhecesse o universo escolar e tivesse sucesso nela. Mesmo não tendo sido explícita, o primeiro casamento contribuiu para esse afastamento do mundo da escola, uma vez que foi mãe muito cedo e as responsabilidades da maternidade e do lar ocuparam com intensidade o seu tempo:

"Com o final do primeiro grau também veio a indecisão e após cursar dois meses do segundo grau, parei de estudar. Passaram-se os anos e vieram os amores, os filhos, as decepções, um divórcio, novos sonhos e um difícil recomeço. Nesse período em que estive afastada dos estudos sempre tive o hábito de ler e escrever, acho que foi esse o

elo que me ligou ao meu recomeço escolar. Nessa fase tive a sorte de ter ao meu lado pessoas que me incentivaram muito: meu marido e meus pais" (Gladíola, 33 anos, 2002).

Por não ter abandonado a leitura, manteve-se inserida em um universo letrado, produzindo diários, poemas, lendo intensamente, escrevendo e sonhando. Os filhos são leitores pois reservou parte importante de seu tempo para iniciá-los nesse mundo, acompanhando-os nos trânsitos escolares. Assim, o sentido atribuído à escola não se desloca de si para os filhos, permanecendo o legado que foi transmitido. A existência de uma rede de sociabilidade onde encontram maneiras de dar sentido e valor a suas leituras é provavelmente um dos laços mais fortes que Gladíola legou para os filhos, tornando-os leitores ávidos e fazendo do sentido, que atualmente atribui à escola, o maior sentido:

"Quanto aos meus filhos que participaram dos meus altos e baixos e do meu recomeço, aprenderam a amar os livros da mesma maneira que eu. São leitores ávidos e observo eles lendo diariamente e essa é uma das maiores recompensas da minha trajetória" (Gladíola, 33 anos, 2002).

O sentido que atribui à escolaridade para si está repleto de emoção, comunicada pelos olhos cheios de lágrimas quando fala do primeiro caderno escolar (ainda guardado) e da aprendizagem da leitura. A escolaridade que está sendo realizada aparece em suspenso, um sonho em pleno andamento, onde não há racionalidade e o sentido vai sendo alocado na conquista dos *a posteriori*. Para ela, escola é um espaço de desejar mais, um espaço mágico, com fronteiras indefinidas e tempos não capturáveis pelo nosso calendário. Seu depoimento é uma ode à escrita que, embora nomeie *ferramenta*, considera uma ponte para a memória, a sensibilidade e o sentido de escola:

"Enxergo na escola muitos sentidos e porque não dizer, enxergo a escola como o próprio sentido. Acredito ser a escrita a ferramenta mais poderosa já inventada. Quanto se aprende, quanto se guarda, quanta história preservada, quantos projetos, e isso tudo graças à escrita! Olhar para trás ilumina nosso futuro, nos ensina, nos fortalece, nos faz ver que os anos passaram, mas que não foram em vão, que esses anos foram etapas de nosso crescimento e que embora



mais maduros carregamos ainda um pouco da criança sonhadora. Ao olhar para trás vi na minha trajetória o reflexo do que sou hoje. Tive muitos sonhos, muitas decepções, mas muitas alegrias também e muitos recomeços..." (Gladíola, 33 anos, 2002).

Acredito que o processo de simbolização que essas interlocutoras permitiram apreender nesse momento do estudo não é findo e se constitui de uma gama de elementos fundantes que são as "crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições" (Ferreira e Eizirik, 1994). A escola, embora produza seus próprios bens de sentido, não fica à margem da produção desses outros sentidos que se materializam de diferentes formas, através das relações de afirmação ou negação de projetos, através da imaginação e da realização dessa. As trajetórias de vida das mulheres que se agregam a essa categoria estão repletas de mediações simbólicas. Simbolizar, rerepresentar o passado e, nesse, as relações com um lugar - a escola - foi emocionante.

Os fenômenos sociais vividos por elas - ir à escola, ser impedida de ir à escola, ter sucesso nela, fracassar, ir mais tarde à escola, ir junto com o filhos, buscar a escola para os filhos, separar-se do marido para poder ir à escola, entre outros aqui descritos -, são repletos, também, de relações simbólicas que mediatizam e instituem novas formas de relações sociais. A materialização de cada um desses projetos, instaura novas atribuições de sentido e encaminha essas mulheres para novos investimentos.

Na pluralidade de linguagens que tive acesso, pude, também ousar. Ao ter acesso e decifrar essa pluralidade de sentidos atribuídos convenci-me de reconhecê-la - a pluralidade -, instituidora de novas relações com a escola. Acredito que há uma diversidade e uma sonoridade presente nesses discursos que, embora desapercibidas nos sentidos que a escola insiste em atribuir a si, estão plenos de significados em disputa e constituem o imaginário radical, uma "originação perpétua de alteridade" (Castotriadis, 1982), ou um outro sentido, uma outra versão possível.

## **5. Escola é disciplinamento**

"Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder"  
(Lahire, 1997:59).

Embora pouco incidente, o sentido atribuído à escola como um lugar de disciplinamento<sup>110</sup> pôde ser evidenciado na trajetória de duas mulheres, Malva (40 anos de escolaridade fundamental completa) e Manjerição (47 anos de escolaridade fundamental incompleta), o que corresponde a 6,6% do total das interlocutoras. Não são isolados os desejos de que a escola organize, através de atitudes e punições, o pertencimento ao mundo adulto, e, entre o grupo de mulheres, quatro<sup>111</sup> valorizaram como importante a hierarquia adulto-infante, mas apenas duas tornaram esse desejo o atributo primordial da escola que recordam e/ou desejam.

Como podem elogiar a escola ao mesmo tempo em que participam de sua tarefa disciplinar? Qual o sentido de disciplinamento para essas mães que desejam uma escola que amplie e dê base para suas relações de autoridade com os filhos? Penso que é bastante complexo afirmar essa atribuição de sentido, pela carga emotiva que o assunto desperta, pela dificuldade de considerar essa atribuição de desejo um elogio à escola e, também, pela análise que pode vir a ser feita do conceito de disciplina.

Sob aspectos diferentes, as mulheres que enfatizam a escola como responsável pela relação de submissão do jovem à autoridade, valorizam em si qualidades que localizam nesse aprendizado ou lamentam não ter tido mais oportunidades de realizar a continuidade desses valores na escola, como é possível observar neste depoimento:

---

<sup>110</sup> O espírito da disciplina é, ao mesmo tempo, o sentido e o gosto da regularidade, o sentido e o gosto da limitação dos desejos, o respeito às regras, que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e do esforço. (Fauconnet in Lahire, 1997:58).

<sup>111</sup> Cerejeira (75 anos) e Lúpulo (50 anos) são as outras duas interlocutoras que também valorizam o espaço escolar como um lugar de disciplinamento, embora não façam desse desejo o central de sua atribuição de sentido.

"Meu filho fica incrédulo quando conto que os alunos esperavam a professora na sala de aula e quando ela entrava todos levantavam em sinal de respeito, ao nos dirigíamos a ela levantamos a mão e pedíamos licença, se concedida só então nos dirigíamos à professora, o que escutávamos na sala de aula era a própria respiração, mas sempre no final da aula nos eram dados alguns minutos para conversar com os colegas e a professora. Esse respeito, essa distinção de ierarquia que sinto falta na sala de aula de meu filho" (Malva, 40 anos, 2002).

A escola, como um "universo onde reina a regra impessoal, opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou inspiração de uma pessoa" (Lahire, 1997:59) e, no entanto, é essa escola que as interlocutoras buscam, a da regra impessoal, do comando e do respeito, formador de um sujeito integrado, ilustrado. O depoimento de uma das interlocutoras que defende a punição para o neto se situa nesse ideário:

"Se amanhã ou depois ele saí, se ele não vim pro colégio e saí um marginal, quem é que vai pagar por isso? Tem que tê obrigação, um home que não tem obrigação, que se cria um home e não tem obrigação, que serventia ele tem?" (Cerejeira, 75 anos, 2002).

Nesse estudo, no entanto, há diferentes entendimentos da categoria *disciplinamento*, entendimentos esses que têm sua origem no ideário das épocas que antecedem ou coincidem com as quais nasceram e foram educadas as interlocutoras. Duas das interlocutoras que contribuem neste estudo (Cerejeira de 75 anos e Lúpulo de 50 anos) falaram do disciplinamento como necessário para o reconhecimento social e também sobre o poder da escola para intervir em comportamentos desviantes, impedindo o nascimento e o desenvolvimento de um "marginal" ou, ainda, instituindo a "razão sobre si mesmo". O primeiro aspecto pode ser vislumbrado na análise que a interlocutora faz da hierarquia ensinada, da forma como se devia dirigir aos mestres, enumerando os procedimentos:

"Eu me lembro muito do colégio, que quando nós andava no colégio, a gente chegava, a primeira coisa, cumprimentá os professores e quando entrava nós se l'Eerva-Matentava. E prá respondê: Fulano, o

que que é isso, ou tu fizesse isso? Ah, fiz, fiz sim senhor! Agora, é uma coisa que não tem mais" (Cerejeira, 75 anos, 2002).

Já o segundo aspecto, o da instituição, via regras escolares, da "razão sobre si mesmo" transparece no depoimento de Lúpulo, que evidencia, na escola, a continuidade de procedimentos que formavam uma criança:

"Quando criança eu aprendi na escola o Civismo, aprendi o amor à Pátria que hoje não se ensina mais, o Hino Nacional, que marchar era muito importante, hoje não dão bola. Eu aprendi que se usava um uniforme branco, feio que dói, mas a gente tinha que usar. Regras, eu aprendi regras, não que eu não tivesse, eu fui muito bem criada, graças à Deus, mas eu conheci regras: horário, civismo, educação" (Lúpulo, 50 anos, 2002).

Na história<sup>112</sup> a respeito da disciplina na escola há registro das mudanças pelas quais a atitude disciplinar passou. Essa história diz respeito às expectativas da escola com relação ao aluno preparado, adequado ao ato educativo. De uma escola que desejava definir, determinar e fazer cumprir, se necessário com punições, os procedimentos adequados a uma educação para a vida adulta e de um aluno submisso, obediente e cumpridor das ordens passou-se a desejar uma escola que, através do argumento racional, fosse capaz de produzir um disciplinamento interno, internalizar valores e procedimentos. Nas palavras de Lahire (1997:59), a escola passou historicamente "da construção da figura de um aluno domado à do aluno sensato e racional sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior". Para as interlocutoras, esse movimento que efetivamente aconteceu foi denunciado como a passagem de um extremo a outro e, nesse caso, o anterior era melhor:

"Não digo que seja um tratamento austero, de freira, mas deveria haver um certo limite na maneira que os professores estão sendo tratados. Os alunos estão confundindo liberdade com libertinagem, a libertinagem está entrando dentro da escola e não sei se é culpa dos

<sup>112</sup> Ao escrever sobre a expectativa dos professores com relação ao sucesso e fracasso das crianças na escola fundamental, Lahire (1997:58) afirma que características como autonomia e falta de autonomia são freqüentemente citadas para qualificar a atitude dos alunos. Para esses professores, a autonomia é vista como autodisciplina corporal (...) e ao mesmo tempo como autodisciplina mental (...).

governos, que os professores estão mal remunerados..." (Lúpulo, 50 anos, 2002).

Para Malva (40 anos, 2002), a escola é um espaço de disciplinamento onde os ensinamentos de casa devem ser aprimorados e ampliados pela escola. Acredita que a escola deva ter seu campo de saberes diferenciados da educação familiar e, para ela, "os mestres devem dar conhecimento e orientação e nós educarmos", mas não aceita o desrespeito dos jovens no acesso aos professores, como afirma abaixo:

"Minhas lembranças que contei ao meu filho não se parecem nada com a realidade que ele vê em sua escola em atitudes de seus colegas, professores e ele próprio. Quando faço visita surpresa à sala de aula vejo alunos tagarelando e professores desmotivados. Nas reuniões de pais sempre escuto a mesma coisa, a queixa dos professores com a falta de respeito dos alunos, a falta de postura na sala de aula e pais pondo em dúvida a capacidade do professor de ensinar. Mas não reconhecem em seus filhos a falta de motivação em aprender e o respeito que deveriam dar aquelas pessoas que tentam dar reconhecimento" (Malva, 40 anos, 2002).

Aos quarenta anos, educando um filho adolescente sozinha, com escolaridade fundamental completa e larga experiência profissional em espaços letrados, prioriza o controle das atitudes, horário e amizades do filho, controla seu tempo, seus investimentos, não permite que esse trabalhe, joga pesado nos estudos, planeja o futuro, poupa, ensina o menino a cozinhar, cuidar da casa, das roupas, do quarto e de pequenos consertos.

Filha de colonos alemães que tem larga tradição de religiosidade e cultura culinária, agrega saberes comunicados oralmente e que datam das gerações que chegaram nos navios da imigração com aqueles que angariou em seus diferentes empregos, que variam de trabalhos em setores administrativos de empresas, assessoria a servidores da Justiça, gerenciamento de pequenas empresas, secretaria a diretores de empresa até serviços de garçom em restaurante de grande porte. Para esses empregos, levou a disciplina aprendida e desejada, tornou-se importante e, em alguns casos, indispensável.

O sentido atribuído se desloca da imagem de escola que lhe foi oportunizada na qual respeito, silêncio, ritos patrióticos e saberes clássicos era a prioridade e a escola que o filho está tendo acesso, aquela que proporciona uma profissão e um lugar social mais respeitado, embora ainda busque os mesmos valores da sua. Acredito que, mais que um deslocamento de sentido, o que se percebe é uma melancolia, uma vez que a interlocutora imagina e deseja que o acesso a uma profissão seja um segundo passo: o primeiro, seria o disciplinamento.

Em sua linguagem originária na educação clássica que recebeu e perpetuou, refere-se aos professores como “mestres”, pessoas superiores, com saberes e dignos do respeito incondicional dos pais das crianças que estão sob sua responsabilidade. Idealiza a escola, seus integrantes e os conhecimentos ali alocados e acredita que nela o respeito aos mais velhos deve ser o objetivo central a ser ensinado.

Outra das mulheres que atribui à escola o sentido de disciplinamento, Manjerição (47 anos, 2002), apresenta um outro olhar acerca do que é a categoria. Para ela, na escola deve-se ter acesso a saberes que nos preparem para viver em sociedade, educar os filhos e saber lidar com situações de conflito. Casada muito jovem e tendo vivido os primeiros anos do casamento longe dos familiares, teve de enfrentar todos os dilemas do casamento e da maternidade sem apoio de saberes que credita à escola. Em suas palavras,

*“Alfabetização, estudos de conhecimento do mundo, geografia, história essas coisas seriam escola, conhecimentos de escola. A escola deveria ensinar às crianças, desde cedo, desde as primeiras séries, a conviver, a convivência com os colegas, com a família, auxiliá-los no caso, que tem pessoas que chegam a não ter uma organização familiar, creio que isso é muito importante. Que a escola, além de dar o conhecimento, de alfabetizar, ela deve ensinar para a vida, também” (Manjerição, 47 anos, 2002).*

Adolescente quando teve seu primeiro filho e afastada da escola, aporta nela uma demanda para a qual a escola não foi criada: absorver os impactos dos poucos argumentos que a família tem para convencer as crianças a

estudarem. O disciplinamento que deseja é um jeito de fazer, uma fórmula de convivência, um jeito de operar com as crianças que a ensine - e a todos os pais -, formas de evitar os conflitos que viveu intensamente com seus dois filhos na adolescência. Embora não retire de si a responsabilidade, pede socorro à escola:

*"Como é obrigação dos pais prepararem os filhos, tem alguns pais que não tiveram esse preparo, e a escola poderia ajudar. Tem alguns pais que não tiveram nenhuma chance de ter preparo para vida e para lidar com os filhos nesse sentido de ensinar-lhes como seria a convivência. A criança precisa dos conhecimentos da escola tradicional, que seria o português, matemática, história e geografia, mas devia haver uma grande forma assim para o social, talvez uma matéria específica, uma professora preparada no lado mais psicológico para lidar com as crianças, para orientá-las nessa área"* (Manjericão, 47 anos, 2002).

Aos quarenta e sete anos, muito jovem já se vê diante da possibilidade de avaliar a educação das netas com as quais convive e não deixa de registrar o grande fosso que separa a educação que lhe foi proporcionada e os princípios que a geriram com a educação que é permitida às netas:

*"A primeira lembrança que eu tenho, eu senti medo da escola, senti medo de ficar sozinha na escola. Na época que eu estudei, prá a idéia do meu pai, ele sentia ciúme da menininha dele ir para a escola, mas meus irmãos estudavam naturalmente... Creio que atualmente a escola, ela mudou bastante. Antes a escola era só para ensinar um e um são dois, ensinar a ler, escrever, era isso que se considerava. Hoje ela está mais humana, ensinando as crianças a conviverem um pouco mais... Hoje a criança tem mais liberdade de expressão, ela exige mais, ela por si cobra mais dos professores..."* (Manjericão, 47 anos, 2002).

Filha de uma família pouco escolarizada teve uma infância rica em relações afetuosas, mas não reconhece nessas a origem de ferramentas suficientes para as demandas da vida adulta: ser mulher e educar crianças e adolescentes. O sentido atribuído à escola é o de atualizar as possibilidades de viver em sociedade, interagindo com as novas atitudes e informações que

estão disponíveis atualmente. Insiste que a escola deve ser um lugar de aprendizagens para a convivência entre os diferentes, entre as gerações e entre os gêneros e, ao desejar isso, é que se inscreve nessa categoria, uma vez que acredita que na escola encontrará as fórmulas para essa convivência.

Ao lidar com o complexo mundo de informações que, aos borbotões entram em sua casa via televisão, seu lado mais centralizador, rigoroso aparece e, para ela, cabe aos pais limitar o uso e o acesso dos filhos a esse meio de comunicação:

"Eu acho que em partes a TV é boa, acho que deveria ter muito controle dos pais, os pais deveriam observar bem os programas que permitem seus filhos olhar, e isso não seria para podar a criança, e sim para ajudar a criança, porque a televisão tem muita coisa negativa, eles despejam tudo que podem, em qualquer horário e acho que os pais deveriam classificar melhor, aí tá pros pais fazerem, deveria haver mais rigor nisso aí da televisão, não é querer voltar a restrição, à ditadura, mas deveria haver mais classificação de horários prá programas, essas coisas assim" (Manjerição, 47 anos, 2002).

Embora seu depoimento seja bastante complexo, pela contradição entre seus princípios, o conflito com os filhos e as liberdades das netas, elogia a escola quando imputa a ela o poder de criar espaços e saberes de convivência, saberes capazes de orientar as famílias, de oportunizar espaços de crescimento como pessoa. Com os filhos o sentido não se desloca, é uma continuação de sua vida, não há uma redefinição do papel da escola, embora tenha sido difícil mantê-los estudando, como ela mesma registra:

"Ir para a escola era uma experiência diferente, era coisa nova para os meus filhos e era importante para mim, eles sentiam que era uma alegria para mim, era uma fase nova da vida, da nossa vida, isso aí foi bom para eles. Até a quarta série, eles estudavam com entusiasmo. Depois disso, difícil foi fazer eles continuarem estudando com o mesmo entusiasmo. Que a criança vai se tornando, vai aprendendo a fazer mais farra, vai brincar e já começa a se dispersar mais, mas irem à escola sempre foram com vontade, o mais difícil era obrigá-los eles a estudar, fazê-los estudar. Sim, meu filhos tiveram bem mais



acesso a livros e à leitura. A princípio mostrando quanto era interessante um livro, sempre ganharam livros desde pequenos, e chegou época de sim, de quem não gostasse de ler ter a obrigação de pelo menos ler um livro durante as férias..." (Manjeriçã, 47 anos, 2002).

No grupo de mulheres interlocutoras, no entanto, há uma que lembra dos momentos de disciplinamento pelos quais passou e da ingenuidade dessa época. Professora de história, compreende o papel da escola na construção do cidadão adequado a um projeto de sociedade que obedecia, caracterizando uma faceta do disciplinamento que pode ser chamado de "disciplinamento ideológico" ou alienação:

"Cantávamos o Hino Nacional em frente à bandeira e na Copa de 70, achava a música da época 'Prá frente Brasil', uma verdadeira manifestação de amor à pátria e o slogan da ditadura "Ame-o ou deixe-o", muito sem significado para os meus 10 anos. Só fui entender toda aquela história, seu slogan e seu verdadeiro significado, muito mais tarde" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Há uma surpresa no aparecimento dessa categoria e, pela fragilidade dos argumentos, poderia ser desconsiderada. No entanto, acreditei ser necessário evidenciar os discursos que a fazem existir, fundamentalmente por se tratar de um trabalho acerca de singularidades, mas não só. Outro aspecto que me convenceu a tratar o disciplinamento como um sentido atribuído à escola é a contradição intrínseca: ao delegar poder a uma instituição (para regular, para normalizar, para punir) as mães abrem mão de um poder que afirmam existir na família e que deveria anteceder o poder do estado, o poder de educar.

## **6. Escola é espaço de saberes<sup>113</sup>**

"Antes eu acreditava  
que somente com o meu saber da prática

---

<sup>113</sup>Para Tadeu da Silva (1999:149-150), tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder e nossa imaginação está livre para pensá-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. Em suma, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.

conseguiria resolver  
e dar conta das situações  
que me eram apresentadas.  
Aos poucos  
fui percebendo os conflitos  
que necessitavam de intervenção mais qualificada  
e eu não as tinha.  
Para mim é o sentido.  
Usar do que tenho aprendido  
aqui na universidade  
para dar suporte  
as minhas intervenções no mundo"  
(Laranjeira, 30 anos, 2002).

A escola é um espaço de aprendizagem de saberes<sup>114</sup>. Criada historicamente com uma função social, simboliza e materializa um espaço público e a possibilidade de acesso ao conhecimento. No entanto, há uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 2000:36).

A linguagem é, por excelência, a manifestação humana utilizada para revelar sentidos e tem um lugar de destaque nos saberes da escola<sup>115</sup>. É através da linguagem que podemos enunciar sentidos acerca do mundo que pertencemos e do mundo que desejamos, unindo em um mesmo discurso, o instituído e a dimensão instituinte da sociedade. Mesmo o silêncio<sup>116</sup> tem sentidos e pode ser entendido como uma linguagem.

---

<sup>114</sup> “O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo-partes), o Multidimensional, o Complexo?” (Morin, 2000:35).

<sup>115</sup> Para Soares (1991:118) “o poder que tem a escola na luta contra a discriminação social e na libertação das camadas populares” passa pelo ensino da língua materna como suporte para a participação cultural e política e para a reinvenção social. Para a autora, é a aprendizagem do dialeto socialmente privilegiado que pode acessar a realização de novos objetivos sociais que as camadas populares definam para si.

<sup>116</sup> “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (Orlandi, 1995:34).

Tornar-se um sujeito “dono” de conhecimentos relacionados com o estar no mundo<sup>117</sup> implica relacionar-se com a escola de maneira curiosa e tornar-se capaz de inventariar os saberes disponíveis para selecionar os pertinentes, fazendo da vida de qualquer um, a possibilidade da solidariedade e do protagonismo. A instrução ou o caminho pelo qual crianças, jovens e adultos entram em contato com a educação escolarizada é apenas um dos processos de desenvolvimento da “aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais” (Morin:2000:39).

A escola pode ser um espaço de integração de três grandes estatutos: atividade intelectual, prazer e sentido<sup>118</sup>. Esses estatutos estão, de algum modo, incluídos nos depoimentos das interlocutoras acerca da escola. Mais profundamente evidenciados por duas mulheres desse estudo: a Haxixe (41 anos, professora de escola pública, mestranda em educação, mãe de dois meninos adolescentes que têm sucesso na escola) e a Laranjeira (30 anos, estudante de Pedagogia, conselheira tutelar, mãe de uma adolescente leitora e de dois meninos que estão nas séries iniciais do ensino fundamental).

Atribuir à escola o sentido de espaço de saberes, passa, necessariamente, pelos trajetos<sup>119</sup> do letramento que foram possibilitados para essas interlocutoras. Ao investigar quais os caminhos que haviam percorrido na vinculação com a leitura na infância, quem as havia iniciado nessas e quais dessas práticas experienciaram na escola, pude perceber que o processo de letramento, desejado por mim via escola, é raro, quase inexistente e que, apesar do conceito ter sido muito recentemente incorporado ao ideário da

---

<sup>117</sup> Reconhecer “nosso duplo enraizamento no cosmos e na esfera viva e, ao mesmo tempo nosso desenraizamento propriamente humano” significa compreender que estamos “simultaneamente dentro e fora da natureza” (Morin, 2000:48).

<sup>118</sup> “O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo e a diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros da humanidade. Todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo e, todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo, traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma polixistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários de suas cavidades e profundezas insondáveis” (Morin, 2000:57-58).

<sup>119</sup> A produção acadêmica sobre o fenômeno do letramento no Brasil foi desencadeada por lingüistas e educadores. Nessa tese, utilizo letramento em um sentido antropológico e político, ou seja, como uma instituição imaginária social e histórica onde os sentidos atribuídos ao letrado não obedecem os preceitos do mundo acadêmico, embora não o desconsidere, uma vez instituído. Letradas são, nessa tese, as mulheres que ousaram discutir os papéis instituídos, pela sociedade e pela escola, para si e para os seus, que ousaram imaginá-la diferente, que sonharam com a instituição de outros valores que não apenas o poder desencadeado pelo saber escolar.

educação, seus sentidos são, há bastante tempo conhecidos ou, mais que isso, são a origem do próprio saber<sup>120</sup>.

A história do letramento da maioria das mulheres desse estudo passa por um vínculo onde leitura é saber ler e escola, espaço de aprender a ler e escrever. O cotidiano é que se caracteriza como o espaço reservado e pleno de processos de letramento. Afirmam que ler e escrever são tarefas da escola; acreditam que de posse desses saberes, se movimentariam com mais facilidade na vida; pensam que sua vida teria sido melhor se a escola fizesse parte dela e estão convencidas que fora da escola a vida é *pior*, o que pode ser entendido como uma percepção ortodoxa dessa, onde não se cogitam relações com a leitura prioritariamente por prazer. Fenômeno importante já abordado nesse estudo, o não letramento está identificado com procedimentos escolares de produção do não leitor por diferentes vias: uma das faces, o desprazer; uma outra, o descarte da leitura como prática social.

Prazer “tolerado ou furtivo” (Perrot, 1998), historicamente a leitura foi, para muitas mulheres, “um jeito de se aproximar do mundo, do universo exótico das viagens e do universo erótico dos corações” e é comparado, pela autora, com o lugar ocupado pelo prostíbulo para os homens, misto de secreto, proibido, prazeroso, “um amor superabundante, mas de papel”. Essa atribuição de sentido – profana por si mesma -, não aparece nos relatos de minhas interlocutoras, indicando uma rotura entre a leitura e a escola. Primeiro livro para algumas das interlocutoras, a cartilha escolar com os procedimentos metodológicos de ensino da leitura e da escrita, amalgamou marcas de não letramento, o que evidencia o depoimento de uma delas:

“Meu primeiro livro, que eu me lembro, foi um livro que formava as sílabas: ma, me, mi, mo, um, lá, lé, li, ló, lu, que usávamos em aula, e com as sílabas formávamos pequenas palavras como Lili, Mama, Papá, Lisa. Mas lembro que minha mãe sempre comprou livros para nós, ela e meu irmão mais velho adoravam a leitura. Eu comecei a gostar

---

<sup>120</sup> Ao tomar distância da vida cotidiana, do pensamento imediato e de si mesmo, segundo Chauí (2001:12) o homem passa a “indagar o que são as crenças e os sentimentos que alimentam, silenciosamente nossa existência” e, assim, interroga a si mesmo, pois deseja conhecer por que crê no que crê, por que sente o que sente e o que são as crenças e os sentimentos, passando a adotar o que se chama de atitude filosófica.

somente por volta dos 14 anos, com o livro 'Cristiane F, drogada e prostituída' (Carambola, 32 anos, 2002).

Mulheres que não sabem ler têm uma lembrança funcional da escrita e os impedimentos causados por essa falta foram desencadeadores de atribuição de sentido. Mulheres que sabem ler mas não fazem uso letrado desse saber, amargam a impossibilidade de voltar atrás, deplorando o tempo perdido que cristalizou uma auto-estima baixa em relação as suas possibilidades no mundo letrado. Para as mulheres que chegaram à Universidade, essa pareceu ser, na maioria dos casos, um lugar para o letramento mais intenso, no sentido da literatura na área de conhecimento escolhido e não necessariamente no sentido amplo da categoria.

Uma de minhas *verdades contrariadas*, os vínculos e as memórias de letramento fora da escola é que estruturaram imagens e sentidos acerca do saber que a leitura pode proporcionar. Para as interlocutoras que na infância viviam na zona rural, foi através dos jornais assinados por avós ou pais que tinham o hábito de ler e que cultivavam formas de letramento que se construiu o elo com a lecto-escrita, permitindo uma atribuição de sentido ao letramento no cotidiano, não necessariamente na escola.

"Tínhamos acesso ao jornal da época que era o *Correio do Povo* recém fundado do qual meu avô era acinante, tínhamos a nossa disposição uma coleção de livros intitulado o *Tesouro da Juventude*, mas só podíamos manuseá-los se estivessemos com as mãos bem limpas" (Centeio, 65 anos, 2002).

Os trajetos de letramento são ainda perceptíveis entre as interlocutoras pouco escolarizadas que, tendo recebido rudimentos da lecto-escrita, mantém um vínculo com a leitura para além da escola. Esse vínculo indica que mesmo que a escola não aborde, valorize ou realize a mediação entre os saberes e o uso desses em sociedade, ainda assim esses saberes podem ser postos em uso por diferentes atribuições de sentido que se originam nas relações de pertencimento a espaços sociais diferentes da escola.

Gostar de ler, apaixonar-se pela leitura, reconhecê-la um dos caminhos mais instigantes para ter identidade<sup>121</sup> é uma tarefa pouco realizada pela escola e, entre minhas interlocutoras, poucas puderam relacionar o gostar de ler com as aprendizagens escolares. Embora a maioria delas não realizou essa ressalva e, talvez, nem tenha pensado sobre isso, pude evidenciar que a maioria dos vínculos com a leitura tenha acontecido paralelamente à escola.

Diferenciando a escola que fracassa daquela que tem sucesso, o letramento não é uma categoria escolar, apenas. E não há um único letramento e sim, graus de pertencimento ao complexo planetário<sup>122</sup>. Podem ser consideradas letradas cada uma das mulheres que ao atribuir sentido à escola, manifestou conhecimento do universo dela, elencou conhecimentos que ela deveria disponibilizar, criou expectativas de possíveis, o *por-vir-a-ser* que caracteriza o imaginário radical, uma “originação perpétua de alteridade” (Castoriadis, 1982).

As primeiras relações com o saber, com o universo simbólico da escola e da escrita, que integra cada momento de nosso cotidiano, “constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados” (Kleiman, 1999:7), reaparecem, resignificadas quando se investiga os sentido atribuído via trajetórias de vida.

Sentido instituído<sup>123</sup>, escola é sinônimo de conhecimento. Para quem ficou à margem, no entanto, as coisas da escola<sup>124</sup>, são de difícil entendimento, um universo que não foi disponibilizado enquanto possibilidade funcional nem representativa. Para Valeska Oliveira (2000), “a intenção de se visitar o passado, através do trabalho de memória, permite um exercício de

---

<sup>121</sup> A incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão do outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros” (Morin, 2000:97).

<sup>122</sup> “O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatória e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário” (Morin, 2000:35).

<sup>123</sup> “A instituição da sociedade é que é e tal como é enquanto “materializa” um magma de significações imaginárias sociais, com referência ao qual somente indivíduos e objetos podem ser captados ou mesmo simplesmente existir; e não se pode também dizer que este magma é separadamente dos indivíduos que ele faz ser” (Castoriadis, 1982:401).

<sup>124</sup> As coisas sociais não são “coisas”; elas só são coisas sociais e essas coisas na medida em que “encarnam” ou melhor, figuram e presentificam, significações sociais. As coisas sociais são o que são mediante as significações que elas figuram, imediatamente ou mediatamente, diretamente ou indiretamente. (Castoriadis, 1982:400-401).

desconstrução das imagens instituídas socialmente” com relação à escola e, também, “a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação”.

A impossibilidade de representar causada pela não vivência, pode ser observada através do depoimento de mulheres que fazem uso coloquial de saberes escolares e, ao mesmo tempo afirmam não dominar o objeto de conhecimento<sup>125</sup>, caracterizando um dos mitos da escola, ou seja, a distância entre ciência e senso comum. Nessa aparente contradição há um “sucumbir” ao imaginário instituído que pode ser pensado como uma “estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas” (Castoriadis, 1982:416), uma temporalidade e, ao mesmo tempo, uma “auto-alteração” ou “explosão dessas formas-figuras que só pode ser sempre posição-criação de outras formas-figuras” ou uma outra temporalidade.

Embora tenha sido muito restrito o universo de saberes que as interlocutoras elencaram como típicos da escola e tenham tido alguma resistência em reconhecer quais os saberes aprendidos na escola que são indispensáveis na vida mesma, não ousaram afirmar que o que se ensina lá não é importante, evidenciando que o que unifica uma sociedade “é a unidade de seu mundo de significações” (Castoriadis, 1982:404). Para o autor, ao “desconstruir” imagens instituídas social e historicamente<sup>126</sup>, embrenha-se, quase sempre, em um campo desautorizado, porque estar à margem também é um sentido instituído, “vestido, encarnado” pelas mulheres que vêm a escola e seus saberes, como inatingíveis.

Instituídos no imaginário social, via lugares sociais ocupados por quem é escolarizado, materializados nas grades curriculares e na hierarquia, no sucesso ou no fracasso na escola, os saberes que foram elencados pelas interlocutoras são ensinamentos do escrever, ler e conviver com as outras pessoas, ensinar as crianças a ter senso crítico além de saber os conteúdos e disponibilizar informações para que descubram afinidades para as escolhas

---

<sup>125</sup> Entre as interlocutoras há um grupo significativo de mulheres pouco escolarizadas que administram seu orçamento familiar e pequenos negócios com maestria afirmarem que não sabem matemática.

<sup>126</sup> Dizer das instituições imaginárias sociais que elas são instituídas, ou dizer que a instituição da sociedade é instituição de um mundo de significações imaginárias sociais, é dizer também que essas significações são presentificadas e figuradas na e pela efetividade de indivíduos, atos e objetos que elas informam” (Castoriadis, 1982:401).

profissionais. Além disso, afirmaram que a escola deve ensinar valores como respeito, ética, caráter e deve ainda, ensinar a interpretar, a estudar, a cozinhar para que os alunos sejam mais independentes. Há um desejo de que a escola prepare para o futuro, para o mercado e para a convivência. São sentidos que excedem a capacidade da escola e a função social para a qual ela foi criada, sentidos que investem esse espaço de um poder que ele não tem, o que constitui a demanda imaginária, uma atribuição de sentido ainda não incluída no social-histórico instituído. Assim, os saberes da escola e da vida se confundem pois as interlocutoras se recusam a separar os conhecimentos típicos de um universo e de outro.

Para Haxixe (41 anos, 2002), uma das interlocutoras que mais deseja do que encontra no universo escolar que conhece imensamente, escola é um lugar de saberes que nem os livros, nem o computador, nem um professor particular pode oferecer. Aos quarenta e um anos, com dois filhos adolescentes (que se envolvem pouco com a escola embora tenham sucesso nela), o sentido é o de lugar privilegiado para aprender a pensar sobre as verdades:

*"Primeiro, o conhecimento propriamente dito, que eles tem acesso na escola o computador pode dá, só que a maioria de nossos alunos não tem acesso ao computador, eu não tenho computador, mas a análise deste conhecimento que surge, que surgiu através da escola, a troca, a reflexão, o computador não dá. Então, o que prá mim fica muito presente é a questão social do conteúdo trabalhado" (Haxixe, 41 anos, 2002).*

Professora convicta que brincava de professora quando criança e oriunda de uma família onde tias alfabetizavam e onde em cada casa havia uma professora, sempre teve vontade de ensinar e, através da escola, aprendeu a apostar em um espaço onde o diálogo seria a atitude prioritária, um caminho para aprender a pensar:

*"Eu trabalho com filosofia com adolescentes e dentre os conteúdos eu deixei um espaço para que houvesse um debate sobre temas da atualidade, porque filosofia é discutir, fazer leituras da atualidade, como é que tu tá olhando esta realidade... E o primeiro assunto que surgiu foi aborto e eu quase caí da cadeira: adolescentes de 14, 15*



anos querendo falar sobre aborto! Aborto, justiça, saúde, tudo a ver com nossa realidade" (Haxixe, 41 anos, 2002).

A escola que conheceu e que pôde vivenciar na infância foi um espaço que despertou sua curiosidade, um espaço de alegria, onde aprendeu a amar pela escola, pelos professores, respeito pelo ambiente, pelos colegas e preservar aquele espaço era um hábito. Hoje, sente-se comprometida a dar retorno para a escola, na tentativa de recuperar o conceito de escola que construiu na infância:

"Eu fui preparada para um ambiente que não existia, sem problema de fome, sem problema de não ter material escolar, familiar muito pouco, existia uma estabilidade maior, tanto financeira quanto social, não vivenciei ditadura dentro da escola, não, a diretora era uma pessoa que tinha um colégio com 1600 pessoas e ela conhecia cada aluno, a sua família, passava por ti no corredor e perguntava: como tá o teu pai, a tua mãe, tinha esse vínculo, essa coisa do amor e da proximidade" (Haxixe, 41 anos, 2002).

Acredita que a convivência em sala de aula e a interação com o outro proporciona crescimento que os livros não possibilitam e pensa que através da história de vida reapresentada na sala de aula é possível fazer pensar, questionar os conhecimentos pré-estabelecidos e se preparar para ter opinião, argumentos acerca do acontecido:

"Eu digo para eles: o espaço da escola, do livro, da filosofia, tem que proporcionar esse argumento que me dê um acréscimo àquilo que vem pronto, que está estático, tem que dá um movimento àquilo que está estático!" (Haxixe, 41 anos, 2002).

Através de seu trabalho acredita que esteja ensinando as crianças a se olharem como sujeitos, com poder de realizar autocrítica, não tendo medo da autoridade do professor e acreditando que o adulto pode ser um interlocutor. Pensa também que esses princípios criem relações de pertencimento que podem se expressar na auto-regulação, através do compromisso com os colegas em não perturbar os processos de conhecimento dos outros, por

exemplo. Para ela, a escola é um espaço de reciprocidade, onde adultos e crianças deva ter vez e voz:

*"Se aprende muito, às vezes negativamente, na relação com o outro, e isso é a escola que dá, porque pode aprender tudo através de um professor particular mas se tu não sabe se relacionar com o outro, não aprendeu a viver, porque a gente vive num mundo que é coletivo. Essa questão de vida, de relação social é a escola que proporciona, com todo o positivo e o negativo" (Haxixe, 41 anos, 2002).*

Já pensou, várias vezes em tirar os seus filhos do colégio, pois é contrária à competição que ideologicamente é inculcada nas relações escolares mas remete à falta de estrutura financeira a sua não tomada de decisão. Ao mesmo tempo, como vem exercitando outro tipo de relação no espaço escolar e está tentando colaborar para um mundo diferente, não considera justo que seus filhos não possam ter professores ou uma escola como a que ela acredita e constrói:

*"Muitas vez me falta argumentos para mandar meus guris para a escola. Eu tenho vontade, muitas vezes de dizer: não vai para a escola. Fica, lê, conversa comigo, bem egoísta! Eu acompanho a vida escolar deles e sofro, desesperadamente, porque chega em casa, a primeira coisa, largar a pasta, pegar qualquer coisa menos o caderno. Eu: Tem tema? Não, não tem. Não tem que estudar? Não, não precisa. Eu gosto que meus alunos vão para casa ainda ligados em mim, com uma expectativa em relação a próxima aula e isso eu não vejo nos meus filhos" (Haxixe, 41 anos, 2002).*

Ao observar a escola ousa afirmar que a curiosidade natural que a criança tem, a cada dia e a cada ano vem sendo morta pelos procedimentos, regularidades, burocracias e coisas sem sentido que são ensinadas. Apesar disso envia os seus, fundamentalmente porque se não tiverem a escolaridade comprovada, não terão acesso a outros bens. Acredito que Haxixe pode desejar uma escola diferente da que existe, fundamentalmente por que seus filhos são letrados, são leitores e tem sucesso na escola. Assim, mesmo que não tenha a qualidade que deseja ou que se considera capaz de fazer, envia

os meninos porque acredita na escola. Mais que isso, acredita que em algum momento da escolaridade destes, o sentido que atribui à escola vai se realizar:

*"Meus filhos são leitores, muitas vezes eu penso que eles estão dormindo, vou lá, eles de luz acesa, lendo! A escola desconsidera, não aprimora em nada, quase que faço, posso dizer, um trabalho paralelo. Eu tenho caderno com eles em casa, eu estudo com eles, na porta do quarto tem mapa, a casa vira meio colégio. Tudo que eles querem saber eles sabem que a partir de mim eles vão ter" (Haxixe, 41 anos, 2002).*

Para ela, o espaço da sala de aula é das interferências específicas e deve ser um espaço agradável que contribua para crianças e adolescentes como pessoas. A atribui à forma de trabalhar os conteúdos o desencanto desses com a escola e pensa que o conteúdo estático, sem movimento, sem vida, sem relação com o que a criança está vivenciando é que vai distanciando-a da escola. A vida, para ela tem que estar presente na escola e se a escola não representar a vida, não é escola:

*"Eu busco tê força para colaborá prá que esse espaço que eu vejo tão diferente daquilo que eu pude vivê, e não é sê saudosista, que sei que escrevo bem, não falo com tantos erros, e não é atribuído ao Mestrado agora, é por todo um percurso que eu tive, então, eu quero ter força, ter argumento para colaborar para esse mundo melhor que a gente sonha, essa utopia tão distante, essa interferência mais direta, eu tenho que me senti fazendo isso. Não se fala em exercício de cidadania? Tá, mas o quê que é isso? Conhecer meus direitos, i atrás de meus deveres, ter essa noção do todo, então em cada espaço que eu estiver, eu quero colaborar..." (Haxixe, 41 anos, 2002).*

Para Laranjeira, outra das interlocutoras que atribui à escola o sentido de espaço de saberes, a descoberta do mundo da escola é rememorado com saudade<sup>127</sup> e como sinônimo de cuidado. Levada no colo por alunas de sua mãe, aprendeu a ler entre esses braços, sem necessitar de relações mais sistemáticas:

---

<sup>127</sup> E o que é a saudade senão a presença de uma ausência incorrigível daquilo que nos remete sempre à falta de alo para a nossa felicidade? (Ferreira, 2002).

"Aprendi a ler sozinha, com quatro, cinco anos, minha mãe disse que não se lembra de ter me ensinado nada, que eu fui pegando o que as professoras foram me ensinando, lembro que eu estava sempre na volta das coisas dela. Eu gostava daquilo, sempre junto, do material que ela estava pintando, na biblioteca, ela cuidava da biblioteca" (Laranjeira, 30 anos, 2002).

Cursando a Universidade pela segunda vez, filha de uma professora politicamente engajada, é também filha da consciência política dos anos 60. Embora cercada por livros, não se tornou letrada na infância, localizando na chegada à Universidade o momento em que aprendeu a ler com sentido de letramento:

"Eu não tinha um vínculo com a leitura até 1998. Os professores da Geografia nos indicavam várias leituras mas eu lia porque tinha que cumprir com alguma coisa que estava ali, alguma questão que estava dentro de um texto, eu sempre fiz isso assim. O *insigth* para a leitura surgiu em 98, o professor deu um livro bem pequenininho, eu comecei a ler e comecei a gostar, e foi incrível, eu não larguei mais. Eu digo isso sem constrangimento. Aí caiu a ficha completa, porque eu tinha que estudar e elaborar os meus pensamentos. Quando eu comecei a ler e me dar conta de que era muito mais fácil colocar no papel as coisas... Antes eu elaborava um pensamento, queria expressar e não conseguia!" (Laranjeira, 30 anos, 2002).

O sentido atribuído à escola é o de oportunizar a reflexão que antecipa a ação e a posterior reflexão dessa ação. Defensora do caráter público da escola, credita a ela a responsabilidade de disponibilizar saberes que ampliem a visão de mundo das pessoas que por ali passam. Com os filhos, vive a contradição de saber a necessidade de ir à escola e de combater os desmandos, as ignorâncias e os direitos não resguardados.

"Quando a gente tem a necessidade de colocar os filhos na escola para poder trabalhar, tu tem que ir mediando situações. A gente ia cantando, a creche que ficava muito longe da minha casa e eu levantava de manhã cantando, com chuva, com frio, com gelo e dizia que era muito bom ir prá escola, cantando, eles choravam prá saí de casa, então toda a coisa de contar histórias, de cantar, de ter vínculo de alegria e aí foi passando, mas sempre foi mediação pela

necessidade. Se eu tivesse outra opção não teria mandado” (Laranjeira, 30 anos, 2002).

Adota a defesa de que a escola é boa, que a professora que lá está é uma trabalhadora mas reconhece que as crianças (que já tem senso crítico) têm razão em uma série de reclamações que fazem da escola. Está aprendendo a se relacionar de maneira menos protagonista com a escola dos filhos, para que eles mesmos possam criar asas:

*“Hoje a escola é um espaço deles, de construção deles, a relação deles eles vão mediando, construindo as relações deles, eu acordo eles as seis e meia, eles se vestem fazem a merenda, tudo sozinhos, e vão prá escola” (Laranjeira, 30 anos, 2002).*

Na Universidade, exerce com amplitude o sentido que atribui: é estudiosa, politizada, presente, argumentativa, sabe democratizar os saberes que recebe ou que adquire, questiona os espaços e as seleções de conteúdos e de bibliografias. Exercita, cotidianamente o sentido que atribui à escola, o que faz com essa seja parte do que deseja.

*“Luto pela educação pública, gratuita e de qualidade, sendo este um dos principais sentidos de estar estudando e acredito na possibilidade da qualificação profissional em nível superior como algo que melhor me capacitará para fundamentar minha ação brigando pelo que acredito lá for” (Laranjeira, 30 anos, 2002).*

Há ainda um elemento que pode ampliar o sentido atribuído à escola como espaço de saberes: a forma de vestir-se para ir à escola. Ancorado na produção simbólica produzida socialmente, o vínculo das interlocutoras com a forma de se vestir para a escola foi um elemento que apareceu repleto de saudades. A dimensão simbólica revela relações com a escola em que sair à rua vestida para estudar tinha uma importância, distinguia seus membros, revelava pertencimento a uma tribo, um grupo, afortunados por estar na escola ou *naquela* escola. São as expectativas e os mitos construídos em torno da instituição, a partir das cores, dos laços de fita, da limpeza do uniforme, do usar sapatos, ter materiais escolares, receber estrelinhas. Algumas das mulheres lembraram o uniforme como um diferencial, mas lamentaram que ele já não

significa a mesma coisa atualmente, ou que não é mais solicitado, sentimento que pode ser agregado à dessacralização, ou, como pensa Ferreira, se insere no movimento do sagrado ao profano<sup>128</sup>.

O aluno que vestia um “tapapó”, imaculadamente branco, professava, publicamente sua ignorância, sua devoção ao mestre, sua filiação a uma escola, a um local de saber e, o destaque nesse lugar, era o anúncio da proximidade com o lugar ocupado pelo sagrado, uma deferência. Os pequenos traços distintivos, laços azuis, saia pregueada, sapatos escuros, serviam para definir, em uma escala simbólica, a quais escolas pertenciam, em qual fé professavam, em quem confiavam seu futuro. No depoimento da Malva aparece, profundamente simbolizado esse momento de ingresso em uma “confraria”:

*“Aos seis anos e meio chegou o grande dia de ir para o Grupo Escolar Alcides Mendonça Lima onde minhas duas irmãs mais velhas estudavam. Caderno novo, lápis, borracha e tapapó de tergal imaculadamente branco e eu e meu irmão fomos para a escola. Ao chegarmos uma senhora baixinha veio nos receber: era a D. Maria Tereza” (Malva, 40 anos, 2002).*

Ao observar o destaque dado pelas mulheres nas memórias do “vestir-se para a escola” pode ser encontrado na obra de Perrot (1998: 31-32), que aborda imagens de mulheres. Nela, a autora afirma que o primeiro poder das mulheres é estético, representado pelas mulheres da realeza e, logo depois, pelas cortesãs, que “seduziam as mulheres antes dos homens” pela liberdade amorosa e pela aparência e que “seduzir, reinar pela beleza, pela elegância, conquistar um homem, vários homens” era atribuído às mulheres que realizavam o “grande sonho identitário feminino”. Às outras, as castas, as “recalcadas pela decência”, as quais estava reservado o não viver este sonho, restava a literatura, onde figuras femininas de toda espécie eram encontradas nos romances que as mulheres, no século XIX, liam com avidez. Para a autora

---

<sup>128</sup> Embora a pesquisa de Ferreira (2002a) aborde o processo de dessacralização que atingiu a imagem do professor nos últimos 60 anos, acredito que esta atingiu a escola como um todo, resultando em uma rotura nas possibilidades de identificar-se também como “aluno”. O autor aponta a reivindicação por melhor remuneração como o eixo do deslocamento de sentido atribuído à atividade do magistério do sagrado ao profano.

ainda, publicamente a mulher, através de sua elegância, tem uma função de representação que é exercida pela luxuosa forma de vestir e mesmo sua beleza. É no vestir e se comportar que exprime a riqueza ou o prestígio de seus maridos ou de seus companheiros.

Há um depoimento em que a sedução do momento público de mostrar-se, mulher e professora, é um profundo gestador de sentidos; nesse depoimento o *sagrado* vivido pela mãe e desenvolvido como uma ação coadjuvante pela filha, uma das interlocutoras, desencadeou o processo instituidor de sentido nela:

"Lembro muito bem das muitas vezes que fui com ela para a escola e pude ver de perto as aulas que ela dava. Eu adorava. Ficava encantada com aquela mulher perfumada e bonita que ia naquele lugar ensinar outras crianças que não éramos nós três com tanto cuidado. Lembro dos cadernos de caligrafia em que ela passava tema para os alunos, dos ditados que eram corrigidos na sala, dos mapas coloridos que ela fazia com muitas matrizes até ficarem perfeitos e das guloseimas que recebia na hora do recreio. Na época da formatura eu tinha 9 anos. Lembro do hotel que tinha uma sorveteria em baixo e um sorvete de abacate de dar água na boca, do meu vestido cor-de-rosa feito especialmente para a ocasião e da emoção enorme que foi a colação de grau. Eu não sei o que mais que eu entendia no momento. Só sei que lembrava dela indo e vindo e que agora tinha terminado tudo aquilo. Ela tinha conseguido se formar" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

## 7. Escola é realização

"Desde os 5 anos  
que minha vida gira em torno da escola.  
Era o brinquedo que eu mais gostava.  
Colocava todos os meus primos e amigos,  
junto com minhas irmãs,  
sentados em classes feitas de improvisado em caixas de madeira,  
cadeiras e banquinhos,  
enfileiras na minha frente para serem meus alunos.  
O quadro era a parede da cozinha  
que eu preenchia com os mesmos exercícios que via minha mãe fazendo.  
Era o brinquedo que eu mais gostava.  
Fazia questão de passar tema de casa  
para deixá-los comprometidos

de brincarem de novo no dia seguinte"  
(Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

A categoria espaço de realização refere-se a uma necessidade de tornar-se imprescindível, o desejo de ser feliz e a força de vontade para materializar cotidianamente esses elementos. O sentido atribuído agrupa todos os elogios possíveis: a escola é, ao mesmo tempo um espaço social, um lugar de saberes, um espaço para exercer uma profissão, um lugar que materializa o projeto de vida e a possibilidade de fruir sonhos acalentados.

Como um projeto, realizar-se através de escola implica uma criação imaginária a respeito de seu universo, a necessidade de sentir-se útil e o desencadeamento de ações que possibilitem viver, com prazer, cada um dos dias passados nela.

Acreditar que a escola é “o único caminho para se chegar a qualquer lugar” (Pau-Brasil, 42 anos, 2002) e que o lugar a se chegar só depende do investimento pessoal é minimizar a necessidade de reproduzir-se, em nome do desejo e da força de vontade para realizar. Assim, realização através da escola é tornar não só a chegada, mas cada um dos passos da trajetória um ritual mágico.

O sentido atribuído à escola como possibilidade de realização é maior que o atribuído a ela como caminho para uma escolha profissional. Na maioria das escolhas que nos são possibilitadas, atualmente, “o senso comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações...” (Chauí, 2001:18).

Outro aspecto a ser considerado na atribuição de sentido à escola como um espaço de realização de um projeto de vida está na possibilidade de, como realização, ter acumulado características que o senso comum desconhece em um mesmo lugar, como por exemplo, escolha, trabalho e felicidade. Não há, para a interlocutora que define a escola como um lugar de realização do projeto amalgamado na infância, a necessidade de desconsiderar ou minimizar algum dos aspectos que compõe essa categoria em detrimento de um maior: necessidade, desejo ou vontade:



"A orientação que recebemos dessa mãe-professora foi de liberdade de escolha. Ela dizia que poderíamos escolher a profissão que quiséssemos. Nunca selou nossos caminhos. Deveríamos sim, aproveitar as várias mudanças que a luta das mulheres estavam fazendo, para fazermos uma opção que nos realizássemos e nos tornasse independentes financeiramente" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Escola como um espaço de realização é sinônimo de *ser professora*. È ter imagens que permanecem inesquecíveis, que se eternizaram enquanto "ausentes/presentes" (Ferreira, 2002:284) no que diz respeito às primeiras professoras, iniciadoras na arte de sonhar e desejar a professoralidade:

"Cresci no meio de professoras dedicadas e crianças cheias de vida e de expectativas. Minha mãe era professora primária e lembro dela em volta de cadernos para corrigir, cartazes, provas para preparar e aulas. Lembro dos cadernos de caligrafia em que ela passava tema para os alunos, dos ditados que eram corrigidos na sala, dos mapas coloridos e das guloseimas que recebia na hora do recreio. Quando eu chegava em casa, queria fazer o mesmo. Então, colocava primos e amigos junto com minhas irmãs, sentados em classes feitas de improvisado em caixas de madeira enfileiras na minha frente para serem meus alunos. O quadro era a parede da cozinha e eu preenchia com os mesmos exercícios que via minha mãe fazendo" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

O grande vínculo da maioria das mulheres com outras mulheres (mães, tias, irmãs e também as professoras) que exerciam a profissão se dá por afinidade, respeito, curiosidade, espelhamento, conhecimento. Foram modelos a serem seguidos depois de admirados e reverenciados:

"Na época ser professora era uma escolha comum entre as mulheres que ainda não tinham muitas opções profissionais. A professora possuía um prestígio enorme e bons salários, garantia de uma excelente escolha profissional para seu tempo. Éramos uma família simples, mas vivíamos bem e com o respeito da cidade em que morávamos por que ali, reinava uma professora" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Mesmo entre as mulheres com pouca escolaridade a professora é uma figura importante, forte, marcante, para o bem ou para o mal. No cotidiano escolar vivido intensamente por todas elas, os momentos de conflito, enfrentamento, criação, descoberta, fantasia, afetividade, afirmação ou repressão foram enunciados, algumas vezes com lágrimas, quase sempre com saudades.

Para a totalidade da interlocutoras, a presença de um personagem marcante em suas vidas, personificada nas professoras da infância ou nas que atualmente convivem, significou um divisor de águas na relação com o saber, corroborando para a tese de que o vínculo com pessoas que dão um significado letrado à escola é determinante na constituição de sentidos.

Para Ferreira (2002:285), os professores de outrora povoavam o imaginário social como quase deuses, “partícipes no espaço de sacralidade”, seres de saber, de luz, acima dos outros mortais, melhores que eles, mais felizes. Essa imagem sacra empurrou o professor para um local de “abnegação sem limites”, um “desprendimento quase ilimitado”, em um processo de simbolização da profissão que estava afastada dos demais trabalhadores e, portanto de suas lutas e reivindicações.

*“Na época nossa cidade não tinha nenhuma faculdade e minha mãe teve que estudar em Bagé que tinha cursos à distância. Então nas épocas determinadas de provas e exames, tinha que nos deixar com uma de nossas avós. Aquela movimentação toda era feita por um motivo especial para todos. Sabíamos que ela estava fazendo um investimento precioso. Não entendíamos muito como funcionava aquela faculdade, mas sabíamos que nossa mãe estava fazendo o certo e sentíamos o orgulho que as pessoas tinham no tom das palavras quando esse era o assunto” (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).*

Embora estudos a respeito das significações do trabalho docente<sup>129</sup> indiquem um sentimento de nostalgia, de descrença no próprio trabalho, de comiseração consigo e com seu trabalho, de inutilidade dos investimentos em todos os níveis de ensino, não são essas as imagens que esta pesquisa

---

<sup>129</sup> A esse respeito ver: Oliveira, Valeska. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

encontrou no meio das trinta mulheres. Será que falavam de uma professora que não existe mais?

Há, nos depoimentos, um movimento de sentidos, ora afirmando a lembrança e a saudade de mulheres que ficaram pela sonoridade da voz, o tom de voz, o rosto, a empatia, a simpatia, o carisma, os tratamentos carinhosos, o apego, os sorrisos, a beleza, o cabelo, ora pelas aprendizagens e ensinamentos:

*"Não lembro o que aprendi na escola, mas lembro de uma professora, a da terceira série, ela era bonita, tinha o cabelo ondulado, comprido, morena. Eu nunca esqueço, ela era bacana!" (Mandacaru, 2002).*

O imaginário social se expressa por meio do simbólico. Captar o simbolismo de uma sociedade é captar suas significações, é buscar responder quem somos nós, uns para os outros. As imagens de professora construíram os sentidos atribuídos à escola como um lugar que realiza as pessoas e como um espaço ocupado por uma mulher feliz. Processo cotidianamente vivido por cada um, a história das mulheres que atribuíram às professoras imagens de conhecimento, de identificação, de valorização do ser mulher, de imitação e desejo de poder, as interlocutoras apresentaram uma imagem de professora ancorada no passado, imagem ainda sacra.

Nas vias de acesso ao imaginário, as formas de expressão nos remetem ao campo do dizível e do indizível, do óbvio e do mistério, dos sonhos e do desejo, do conhecimento e da ação. Apreender sentidos significa percorrer caminhos sinuosos. No sentido atribuído à escola, há uma figura que está na porta, esperando, com um veredicto. Nas falas de minhas interlocutoras, é uma mulher de cabelos longos, perfumada, sorridente, afetuosa, que ensina. Às vezes, castiga, é dura, machuca. Mas não corrompe a imagem, porque volta a sorrir, visita o aluno doente, passa caligrafia no caderno e, ao final, confere uma ou mais estrelinhas para o feito.

O significado de escola como realização foi atribuído mais intensamente por apenas uma das interlocutoras desse estudo. Formada no Magistério e graduada em História, Pau-Brasil cursa Especialização em Educação em uma Instituição Federal de Ensino Superior e trabalha em uma Escola Pública

Estadual. Aos quarenta e dois anos, solteira, tem um filho de treze anos que não tem sucesso na escola, condição que ela atribui à própria escola. O sentido que ela atribui à escola para si se distancia, em muito, ao significado dado pelo filho à escola o que a leva a creditar à instituição onde realiza seu projeto de vida, o espaço que inviabiliza o sonho do filho:

*"Eu, se tivesse hoje, uma outra alternativa para o meu filho, colocaria nesta outra alternativa, que não fosse a escola. Eu por que não enxergo esta outra alternativa, meu filho não tem uma herança para receber, não tem um negócio futuro para administrar, então ele tem que ir para a escola, porque é o único caminho! Se tivesse um outro caminho, escolheria este outro caminho! Um barco prá ensinar ele a velejar! Vai conhecer o mundo, meu filho. Velejar é assim, assim, assim, pescar é assim, assim, assado! Acho que é um caminho... Acho que é um caminho! Não sei se não é mais válido que a escola! Um monte de livros no barco, escolhe tu mesmo algumas leituras, um Atlas geográfico, alguns livros, uma bússola..." (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).*

Filha de uma família onde ser professora era um "reinado" para as mulheres, aprendeu desde cedo, através do discurso e das ausências da mãe o valor social do trabalho e da independência financeira. Em processo de amadurecimento intelectual, o sentido atribuído à escola passou por diferentes nuances durante o processo de interlocução. Inicialmente por escrito, revelou um profundo encantamento com o universo escolar, de onde saiu sua escolha para tornar-se professora, um encantamento fundado na idealização do mundo da escola e do acesso que esse mundo pode oferecer. Nesse momento revelou-se a professora que prepara crianças para a continuidade da escolarização, que as convence das benesses e vantagens do mundo depois da escola.

*"Hoje faz 37 anos que minha vida gira em torno da escola. Nela cresci, aprendi, amadureci, me preparei para assumir uma profissão e nela me reconheço professora. Foi na escola que vivi a maior parte da minha vida. Nela incentivei tantas pessoas a investir em si e no seu futuro. Nela aposto ainda para as mudanças possíveis dentro da sociedade. E é na escola que confio a preparação do futuro do meu filho" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).*

Fundado num processo prazeroso de letramento, a escolha pela professoralidade ultrapassou o desejo de ser economicamente independente: a escolha revelou-se a busca do sucesso, da liberdade, da qualidade de vida, da independência e do poder que uma mulher pode ter em um universo onde seu salário é parte significativa da renda familiar. Representada pela figura da mãe, a professoralidade ou o acúmulo de todas essas qualidades tinha raízes também sociais, que podem ser evidenciadas no movimento em torno de uma *casa de professora*:

"Nossa casa tinha sempre livros. Lembro que era comum que os vendedores, sabendo o endereço dos professores da cidade, batessem muitas vezes na nossa porta. Tínhamos coleções pelas prateleiras organizadas de uma sala que chamávamos de biblioteca. Nela havia a "Delta Larousse", "O mundo da criança", e muitas outras que não lembro o nome. O mundo da criança era a minha coleção favorita. Tinha uns dois volumes que continham histórias infantis com gravuras que me fascinavam e me motivaram a ler todas as histórias. Ali foi o início da minha vida de leitora" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Vivendo intensamente o magistério, entrou em contato com crianças de comportamento mais difícil, com pais exigentes e outros omissos, com os salários baixos e a necessidade de lutar para mudar o que fosse possível. Só passa a entender a engrenagem social quando entra na Universidade (1980, período de vigência da ditadura militar no Brasil). Os professores que conhece na Faculdade de História se mostravam assustados com as possibilidades de comprometimento político e os conteúdos curriculares eram ensinados com a neutralidade que acreditavam possível, em uma expressão da interlocutora, como se estivessem "em cima do muro". É no movimento estudantil que encontra um caminho para observar, conhecer e proporcionar, a si e a seus alunos, uma outra visão da história, da escola e da importância do trabalho docente como agente de transformação social. A partir daí, desenvolve um outro olhar a respeito das relações de sala de aula e a postura profissional se modifica.

Passa a acreditar que não só a razão faz a história e, por isso, luta por

um projeto de sociedade onde “os desejos possam potencializar as forças sociais necessárias para as mudanças profundas que necessitamos em nossa sociedade” (Ferreira, 2002:298). Ao ingressar em grupos de teatro, grupos políticos e movimentos docentes, amplia o universo de atuação docente, tornando mais complexa sua ação educativa:

*“Tudo que aprendi estava muito longe daquilo que agora acreditava ser necessário para a educação. Tive que rever as matérias, os textos, as discussões em aula e os objetivos propostos para as turmas que trabalhava. Passei a desejar para meus alunos um mundo diferente, mais justo, mais humano e com mais possibilidades para todos. E meu trabalho foi se juntando a outros poucos professores que na época também pensavam assim. Lutava com minhas dificuldades em aula e no movimento sindical tentando mostrar a outros colegas o que eu pensava e junto de outros, por melhorias na educação” (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).*

É essa ação educativa que a move para realizar seu projeto, remodelado, não abandonado de professoralidade. A escola passa a ser um espaço de investimento em um trabalho que mostre todos os lados de cada história, de cada conhecimento e, também, de como esses conhecimentos são gerados, por quem, a quem beneficiam e por quê. O desejo de transformar cada aluno em um cidadão crítico, consciente, lúcido e capaz de fazer suas próprias escolhas é seu novo desejo; é por esse cidadão que passa a lutar. Nesses anos de trabalho, utiliza seus saberes que localiza no grupo de teatro do qual participou, nos conhecimentos que o mundo da política relativizou, nas discussões que pôde fazer com outros professores e nas demandas que a sala de aula e as crianças lhe oportunizaram. Ainda acredita na escola:

*“Mas acredito ainda que a escola é um lugar de mudanças e que deveríamos investir na formação dos professores para que estes pudessem, melhores preparados e com salários mais dignos, ajudar a essas gerações a investirem em seu futuro. Como professora, nosso trabalho hoje nos exige mais. Temos que estar sempre atualizados e o volume de informações é muito grande. Nossos alunos recebem informações com uma velocidade muito maior do que na minha época de estudante. A *internet* está popularizada e eles têm à mão um*

veículo excelente de comunicação e entretenimento. Somos então mais exigidos agora" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Acredita que há uma enorme diferença entre a educação que recebeu e a do filho e sua geração, diferença que localiza na forma como foi educada e no mundo cheio de expectativas (com mais oportunidades para que se investisse na escola, com menos violência e mais garantias das apostas feitas no futuro) que sua infância lhe proporcionou. Atribui à mídia o contato das novas gerações com um mundo competitivo e desumano, individualista e desanimador para quem necessita, através de uma profissão, se inserir no mercado de trabalho. Reconhece que apesar de encontrar professores interessados, informados e conscientes como ela mesma, é quase impossível tornar-se contraponto ao modelo macro de influência:

"Existe hoje, um movimento significativo entre alguns professores para fazer um trabalho diferenciado nas escolas, mas ainda é muito pouco para atender aos interesses dos alunos que, na minha opinião, não vêem muito significado na escola hoje. Observo isso mais de perto com meu filho que está agora com 13 anos e não tem motivação para o trabalho na escola. Ele e muitos de seus colegas não vêem muita motivação nos trabalhos escolares, mesmo quando se usa teatro, música, Internet..." (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

A escola realiza a necessidade de tornar-se imprescindível, mas apenas para ela; realiza o desejo de ser feliz, felicidade do tamanho de sua vida; e realiza os esforços empregados, embora ela reconheça que sozinha não tem forças necessárias para desenvolver o projeto social no qual acredita.

Apesar disso, o sentido atribuído é um elogio à escola pois materializa um espaço social de convivência único, que gira em torno do letramento, da capacidade de conhecer e relacionar-se; disputa com a mídia o lugar de saberes que estão representados pelo registro da produção da humanidade, cultuando o conceito de cultura; um espaço para exercer uma profissão, uma vez que foi uma escolha, há um investimento para exercê-la e uma preocupação com a especificidade dessa; um lugar que materializa o projeto de vida por todo o imaginário investido nesse e; a possibilidade de fruir sonhos acalentados, nem todo com uma origem que possa ser evidenciada.

Os sentidos atribuídos à escola pelas interlocutoras desse estudo, foram reapresentados, reatualizados e resignificados. Através do percurso pela memória e pela memória da memória, pela herança recebida ou legada, permitiram que a escola fosse, em cada um das trajetórias de vida, elogiada.

No movimento que o sentido para si – fundante, estruturante – tornou-se sentido para os filhos, houve, em alguns perfis, significados que intactos, foram legados. Outros que se refizeram, acompanhando a trajetória histórico-social de atribuição de sentido à escola. Outros, ainda, que romperam com os que, herdados ou inventados, não puderam se realizar. Complementares, compõem a beleza e a infinitude desse estudo. Contraditórios, refletem a complexidade da produção de sentidos. Significados emocionantes, dão sentido à palavra elogio.



O ser humano é um ser racional e irracional,  
capaz de medida e desmedida;  
sujeito de afetividade intensa e instável.  
Sorri, ri, chora,  
mas sabe também conhecer com objetividade;  
é sério e calculista,  
mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático;  
é um ser de violência e de ternura,  
de amor e de ódio;  
é um ser invadido pelo imaginário  
e pode conhecer o real,  
que é consciente da morte,  
mas que não pode crer nela;  
que secreta o mito e a magia,  
mas também a ciência e a filosofia;  
que é possuído pelos deuses e pelas Idéias,  
mas que duvida dos deuses e critica as idéias;  
nutre-se dos conhecimentos comprovados  
mas também de ilusões e de quimeras.  
E quando,  
na ruptura de controles racionais,  
culturais,  
materiais,  
há confusão entre o objetivo e o subjetivo,  
entre o real e o imaginário,  
quando há hegemonia de ilusões,  
excesso desencadeado,  
então o Homo demens  
submete o Homo sapiens  
e subordina a inteligência racional  
a serviço de seus monstros"  
(Morin, 2000:59-60).

## **IV - Sentidos contrariados: O elogio da pesquisa**

Criada para produzir bens de sentidos, universalizando saberes e competências, a escola é um espaço social onde cada um de nós pode ser um ser humano original. Acredito que ela pode ser um espaço onde encontremos oportunidades de, publicamente, aprendermos os limites sociais, um espaço para o cuidado ético e, também, um espaço de realização de sonhos, nossos apriorismos insondáveis.

Credito à escola o poder fundante do estar com os outros em público: ela é o lugar dos ensaios de sociedade, das trocas de projetos, do experimento e do erro lado a lado com o acerto. Escola é lugar de significação do capital cultural familiar e de disponibilização de uma capital cultural universal. É, portanto, um lugar de relações e, também, lugar de estar na infância, na adolescência e na adultez.

Este estudo surgiu a partir da observação e convivência com mulheres em processos de alfabetização que contrariavam as expectativas sociais a respeito da escola, insistindo em buscar nela muito mais do que oferecia, muito mais do que a elas era permitido, muito mais do que eu imaginava. As verdades contrariadas por essas insistentes mulheres é que oportunizou minha trajetória de pesquisadora, tendo ao meu lado, uma mulher que também faz elogios à escola: minha orientadora.

A insistência em atribuir e materializar significados na escola está ancorada nos sentidos herdados, gerados e legados, mesmo que sejam sentidos que extrapolem a função para a qual foi criada a escola. Conhecer quais as origens, desdobramentos, expectativas e mecanismos de alocação de sentido na escola, por trinta admiráveis mulheres, foi a coluna vertebral desse estudo e, ao descrever e interpretar as trajetórias de vida delas, pude evidenciar, através de categorias, o imaginário instituído e o instituinte.

As diferentes lógicas simbólicas que unem essas mulheres à escola, inicialmente abordadas por mim como causadores do “mal-entendido permanente” (Charlot, 2000) a respeito do que se quer e do que se encontra na escola, é, talvez a maior verdade contrariada desse estudo. Embora seja observável que o fracasso das camadas populares na escola possa ser compreendido por esse mal-entendido, as múltiplas atribuições de sentido

reveladas por essa pesquisa, não são, no meu entender, causas de abandono, fracasso ou negação de seus saberes. Pelo contrário, são elogios à escola.

O argumento central da conclusão acima se encontra no deslocamento de atribuição de sentido à escola, ou seja, na diferença de significado do universo escolar para as interlocutoras e seus filhos: apenas uma das trinta mulheres não ampliou o que herdou ao legar significado. As outras vinte e nove mulheres, mesmo as que receberam um capital cultural restrito, redimensionaram de tal forma o sentido atribuído à escola que ficou impossível afirmar que há rupturas significativas entre o desejado, o projetado e o materializado.

As interlocutoras que permitiram que esse estudo fosse realizado são mulheres que, apesar das histórias escritas para elas, souberam conduzir o leme de suas vidas e iniciar novas navegações em busca de ilhas desconhecidas, de portos ainda não inaugurados, ainda não descobertos. Sei que é impossível separá-las, datá-las, fazê-las sucumbir a um só regime: instituído ou instituinte. Não é assim a imaginação. A imaginação é movimento, uma rede de significados. Minha tese é de que cada um dos significados atribuídos é instituidor de novos sentidos a serem herdados e legados, possibilitando até a gestação de outros mais, ainda não inscritos no imaginário de nenhuma delas. A condição para realizar esses trajetos está em reconhecer-se possível. Um imaginável humano possível.

## **1. Das Verdades Contrariadas**

Ao investigar os sentidos atribuídos à escola procurei, primeiro, produzir uma verdade. Inconformada com o que imaginava consenso produzido<sup>130</sup>, minha formação acadêmico-política tornou-me uma buscadora de outra hegemonia<sup>131</sup>. Indignada com o que considero resignação<sup>132</sup> e interessada em

---

<sup>130</sup> Central nessa discussão, o conceito de hegemonia para Marx e Gramsci, é a capacidade das classes dominantes transformarem em dominantes suas próprias idéias e, desse modo, fazer com que as classes dominadas acreditem ser governadas em nome do interesse geral, consentindo neste governo.

<sup>131</sup> A teoria crítica a partir da qual aprendi o mundo racional teve um papel central em denunciar o caráter repressivo do consenso dominante e a mistificação ideológica em que se assentava. Acreditei que este embate produziria um campo para alternativas sociais e políticas para além do consenso hegemônico, o que aconteceu parcialmente, demandando, assim, novas análises, proposições e atitudes.

<sup>132</sup> Resignação é uma categoria que indica um comportamento não apenas das classes dominadas mas um reflexo da certeza, pelos dominantes, de que não há alternativas a seu projeto de sociedade,

criar possibilidades de inscrever novos projetos aos que se tornaram inevitáveis, busco construir ferramentas para conhecer e analisar a realidade orientada pela desconfiança. Acredito que a desmistificação do consenso não deixou de ser necessária e não acredito em consenso.

Assim, a produção dessas conclusões é o resultado de um movimento de pesquisa que quis evidenciar a fragilidade dos consensos a respeito da escola, de um único sentido socialmente valorizado, produzido pela racionalidade e afirmado como condição para estar em sociedade. Ao mesmo tempo, decidi tornar interlocutores sujeitos não reconhecidos pela ciência moderna fundada na graduação do conhecimento, correndo o risco de conviver, inexoravelmente, com a possibilidade de que os sentidos atribuídos à escola pelas mulheres consideradas, nunca se instituírem como saber.

Na proposição de uma teoria crítica, ainda, Boaventura Santos argumenta a necessidade de uma forma de conhecimento que é a solidariedade, forma essa que se obtém a partir do reconhecimento do outro. Afirma que esse outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento, ou seja, produzindo olhares respeitados, produzindo verdades possíveis e não aprendendo verdades hegemônicas. Ao mesmo tempo, pensa o outro que não mais existe ou que está subsumido na hegemonia do pensamento dominante. Para ele, “O domínio global da ciência moderna como conhecimento regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição” (Boaventura Santos, 2000:30).

Construir um conhecimento que inclua, que possa ser multicultural é enfrentar a dificuldade do silêncio e da diferença. O silêncio como *não dito* e não apenas o *não ideologicamente dito*, contra-hegemonicamente dito. A diferença é a possibilidade de convivência com o que nos torna únicos, absolutamente humanos e donos de verdades que podem vir a ser

---

acoplado à convicção da irrelevância e inevitabilidade do fracasso de qualquer idéias ou projetos hostis. (Santos, 2000)

universalizadas temporariamente. Boaventura Santos (2000:30) discute o universal utilizado como imposto hegemônico: “Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de facto imposta a razão de uma ‘raça’ de um sexo e de uma classe social”.

A escrita desse estudo possibilitou conhecer sentidos atribuídos a partir da interlocução de fragmentos de vida de trinta “outras”. Metodologicamente, o desafio foi fazer falar o silêncio sem que ele comunicasse, necessariamente, a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar, no caso, o projeto do capital cultural via escolarização que, significava para mim, a resignação ao projeto da modernidade. A maior dificuldade que encontrei foi realizar um diálogo multicultural quando, a maioria delas, por mulheres e por distância da escola, sofreram um processo de silenciamento e as suas formas de ver e conhecer o mundo, quase sempre, foram desconsideradas, impronunciáveis<sup>133</sup>.

A primeira das verdades contrariadas é que o sentido atribuído à escola como possibilidade de ascensão social permanece inalterado para a maioria das interlocutoras, apesar da escola estar sendo, cotidianamente resignificada. É um paradoxo que pode ser entendido a partir da imagem que se mantém intacta, tanto para a sociedade como para a própria escola, do espaço que ela representa: um “símbolo do saber, do conhecimento” (Valeska Oliveira, 1997:59). Há ainda, entre a maioria das mulheres desse estudo, a convicção de que a escolaridade é o caminho mais seguro, se não o único, de acesso a uma profissão, a um lugar social de posição mais elevada do que o alcançado por elas próprias, de situação econômica mais confortável, de respeito e de valorização pessoal.

O paradoxo se encontra tanto na literatura produzida nesses últimos quarenta anos a respeito do fracasso da escola em garantir acesso ao saber e a formas de saber como também pela pouca mobilidade social, mesmo entre aqueles que investiram na escolaridade como condição para a mudança de lugar social.

---

<sup>133</sup> “Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda pela comparação entre os discursos disponíveis, hegemônico e contra hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. O silêncio é pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida!” (Santos, 2000:30).

Apesar dessa forte atribuição de sentido, nada menos que onze mulheres assim se manifestaram com relação a ela, há a atenuante de que os sentidos atribuídos à escola não se restringem aos instituídos escolarmente, nem socialmente. Foi possível perceber que os sentidos instituídos culturalmente pela escola no Brasil estão presentes nos discursos dessas mulheres embora não se restrinjam a eles e, para o grupo pesquisado, escola, além de possibilidade de acesso a uma profissão é também projeto de vida, espaço social, espaço de realização pessoal, espaço de saberes, sonho ainda não realizado, base para outros conhecimentos e espaço de disciplinamento.

É na atribuição desses outros significados para a escola que se encontra a multiplicidade de vozes desse estudo, a qualidade das interações possíveis e a possibilidade de afirmar que cada um dos sentidos atribuídos é instituidor de novos sentidos a serem herdados e legados, possibilitando inclusive a geração de outros mais, ainda não inscritos no imaginário dessas trinta mulheres e no de seus filhos.

Nesse estudo foi possível evidenciar que o sentido atribuído à escola não é necessariamente herdado, ou seja, mulheres que tinham em suas configurações familiares um capital cultural disponível em relação à escola e à escolaridade, não necessariamente fizeram uso desse capital, abandonando a escola e, em alguns casos, desistindo dela para sempre. A não-herança se caracteriza, também, em perfis de mulheres que, mesmo desprovidas de relações culturais que lhes disponibilizassem um capital cultural de valorização do mundo da escola, gestaram sentidos para si e para os seus, indicando que os sentidos podem ser gerados por relações que não de herança familiar. Uma delas, que foi impedida pelos pais de ir à escola, chorava escondida vendo crianças se dirigirem à escola e essa foi sua maior lembrança do tempo de infância.

Do mesmo modo, o sentido atribuído à escola não é necessariamente legado, ou seja, a atribuição de sentido das interlocutoras não tem relação direta com os legados culturais ou de sentido que a vida e as relações de pertencimento lhes proporcionaram, tendo, na maioria dos perfis, um sentido para si e outro, para os filhos. Há apenas um perfil que contradiz essa máxima

(no qual o sentido para o filho é mais restrito); os outros todos a atribuição de significado à escola legada aos filhos é ampliada pelas interlocutoras.

Essa conclusão indica que os sentidos se deslocam, ou seja, para um grupo de mulheres, a escola tem sentidos completamente diferentes para si e para os filhos. Para si, é um sonho que elas não racionalizam. Cada conquista é uma grande vitória, a trajetória é narrada como uma epopéia, como um superar constante de barreiras intransponíveis, com uma carga extra de emoção. Já para os filhos, essa mesma escola é acessada como o caminho natural, a realização do encontro entre escolha profissional e felicidade: a escola profissional o caminho natural, a felicidade o que se acessa com o retorno do exercício profissional.

Ao legar sentidos diferentes do seu próprio para a escola dos filhos, oportunizam compreender que a escola que desejaram ou tiveram acesso não necessariamente é a mesma que desejam para os filhos. A maior evidência disso se encontra na atribuição de sentido à escola como realização pessoal, para apenas uma das mulheres interlocutoras (Pau-Brasil, 42 anos, 2002) e a de realização pessoal dos filhos para sete delas (Clorofila, 35 anos, 2002; Gladiola, 33 anos, 2002; Juta, 45 anos, 2002; Lúpulo, 50 anos, 2002; Macieira, 26 anos, 2002; Madressilva, 45 anos, 2002 e Mangureira, 61 anos, 2002), tendo como agregados outras onze mulheres que desejam que a escola seja um espaço de saberes (Carambola, 32 anos, 2002; Haxixe, 41 anos, 2002; Ipê, 40 anos, 2002 e Laranjeira, 30 anos, 2002), de convivência (Absinto, 38 anos, 2002), de base (Manjericão, 47 anos, 2002 e Romã, 72 anos, 2002) para outras investidas e que seja um projeto de vida (Canela, 40 anos, 2002; Centeio, 64 anos, 2002; Erva-Mate, 42 anos, 2002 e Nenúfar, 45 anos, 2002). Assim, compondo o grupo de mulheres que legaram mais do que desejaram e realizaram para si, dezoito mulheres projetam na escola dos filhos muito mais que seu aspecto instrumental ou funcional e buscam nela o espaço que amplie sonhos e realize felicidade.

Observei nesse estudo que o capital cultural independe dos laços geracionais, ou seja, o capital cultural disponível nas famílias de origem circula (pode ser legado de um avô para uma neta, de uma tia para uma sobrinha, de uma professora para uma das interlocutoras) e não é linearmente legado,

estando mais vinculados a experiências sociais e emocionais intensas, a significações do mundo da escola que, em alguns casos, explicam o desejo por escola em mulheres cujas famílias não a cultivaram como projeto.

Essa conclusão pôde ser evidenciada em perfis onde o capital cultural não esteve disponível ou foi restritamente disponibilizado, ou ainda em outros onde não foi cultivado e nem materializado e, apesar da restrição, as mulheres foram capazes de gerar desejo de escola, fazendo dela e de seus saberes, um projeto de vida para si ou para os filhos. E também pôde ser percebido em perfis onde o capital cultural disponível foi desperdiçado, ou seja, não teve condições de ser herdado por mulheres que tiveram a escola e seus saberes ao alcance dos sonhos e das materializações. Curiosamente, a maioria dessas mulheres retomou o discurso e as atitudes de seus pais para reinstaurarem para os filhos o que não realizaram, evidenciando a circulação de significados.

Pude evidenciar nesse estudo, também, que graus de letramento não são diferenciadores de sentidos atribuídos, ou seja, o grau de letramento das interlocutoras não é preponderante na atribuição de sentido à escola, pois a maioria das mulheres considera a escola como um lugar melhor, desejado, condição para uma vida melhor. Isso pode ser percebido quando em uma mesma atribuição de significado se encontram mulheres pouco letradas e altamente letradas, como na categoria escola como espaço social. Nessa, tanto Absinto (38 anos, 2002) como Romã (72 anos, 2002) atribuem à escola um mesmo significado, o de espaço social de convivência de saberes. O que as diferencia, porém, é a compreensão dos limites da escola: quanto maior o grau de letramento, mais intensamente compreendem os limites da escola no sentido de realizar os sentidos socialmente atribuídos a ela.

Essa aparente contradição pode ser explicada pela não necessariamente determinante relação entre a origem social e o êxito na escola, indicando que relação estatística não implica em causalidade e a generalidade não garante singularidade. A partir dos diferentes sentidos atribuídos à escola pelas mulheres que fizeram parte da interlocução, a confiabilidade das relações estatísticas e das generalizações foi confrontada, sugerindo que a complexidade dos fenômenos sociais dependem, profundamente, de singularidades.



Para as mulheres que atribuíram à escola o significado de espaço social, ou seja, um lugar de pertencimento, de convivência, de estabelecimento de relações de amizade, esse “pertencimento” se expressa diferentemente para as três categorias de mulheres: para a mais letrada, esse pertencimento é ao grupo que acessa saberes organizados através de um disciplinamento para a investigação; para a mãe que prioriza a escola para os filhos, o pertencimento é a um lugar social, de respeito por saber o que está disponível apenas para uma parcela da população e; para a mulher com pouca ou nenhuma escolaridade e, na maioria dos casos na terceira idade, o pertencimento é a um grupo de convivência onde o saber é o objeto de integração. Um grupo que a escuta, que tem semelhanças enquanto despossuída de escola, um espaço que a torna uma igual, em processo de aprendizagem.

Pude ainda observar que o sentido fundante da instituição escolar – universalizar saberes e competências - foi substituído, pela maioria das interlocutoras, por uma lógica imediata, pelo desejo da escola possibilitar acesso ao mundo do trabalho agregado à realização pessoal. A maioria das interlocutoras e mesmo aquelas que atribuíram a ela o significado de espaço social, demandam da escola saberes mediáticos, ou seja, saberes que são necessários, base para outras conquistas, que virão depois da escola. Assim, os saberes e competências típicas da escola são mediações para projetos de vida onde trabalho e realização pessoal é o desejado.

Através das atribuições de sentido que as trajetórias dessas mulheres permitiram, foi possível perceber que alguns saberes que deveriam estar alocados na escola, fazer parte do seu significado e estar disponíveis para todos se realizam na vida cotidiana ou, em outras palavras, o letramento acontece fora da escola. A história do letramento da maioria das mulheres desse estudo passa por um vínculo onde leitura é saber ler e escola espaço de aprender a ler e escrever e onde o cotidiano é o espaço para processos de letramento.

Para a maioria das interlocutoras, a leitura foi agregada a um dos saberes típicos da escola e referenciado como meio para se chegar a algum lugar (leitura instrumental) e não fim em si mesmo (leitura como processo de letramento), caracterizando mais uma das verdades contrariadas. Mesmo que

a leitura por prazer seja apenas uma das funções sociais da escrita, ela não aparece na maioria das interlocuções; o sentido de ler e escrever é condição para e não objeto do desejo em si (para formar leitores, interpretadores, aprendizes do pensar). Em apenas dois depoimentos há uma referência explícita à escola como um espaço que acessa habilidades de leitura relacionadas com ao exercício de aprender a pensar, ao letramento.

Uma acalentadora verdade contrariada e que, com certeza daria base para outros estudos do imaginário social está na evidência de que são as mulheres, na maioria das trajetórias estudadas que legam e materializam a atribuição de sentido. Na maioria dos relatos pude perceber que foram elas que acessaram esse caminho para os filhos, que agilizaram saídas materiais e simbólicas para o ingresso e permanência das crianças na escola, que comemoram e que recebem os louros pelas conquistas dos filhos. Essas saídas são visualizadas pelo trabalho sem descanso para que os filhos tenham sorte melhor, pelo enfrentamento com as professoras, pelo rompimento com os maridos que discordam ou se interpõem ao projeto e pela presença majoritária em sala de aula, com idade avançada, em busca do sonho para si.

## **2. Sentidos atribuídos à escola**

Através das experiências individuais aqui apresentadas - vínculos únicos com a escola via *fazer social* e *representar/dizer social* (Castoriadis,1982), desejei compreender e rerepresentar a dimensão social e histórica presentes em cada uma das trajetórias das mulheres interlocutoras e, também, os movimentos de alocação de sentido que aconteceram.

Acredito que essas trajetórias e a qualidade das interlocuções me permitiram perceber a “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens” das quais fala Castoriadis (1982) e entender que o que conhecemos por realidade e racionalidade são criações imaginárias, passíveis de movimento, constante, incessante.

Se a realidade não é facilmente legível (Morin, 2000) e “as idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade e podem traduzir de maneira errônea”, podemos concluir que “nossa realidade não é outra senão nossa

idéia de realidade” (Morin, 2000:85). Assim, as criações imaginárias de minhas interlocutoras instauram uma realidade a partir da qual eu mesma já não posso mais viver.

Nesse estudo, *sentido* é sinônimo de significado e *imaginário* é a reatualização das representações. Acredito que é na relação entre língua, pensamento, conhecimento e realidade que reside um dos entendimentos da categoria *sentido*, mas em nenhum desses campos, isoladamente, encontrei uma categorização definitiva, necessitando agregar sentidos ao próprio sentido. Se ao falar produzimos entendimentos, conotações, sentidos, significar depende inteiramente das intenções dos falantes nos proferimentos que fazem e da possibilidade de entendimento dos ouvintes: do imaginário desses interlocutores em relação uns com os outros.

Para o imaginário social, as significações imaginárias são muito caras, preciosas. Segundo estudiosos da teoria do Imaginário, embora a sociedade ocidental amargue um processo de desvalorização da imagem e da função da imaginação, o simbólico é utilizado pelo imaginário. O dualismo entre real e imaginário que a modernidade impôs pode estar sendo quebrado, o que indica o surgimento de uma outra fase, fruto “da subversão” que caracteriza o fim do século XX, em que o imaginário passa por uma autorização.

Os estudos acerca do “sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno da ordem/desordem vigente” (Valeska Oliveira, 1986) fazem com que essa quebra seja repleta de produções de saberes que indicam a fase de autorização por que passa o imaginário social, atualmente.

Autorização do pensamento imaginário, os sentidos atribuídos à escola foram sendo instituídos algumas vezes como um pecado, outras, como um segredo, outras ainda como um ardente desejo. Surpreendentes, apontam para uma escola imaginada, impossível para funcionalidade a qual ela serve, mas desejada, possível para o imaginário de mulheres que ousam mais do que lhes foi permitido.

A linguagem utilizada para atribuir sentido à escola caracteriza esses sentidos instituidores, é uma linguagem própria, dá forma e significado ao proferimento, instaura um discurso e uma verdade para a ela.

Expressões como “penso que não vim ao mundo para ser só isso que sou” (Jequitibá, 45 anos, 2002), “vamos à luta” (Lúpulo, 50 anos, 2002), “recebi o maravilhoso presente da aprovação” (Clorofila, 35 anos, 2002) “podes imaginar a glória que é para mim estudar?” (Gladíola, 33 anos, 2002), indicam não apenas o sentido que é atribuído à escola como também o julgamento de sua condição, os caminhos para conquistar seu projeto, a comemoração de seu sucesso e o sentimento público em relação ao pertencimento ao universo da escola em mulheres que desejaram, através da escolaridade, realizar um projeto de vida.

A carga de sentimentos que brota de suas memórias, repleto de expressões que instauram verdades acerca do vivido na escola indicam a construção de um discurso acerca da caminhada, uma epopéia vivida intensamente apenas por elas, desconhecida de quem não tem o mesmo projeto.

Houve expressões empregadas por algumas mulheres que são de outro campo semântico, que evidenciam o movimento realizado no legar sentido aos filhos, um movimento que inicia antes desses filhos efetivamente existirem. São expressões que compõem o repertório acionado pelas interlocutoras para enfatizar suas escolhas, os trajetos árduos pelos quais passaram para garantir a escolaridade dos filhos e, mais que isso, para legar sentido e que podem ser representadas pelas palavras como as de Madressilva, que projeta o futuro dos meninos: “os meus filhos, eu tinha este sonho, todos se formariam, não importaria o esforço que tivesse que ser feito” (Madressilva, 45 anos, 2002); como as de Centeio que, impedida de realizar seu próprio sonho, assume uma atitude que queria dos pais para si: “quando tive meus filhos fiz um juramento que eles estudariam de qualquer jeito, mesmo sendo exigido muito sacrifício” (Centeio, 64 anos, 2002) e como as de Juta, que abre mão de qualquer coisa para que os seus possam estudar: “nós vamos bancar nossos filhos, com certeza, nem que eu coma arroz e feijão!” (Juta, 45 anos, 2002).

Ícone para a compreensão dessa atribuição de sentido a partir da linguagem empregada, o depoimento de Gladíola (33 anos, 2002) evidencia a epopéia para voltar a estudar ao mesmo tempo em que a afirma como a mais importante porque sua, pela grandiosidade das barreiras, pelo medo de não ser e pela imposição de uma força de vontade que caracteriza, aos olhos do sendo comum, a diferença entre desejo e realização. Para ela, é emocionante olhar para trás, é gratificante observar que valeram o esforço empregado, todas as lutas, todas as lágrimas. Acredita que esse olhar retrospectivo permite acreditar na capacidade condicionada à força de vontade, à luta com garra e com perseverança e, cada obstáculo, um elo a mais na corrente que formará a história de cada um. Tem ciência de outras lutas e as considera possíveis de serem maiores, mas resguarda o direito de pensar a sua, por sua, é a mais importante. A coragem que se atribui ao romper com anos longe da escola é o que a credencia, segundo suas palavras, como "uma lutadora" que participa "de uma longa corrida". Mais que isso, como uma vencedora, pela concorrência enfrentada com os outros melhores preparados e consigo mesma, com seus medos.

Através das experiências individuais relacionadas com a escola e com os legados culturais aqui representadas em cada uma das trajetórias das mulheres interlocutoras pude entrar em contato com narrativas que produziram dolorosas conotações. Recordar, reconhecer e identificar, na rerepresentação do passado, as interdições foi uma das conotações dolorosas.

Para um grupo significativo de mulheres, apesar do desejo intenso, às vezes inexplicável pela escolaridade, a condição de *ser mulher* é que inviabilizava a herança no legado do capital cultural familiar ou escolar. Em alguns perfis ainda, quando em relação de igualdade no acesso à escolaridade, abriram mão em nome dos companheiros ou maridos, perpetuando um legado cultural que identifica no homem o chefe da família, aquele que tem de trazer para casa o sustento e, portanto, o que tem de Ter maior escolaridade.

A primeira interdição, não ser a prioridade nos investimentos de famílias que, com poucos recursos optam por um dos filhos homens para receber o legado cultural, investindo na manutenção de apenas este membro na escola,

pôde ser encontrado em alguns perfis como o de Absinto (38 anos, 2002), de Erva-Cidreira (62 anos, 2002) de Ipê (40 anos, 2002), de Romã (72 anos, 2002), de Cerejeira, (75 anos, 2002), e de Manjerição (47 anos, 2002). Nos perfis de Absinto e de Ipê, são os antepassados<sup>134</sup> que passaram por essa interdição e não elas próprias. No entanto, essa interdição fez parte de suas memórias, mostrando o quanto foi marcante em suas trajetórias essas interlocuções.

Nas trajetórias de Cerejeira, Erva-Cidreira e Romã, no entanto, pude observar que elas próprias viveram a impossibilidade de ir à escola como consequência das decisões de suas famílias, para as quais não era importante que as mulheres se educassem. Oriundas de famílias numerosas, inseridas em relações de trabalho degradantes e tendo na relação com os pais uma obediência cega como sentimento primeiro, às meninas era reservado o serviço doméstico e "os estudo para os filho home" (Erva-Cidreira, 62 anos, 2002).

Na trajetória da Manjerição, que também teve pouca escolaridade em sua infância e adolescência, há um elemento agregador de sentido à não prioridade da escolaridade para a filha mulher, que extrapola a condição financeira da família e se insere na interdição do corpo, do ser mulher. Em seu relato aparece o ciúme do pai pela iminência de perder a filha para a vida da escola, sentimento que não percebia com relação aos irmãos homens e que lhe marcou bastante. Criança ainda, não tinha estrutura afetiva para compreender essa diferença e sentia-se traindo o pai ao desejar estar na escola. Uma de suas expressões "meus irmãos estudavam naturalmente" (Manjerição, 47 anos, 2002) indica essa diferença de incentivo recebido: para ela, a disputa que o pai instituíra com o espaço social desejado e freqüentado *naturalmente* pelos irmãos.

Pude evidenciar em um outro grupo de mulheres (com pouca escolaridade e dentro de uma nova configuração familiar, o casamento),

---

<sup>134</sup> No perfil de Absinto, é sua mãe que, mesmo sendo a filha mais velha, tem de abrir mão em nome do irmão, homem, para receber os investimentos escolares da família, o que marca profundamente sua relação com a escola e com a vida. No perfil de Ipê, o pai, por homem, quando a família tem uma

protagonistas portanto, que o desejo de escola cede espaço para a necessidade da escola e, assim, não é quem sonha com a escola que terá acesso a ela e sim quem precisa dela. É por essa atribuição de sentido vinculada a não prioridade da mulher nas configurações familiares e na sociedade de uma maneira geral, que quase sempre, abrem mão da volta aos estudos em favor do marido e, até o ajudam a estudar e a ter sucesso na escola.

Na trajetória de vida de Canela (40 anos, 2002) é dentro do casamento que ela vai vivendo a relação com a escola, não como prioridade, mas como uma coadjuvante nas outras relações mais importantes para aquele momento. Em suas palavras fica explícita a relação de forças internas no casamento, quando afirma que o "algum de nós tinha que se formá e terminá, até prá podê trazê mais dinheiro prá dentro de casa e o Marido já tava nesse processo, já tava no fim, então a prioridade era dele, na época" (Canela, 40 anos, 2002). Fica evidente, também e é por ela defendido que o esperado do outro cônjuge, aquele que "não trazia dinheiro para dentro de casa" era o cuidado com as crianças, no sentido tanto de responsabilidade educativa como de economia doméstica. Na trajetória dessa interlocutora a escola como um projeto pessoal aparece apenas depois que o marido se forma e faz Pós-Graduação e após duas outras gestações. Nesse momento é que ela pensa em fazer vestibular, quase vinte anos depois de ter estado no ensino médio.

Quando essas mulheres, marcadas pela demanda social, cultural e até religiosa do casamento, se aventuram a bancar seus sonhos, seus desejos, pagam um preço alto, não apenas socialmente, mas na realização interna de seu imaginário que, em crise, demanda rompimentos, separações e, esse sofrimento causado pelo contraditório, abala suas certezas. O enfrentamento entre imaginário e a racionalidade que cerca esse imaginário, a controvérsia existente entre esses dois regimes (noturno e diurno), se fazem presentes e são comunicados muito explicitamente pelo depoimento de Clorofila (35 anos, 2002), para a qual o casamento desgastado pela relutância do marido em

---

derrocada financeira, é retirado da escola para sustentar a família, o que marca radicalmente sua relação com a escolaridade das filhas.

permitir que ela estudasse criava um ambiente para brigas inclusive para que ele estudasse, buscando na possibilidade de vínculo dele a permissão para os seus. Sua decisão por romper com o marido para poder realizar seus sonhos é repleta de dor e as palavras que usa são fortes. Acredita que para ser possível a realização do sonho de estudar foi necessário lutar muito contra o companheiro e inclusive deixar de amá-lo. Somente rompendo com a relação afetiva é que conseguiu enfrentá-lo e voltar a estudar.

Ao impedir para reinar, as atitudes empregadas por pais e maridos acentuam e materializam, a divisão sexual no acesso à escola, encarnam o patriarcalismo, e, de responsáveis e companheiros, passam a inimigos na trincheira, ocasionando o rompimento com eles entre aquelas que não se submetem ou, também, uma profunda mágoa naquelas que, em nome de uma temporalidade, bancam a escolaridade do marido e dos filhos antes da sua.

Embora essa pesquisa não tenha se inscrito no campo dos estudos de gênero, as *questões de gênero* se impuseram como uma das características do impedimento de ir à escola para uma parcela significativa das mulheres interlocutoras, exigindo que fossem consideradas suas declarações. Expressões proferidas a respeito do *impedimento* também são interessantes de serem observadas e elas falam de *engessar, desmotivar, obedecer, ir contra a vontade*, utilizando proferimentos que, em si mesmos, são conotativos da solidão em que se encontravam em sua atribuição de sentido ao universo da escola.

As experiências singulares dessas mulheres nas relações com a escola e com a vida produziram muitas possibilidades de atribuições de sentido e, um estudo desse porte, pela própria característica, tem de selecionar algumas, talvez aquelas que mais me impactem, ao rerepresentar.

Um dos sentidos atribuídos à escola que ainda não está incluído em sua funcionalidade e, portanto, pôde ser evidenciado como uma complementaridade de sentido foi o conhecimento e uso da tecnologia como uma ferramenta escolar. Para um significativo grupo de mulheres, dominar a tecnologia ou ter acesso a ela é condição para se “vencer na vida”. Há, portanto, uma tentativa de recompor o capital cultural a ser legado aos filhos, configurando uma nova atribuição de sentido ao domínio dessa nova técnica ao



situá-la no campo dos saberes indispensáveis, campo no qual só se situava a escola, fazendo dessa complementaridade um sentido instituinte.

Ainda não explicitado, embora os efeitos dessa demanda (saber usar a tecnologia) possam ser sentidos, para muitas das interlocutoras o enigma passa a ser o projeto que deve ser gestado agora, ou seja, qual o capital cultural a ser legado, uma vez que o pensado e arduamente buscado está dando mostras de não mais resistir a análises da realidade. Para o grupo de mulheres para as quais a tecnologia se encontra no campo dos saberes indispensáveis, sem os quais não basta ter sucesso na escola, há um redimensionamento e uma relativização dos saberes até então considerados necessários e suficientes para realizar seus projetos de vida.

Dentro de uma razão ainda instrumental, a complementaridade não deixa de ser, no entanto, uma atribuição de sentido à escola. Ainda não incluída em seu universo, essa atribuição produz, a partir dos discursos e práticas dessas mulheres, uma recomposição do capital cultural familiar e social acerca dos saberes da escola.

Através das singularidades dessas trinta mulheres interlocutoras desejei compreender e rerepresentar os significados do mundo da escola para elas próprias e, também, o legado que estão disponibilizando para os filhos.

São trajetórias em que a qualidade e a intensidade das interlocuções me permitiram realizar o *elogio da escola*, e, também, entender que o que conhecemos por realidade e racionalidade são criações imaginárias.

Há ainda um aspecto que precisa fazer parte da análise da instituição de sentidos, que se aventura para uma instituição de sentidos contraditória à maioria dos elencados anteriormente: é o sentido que sofre com profundidade os limites da escola ou, em outras palavras, que deseja o fim dela.

Embora se restrinja a apenas dois depoimentos e não pode ser considerado o significado atribuído por essas duas interlocutoras na sua totalidade, acredito que devam ser considerados, observados, incluídos nessa polissemia, uma vez que decidi dar voz, permitir a instituição de sujeitos singulares, sem qualquer enquadramento teórico.

Para essas duas interlocutoras, Pau-Brasil (42 anos, 2002) e Haxixe (41 anos, 2002), o sentido acerca da escola que foi herdado, amorosamente , de

uma família de professoras (onde todos os sinais de respeito, profissionalidade, afeto, competência, envolvimento e valorização social estão presentes) existe apenas na memória, não fazendo parte do exercício de suas professoralidades<sup>135</sup>. Ao “vir a ser profissional”, nesse caso professora, entram em contradição de sentido com o legado dessa “figura virtual” que já não mais encontra “disponibilidade para atualizar-se” (Vilela Pereira, 2000:97).

A escola que rememoram, com cheiros, sabores, relações intensas de proximidade, afetos, saberes, ritos e vínculos contrasta com a escola restrita, limitadora, incompetente, árida, sem afetuosidade onde buscam realizar suas professoralidades, o que se percebe no depoimento de Haxixe (41 anos, 2002) que, interessada em recuperar a escola que teve na infância, não se submete à lógica da aridez

Para ela o sabor da escola, no decorrer do tempo, se perdeu, ficou disperso, insosso, sem cheiro, embora mantenha a esperança e a necessidade de retomar esses laços em suas atitudes pedagógicas. Ao chegar no ambiente de trabalho que é a escola, recebe os carinhos e as atenções das alunas, efetivando nessas relações o que deseja do ambiente escolar. Pensa que no decorrer dos anos foi acontecendo um distanciamento entre a escola e os alunos que "ficou até meio chato tu querer beijá um professor que tu gosta, ter essa proximidade!" (Haxixe, 41 anos, 2002). Reação através de atitudes que buscam reinstaurar a escola de sua infância, a Haxixe recorre à instituição que tem no seu imaginário e, por imaginária, não racionalizada nem categorizada. A escola que deseja, produzia e generalizava saberes socialmente importantes, que viabilizavam a adulez profissional e a maturidade afetiva.

Para Pau-Brasil (42 anos, 2002) o caminho para reinstaurar o imaginário acerca da escola herdada deveria ser realizado por um grupo de pessoas que produzisse mudanças a partir dos estrangulamentos da escola. Acreditando e tomando como pressuposto momentos importantes da história recente do país, quando lutavam pela abertura democrática, pela anistia ampla e irrestrita e

---

<sup>135</sup> “A profissionalidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um dispositivo de organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira

pelas eleições diretas para presidente, em que os mecanismos de luta foram o agrupamento em torno de idéias, desejos, projetos, projeta uma escola que utilize esses mesmos mecanismos para atualizar-se.

Envolveu-se amplamente nessas lutas acreditando que o movimento causado pela sociedade nas ruas e pelos professores agregados em um Sindicato representativo das demandas da educação e da profissão seria um movimento que se voltaria para dentro das escolas, oportunizando que os mesmos sonhos pudessem ser sonhados e vividos pelo cotidiano escolar.

Foi por acreditar nos espaços para as questões da escola, produzidos pelos embates em que parcelas importantes da sociedade lutaram por objetivos comuns, que se envolveu nesses, almejando construir o conhecimento ou participar da construção do conhecimento a ser ensinado, como ponte para as lutas maiores (a sociedade mais democrática) e as cotidianas (a escola mais democrática). Sua decepção se encontra no abandono das lutas, negando-se a observar que não apenas os sonhos mas também as formas de realizá-los mudaram:

Ao afirmar que agora ninguém luta por nada, que diante da conquista de liberdade e democracia, "pseudo-democracia" em suas palavras, os professores não reivindicam por mais por nada, nem por salário, nada mais os mobiliza. Credita esse sentimento a uma força maior que teria conseguido realizar o projeto ideológico neoliberal, através de um sentimento generalizado de que nada vai mudar, remetendo as pessoas a um lugar de silêncio e de inevitabilidade. Sua indignação é intensificada pelo conceito que tem de escola, o lugar no qual idéias não poderiam estar cristalizadas, com agentes que viabilizassem questionamentos e interviessem no sentido de produzir transformações pessoais "em cada um dos alunos, e se possível social" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Ao não encontrar, na escola, um ambiente de ressonância para suas demandas, ao ser "abalada por uma tensão desestruturante" (Vilela Pereira, 2000:97), a interlocutora rompe afetivamente com a escola que existe

---

de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. (...) A Marca é um traço, um vinco produzido na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser (Vilela Pereira, 2000:97).

efetivamente ao seu alcance e refugia-se na memória de escola herdada, não necessariamente vivida<sup>136</sup>.

A frustração extremada com a escola pública se expressa em categorias apreendidas em cursos de pós-graduação e mesmo nos discursos críticos acerca da escola, universalizados nos últimos quarenta anos e representados, fundamentalmente, pela inconformidade com a formação dos professores que considera não preparados, acomodados, preguiçosos e temerosos. Atribui a esses professores, falta conhecimento e, afirma, é por causa disso que se encontram acuados, com medo de não ter o suficiente para "segurar aquela onda, para costurar aquelas coisas todas que podem vir a surgir" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

A intensidade das críticas ao *modus operandi* dos professores e à estrutura que os acolhe e reproduz – a escola –, só é encontrada em quem está profundamente ligado a essa instituição, quem a conhece na intimidade de seus corredores, no barulho ensurdecedor de seus silêncios, no impiedoso repetir de seus ritos. Para Pau-Brasil estar dentro da escola e enxergar "a falta de ética, a falta de conhecimento, a falta de novos horizontes, a falta de perspectiva, a falta de tato com o professor de lidar com essa falta de perspectiva, essa falta de horizontes" (Pau-Brasil, 42 anos, 2002), tudo isso todos os dias além da falta de disposição de fazer a mudança que acredita ser o pior de tudo, é desestruturante, é desanimador, é brutal.

O mais interessante nesses dois perfis é que as mulheres que desejam o fim da escola tem nela sua profissão, ou seja, são professoras e, desde a mais tenra infância circulam com afeto e qualidade por esse universo, tiveram sucesso na escola, produzem a diferença nela, estabelecem cotidianamente relações de verdade com a escola, reinvestem sua professoralidade de crença no poder instaurador de boas novas que a escola possui. A racionalidade que utilizam para desejar o fim da escola é a mesma que empregam para dar

---

<sup>136</sup> A profissionalidade é uma marca que detecto, é o jeito, o modo de ser que temos alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em campos individuais quanto para colocar-se dentro da coletividade. E a memória é, por excelência, o principal dispositivo de acesso a essa marca, sua gênese e suas configurações. (Vilela Pereira, 2000:98).

continuidade a ela, permitindo que os seus alunos encontrem, nelas, professoras, sentidos, significados que também lhes permitam realizar o *elogio da escola*. É por isso que o barco – figura mitológica – que Pau-Brasil deseja no lugar da escola tem, em seu interior, os instrumentos típicos do universo escolar. O barco que ela deseja é, em suas palavras, "um caminho, acho que é um caminho, não sei se não é mais válido que a escola. Um barco com um monte de livros, um Atlas geográfico, alguns livros, uma bússola..." (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

### **3. O elogio da Pesquisa**

Explicitar e desvendar alguns sentidos atribuídos à escola através das trajetórias de mulheres em diferentes processos de Letramento significa, ao mesmo tempo, "deixar invisíveis, marginais e não-problematizados" outros tantos sentidos implícitos, impronunciados. Assim, iniciar e pôr fim a uma investigação e a uma escrita dessa, "revelam-se como faces de um processo permeado de tensões entre vontade de poder e saber dizer tudo e a limitação em fazê-lo", limitação essa bem maior do que a vontade de poder dizer. É desse processo, da "experiência da finitude e de transitoriedade daí derivada" que podem ser retirados os frutos do trabalho realizado e considerados as novas possibilidades produzidas por esses frutos nos seus produtores, no caso, uma pesquisadora e as interlocutoras (Fonseca, 2000:196).

Ao tratar das significações atribuídas à instituição escolar, seus saberes e as relações destes com a vida mesma, pretendi instaurar a contradição dos saberes que circulam no vácuo das narrativas mestras que tão formatadas estão na produção de saberes acadêmica. Para tal, recorri à teoria do Imaginário Social e à teoria da Complexidade, buscando compreender e, depois reapresentar, quais os sentidos atribuídos à escola para um grupo de mulheres migrantes que apresentaram o desejo de estudar e escolarizar os filhos.

O grupo de interlocutoras dessa investigação foi a escolha mais acertada que fiz pois, a inicialmente categorização em grupos por graus de escolaridade e letramento, ao se fazer ouvir, implodiu meus cânones,

produzindo, por si mesmo, a primeira verdade contrariada. Como todas as verdades que necessitam de uma boa realidade, a minha, de que graus de letramento produzem sentidos letrados acerca da escola, não resistiu à primeira interlocução e, a polissemia que dali passei a ouvir criou outras tantas.

A migração – de espaço e/ou de sentido – que foi um dos critérios agregadores que se evidenciou a *posteriori*, e que produziu a necessidade de compreender o desejo de escola mesmo em lugares onde ela não é a centralidade da vida das pessoas, foi uma interessante e contraditória verdade que surgiu nesse estudo.

Ao escrever a história dessas mulheres, reescrevi a minha própria, agora ampliada por imagens de escola que povoam outros imaginários e que se materializam cotidianamente para muitas delas. Com as interlocutoras, percorri os caminhos da história de minhas tias professoras, desejosas de abandonar a vida dura na roça e conquistar os valores sociais atribuídos às professoras nos anos sessenta e, em algumas delas encontrei as semelhanças com a história de minha mãe, apaixonada pela escola e igualmente interdita por ser pobre, primeiro e por ser mulher, logo depois. Esse estudo, então, é perpassado por memórias de professoras, de escolas, de saudades: aspectos subjetivos que me constituem e, na interlocução com outras mulheres que também desejam a escola, tiveram a oportunidade de aparecer, de ter voz, ter um espaço que, acredito, é ainda frágil para a qualidade do que a mim foi comunicado.

Redimensionado a cada investida de minhas hipóteses na realidade que é movimento, impossível então de ser aprendida, explicada, categorizada, o objeto de estudo se mostrou maior do que foi, inicialmente pensado, o que foi um grande aprendizado. De um universo restrito – a relação de mulheres analfabetas com a escola –, a investigação se ampliou para o universo de mulheres de variados graus de letramento e ingressou na possibilidade de compreender quais os sentidos que este grupo de mulheres atribui à escola.

Ao perceber que em suas trajetórias de vida ainda havia um imaginário restrito aos sentidos já instituídos socialmente, e que escola para grande parte delas ainda era um espaço de aprender a ler, escrever, contar, pude compreender que a escola que sonho, que desejo intensamente que se instaure, será fruto de negociação, de convencimento, de apresentação.

Ao escolher a Etnometodologia para orientar o percurso investigativo, pude inscrever-me no campo da pesquisa como uma interlocutora, contrariar minhas verdades mas, também, investir com elas na contraposição ao que ia sendo comunicado. Esse exercício possibilitou que, degravando as entrevistas individuais e elaborando o diário de campo, me reconhecesse limitada, limitante e, também, às vezes, engendradora de sentidos, mais um dos aprendizados.

Ao categorizar os sentidos, pude recompor minha própria imagem de escola que, por muitos anos vinha sendo atacada por mim e por minhas escolhas teórico-metodológicas. Saio dessa investigação acreditando mais do que fazendo coro aos que preconizam o fim da escola. Acredito nela, quero que seja o sonho possível de muita de minhas interlocutoras e, agora, não por admirá-las, mas por saber a escola um espaço muito maior do que o inicialmente construído, com concreto, tijolos, corredores, janelas poucas.

Embora essa pesquisa não tenha se inscrito no campo dos estudos de gênero, as *questões de gênero* se impuseram e me obrigaram a pensar em outras investigações, impulsionando meu trabalho para observar com mais acuidade os discursos de mulheres.

A partir da polissemia de sentidos comunicados, chego a uma experiência de finitude, com hipóteses contrariadas que passam a ser instituídas como novas verdades: temporárias, provisórias, em movimento. Acredito que essas verdades podem ser percebidas no campo da “importância da fantasia e do imaginário no ser humano” uma vez que apenas uma parcela ínfima de nosso sistema neurocerebral coloca nosso organismo em conexão com o mundo exterior e, portanto, o subjetivo “constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e esse mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção de mundo exterior” (Morin, 2000:21).

Poderia ainda dizer que aprendi, confesso que aprendi. Aprendi a admirar, a ouvir, a escrever, a receber orientação, a refazer. Mais que isso, aprendi a autorizar-me, a maior lição.

Todo conhecimento comporta o risco  
do erro e da ilusão.  
A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla  
face do erro e da ilusão.  
O maior erro  
seria subestimar o problema do erro;  
a maior ilusão,  
seria subestimar o problema da ilusão.  
O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil,  
porque o erro e a ilusão não se reconhecem,  
em absoluto,  
como tais.  
(Edgar Morin, 2000a:19)

## V – Bibliografia



## 1. LIVROS E ARTIGOS

- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. "*Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*". in: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.
- ARROYO. M., BUFFA, E. NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988.
- AVRITZER, Leonardo. **Teoria democrática, esfera pública e participação local**. (Sociologias/PPGS. Nº 2, jul/dez, 1999). Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BALANDIER, Georges. **El desordem: la teoria del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa S.A, 1989.
- BLIKSTEIN, Isidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. org. **A crise dos paradigmas e a educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões para nossa época; v.35).
- BEISIEGEL, Celso de Rui. "*Educação e sociedade no Brasil após 1930*". in: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano: economia e cultura**. São Paulo: Difel, 1984.
- BOGDAN, Roberto e BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo:EDUSP, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil S.A., 1989.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora AS, 1982.
- BUARQUE, Cristóvam. **O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O que é Aphartação**. RJ, Petrópolis: Vozes, 1998.

- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CATANI, D., BUENO, B., SOUZA, C. & SOUZA, M. "*História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação*". in: Catani, Denise (org.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.
- CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Ática, 1986.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUÍ. Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.
- COMERLATO, Denise Maria. **Os trajetos do imaginário e a educação de adultos**. Pelotas: Educat, 1998.
- COSTA, Claudia de Lima. "*Etnografia, Representação e Prática Política: os dilemas do feminismo na escrita da cultura*". in: Leite da Silva, Alcione. (org.). **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de Rua e analfabetismo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- DACANAL, José Hildebrando. **Linguagem, poder e ensino da língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- DI PIERRO, M.C., JOIA, O. e RIBEIRO, V.M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

- DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes.** (Em Aberto, v.11, nº 56). Brasília: INEP, out.dez.1992.
- DUBY, Georges e PERROT, Michelle. **Historia de las mujeres: el siglo XX.** Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones, 1993.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultriz/EDUSP, 1998.
- EPSTEIN, Isaac. **O signo.** São Paulo: Ática, 1990.
- FELIPE, Jane. "*Produções e Estudos do GEERGE: algumas considerações*". in: **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação.** CATANI, Denise. (org.) [et al.]. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- FERRARO, Alceu Ravanelo. "*Exclusão escolar no Brasil: um diagnóstico da escolarização*". in: FERRARO, A. Oliveira, A. e Ribeiro, M. **O "paradigma" da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação.** (Cadernos de Educação/ UFPel/FaE, ano 8, nº 13, ago./dez.1999). Pelotas: UFPel,1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Nilda Teves. "*Para uma nova educação: resgate da imagem poética do professor*". In: Oliveira, Valeska. (org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Cidadania: uma questão para a educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Imaginário social e educação.** (Em Aberto. Ano 14, nº 61, jan./mar.) Brasília: INEP, 1992.
- FERREIRA, Rodolfo. "*Magistério, mídia e imagem: o jogo das expectativas*". li: Oliveira, Valeka (org.). **Imagens de Professor: sinificações do trabalho docente.** Ijuí:UNIJUÍ, 2002a.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** México, Instituto Nacional Pedagógico-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1983. 234p. (mimeografado)

- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, Tania Mara Galli. **Gênero, Subjetividade e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Lia. **A produção da ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E. "*Mudanças nas concepções atuais de educação de adultos*". in: **Anais do Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: INEP, 1994.
- GENTILI, PABLO. "*Adeus à Escola Pública*". in: **A Paixão de Aprender**, Nº 8, nov.1994). Porto Alegre: SME, 1994.
- GIROUX, Henry. **Teorias de la Reprodución y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico**. (Revista Colombiana de Educación, Nº 17, 1986). Colômbia: IUP,1986.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. (Trad. de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. (Trad. Noênio Spínola). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978
- HACK, José Lino. **Introdução à filosofia da educação e à teoria do conhecimento**. (org.) Pelotas: UFPel/FaE, 2000.
- HADDAD, S. & DI PEIRRO, M.C. "*Breve histórico da política de educação de adultos no Brasil*". in: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação**. (Goiânia,1986). São Paulo: Cortez / Ande / Anped / Cedes, 1986.
- HADDAD, S. & DI PEIRRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos.** (Em Aberto. V. 11, n° 6, out./dez. 1992). Brasília: INEP, 1992.

HIRANO, Sedi. "*Experiências populares de educação de adultos e formação de educadores*". in: **Anais do Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores.** INEP: Brasília, 1994.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX.** 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

INFANTE, Isabel. "*Sobre o analfabetismo funcional na América Latina*". in: **Paixão de Aprender**, n° 6). Porto Alegre: SME, mar. 1994.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Margarida. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. "*Gênero e Magistério: identidade, história, representação*". in: CATANI, Denise (org.) **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

LISPECTOR, Clarice. "*Amor*". In: MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 1990.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **A conquista do presente.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAGALHÃES, Izabel. "*Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres*". in: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARRE, Jaques Leon. "*Histórias de vida e método biográfico*". in: **Cadernos de Sociologia: Metodologia de Pesquisa**, v.3). Porto Alegre: PPGS/UFRGS, jan./jul. 1991.

MARTINS, José de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

\_\_\_\_\_. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. "*Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento*". in: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MELLO, Marco Antonio Lirio de. **Reviras, batuques e carnavais. A cultura de resistência dos escravos em Pelotas**. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 1994.

MORIN, EDGAR. **La Méthode, La Vie da la Vie**. Seuil:Points, 1980.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MIRES, Fernando. **La revolución que nadie soñó, o la outra posmodernidade**. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1993.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida. Histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Georgina. **Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural**. Pelotas: UFPEL, 1996.

OGDEN, C. K. e RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. New York, Hartcourt, Brace & Co., Inc., 1956.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. "*Exclusão social e educação: um novo paradigma?*" in: FERRARO, A. OLIVEIRA, A. & Ribeiro, M. **O "paradigma" da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação**.

(Cadernos de Educação/ UFPel/FaE, ano 8, nº 13, semestral). Pelotas: UFPel, ago.dez. 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento**. (Revista do Migrante, jan./abr. 1992). São Paulo: Travessia, 1992.

\_\_\_\_\_. "*Letramento, cultura e modalidades de pensamento*". In: KLEIMAN, Angela. (org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e escola de segundo grau**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, Vânia. "*Magistério: profissão feminina?*" In: OLIVEIRA, Valeska. (org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000. (p. 161-174).

ORLANDI, Eni Pucinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA. Queiroz, 1990.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PINTO, M. & MIORANDO, T. "*Docência e Gênero: histórias que ficaram*" In: OLIVEIRA, Valeska. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000. (217-232)

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

PRIETO, Heloisa, CAVALCANTI, Zélia. "*Ler e escrever para aprender a gostar de ler e escrever*". in: CAVALCANTI, Zélia. **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESENDE, Valéria Barbosa de. "*Adolescência, Letramento e Escola*" in: **Paidéia**. Ano I, nº 1). Belo Horizonte: FUMEC, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papyrus/CEDI, 1992.

\_\_\_\_\_. **Alfabetismo e Atitudes**. Campinas, SP: Papyrus ; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROSA, Cristina. **Analfabetismo Adulto no Brasil: uma questão de cidadania parcial**. (Cadernos de Educação/ UFPel-Fae, ano 3, nº Especial). Pelotas: UFPel, jun.1994.

\_\_\_\_\_. **A voz e a letra dos excluídos: histórias de vida de adultos em processo de alfabetização**. (org.). Pelotas: UFPel, 1997.

\_\_\_\_\_. "*Alfabetização e Cidadania: Projeto integrado para a melhoria da qualidade do ensino fundamental na zona sul do estado do RS*". in: **Revista Expressa Extensão**. v.2 / nº 2). Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. "*Alfabetização Solidária: uma escola para jovens e adultos analfabetos*". in: **Revista Expressa Extensão**. v.3 / nº 1). Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. "*Cozinhar, Lavar, Levar os Filhos à Escola: à tardinha, aprender a ler e escrever*". in: **Revista Expressa Extensão**, 2000a. v.5 / nº 2). Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Lélia Olmos: trajetórias de vida de adultos em processo de letramento**. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos**. (org.) Pelotas, Editora e Gráfica da UFPel, 2002.

SADER, Eder. "*Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro*". in: CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SADER, Emir. "*Imperialismo: decifra-me ou te devoro*" in: **VOX** (Estado do Rio Grande do Sul, IEL – SEDAC / CORAG – SARH. Ano 1, nº1). Porto Alegre: Vox, 2000.

SALAZAR, Gabriel. "*Integración formal y segregación real: matriz histórica de la educación popular*". in: MARTINIC, S. e WALKER, H. **Profesionales em la acción. Una mirada crítica a la educación popular**. Santiago, Chile: CIDE, 1998.



- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo, Companhia das letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SEARLE, J. **Mente, Linguagem e Sociedade**. Rio de Janeiro, Rocco/Ciência Atual, 2000.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. (Educação & Realidade, v.16, nº 2). Porto Alegre: UFRGS, , jul.dez. 1990.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos).
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Metamemória – Memórias: A travessias de uma educadora**. São Paulo, Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOTO, William Héctor Gómez. **A produção do conhecimento sobre o “mundo rural” no Brasil: as contribuições de José de Souza Martins e José Graziano da Silva**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- TADEU DA SILVA, TOMAZ. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.
- THÉBAUD, Françoise. "Introducción". In: DUBY, G. e PERROT, M. **Historia de las mujeres: el siglo XX**. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones, 1993.
- TORRES, Rosa Maria. **Una década de “Educación para todos”: Leciones para el futuro**. Buenos Aires: IPE UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ações Nacionais de alfabetização de adultos na América Latina: uma revisão crítica.** (Cadernos de Educação Popular). Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares.** Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** (Trad. Daisy Moraes). Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VAROTO, L.M. & SOARES, L.A. **Lendo Pelotas.** Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 1988.

VIERO, A & AZEVEDO, O. "*Educação de Adultos e Educação Popular*". in: **Cadernos do MOVA.** nº 2). Porto Alegre: SME, 2000.

VILELA PEREIRA, Marcos. "*Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação*". in: Oliveira, Valesla (org). **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

WEISZ, Telma. "*Prefácio*". in: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

## 2. DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÃO

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Ano 1 (1908-1912) - . Rio de Janeiro: IBGE, 1916-v. Anual. 1994.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Ano 1 (1908-1912) - . Rio de Janeiro: IBGE, 1916-v. Anual. 2002.

BETANCUR, Paulo. "*Porto Alegre e a nau dos sensatos*". in: VOX: **Fórum Social Mundial: Um outro mundo é possível.** Editorial. Estado do Rio Grande do Sul. IEL – SEDAC/CORAG-SARH. Porto Alegre, janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes político-pedagógicas da Fundação Educar.** Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. SENEb. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência.** Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Jomtien.  
**Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNICEF, 1990.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições ASA, 1996.

FAE/UFPeL. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Informativo (ago./dez.), 2002. Pelotas: UFPeL, 2002.

FERRARO, Alceu R. **Jovens e adultos analfabetos no Rio Grande do Sul. II** Seminário de educação fundamental de jovens e adultos. Mimeografado. Porto Alegre, 4 e 5/nov./1993. Promoção: UFRGS / PROEXT / FACED / FAMURS / CONSEME / UNDINE-RS.

IBASE - **Políticas Governamentais.** v. X, N°99, fev./mar. 1994.

ITEPA. Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria. **Banco de dados da Zona Sul – RS** ITEPA – Boletim informativo, nº 10). Pelotas, Universidade Católica de Pelotas: EDUCAT, 1999.

ROSA, Cristina. **A alfabetização de posseiros em Pinhão-Paraná: um projeto de extensão da FaE/UFPeL.** (Relatório de Projeto de Extensão). Pelotas: UFPeL, 1994.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Cidadania: Projeto integrado para a melhoria da qualidade do ensino fundamental na zona sul do estado do RS.** (Projeto de Extensão). Pelotas: UFPeL, 1997.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Processos de Professoras Alfabetizadoras: o conteúdo escolar e a realidade social. Um estudo de 42 professoras alfabetizadoras das redes de ensino pública e privada no município de Pelotas, RS.** (Relatório de Pesquisa). Pelotas: UFPeL, 2000.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria. **Banco de dados da Zona Sul – RS** ITEPA – Pelotas: EDUCAT, 1999 – 272p. Boletim informativo, n.10.

### 3. JORNAIS, REVISTAS E SITES DA INTERNET

CAPPARELLI, Sérgio. **Infância: um conceito em crise.** (Jornal Zero Hora, Segundo Caderno – Cultura, 18/11/2000). Porto Alegre: Zero Hora, 2000.

IBGE. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Governo Brasileiro.

MANGUEL, Alberto. **O destino da leitura na era da Web**. (Revista Veja, Edição 1681, ano 33, nº 52, 27/12/2000). São Paulo: Editora Abril, 2000.

POCHMANN, Marcio. [www.prefeitura\\_sp](http://www.prefeitura_sp) – estatísticas.htm. Site da Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal do Trabalho. São Paulo, 2003.

RAMIL, Vitor. **Ramilonga: a estética do frio**. CD. Rio de Janeiro: Estúdio CIA dos Técnicos, 1997.

\_\_\_\_\_. **A paixão de V segundo ele próprio**. CD. Porto Alegre: Som Livre/ RBS Discos/ Prefeitura de Porto Alegre, 1994 – 1998.

SANTOS, Milton. **Entrevista à Revista Veredas**, nº 33, set/1998. Rio de Janeiro, Centro Cultural do Banco do Brasil, 1998.

SPOTORNO, Karla. **Êxodo rural começa a ser freado**. (Jornal Zero Hora, Geral, 24 e 25/12/2000). Porto Alegre: Zero Hora, 2000.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **O exemplo dos bons selvagens**. (Revista Veja, Edição 1681, ano 33, nº 52) São Paulo: Editora Abril, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. [www.ufpel.tche.br](http://www.ufpel.tche.br). Pelotas: Uma doce viagem pela história.

VEJA, Revista. **Primo pobre do IBGE**. (Estatística - Edição 1437, Ano 29, nº 13, 27/03/1996). São Paulo: Editora Abril, 1996.

\_\_\_\_\_. **A riqueza não dura para sempre**. (Entrevista - Edição 1442, Ano 29, nº 18, 01/05/1996). São Paulo: Editora Abril, 1996.

WADE, Nicholas. The New York Times. **A família que não sabe falar**. (Eureka, Genética, p. 3 – 11/08/2003). Porto Alegre: Zero Hora, 2003.

ZERO HORA, Jornal. **O déficit da educação**. (Editorial – 25/11/2002). Porto Alegre: Zero Hora, 2002.

#### **4. TESES, DISSERTAÇÕES, MONOGRAFIAS, PALESTRAS E REPROGRAFADOS**

ANDRADE, Laira C. **A origem da região sul do Estado**. (Monografia - Graduação em História). Pelotas: ICH/UFPel, 2000.

BRIÃO, Regina Rojas. **Pelotas no Século XX: uma investigação sobre as causas do seu declínio econômico**. (Monografia - Graduação em História). Pelotas: ICH/UFPel, 1997.

- CHARLOT, Bernard. **A relação dos alunos com o saber: desafios para o docente no dia-a-dia da sala de aula.** Conferência. (Resumos do 2º encontro estadual sobre o poder escolar. A escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem reinvenção. 24,25 e 26 de abril de 2002). Pelotas: UFPel, 2002.
- DALL'IGNA, Maria Antonieta. **Políticas Públicas de Educação: a (des)articulação entre União, os Estados e os Municípios.** Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- DALLA VECHIA, Agostinho M. **Os Filhos de Criação.** (Doutorado em Educação). Porto Alegre: IFCH/PUCRS, 1996.
- DORNELES, Malvina. **O MOBRAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo.** (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A escola e o projeto pedagógico: impasses, perspectivas e compromissos.** Conferência. (Resumos do 2º encontro estadual sobre o poder escolar. A escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem reinvenção. 24,25 e 26 de abril de 2002). Pelotas: UFPel, 2002.
- DOS ANJOS, Flavio Sacco. **Agricultura familiar em transformação.** (Mestrado em Sociologia). Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- FEITOSA, Débora Alves. **Tensão e Desordem: escolarização e imaginário de mulheres recicladoras.** (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- FONSECA, Clorofila. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** (Reprografado). Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O local face ao nacional e ao global: limites e possibilidades: versão para o debate.** (Reprografado). Pelotas: UFPel, 1997.
- GENRO, TARSO. **Globalização, economia e crise do Estado.** (Reprografado). Porto Alegre: Partido dos Trabalhadores, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Novo estado para nova cidadania.** (Reprografado). Porto Alegre: Partido dos Trabalhadores, 1997
- GONÇALVES, João Carlos. **A indústria conserveira em pelotas: o período do apogeu e crise com suas conseqüências na atualidade (1980-1994).** (Monografia - Graduação em História). Pelotas: ICH/UFPel, 1999.

- GRANVILLA, Gilmara. **Escola: para quê?!** (Reprografado). Pelotas: UFPel, 2002.
- LUCAS, Rosa Elane Antória. **Escola e sociedade, a questão agrária e a educação: um estudo de caso em escolas que atendem crianças de assentamentos.** (Mestrado em Desenvolvimento Social). Pelotas: UCPel, 1999.
- MINTO, C; MONTEIRO,A; CATANI, A. **A nação convocada: subsídios para análise de um documento governamental.** (Monografia apresentado na 19ª Anual da AMPED). São Paulo: Caxambú, 1996.
- NUNES, Georgina. **Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural.** (Especialização em Educação). Pelotas: UFPEL, 1996.
- ROSA, Cristina. **Novas competências para um outro século: Um estudo crítico da conscientização na educação de adultos.** (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 1997.
- ROSSATO, Maristela. **A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar.** (Proposta de dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- MOREIRA DOS SANTOS, Pierre. **Imaginário social de pessoas descendentes da famílias tradicionais de Pelotas.** ((Monografia - Graduação em História). ISP/UFPel. Pelotas:UFPel, 2000.
- SCLIAR, Carlos. **Pedagogia para as diferenças. Conferência. (Resumos do 2º encontro estadual sobre o poder escolar. A escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem reinvenção.** 24,25 e 26 de abril de 2002). Pelotas: UFPel, 2002.
- SILVA, Wellington Lima da, **O agravamento da exclusão social na vila Farroupilha através de prática neoliberais.** (Monografia - Graduação em Geografia). ICH/UFPel. Pelotas: UFPel, 2000.
- SOARES, Marie Jane. **Gênero, raça e classe social no currículo.** (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- VAZ DIAS, Carmen. **Desvelando a questão do fracasso escolar: uma análise da situação educacional nas redes municipais de Caçapava do Sul, Canguçu, Pelotas e São Lourenço do Sul e rede estadual de Camaquã.** (Mestrado em Educação). Pelotas: UFPEL, 1993.