

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PALAVRAS DE MULHERES A RESPEITO
DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Carolina Rodrigues Manzato

**SÃO CARLOS
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PALAVRAS DE MULHERES A RESPEITO
DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Carolina Rodrigues Manzato

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes.

**SÃO CARLOS
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M296ej

Manzato, Carolina Rodrigues.

Educação de jovens e adultos : palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização / Carolina Rodrigues Manzato. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

146 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Educação feminina. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Alfabetização. 4. Escolarização – aspectos sociais. I. Título.

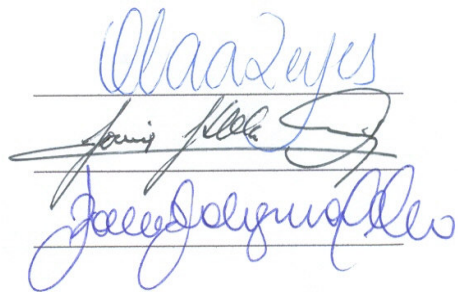
CDD: 376 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes

Profª Drª Sônia Stella Araújo Olivera

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello



Three handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The top signature is 'Claudia Reyes', the middle one is 'Sonia Stella Araujo Olivera', and the bottom one is 'Roseli Rodrigues de Mello'.

Dedico este trabalho às minhas queridas avós, Biantina e Ilda, donas de histórias que muito têm em comum com as que neste trabalho são apresentadas, mulheres que lêem e escrevem porque desafiaram a opressão.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto de um trabalho realizado com o apoio de pessoas muito especiais...

... pessoas que foram alicerce de uma vida inteira, participantes do trabalho desde a sua origem: Antonio José Manzato, meu pai; Vera Lúcia Rodrigues Manzato, minha mãe e Jairo Augusto Rodrigues Manzato, meu irmão;

... pessoas que foram colaboradoras diretas:

Prof. Dr. Raul Aragão Martins, do Departamento de Educação do IBILCE- UNESP, responsável pelos primeiros passos, professor orientador do Estágio de Iniciação Científica e do projeto de pesquisa que deu origem a esse trabalho, amigo conselheiro ao longo de toda caminhada;

Prof^a. Dr^a. Adriana Barbosa Santos, do Departamento de Ciências da Computação e Estatística do IBILCE- UNESP, amiga da família, que muito ajudou na organização do início da pesquisa;

Prof. Dr. Jorge Oishi, do Departamento de Estatística da UFSCar, pela conversa informal e esclarecedora em momento de muitas dúvidas;

Prof^a. Dr^a. Cláudia Raimundo Reyes, orientadora do trabalho todo, que me ofereceu as oportunidades, tanto de ingresso no Mestrado, quanto no processo de me experimentar como pesquisadora e autora;

Prof^a. Dr^a. Roseli Rodrigues de Mello e Prof^a. Dr^a. Sonia Stella Araújo de Oliveira, que compuseram a banca para o exame de qualificação e que atenciosamente orientaram os passos finais;

Professores do Departamento de Metodologia de Ensino, do PPGE, da UFSCar, que auxiliaram em todo o processo de pesquisa com as disciplinas oferecidas e os momentos de discussão.

Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto Prof^a Maria do Rosário Laguna, coordenadora pedagógica do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Rachel Thomaz Arid e diretor Antonio Galdino Raimundo.

Diretora da unidade de Educação de Jovens e Adultos em que se deu a pesquisa, Júlia Zavaglia Benhossi; professoras Nilza, Jovina, Aparecida e Regilene, inspetora de alunos, Aparecida, merendeira, Ana e demais funcionários.

Educandas do PEJA – UNESP, que estudaram no bairro São Francisco, em São José do Rio Preto, no período de março de 2002 a dezembro de 2003.

Educandas que aceitaram participar deste trabalho de pesquisa.

... pessoas que andaram pelos bastidores do processo:

familiares (vó Bia, vó Ilda, tios e tias, primos e primas), que sempre torceram, oraram;

tio Hélio, *in memoriam*, Evilin, Rosinei, Ellen, Tato, crianças e Erack, amigos que acolheram, cuidaram, adotaram;

amigas daqui: Vitória, que mais do que amiga, virou irmã, Rosilda, Graça, Lígia, Sidyone, Selva, Fabiana, Gabriela, Adriana e demais companheiras e companheiros de caminhada e de ansiedades ao longo do mestrado;

amigas de lá: Lígia, que esteve disposta a ajudar, e ajudou o tempo todo, Carisa, Larissa, Thaís, Karina, Andréia e Cibele, que ampararam em tempo integral;

e, finalmente, Rodrigo de Oliveira Parreira, que na conclusão desta etapa de uma vida que agora segue em par, apoiou cada passo dado.

...a todas essas pessoas, o meu eterno sentimento de gratidão!

RESUMO

O trabalho de pesquisa abordou a reintegração de algumas mulheres ao meio escolar, educandas do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto, procurando-se compreender, neste processo, as suas razões e os seus objetivos da busca pela volta à escola. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos: Conhecer as primeiras experiências escolares dessas mulheres, visando identificar os fatores responsáveis pela interrupção (ou negação) do processo de aprendizado escolar, e suas implicações na presente busca pelo reingresso à escola; conhecer as razões que fazem com que mulheres não/pouco escolarizadas busquem a (re)integração no processo escolar; identificar que tipos de aprendizados a escola lhes tem proporcionado, e averiguar se esses já tiveram implicações na vida prática dessas mulheres; descobrir se há ou não satisfação, por parte dessas mulheres (caso o processo de escolarização tenha propiciado mudanças em suas vidas), em relação ao que elas têm notado a esse respeito. O amparo para as principais questões sobre as quais se fundamenta o trabalho, Educação de Jovens e Adultos- EJA, alfabetização e educação crítica , e o papel que se destinou à mulher ao longo da história, foi proveniente de autores como Paulo Freire, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Ana Maria Freire, Henry Giroux, Cláudia Vianna, Joan Scott, entre outros. A coleta de dados, então, se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis educandas, com idade entre 41 e 58 anos. A categorização e análise dos dados foram baseadas na teoria freireana, inclusive por meio de categorias abordadas por Paulo Freire em suas obras, como: opressão, marginalização, conscientização, autonomia, entre outras. O que se pode ressaltar, de antemão, é a coragem dessas mulheres, que permanecem na luta pela restauração de direitos que lhes foram historicamente negados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Mulheres, Alfabetização, Escola.

ABSTRACT

The study approached some women's reintegration to the school environment, students from the Municipal Program of Youngsters and Adults' Education in São José do Rio Preto, with the aim of understanding their reasons and objectives in the process. In order to do so, the following goals were established: comprehending their first school experiences to identify the factors responsible for the interruption (or privation) of their learning process, and the implications of these factors in the women's coming back to school; understanding the reasons why women with little or no education look for the school environment; identifying the kinds of learning offered by the school and investigating if they had implications in these women's practical lives; discovering if the women are satisfied (in case their lives have been changed by the learning process) and if they noticed the changes or not. This research's main questions: the education of youngsters and adults – *EJA*, initial reading instructions and critical education, and the role destined to women throughout history, were accompanied by theoretical support of authors such as Paulo Freire, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Ana Maria Freire, Henry Giroux, Cláudia Viana, Joan Scot, among others. Data collection was carried out by means of semi-structured interviews with six learners, 41-58 years old. Data analysis was based upon Paulo Freire's theory, including the categories of oppression, marginalization, conscientiousness, autonomy, among others. We can previously and primarily stand out these women's courage, they still fight to restore rights that have been historically taken from them.

Key words: Young and adult education, Women, Literacy, School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DA EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO	15
1.1. OS PRIMEIROS INDÍCIOS DA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	15
1.2. PAULO FREIRE	23
1.3. MOBRAL.....	26
1.4. O ENSINO SUPLETIVO APÓS A EXTINÇÃO DO MOBRAL.....	29
Capítulo 2. ALFABETIZAÇÃO, CONTEXTO ATUAL E MULHERES.....	36
2.1. ALFABETIZAÇÃO.....	36
2.2. CONTEXTO ATUAL.....	39
2.3. A MULHER NO MEIO DESSA HISTÓRIA.....	47
2.3.1. Uma questão de gênero.....	48
2.3.2. Mulher e escolarização.....	54
Capítulo 3. TEORIA E VIA METÓDICA.....	58
3.1. MAIS UMA VEZ PAULO FREIRE.....	58
3.2. O CAMINHO PERCORRIDO.....	63
3.2.1. O contato com a unidade na qual aconteceram as entrevistas.....	67
3.2.2. As entrevistas.....	69
3.2.3. Caracterização das educandas entrevistadas.....	71
Capítulo 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	75
4.1. OPRESSÃO.....	76
4.1.1. Autoculpabilização	76
4.1.2. Mulher na sociedade.....	79
4.1.3. Mulher na família.....	82
4.1.4. Mulher na relação com os homens.....	83

4.2. MARGINALIZAÇÃO.....	85
4.2.1. Sentimento de inferioridade.....	85
4.2.2. Relações sociais comprometidas.....	86
4.3. ALFABETIZAÇÃO/ ESCOLARIZAÇÃO.....	88
4.3.1. Razões pela busca da (re)inserção no processo escolar.....	88
4.3.2. Aprendizados relevantes.....	89
4.3.3. Sonho da possibilidade (papel da escola).....	91
4.4. CONSCIENTIZAÇÃO/CIDADANIA	92
4.4.1. Mudanças acarretadas pela escolarização.....	93
4.5. DEPENDÊNCIA <i>VERSUS</i> AUTONOMIA.....	95
Capítulo 5. ANÁLISE DOS DADOS.....	97
5.1.OPRESSÃO.....	97
5.1.1. Autoculpabilização	98
5.1.2. Mulher na sociedade.....	100
5.1.3. Mulher na família.....	101
5.1.4. Mulher na relação com os homens.....	102
5.2. MARGINALIZAÇÃO.....	104
5.2.1. Sentimento de inferioridade.....	104
5.2.2. Relações sociais comprometidas.....	105
5.3. ALFABETIZAÇÃO/ ESCOLARIZAÇÃO.....	106
5.3.1. Razões pela busca da reinserção no processo escolar.....	107
5.3.2. Sonho da possibilidade (papel da escola).....	108
5.4. CONSCIENTIZAÇÃO/CIDADANIA	111
5.4.1. Mudanças acarretadas pela escolarização.....	111
5.5. DEPENDÊNCIA <i>VERSUS</i> AUTONOMIA.....	113
5.6. CONSIDERAÇÕES.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE	123
APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista.....	123
APÊNDICE B- Entrevista.....	124
APÊNDICE C- Tabelas.....	134

INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisa no contexto de Educação de Jovens e Adultos - EJA surgiu a partir de um Estágio de Extensão Universitária, realizado no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA da Universidade Estadual Paulista- UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, como educadora-alfabetizadora, ao longo dos anos de 2002 e 2003.

Na época, este programa funcionava nos *campi* da Universidade Estadual Paulista-UNESP dos municípios de Assis, Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Em cada um desses municípios, o programa tinha características próprias no que diz respeito aos locais das salas de aula e quantidade dessas, assim como a quantidade de educadores/as (sempre discentes da universidade) e de educandos/as por sala.

Como norteadores para o trabalho em classe, os/as educadores/as utilizavam a coleção “Viver e aprender”, fornecida pelo MEC, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao 1º e 2º segmentos da educação de jovens e adultos, embora o trabalho de adequação do conteúdo, e a metodologia de ensino fossem de total responsabilidade de cada educador/a em relação à sua sala de aula.

No município de São José do Rio Preto, o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP funcionava com a seguinte estrutura: duas salas abertas no próprio *campus* da universidade, e duas salas localizadas em uma igreja católica de bairro menos favorecido, sendo que de uma delas é que se deu a prática que motiva este trabalho, havendo uma educadora bolsista para cada uma dessas salas, e duas educadoras voluntárias para auxiliar em atividades que não eram desenvolvidas dentro de sala, como preparação do material, por exemplo.

Esse trabalho, que foi desenvolvido ao longo dos anos de 2002 e 2003, acontecia sob a supervisão de uma professora do Departamento de Letras Modernas do mesmo Instituto. Como forma de preparação e orientação do trabalho das educadoras (quatro educadoras provenientes do curso de Licenciatura em Letras da própria universidade e duas voluntárias, uma aluna do curso de Licenciatura em Letras e uma aluna do curso de Licenciatura em Matemática, também da própria universidade), ocorriam reuniões semanais para reflexão do que se fazia na prática e discussão a respeito de leituras de textos propostos, ou a respeito do desenvolvimento ou planejamento de projetos interdisciplinares. Além disso, cursos de capacitação eram desenvolvidos a cada seis meses de trabalho, nos quais os/as educadores/as do programa em geral, dos demais municípios, eram reunidos e participavam de oficinas,

palestras, debates. E foi a partir da imersão nesse contexto, como educadora, que surgiram alguns questionamentos com relação ao trabalho que se desenvolve nesse campo da educação.

Alguns aspectos observados ao longo desse período de trabalho de educadora, como a insatisfação de algumas das educandas em relação a alguns conteúdos propostos para o trabalho em sala de aula, ou mesmo em relação à metodologia de trabalho escolhida pela educadora, suscitaram o interesse de pesquisa nessa área.

Na sala de aula em questão, havia dois educandos que beiravam os trinta anos de idade e que almejavam tirar carteira de habilitação, mas, na maioria, a classe era composta por mulheres de meia idade, nove mais especificamente, que já não pretendiam a inserção no mercado de trabalho devido a idade, e que desenvolviam atividades do cotidiano como tomar ônibus, realizar compras, freqüentar missas, sem dificuldades.

As tarefas propostas, em aula, a essas mulheres podiam ser consideradas como pertencentes à educação bancária¹ criticada por Paulo Freire. Buscava-se investigar, ou mesmo imaginar o cotidiano e a história de vida dos/as educandos/as, com o intuito de motivá-los/as, ou de tornar-lhes a aula mais interessante, entretanto, não se chegava a concretizar a educação crítica², uma vez que as aulas eram expositivas, e aos/às educandos/as eram transmitidos os conteúdos decididos pela educadora, e de acordo com o ponto de vista dela.

Em alguns momentos, as educandas em foco demonstravam frustração em relação ao que esperavam encontrar na volta ao universo escolar, e solicitavam o uso da cartilha com fins da alfabetização, ou a leitura da bíblia, ou pediam, até mesmo, mais momentos de festividade para que pudessem conversar a respeito de suas vidas entre si. E esse desencontro que parecia haver entre as propostas de trabalho e as expectativas dessas mulheres foi o principal fator a despertar interesse para a pesquisa nessa área da educação.

Embora se tenha ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, no ano de 2005, com o intuito de pesquisar o Programa de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos da UNESP, já

¹ **Educação Bancária:** Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983. p. 67).

² **Educação Crítica:** a prática crítico-educativa proposta pela educação libertadora de Paulo Freire, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois, ela aponta no sentido da intervenção prática no ambiente do cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando. A proposta de Freire sempre primou por considerar as experiências que cada educando já traz de seu ambiente extra-escola, utilizando-as para estimular uma nova práxis educacional, que encaminhe o aluno à emancipação intelectual.

explicitado, foi necessário que se encontrasse outro *corpus*, uma vez que este apresentava um quadro de dificuldades financeiras e estava propenso a ser encerrado.

Por meio da orientação de um professor do Departamento de Educação do IBILCE-UNESP, tomou-se conhecimento da existência do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos na própria cidade de São José do Rio Preto. E com a autorização da Secretária Municipal de Educação, uma das unidades deste programa passou a ser o local para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

Essa dissertação, que traz toda a trajetória percorrida neste trabalho de pesquisa, teve como norteadores a questão e os objetivos abaixo:

“O que propulsiona mulheres não/pouco escolarizadas a buscarem a (re)integração no meio escolar? Há relação entre esses fatores mobilizadores e o que lhes tem sido oferecido?”

Objetivos:

- Conhecer as primeiras experiências escolares dessas mulheres, visando identificar os fatores responsáveis pela interrupção (ou negação) do processo de aprendizado escolar, e suas implicações na futura busca;
- Conhecer as razões que fazem com que mulheres não/pouco escolarizadas busquem a (re)integração no processo escolar;
- Identificar que tipos de aprendizados a escola lhes têm proporcionado, e averiguar se esses já tiveram implicações na vida prática dessas mulheres;
- Descobrir se há, ou não satisfação, por parte dessas mulheres (caso o processo de escolarização tenha propiciado mudanças em suas vidas), em relação ao que elas têm notado a esse respeito.

Para o desenvolvimento do trabalho, houve a aproximação e a convivência com algumas salas do programa mencionado. A coleta de dados, o processo de pesquisa e as análises decorrentes serão abordados em quatro capítulos do presente trabalho.

No primeiro capítulo traçou-se o que foi feito em prol da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, englobadas nesse processo as iniciativas tomadas pelo governo federal. Enfocou-se o trabalho de Paulo Freire, bem como suas concepções e obras produzidas a respeito, e o que sucedeu sua inserção nesse segmento educacional, o MOBRAL e o Ensino Supletivo.

O segundo capítulo foi alicerçado sob três eixos: no primeiro descreve-se o conceito de alfabetização adotado neste trabalho, no segundo descrevem-se alguns aspectos da sociedade do contexto atual e no último centra-se na questão do gênero, com vistas a se delinear o objeto de estudos deste trabalho de pesquisa.

O terceiro capítulo se prende ao percurso metodológico seguido. Nele se encontram algumas categorias fundantes da teoria de Freire, o que embasa a análise dos dados (no próximo capítulo), a descrição do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São José do Rio Preto, no qual se deu a inserção para a coleta dos dados, o processo de coleta de dados em si e a caracterização das educandas que forneceram os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

O quarto capítulo, por fim, é composto pela apresentação, análise dos dados e conclusões a que se chegou a respeito do que foi coletado, em relação ao apoio teórico levantado.

Ao final do texto, foram anexados o roteiro de entrevistas, uma entrevista transcrita, e as tabelas que apoiaram a categorização e a análise dos dados.

Capítulo I: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O presente capítulo visa situar historicamente a educação de jovens e adultos, demarcando a trajetória desta em contexto brasileiro, desde o seu surgimento.

A importância da retomada histórica de alguns aspectos da educação brasileira, em especial da educação de jovens e adultos, se justifica pelo embasamento teórico que norteia o presente trabalho. Levando em conta o que é colocado por FREIRE (2004) a respeito da experiência humana no mundo, passa a ser compreensível que se parta da história para a compreensão dos rumos para os quais a educação de jovens e adultos tem se encaminhado.

De acordo com ele, a transformação da *vida em existência*, bem como a transformação do *suporte em mundo*, se dá, justamente, pela emergência da “consciência de mim”, ou seja, pela relação dialética que o ser humano é capaz de estabelecer com o contexto em que se insere. Dessa maneira, seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora dessa continuidade, quer dizer, fora da História.

A proclamada “morte da História” implica a morte das mulheres e dos homens. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança [...] Impossível é mudar o mundo - que, para ser, tem de estar sendo - em algo inapelavelmente imóvel, em que nada ocorre fora do estabelecido. Um mundo plano, horizontal, sem tempo. Algo assim é até compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana. Nesse sentido, o animal se adapta a seu suporte, enquanto o ser humano, integrando-se a seu contexto, por nele intervir, o transforma em mundo. Por isso, podemos contar a história do que ocorre no suporte, falamos das várias formas de vida que nele se realizam, ao passo que a História que se processa no mundo é aquela feita pelos seres humanos. (*ibidem*, p. 19)

1.1. OS PRIMEIROS INDÍCIOS DA NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

De acordo com HADDAD e DI PIERRO (2000), tanto no passado como no presente, a educação de jovens e adultos compreende desde sua origem, um conjunto muito diverso de práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, ou de habilidades sócio-culturais.

Dessa maneira, a ação educativa junto a adolescentes e adultos, no Brasil, não é nova. Há indícios dessa prática já no período colonial, embora até o momento da instalação das capitanias hereditárias, que se deu em meados de 1549, não se tenha indício nenhum da

educação escolarizada (FREIRE, A. 2001, p. 31). Outra ressalva a ser feita é a omissão da mulher na história escrita. Como se poderá notar no próximo capítulo, elas se tornaram seres presentes nas narrações históricas, somente a partir de 1970. Por isso, neste capítulo, os substantivos, referentes aos sujeitos, não tomarão formas duplas no que diz respeito ao gênero.

No período jesuítico, a preocupação com a educação de jovens e adultos teve início quando os religiosos exerciam atitude educativa em ação missionária, por meio do qual difundiam o evangelho, transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

O sistema educativo do nosso país tem sua origem no desejo de tornar o *outro* igual, de aculturá-lo. E foi o que se deu desde a implementação das escolas jesuítas por meio das quais os religiosos, além do evangelho, impuseram normas de comportamento, e ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial.

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobre tudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão, confirmação, pregações, procissões, rezas, jejuns, flagelações, teatralizações e ensino da vida ascética e de pobreza acintosa como viviam eles, os jesuítas. (FREIRE, A. 2001, p. 32)

Ainda com relação ao período colonial, é importante considerar, além da visão que o europeu tinha do nativo, o tipo de contato que os colonizadores estabeleciam com a terra, o que esclarece ainda mais o rumo que tomou a formação da sociedade desse país, o que foi determinante para os caminhos educativos traçados e para a inexperiência democrática que aqui se estabeleceu.

Os indícios desse tipo de prática, de tornar “adultos mais cultos”, desapareceram depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, quando se deu a desorganização do sistema de ensino proporcionado pela Companhia de Jesus, e só reapareceram no período imperial.

Segundo FREIRE, A. (2001) quando os jesuítas foram expulsos do Brasil nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico.

(...) enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir ‘cristãmente’ a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo, ‘inauguraram’ o analfabetismo no Brasil. (*ibidem*, p. 46)

BEISIEGEL (2004) afirma que foi na primeira Constituição brasileira, em meados de 1824, que se firmou, sob influência européia, o artigo 179, número XXXII, que garantia “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, incluídos neste os adultos. Além disso, em outubro de 1827, determinou-se a “criação das escolas das primeiras letras que fossem necessárias em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do país”. Mas, de acordo com o mesmo autor, a afirmação legal do direito dos cidadãos à educação elementar e as disposições quanto à criação das escolas de primeiras letras, não criavam, por si sós, as condições imprescindíveis à implantação da instrução “popular” no país.

À falta de uma genuína necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, as variações retóricas que o tema da educação motivava não conduziam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. (*ibidem*, p.15)

Dessa maneira, no período imperial, só se pôde observar indícios relacionados a esse tipo de educação, que não saíram dos papéis designados à Constituição. Essas atitudes são decorrentes das impressões que os demais povos causavam na elite brasileira, conferindo-lhe, portanto, esse caráter antecipatório, mas pouco eficaz.

Além disso, HADDAD e DI PIERRO (2000), apontam que a distância entre o proclamado na primeira Constituição e o realizado foi agravada por outros fatores: como o fato de que, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica. A essa parcela se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Ao delegar a responsabilidade pela educação básica às Províncias, o governo imperial se restringiu aos direitos sobre a educação da elite, ficando a educação da maioria carente com menos recursos e menos cuidados administrativos.

Mais ao final desse período, em 1870, foi proposta, por Leôncio de Carvalho, uma reforma para o ensino, por meio da qual se previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, e o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos. O que demonstra a insuficiência de uma educação geral baseada apenas

na oralidade, face aos surtos de crescimento econômico que se podia observar nos centros urbanos (CURY, 2000).

No momento em que se passa à Constituição Republicana, o mesmo autor ressalta o condicionamento do exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º), o que era explicado como forma de se fazer com que as pessoas se mobilizassem a buscar o conhecimento por vontade própria.

O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. Além disso, face ao espírito autonomista que tomou conta dos Estados, as Leis Maior de 1891, se recusa ao estabelecimento de uma organização nacional da educação escolar primária. (*ibidem*, p. 14)

Neste período, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás (Cf. Decreto nº 13 de 13. 01. 1890 do Ministério do Interior *apud* CURY, 2000, p. 14). Essas iniciativas eram autônomas, de grupos, clubes e associações sem fins lucrativos, e que provavelmente visavam o atendimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, que têm como indício a ausência dos poderes públicos.

É importante colocar nesse momento, que quando se instaurou neste país a República, a responsabilidade pela educação básica permaneceu nas mãos das províncias e municípios, garantindo-se a formação da elite em detrimento dos menos favorecidos, uma vez que a União se colocava somente como “animadora” das iniciativas, caso houvesse, que partiam dos responsáveis políticos locais.

Pela observação da Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, é possível que se atrele essa ausência à manutenção da elite nos cargos políticos importantes, uma vez que por meio dela se estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto.

Até o período do censo de 1920, segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. No entanto, já na década de 20, população e educadores começaram uma movimentação em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade, o que começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Isso

favoreceu também a reivindicação por preparo de mão de obra, os processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Parte-se, então, para a descrição do movimento educacional nos anos 20. Segundo CURY (2000), muitos movimentos civis e mesmo oficiais passam a se empenhar na luta contra o analfabetismo considerado um “mal nacional” e uma “chaga social”. Neste período, as grandes reformas educacionais, em quase todos os estados foram decorrentes da pressão trazida pelos surtos de urbanização, pelos primórdios da indústria nacional e pela necessidade de formação mínima de mão de obra nacional, ligadas à manutenção da ordem social nas cidades. O autor menciona em sua obra, ainda, que neste período os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar mais valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Pode-se ressaltar aqui, a necessidade da qualificação da mão-de-obra e, por isso, a preocupação com a educação em massa, e, concomitantemente, com as conseqüências que a educação acarreta aos que estão no poder, demarcada pela organização dos operários em suas reivindicações.

Com vistas a discutir os limites e as possibilidades do art. 35 da Constituição então vigente face ao problema do analfabetismo e das competências da União face às responsabilidades dos estados em matéria de ensino, se deu a Conferência Interestadual de 1921, realizada no Rio de Janeiro, o que teve como decorrência a sugestão da criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto n. 16. 782/ A de 13/1/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, o art. 27 autorizava a criação de escolas noturnas para adultos, desde que fossem seguidas as condições impostas no art. 25.

Este artigo, que vigorava entre os anos de 1925 e 1926, obrigava a União a subsidiar parcialmente o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais. Aos Estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático. CURY (2000) coloca, neste momento, que a alegada carência de recursos da União, o temor das elites face à incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual tornaram sem efeito esta dimensão da Reforma.

A presença cada vez mais significativa dos processos de urbanização, a aceleração da industrialização e a necessidade de impor limites às lutas sociais existentes provocam, de um lado maior presença do Estado no âmbito da “questão social” e, de outro, um maior controle sobre as forças sociais emergentes e reivindicantes. A educação primária das crianças passa a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30, mas não faz da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática. (*ibidem*, p. 16)

A nova correlação de forças advinda com a “Revolução de trinta” contribuiu para impulsionar a importância da educação escolar. Ainda de acordo com CURY (2000), a tendência centralizadora do Estado propiciou uma série de reformas até mesmo em resposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários.

Segundo FREIRE (2005), o regime oligárquico se desestrutura a partir de 1930, mas isto não quer dizer, que a oligarquia tenha perdido completamente o controle do *status quo*. A economia permaneceu baseada, na grande propriedade da terra e nos produtos de exportação, e o poder local e regional dos grandes latifundiários se manteve como uma das bases decisivas de sustentação do poder nacional. “Assiste-se a emergência política das classes populares urbanas, mas as rurais permanecem ‘dentro da história’” (*ibidem*, p.22)

Foi somente ao final da década de 1940, entretanto, que a educação de adultos veio se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000)

A preocupação com a educação direcionada a esse tipo de público ficou ainda mais evidente quando, em 1945, regulamentou-se que 25% dos recursos de cada auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário (proveniente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, criado em 1938) deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminada e a ONU- Organização das Nações Unidas - alertavam para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, de integrar as massas populacionais de imigração recente e também de incrementar a produção.

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois,

seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança.

Segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), em 1947 foi instalado, no Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Segundo os autores, uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático (específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos)³, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. Esse serviço, que acabou sendo chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), se estendeu até os fins da década de 50, e acabou por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais.

Passou-se a falar dos direitos relacionados à cidadania, quando, depois de 1940, o Estado, em resposta à presença de amplas massas populares, que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida, aumentou suas próprias atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos. E tal ação do Estado pode ser mesmo entendida pelos direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, que se concretizavam neste momento em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

É importante que se coloque que:

[...] a extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação das tensões

³ O *Primeiro guia de leitura*, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111)

Como se pode notar, a preocupação em alfabetizar a população partiu, e se direcionou, de acordo com os intuitos dos que detém o poder, não havendo assim, a menor intenção do desenvolvimento da consciência crítica, ameaçadora à dinâmica de exploração que se estabelecia desde a colonização.

Da maneira como foram descritos acima, os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1960 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960.

A visão que se tinha do adulto não-escolarizado, até o momento já descrito, era a de um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária. A partir de 1958, essa concepção começou a ser repensada, no sentido de se reestruturar as práticas educativas, infantilizadas até o momento. HADDAD e DI PIERRO (2000) reforçam que o período de 59 a 64 pode ser considerado como “um período de luzes para a educação de adultos”.

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado, que se efetivava no curto período da alfabetização, e a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

De acordo com FREIRE, A. (2006), os primeiros anos da década de 60 foram de uma efervescência política no sentido da modernização de nossa sociedade, a caminho de uma “sociedade mais aberta”, jamais vista até então no país. Após a renúncia de Jânio Quadros, que tomou essa atitude por sentir-se acuado como Presidente da República pelas “forças externas ocultas” (*ibidem*, p. 127) que o impediam de fazer um governo nacionalista, bem como pela não aprovação do regime republicano em detrimento do ditatorial.

Em 1961, João Goulart, vice-presidente eleito, tomou posse da presidência. O último período de seu governo foi marcado pelo movimento em prol da educação e pela tentativa de se colocar alguns setores radicais da classe média em contato real com o povo. Começava assim, a se sugerir a necessidade de organização das massas para a ação, quando ocorreu a queda do regime populista que o havia possibilitado (FREIRE, 2005, p. 19). É válido ressaltar

que as ações governamentais desse presidente oscilavam entre o que exigia a esquerda e o que impunha a direita. Dessa maneira, ele não conseguiu nem o empenho nem o sustentáculo de nenhum desses segmentos político-ideológicos, sendo decorrente disso, sua deposição.

Antes de dar seguimento ao processo de trazer a esse trabalho alguns recortes históricos da educação brasileira, em especial a educação de jovens e adultos, faz-se neste momento essa pausa para que se atente à presença de um dos mais importantes autores referentes a este assunto, o autor que dá sustentação teórica a este trabalho.

1.2. PAULO FREIRE

É realmente a partir do governo de João Goulart que o trabalho de Paulo Freire começa a se destacar. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60.

Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros de Cultura Popular (CCPs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Segundo GIROUX (FREIRE e MACEDO 1990, p. 1), a partir da segunda metade do século XX, a alfabetização passou a ser encarada como um conceito e como uma prática social, de maneira que deve estar historicamente vinculada a configurações de conhecimento e de poder e à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. Para esse autor, a alfabetização podia ser aclamada em favor do “empoderamento” individual e social, ou para a perpetuação de relações de repressão e de dominação.

Como ideologia, a alfabetização devia ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão de história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas. Em outras palavras, a alfabetização, como construto radical devia radicar-se em um espírito de crítica e num projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da transformação de sua sociedade. (*ibidem*, p.2)

De acordo com o autor do texto, Paulo Freire se mantém nessa posição teórica que afirma e amplia a tradição de uma alfabetização crítica, e que “proporcionou um dos poucos modelos práticos e emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical da alfabetização e da pedagogia” (*ibidem*, p. 7)

Nessa perspectiva, o *analfabetismo* não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural. Nesse caso, a “não-alfabetização” não se relaciona apenas com os pobres, ou com a incapacidade dos grupos subalternos de ler e escrever adequadamente; relaciona-se, também, de maneira fundamental, com formas de ignorância política e ideológica que funcionam como uma recusa em conhecer os limites e as conseqüências políticas da visão de mundo de cada um.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como Método Paulo Freire.

Ele previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, deveria fazer um levantamento do universo vocabular desse grupo, ou seja, das palavras utilizadas nele para expressar essa realidade. Desse universo, deveriam ser selecionadas as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes.

Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade.

Antes de entrar no estudo dessas palavras geradoras, Paulo Freire propunha ainda um momento inicial, em que o conteúdo do diálogo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura. Utilizando uma série de ilustrações (cartazes ou *slides*), o educador deveria dirigir uma discussão na qual fosse sendo evidenciado o papel ativo dos homens como

produtores de cultura e as diferentes formas de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade. O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se também de ultrapassar uma compreensão mágica da realidade e desmistificar a cultura letrada, na qual o educando estaria se iniciando.

Depois de cumprida essa etapa, iniciava-se o estudo das palavras geradoras, que também eram apresentadas junto com cartazes contendo imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas. A partir de cada gravura, devia se desencadear um debate em torno do tema, e só então, a palavra escrita passaria a ser analisada em suas partes componentes: as sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais os aprendizes deveriam montar novas palavras.

Com um elenco de dez a vinte palavras geradoras, acreditava-se conseguir alfabetizar um educando em três meses, ainda que num nível rudimentar. Numa etapa posterior, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizandos aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. Normalmente elaborados regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos que estavam se alfabetizando, esses materiais continham palavras geradoras acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para leitura. O que caracterizava esses materiais era não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade (FREIRE, A. 2006).

A preparação do plano para a alfabetização das massas, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, foi interrompida alguns meses depois pelo Golpe Militar.

Paulo Freire esteve vinculado com a ascensão popular por meio de seu movimento que teve início em 1962 no Nordeste, com o Movimento de Cultura Popular:

Os resultados obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se já agora sob o patrocínio do governo federal, a todo território nacional [...] O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 20 milhões de alfabetizados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso). Tinha início

assim uma campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais. (FREIRE, 2005, p.19)

A política da exclusão dos analfabetos é particularmente sensível nas localidades mais pobres do país, a vitória de Miguel Arraes como governador de Pernambuco nas eleições de 1962 é um exemplo eloqüente. Líder popular de primeiro plano, Arraes, apoiado pelas massas urbanas triunfou no Recife, a capital do Estado, mas foi derrotado no interior do Estado, onde o eleitorado era composto pela pequena burguesia dos grandes proprietários e das famílias notáveis. Por isso um líder político agrário, tal como Francisco Julião, criador das Ligas Camponesas e que gozava de um prestígio nacional, tinha poucas probabilidades de ser eleito: por isso também os líderes populistas, que podiam eventualmente chegar a ser governadores nos Estados do Norte, foram inevitavelmente obrigados a unirem-se com os grandes proprietários.

Sendo assim, o Movimento de Educação Popular constituía uma ameaça real para o sustento da antiga situação. O plano de 1964 devia permitir o aumento no número dos eleitores em várias regiões: no Estado de Sergipe, por exemplo, o plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes; em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 eleitores.

Já nos tempos anteriores ao Golpe de 64, essas notícias sobre as atividades de Paulo Freire, seu método e seus textos eram veementemente criticados pela imprensa, principalmente pela imprensa escrita, obedecendo aos interesses ideológicos da extrema direita, segundo FREIRE, A. (2006). Assim, o Movimento de Cultura Popular foi extinto pelo governo militar ditatorial, e Freire foi exilado, iniciando nesse período a sistematização de suas reflexões a respeito da prática vivida. Devido ao sucesso de seu trabalho, antes mesmo de sistematizar o que sua prática vinha proporcionando, Paulo Freire foi exilado, e seu Movimento substituído pelo MOBREAL.

1.3. MOBREAL

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à

ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país.

O MOBRAL constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969 lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção de materiais didáticos, eram centralizadas.

Também as administrações de alguns estados e municípios maiores ganhavam autonomia com relação a este, acolhendo educadores que se esforçaram por re-orientar seus programas de educação básica de adultos.

Segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), o MOBRAL se deu em decorrência de um trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa para as críticas provenientes do trabalho da Cruzada ABC, programa de maior tensão apoiado pelo Estado.

O governo militar insistia em campanhas como a "Cruzada do ABC" (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBRAL [...] O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente o controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a "redemocratização" (1985), a "Nova República" extinguiu o MOBRAL sem consultar os seus 300 mil educadores e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela "Nova República" e o auto-denominado "Brasil Novo" (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado. (GADOTTI, 1992, p.6)

PAIVA (1982) atenta com relação a este programa, para o distanciamento que este teve de sua proposta inicial (foco mais pedagógico) a partir de 1969. De acordo com a autora, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização, se buscava a obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e nas periferias das cidades. Dessa maneira, ele passou a ser um instrumento de segurança interna, capaz de manter a estabilidade do 'status quo', o que assegurava amplos contingentes de mão-de-obra alfabetizada aos empresários do país.

Em 1970, o Brasil estava no auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL, segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), chegava com a promessa de acabar em dez anos

com o analfabetismo que era tido como uma “vergonha nacional”. Esse movimento, assim, foi imposto, e nele não havia participação dos educadores, e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia direto controle dos meios de comunicação, silêncio nas ou das oposições e intensa campanha de mídia.

As críticas a respeito dele se deram principalmente pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores mencionados no parágrafo anterior, ao final da década de 70, o MOBRAL passou por modificações nos seus objetivos que se vinculavam ao ensino de técnicas de leitura e escrita de pessoas adultas, ampliando sua atuação para outros campos de trabalho, desde a educação comunitária, até a educação de crianças, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil.

Em 1972 foi regulamentado, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, o Ensino Supletivo, que surgiu por meio do Projeto de Lei que concedia ao mesmo a importância significativa de suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada:

A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o “êxito empolgante do MOBRAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil” e germinar “a educação do futuro”, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117)

Assim como pretendia o MOBRAL, o Ensino Supletivo também tinha o intuito de formar mão-de-obra para a contribuição com o desenvolvimento do país, mas responderia aos objetivos de uma escolarização “menos formal” e “mais aberta” em relação a este primeiro, de acordo com o discurso pregado pelos idealizadores deste na época.

Pode-se dizer que esses objetivos resumiam-se a, além da formação da mão-de-obra, a reposição da escolarização regular e a atualização de conhecimentos, e, de acordo com a visão dos legisladores, segundo GADOTTI (1992), o Ensino Supletivo serviria também para reorganizar o exame de certificação, chamado de madureza, o qual propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, e mesmo no universitário, o que deixa claro a semelhança com o controle da quantidade de conhecimento, característica do MOBRAL também.

O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de

colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção, procuraram manter a “ordem econômica” e política. Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 118)

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBRAL foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas.

1.4. O ENSINO SUPLETIVO APÓS A EXTINÇÃO DO MOBRAL

O Ensino Supletivo se firmou em âmbito estadual, podendo-se apontar como destaque desse tipo de ensino a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o mesmo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, o que acarretou várias nomenclaturas para denominação dos programas ofertados pelos estados.

É válido ressaltar, aqui, que o governo defendia uma posição de integração dos excluídos no sistema escolar, de acordo com o que coloca HADDAD (2002), mas, ao apresentar uma solução legal para integrá-los, entrou em contradição, tendo em vista que a legislação do Ensino Supletivo criou um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular de ensino.

Essa contradição corresponde ao projeto político e econômico dos anos 70. O ensino supletivo, tal como está institucionalizado pela legislação, acabou se tornando um mecanismo de exclusão, na medida em que não permite o reingresso ao sistema regular de ensino. Em contrapartida, o atendimento aos excluídos realizar-se-á quando o Governo criar um sólido sistema de educação pública e gratuita capaz de oferecer vagas para todas as crianças. Enquanto o ensino público e gratuito não for universalizado, a exclusão será uma constante no sistema de ensino, já que suas causas não foram atacadas. (*ibidem*, p. 88)

A partir de 1985, os civis retomaram o governo nacional, o que representava um período de redemocratização. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais, o que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas

da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento, e às normas jurídico-legais.

Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública gratuita e universal. A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico de direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas de outro. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 119)

O MOBREAL, como já se mencionou, foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar, uma vez que ele vinha sendo considerado um modelo domesticador de educação, e de baixa qualidade. A fundação herdou do programa anterior funcionários e estrutura burocrática, concepções e práticas político-pedagógicas, sendo a essas incorporadas algumas inovações pela comissão que formulou suas diretrizes e bases.

Uma das diretrizes que regiam a fundação Educar tinha como objetivo a descentralização, e assim mais uma vez a responsabilidade recaiu sobre os municípios, estados e organizações da sociedade civil. O objetivo era induzir que as atividades diretas da fundação fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. Assim, as Comissões Municipais do MOBREAL foram dissolvidas e as prefeituras municipais, herdeiras de suas atividades de ensino, conveniadas à mesma.

A Educar manteve, então, uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos políticos-pedagógicos.

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos, segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Foi nesse período que se conquistou o direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988. Além disso, foi estabelecido um prazo de dez anos, por meio da Carta Magna, para a erradicação do analfabetismo no país.

Tal expectativa acabou não sendo atendida, e em meados de 1990, com vistas a diminuir os gastos estatais para ajustes de contas e controle da inflação, a fundação Educar foi extinta logo no início do governo Fernando Collor de Mello.

Em 1994, ao final do governo de Itamar Franco, se deu a fixação do Plano Decenal, “que tinha como metas prover oportunidades de acesso e progressão no Ensino Fundamental a 3,7 milhões de analfabetos, e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.121).

Esse plano, entretanto, foi deixado de lado pelo governo Fernando Henrique Cardoso que priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação é uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta, portanto, o que se fez em prol da educação de adultos foi uma seção básica, na qual há a reafirmação do direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

HADDAD e DI PIERRO (2000) atentam para a verdadeira ruptura que se deu entre a LDB em questão e a anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, dessa maneira, obteve-se certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, o que completa mais um movimento cíclico, no qual se retorna à indistinção entre esta e a educação de crianças.

Segundo os mesmos autores, a década de 90, em relação à educação de jovens e adultos, foi marcada pela marginalização desta no que diz respeito à política nacionais, uma vez que se deu a descentralização do financiamento e dos serviços a ela relacionados.

Um dos fatos associados a esse processo é o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos. Na verdade o governo federal não se retirou totalmente da provisão desses serviços, pois outras instâncias governamentais acabaram por tomar a iniciativa ou acolher demandas de segmentos organizados na sociedade civil, assumindo para si a tarefa de promover programas de alfabetização e elevação da escolaridade da população jovem e adulta. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 124)

Ao longo desse período, podem ser mencionados os seguintes programas para que melhor se compreenda essa relação do governo federal com as iniciativas referentes a este segmento da área educacional.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) surgiu durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1989, e tinha como proposta que se reunisse Estado e organizações da sociedade civil para combater o analfabetismo, de maneira que se reaproveitasse a estrutura física das escolas de ensino regular a princípio. Esse programa ainda está em funcionamento e para o ano de 2006, o programa Mova - Brasil propunha o atendimento, durante o período de agosto de 2003 a dezembro, de 40.000 alfabetizandos, com o objetivo de desenvolver um processo de alfabetização de jovens e adultos estimulando habilidades de escrita e leitura, além de uma visão crítica de sua realidade. As aulas são ministradas por educadores da comunidade, treinados e capacitados pelas equipes técnico-pedagógicas do Instituto Paulo Freire. A metodologia pedagógica adotada é inspirada nos ensinamentos do educador Paulo Freire e utiliza elementos do cotidiano do aluno para alfabetizá-lo. As salas de aula estão montadas em espaços da própria comunidade (escolas, igrejas, associações, clubes etc) para grupos de 20 pessoas em média.

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas coordenado por um organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza, o Conselho da Comunidade Solidária. O PAS é um programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado ao público juvenil prioritariamente.

Um outro programa relacionado ao governo federal neste período é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi delineado em 1997, operacionalizado a partir de 1998, e gestado por meio de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRBU) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O principal alvo do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais se oferece cursos com duração de um ano letivo.

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, outro programa a ser mencionado é o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), destinado à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar. Esse programa teve origem em 1995 e desde então se delineou um perfil de formação requerido pelo mercado de trabalho

que, ao lado das competências técnicas específicas e habilidades de gestão, compreende a educação básica de trabalhadores, motivo pelo qual comportam iniciativas destinadas à elevação da escola de jovens e adultos do campo e da cidade.

Em 2003, um outro programa foi criado com o objetivo de sanar o analfabetismo, o Brasil Alfabetizado. Assim como o MOVA, este também se encontra em vigor e atua por meio da coordenação e fiscalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), sendo que para os recursos financeiros que o sustentam são provenientes dos estados, municípios, empresas privadas, organizações não-governamentais e instituições civis e transferidos para este por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Este movimento foi extinto em 1993, e de acordo com o que se encontra disponível em rede virtual, parte da equipe que neste trabalhava transferiu-se para o Instituto Paulo Freire, onde deu continuidade aos trabalhos filosóficos e metodológicos, em outros ambientes que propiciassem a práxis.

É válido colocar com relação ao que se apontou até então as considerações de HADDAD e DI PIERRO (2000):

Nesse breve histórico pudemos constatar que a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias. A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis do governo [...] O ponto alto do movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988. As políticas educacionais nos anos 90, porém, foram delineando uma transição na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade, ao qual correspondeu um movimento da fronteira que delimita as responsabilidades do Estado e da sociedade na provisão dos serviços de educação de jovens e adultos. (*ibidem*, p.127)

O movimento cíclico, de avanços e retrocessos, apontado acima, se relaciona não somente ao fato de o governo federal assumir ou não a responsabilidade por esse setor da educação, ou por se encarar a educação como direito ou não de todo cidadão. Pelo que se apontou com relação a esse recorte histórico da educação, ao longo de todo processo houve também uma oscilação a respeito de como conceber o educando adulto e como lidar com ele dentro desses programas que se desenrolaram.

A princípio, os adultos foram tratados com métodos infantis de alfabetização, fazendo-se uso para tanto das mesmas cartilhas utilizadas na alfabetização de crianças. Em meados de 1960, concluiu-se que eram necessárias mudanças, e que os educandos adultos possuíam

conhecimentos que lhes são provenientes da experiência no mundo, mas o pós-ditadura lhes fechou a possibilidade da educação crítica, havendo em meados da década de 90, ao longo do governo Fernando Henrique, como já se mencionou neste capítulo, o retorno à indistinção do público que se procurava atingir por meio desses programas, perdendo-se mais uma vez as especificidades antes conquistadas.

Com vistas a finalizar este capítulo, é importante colocar que em prosseguimento ao que se pôde observar, a discussão sobre a educação ser ou não direito de todo cidadão foi retomada. Após a reunião da Cúpula Mundial de avaliação da década, ocorrida em Dakar, no Senegal, em 2000, verificou-se que as metas propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, março de 1990), que consistiam na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos, não haviam sido atendidas. Mediante dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontavam no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população na faixa de 15 anos ou mais (CURY, 2000), foram aprovadas, no ano de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No relatório que descreve essas Diretrizes, consta o voto dado pelo próprio relator, CURY (2000), para a aprovação das mesmas:

Os Estados - Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária [...] (*ibidem*, p.1)

De acordo com essas diretrizes traçadas em 2000, que orientam inclusive o trabalho pedagógico do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto, que serviu como *locus* de estudo da pesquisa que será descrita a partir do terceiro capítulo deste trabalho, a educação de jovens e adultos passa a ter como foco as funções de **reparação**, pela restauração de um direito negado, e de **equalização** dos segmentos sociais que, historicamente, foram mais prejudicados:

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou

outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Um pouco mais recentemente, uma revista voltada à educação publicou o seguinte em relação ao assunto educação de jovens e adultos:

A situação vem melhorando. O Censo Escolar 2003 aponta o crescimento de 12,2% nas matrículas de jovens e adultos na rede oficial [...] São mais de 4,2 milhões de pessoas que voltaram a estudar, sem contar outras 730 mil atendidas por movimentos populares, empresas, sindicatos ou organizações não governamentais (...) Ao atrair o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não a abandone. As altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. (GENTILE, 2003, p.2)

Fecha-se, aqui, então, nas funções que devem cumprir os atuais programas de educação de jovens e adultos, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo governo federal, este capítulo de revisão histórica a respeito desse segmento educacional.

Capítulo II: ALFABETIZAÇÃO, CONTEXTO ATUAL E MULHERES.

Acredita-se que a chave para as questões propostas neste trabalho, está no “entre”, ou na intersecção, dos três eixos que serão apresentados a partir de agora: alfabetização, educação de jovens e adultos no contexto atual e mulheres.

No tópico ‘alfabetização’, portanto, se define o conceito referente ao próprio termo, delineando-se a compreensão que se tem do papel da educação neste trabalho. Em seguida, no tópico ‘contexto atual’, se busca entrelaçar a importância da aquisição da escrita e da consciência crítica na sociedade em que estamos inseridos, que terá, neste, alguns de seus aspectos descritos. No tópico ‘a mulher no meio dessa história’, finalmente, são abordadas: a questão de gênero dentro da sociedade, de maneira mais geral, para em seguida, se tratar com mais foco da relação mulher/escolarização.

2.1. ALFABETIZAÇÃO

“Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro”.
(FREIRE e MACEDO, 1990, p.11)

Este tópico se limita a esclarecer o conceito de alfabetização que foi adotado ao longo deste trabalho, que é a concepção que se pauta na teoria de Paulo Freire. A importância do esclarecimento desta concepção se faz em torno da diferença que se irá estabelecer entre a alfabetização considerada como o aprendizado das técnicas de leitura, escrita, e realização de operações matemáticas, e o conceito de alfabetização que compõe a educação crítica, e que se considera ideal, portanto.

É essencial, na abordagem que FREIRE (1990) faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser agente individual e socialmente constituído.

Dentro dessa concepção, os debates que se propõe em sala devem ser críticos e

motivadores. Assim, o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, e “prepara-se para ser o agente desta aprendizagem” (FREIRE, 2005, p.72), conseguindo fazê-lo na medida em que a alfabetização passa a ser o domínio consciente das técnicas de leitura e escrita, na qual o comunicar-se graficamente passa a ser uma “incorporação”, uma “autoformatação” (*ibidem*) da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

O processo de alfabetização, dessa maneira, está vinculado diretamente com a política, uma vez que, para este autor, a alfabetização é um projeto político, por meio do qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade de ir para além de codificar palavras, responsabilidade, então, de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de também reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Dessa maneira, alfabetização é um processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência.

Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (FREIRE e MACEDO, 1990, p.7-8)

Em detrimento dessa postura pró-ativa que se pretende que o educando tenha a partir da alfabetização crítica, FREIRE (1985) coloca o conceito de “educação bancária”, na qual:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (*ibidem*, p. 66)

Pretende-se a partir de agora apresentar algumas reflexões a respeito do papel que a educação de jovens e adultos tem cumprido no contexto atual e os rumos pelos quais ela tem seguido, buscando-se, assim, a compreensão da importância da alfabetização nesse meio.

A respeito dessa relação que existe entre a sociedade e a educação que se produz dentro desta, FREIRE e SHOR (2003) colocam que não é a educação quem modela a sociedade, mas esta é modelada de acordo com a ideologia dominante (*ibidem* p.49). O que se pretende levantar, dessa maneira, é que rumo se dá à educação, uma vez que não se pode esperar que esta sirva de alavanca para a transformação dos oprimidos, mas, contraditoriamente, é a partir dela que se torna possível o processo de conscientização, que possibilita a superação da posição de opressão.

Para que a alfabetização ganhe significado, pensando-se no processo voltado para as

massas oprimidas, ela deve ser compreendida dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante de um modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado, o que a faz um fenômeno político.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que a alfabetização, quando encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão, se está adotando uma visão que sustenta uma idéia da ideologia dominante, sendo que se rejeitam as experiências culturais dos grupos lingüísticos subalternos.

Entende-se, aqui, por ‘reprodução cultural’ o que é mencionado por FREIRE (FREIRE e MACEDO, 1990) como tal. De acordo com o autor, ela deve ser entendida como “experiências coletivas que atuam no interesse dos grupos dominantes, e não no interesse dos grupos oprimidos, objeto de suas políticas” (*ibidem*, p. 90). A ‘produção cultural’, por sua vez, é utilizada com referência a determinados grupos de pessoas que produzem, medeiam e confirmam os elementos ideológicos que emergem de suas experiências. Assim, essas experiências originam-se nos interesses da autodeterminação individual e coletiva.

A alfabetização emancipadora, proposta por Freire, é encarada como um dos principais meios pelos quais os/as oprimidos/as se tornam capazes de participar da transformação sócio-histórica da sociedade em que estão inseridos/as. Dessa perspectiva, adicionalmente à aprendizagem das habilidades de leitura, deve haver a preocupação com a compreensão crítica do texto e do contexto histórico.

O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro de um contexto social a que ele se refere. (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 105)

É importante ressaltar, também, da proposta educativa de Paulo Freire, a relação desta com a cidadania, de maneira que por meio da alfabetização se possa formar cidadãos.

O conceito de cidadania, como se pode notar no primeiro capítulo deste trabalho, sofreu modificações com o passar do tempo. Na busca pela definição do termo, relacionado ao contexto atual, foi encontrado o seguinte:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p.14)

A conquista da cidadania, portanto, se dá por meio do ‘exercer’. Não se pode atribuir ao cidadão o título, é necessário que ele, conscientemente, nas suas relações, faça valer os seus direitos e cumpra com seus deveres.

A relação da ‘cidadania’ com a educação, em especial a educação crítica, reside no fato de que aquela não é aprendida com os livros, mas na convivência, na vida social e pública, e por meio da conscientização, que consiste na principal meta da alfabetização emancipadora.

Segundo FREIRE (1997), a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, e com a cidadania. É importante ressaltar, portanto, que somente aprender a ler e a escrever, não é suficiente para a garantia dos direitos do cidadão, é necessário, para tanto, que se assumam a politicidade do alfabetizar.

Retomando a idéia de que a cidadania, fruto da alfabetização emancipadora, deve ser exercida socialmente, passa-se, neste momento, a se delinear o perfil da sociedade atual e a importância da educação, assim como os trilhos pelos quais esta segue.

2.2. CONTEXTO ATUAL

Sobre o processo de transformação pelo qual tem passado a sociedade atual, a caminho da globalização, CÔCO (2003) faz as seguintes ressalvas: com as transformações nas áreas relativas ao modo de produção, as tecnologias de informação e a democracia política, a palavra ganha novos contornos nessa era de crise em que vivenciamos novas maneiras pelas quais experimentamos o tempo e o espaço.

A globalização deve ser observada como uma estratégia do capital para romper as regulações, no contexto das transformações sociais em que a pós-modernidade não é um movimento único e acabado, mas que perpassa os diferentes âmbitos da vida. Da ênfase no capital deriva-se um percurso para o estabelecimento, cada vez mais sofisticado, da desigualdade, fruto inclusive da centralidade dos meios grafocêntricos.

Em uma de suas obras, GIMENO-SACRISTÁN (1999) coloca que na educação, como em outros âmbitos do pensamento e da ação, existe um interesse de primeira ordem relacionado com a explicação de como se movem os fenômenos relacionados a ela, ou do entendimento de como podemos fazer com que estes se movam na direção adequada para satisfazer nossas aspirações. Interesse esse que é motivado pela curiosidade, o que é

característica ontológica do ser humano.

Pertence à essência do ser humano buscar e atribuir causas àquilo que acontece, estabelecer pontes entre o que se crê e a realidade que se deseja, e assim tem sido constatada essa preocupação na história do pensamento. (*ibidem*, p. 17)

Voltando-se, mais especificamente à educação, então, o autor coloca, a respeito de quem intervém nos caminhos pelos quais trilha a educação, que é necessário que se entenda que são tratados como agentes os que intervêm, no sentido de “transportar idéias à prática”, todo aquele que tenha poder de decisão em educação e poder de contribuir com a experiência educativa.

Fazem parte deste campo os responsáveis pela política educacional, seus legitimadores parlamentares, os sindicatos ou outros agrupamentos de professores, os formadores de opinião sobre educação, as associações de pais, os pais em cada escola, cada família, os técnicos, os especialistas e os estudantes. E mais: se a operacionalidade ou a autoria sobre a prática está repartida, a relação entre conhecimento e prática terá tantos agentes quantos haja nessa divisão.

FREIRE e SHOR (2003) ultrapassam os limites desses agentes. De acordo com eles, o estímulo e a crítica ultrapassam os muros da escola, ou seja, não são somente os agentes mencionados que são responsáveis pelos rumos que toma a educação. Para esses autores, quem modelou as escolas, da maneira como se dão atualmente, foi o sistema capitalista. Dessa maneira, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se em uma força que influencia a vida econômica.

As relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. (*ibidem*, p. 49)

A partir dessa perspectiva, então, é importante que se compreenda a dinâmica da sociedade atual, com vistas a identificar, quem são os dirigentes, ou seja, a ideologia dominante a ser reproduzida pela educação.

Um dos pontos centrais da nova organização social é que, nesta, a informação e o conhecimento estão substituindo os recursos naturais, a força e o dinheiro, como variáveis-chaves da geração e distribuição do poder na sociedade. Ainda que o conhecimento tenha sido sempre uma fonte de poder, passaria a ser, agora, sua fonte principal, o que produziria efeitos

marcantes sobre o funcionamento interno da sociedade.

De acordo com TEDESCO (2002), essa mudança inicialmente gerou um otimismo, no sentido de que se passou a apostar nas potencialidades democratizadoras do conhecimento. Serviriam de argumento para tanto, seguindo essa linha de pensamento, os fatos de que o conhecimento é infinitamente ampliável, e de que o seu uso não se desgasta, ao contrário, a partir de uma porção dele é possível que se produza ainda mais. Nessa perspectiva otimista, ainda, acreditava-se que a produção de conhecimentos, por propiciar um ambiente de criatividade e de liberdade, se oporia a toda tentativa autoritária ou burocrática de controle do poder, além disso, a distribuição de conhecimentos seria muito mais democrática do que a distribuição de qualquer outro fator tradicional de poder, já que, segundo o autor, “o débil e o pobre poderiam adquiri-lo” (*ibidem*, p. 2)

Entretanto, o autor coloca que o otimismo inicial destes enfoques foi substituído rapidamente por visões mais realistas e complexas sobre os efeitos democratizadores dos novos padrões de organização social e econômica, baseados no conhecimento e na informação. Dessa maneira, apoiou a análise de um dos seus trabalhos na hipótese de que “uso intensivo de conhecimentos produz, simultaneamente, fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de maior homogeneidade e de maior diferenciação” (TEDESCO, 2002, p. 2)

No trabalho deste autor, a título de ilustração do que se disse no parágrafo anterior, um dos fatores fundamentais, associado ao aumento da desigualdade, é a transformação na organização do trabalho, “a incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo está associada à eliminação de numerosos postos de trabalho” (*ibidem*, p. 3), havendo, assim, uma diminuição no número de ingressos, e maior número de marginalizados. “Com a exclusão no trabalho, produzir-se-ia uma exclusão social mais geral, ou como preferem dizer alguns autores, uma *desfiliação* em relação às instâncias sociais mais significativas” (*ibidem*, p. 3)

Uma outra implicação, apontada pelo autor, é a re-significação do conceito de cidadania. De acordo com ele, o conceito de cidadania associado à nação começou a perder o significado, de maneira que aparecem, nesse, a adesão de entidades supranacionais em que se define a integração como cultural.

Esta mudança no conceito de cidadania tem enormes implicações. A aparição do local e do supranacional como novos espaços de participação social, está associada a fenômenos de ruptura de ação política tal como concebida até agora. A construção de um conceito de cidadania mundial, de cidadania planetária, exige um conceito de solidariedade vinculado à pertinência ao gênero humano e não a alguma de suas formas particulares. Esta construção, no entanto, enfrenta enormes dificuldades, a maioria delas vinculada a formas através das quais se produz o

processo de globalização. (*ibidem*, p. 11)

Já no capítulo anterior, quando se mencionou os movimentos de abertura e fechamento ao acesso à educação básica, pôde-se perceber que o conceito de cidadania foi se alterando ao longo do tempo. Da primeira vez que se apontou para a educação como direito de todo cidadão, não eram incluídos nesse conceito mulheres, crianças, ou homens que não fossem brancos. Assim, por mais que se parecesse buscar a igualdade, demarcava-se, na sociedade, para as mãos de quem se direcionavam os fatores controladores do poder, como a própria linguagem escrita, e conhecimentos provenientes do uso desta.

As modificações no conceito de cidadania afetam de maneira direta o público alvo deste trabalho, uma vez que um dos objetivos a serem alcançados por meio do programa de educação de jovens e adultos do município de São José do Rio Preto, bem como pelos demais programas embasados na proposta do Parecer de CURY (2000), é a formação para a cidadania. Entendendo-se, aqui, o conceito de cidadania, entre outros fatores como sendo a conscientização, não somente, dos deveres que o ser humano tem a cumprir dentro do papel de cidadão, mas também dos direitos que possui.

O que ainda emperra a transformação social, portanto, é o fato da mudança conceitual ter se passado somente no plano da teoria. Embora, atualmente, as pessoas todas, independentemente da cor, sexo, idade, tenham sido englobadas no ‘direito à cidadania’, grande parte delas ainda não tem consciência e não exerce o papel de ‘cidadão/ã’. Dessa maneira, permanecem marginalizadas, oprimidas.

Segundo TEDESCO (2002), os exploradores e explorados pertencem à mesma esfera econômica social, já que os explorados são necessários para manter o sistema. De acordo com ele, a marginalização tende a substituir a relação de exploração, na sociedade atual. A comparação entre ambos os modelos de relações permite notar que os vínculos entre exploradores e explorados são completamente diferentes dos que se estabelecem entre os detentores do poder e os marginalizados do sistema.

No caso da relação de dominação e marginalização, entretanto, ainda que haja a tomada de consciência do processo pelos que sofrem com a constante “negação”, isso não gera uma reação organizada de mobilização (no caso da tomada de consciência da exploração isso pode ocorrer na formação de sindicatos, partidos políticos, etc.), e não há, nesse caso, um grupo contestatário, nem um objeto preciso de reivindicação, nem instrumentos concretos para impô-la.

Em resumo, enquanto as desigualdades tradicionais eram fundamentalmente 'intercategoriais', estas novas desigualdades são 'intracategoriais'. Olhando do ponto de vista subjetivo, uma das características mais importantes desse fenômeno é a dificuldade da auto-aceitação, já que ele põe em cheque a representação que cada um tem de si mesmo. Estas novas desigualdades provocam, por isso, um sofrimento muito mais profundo, porque são percebidas como um fenômeno mais pessoal do que sócio-econômico-estrutural. (TEDESCO, 2002, p. 8)

Pode-se afirmar que enquanto no modelo capitalista tradicional, a pobreza ou a condição assalariada podiam ser percebidas como conseqüências de uma ordem social injusta, no novo capitalismo tendem a ser associadas à natureza das coisas e, em última instância, à responsabilidade pessoal.

É sabido que a educação se dá em um sistema que parece abrir oportunidades, mas que na verdade marginaliza a maioria da camada popular, e se dá nesse sentido porque, em detrimento desse sistema, seria necessário o suicídio da classe dominante, ou seja, ela teria que abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, o que jamais ocorreria.

No capitalismo tradicional, como se sabe, a educação estava diretamente associada às possibilidades de mobilidade social. Ascender na hierarquia do sistema educativo significava ascender a níveis mais complexos do conhecimento e a posições mais altas na estrutura ocupacional.

A educação modifica seu papel já que, por um lado, será a variável mais importante que permitirá entrar ou ficar fora do círculo onde se definem e realizam as atividades socialmente mais significativas e, por outro, será necessário educar-se ao longo de toda a vida para poder adaptar-se aos requerimentos, que são modificados constantemente, do desempenho social e produtivo. (TEDESCO, 2002, p. 14)

MEY (1998) coloca que as camadas realmente funcionais de uma sociedade não são só ideológicas; mas pertencem à esfera do discurso. A ideologia é praticada e exercida na produção das condições materiais e seus reflexos nos seres humanos que nelas vivem: produzimos uma ideologia através do discurso, do mesmo modo que a ideologia nos produz, como membros da comunidade do discurso.

Dessa maneira, uma 'voz' atribuída a uma determinada comunidade ou a um membro dessa comunidade é um conceito dialético, que deve ser entendido como alguma coisa que está relacionada à produção individual e social, e que emerge por meio dela. Quando se discute o valor do letramento em uma certa sociedade, não se deve perder de vista que esse é o produto de uma participação em alguma atividade social, que produz uma certa disposição. Entretanto, a maneira com que se participa de tal atividade e, conseqüentemente, a voz que se é capaz de assumir, depende intensamente da maneira com que se está integrado nas

formações que estão na base dessas disposições.

A tensão dialética entre o fenômeno do iletramento e os esforços remediais do letrado, de dar voz àqueles que não a tem, refletem as dificuldades enfrentadas pelos discursos emergentes e ressaltam a importância de uma luta que é dos oprimidos e não de educadores bem intencionados e ativistas políticos.

A respeito disso, não significa que é preciso desistir de ensinar as pessoas a ler ou escrever, no entanto, não são os educadores que devem decidir qual o tipo de letramento é necessário em determinadas ‘conjunturas’ da sociedade. Do que se precisa nesse caso, ainda de acordo com a mesma autora, é o que se denomina de educação ‘da hora certa’:

A ação necessária deve ser calibrada de acordo com as necessidades daqueles que precisam agir. A opressão e a exclusão [...] não são, significativas, ou exclusivamente, uma questão da aprendizagem ou da educação; elas têm a ver com as condições reais da vida de uma grande parte da humanidade. E a esse respeito a questão do letramento não é, talvez, a mais importante, e, de qualquer maneira, não é o único fator determinante. É preciso estar claro para o educador quais questões o educando considera relevantes na sua existência, sejam elas, ter um emprego melhor, participar de debates públicos, ou mesmo equilibrar o orçamento doméstico. (MEY, 1998, p. 9)

Em se sabendo que concepções teóricas provenientes das obras de Paulo Freire fazem parte das diretrizes traçadas para a educação de jovens e adultos no Brasil, buscou-se saber por que motivos o que se observa na prática é a reprodução da educação bancária.

Segundo GIMENO-SACRISTÁN (1999), a postura do professor de se posicionar como não partidário no discurso, mas assim assumindo a ideologia da classe dominante, demonstra que a configuração do problema vem marcada pelas percepções recíprocas entre dois tipos de dedicação profissional, que são exercidas em instituições separadas. De acordo com o autor, há, em primeiro lugar, de se destacar a relação entre a teoria e a prática na educação, ressaltando a distância que existe entre quem estuda e teoriza, ou seja, as universidades, os legisladores, e os que são agentes educacionais em si.

Não se quer dizer com isso que os profissionais ‘práticos’ não tenham intervenção nesse problema, e que não tomem partido em torno do mesmo, mas que “não costumam projetá-lo como tal, que não faz parte de sua ‘racionalidade cotidiana’. É uma inquietude que é mais presente na prática da especulação da realidade” (*ibidem*, p. 22). Os que assumem a responsabilidade pela sala de aula acabam se fechando somente na prática por muitos motivos, e, assim, não se faz a ponte ação-reflexão-mudança.

É importante afirmar que, para FREIRE (FREIRE e SHOR, 2003), “a estrutura do

conhecimento oficial é, também, a estrutura da autoridade social” (p.21). De maneira que, se os/as alunos/as ou professores/as colocassem em prática o poder de produzir conhecimento em classe, estariam reafirmando seu poder de refazer a sociedade. Agindo contrariamente, entretanto, se faz *educação bancária* (negação da reconstrução da sociedade por professores/as e alunos/as).

Segundo SHOR (FREIRE e SHOR, 2003), o ciclo do conhecimento é composto por dois momentos, o da produção de um conhecimento novo, e o momento em que o que foi produzido passa a ser conhecido. Quando o/a professor/a dicotomiza esses dois momentos, isola um do outro, reduz o ato de *conhecer* o existente a uma mera *transferência* do mesmo. Isso traz como consequência a perda de algumas qualidades requeridas na produção do conhecimento, como a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza, que são indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Tal atitude acaba por tirar o caráter político da educação, uma vez que torna os/as educandos/as alienados/as e não os/as ajuda a compreender que papel cumprem na sociedade em que estão inseridos, nem que papel poderiam cumprir em atitude de comprometimento com a mudança.

FREIRE (*ibidem*, p.18) esclarece o fato de educação ser considerada um ato político e não neutro quando diz que a pedagogia que se impõe, em se tratando da educação da transferência de conhecimento, é a pedagogia da classe dominante, uma vez que a ideologia dominante controla a sociedade dentro e fora de cada ser, como já foi colocado, embora isso não seja algo imutável.

Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora da realidade*. (*ibidem*, p. 25)

A educação é vista como ato político, que pode fazer com que os seres humanos, capazes de tornarem-se conscientes, e capazes de descobrir que são condicionados pela ideologia dominante, distanciem-se da época em que estão inseridos e travem uma luta pela libertação, por meio da luta política da sociedade: “Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres!” (FREIRE e SHOR, 2003, p.25)

O que se encontra em FREIRE (*ibidem*) em relação a esta questão é que, para que se compreenda porque os/as professores/as resistem em se transformar, é preciso que se entenda o contexto social do ensino. De acordo com o autor, a educação não é por si só a alavanca da transformação revolucionária, uma vez que, após o Golpe de 64, o sistema escolar instituído

foi criado por forças políticas cujo centro de poder estava, e permanece, fora da sala de aula. Entretanto, convencido/a de sua busca pela liberdade, o/a educador/a pode testemunhar a respeito disso e, assim, convencer os/as educandos/as a com ele/a travar essa batalha, salientando as raízes do problema, que estão fora da sala de aula, estão na sociedade e no mundo.

O que é importante destacar, com relação à educação libertadora, é que essa se dá na comunhão de atitude entre os/as educandos/as e os/as educadores/as, na qual ambos devem se colocar como sujeitos cognitivos, que, apesar de diferentes, devem ser agentes críticos do ato de conhecer. De maneira que a relação a ser estabelecida com o conhecimento e com a realidade deve ser uma relação diferente. Porque é a partir da crítica da sala de aula que se irá suscitar a crítica à sociedade.

Retomando a resistência dos/as professores/as com relação à realização da educação crítica, é importante colocar mais um aspecto ressaltado por FREIRE (FREIRE e SHOR, 2003), referente ao medo que estes/as sentem em assumir a postura política da oposição à ideologia dominante.

Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. É embaraçoso admitir, publicamente, que o que bloqueia o caminho é *menos* a dificuldade de experimentar *per se* e *mais* o risco profissional e político que acompanha a oposição. (*ibidem*, p.68)

Além disso, aqueles/as que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente. O autor coloca que nadar contra a corrente, nesse caso, significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição.

Portanto, quanto mais se tem clareza a respeito da opção que se faz como educador/a, mais clara fica a posição política adotada. Ficam mais evidentes as razões pelas quais se sente medo, uma vez que se torna possível antever as conseqüências desse tipo de ensino e de atitude política: “pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos *deformam*” (*ibidem*, p.69), mitos esses que são provenientes da ideologia dominante da sociedade.

Levando em conta, também, o papel do/a educando/a, tido/a como ser ativo/a na educação crítica, segundo o mesmo autor, existe por parte deste/a também a resistência em que se produza essa educação. A contribuição deles/as para a manutenção da educação bancária se dá pela descrença no trabalho de um/a professor/a que não faz depósitos de

conhecimento.

Para mim, um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo. Veja bem, não é que sejamos contra a disciplina intelectual. Ela é absolutamente indispensável. Como é possível que alguém faça um exercício intelectual se não cria uma disciplina de estudo? Precisamos disso. Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisamos aprender o que é ler realmente. (*ibidem*, p.22)

Além dessa descrença, é apontado por FREIRE (1985) como um obstáculo para a aceitação da conscientização crítica: o “medo da liberdade” (*ibidem*, p. 19). De acordo com ele, a consciência crítica é entendida como anárquica, causadora de desordem, ou como capaz de levar ao “fanatismo destrutivo”, uma vez que se dá a desconstrução do mundo, ou pelo menos da percepção que tinham do mundo no qual estavam inseridos/as até então.

Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, não se manifesta explicitamente, é tendência que se camufle, mesmo que inconscientemente, esse medo com palavras que pareçam estar defendendo a liberdade: “liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isto, se a conscientização põe em discussão este *status quo* ameaça, então, a liberdade” (FREIRE, 1985, p.21).

Não é a conscientização que pode levar o povo a fanatismos destrutivos, pelo contrário, esta é que lhe possibilita a inserção no processo histórico, como sujeito, que evita os fanatismos e o inscreve na busca da afirmação própria no contexto em que se insere.

Tendo levantado alguns aspectos sobre o contexto no qual estamos inseridos, passa-se a focar agora a mulher dentro dessa sociedade.

2.3 A MULHER NO MEIO DESSA HISTÓRIA

“Então o Senhor Deus mandou ao homem um profundo sono; e enquanto ele dormia, tirou-lhe uma costela e fechou com carne o seu lugar. E da costela que tinha tomado do homem o Senhor fez uma mulher (...)” (Gn 2, 21-22)

Após terem comido o fruto proibido:

“O Senhor Deus disse à mulher: ‘Por que fizeste isso?’ - ‘A serpente enganou-me, - respondeu a mulher- e eu comi’ (...) Disse também à mulher: ‘Multiplicarei os sofrimentos de teu parto; darás a luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio” (Gn 3 14-16)

Este tópico tem como intuito a compreensão da posição na qual a mulher foi colocada ao longo da história, principalmente na história da educação.

2.3.1 Uma questão de gênero

Já no texto bíblico (citado no início deste tópico, lido por acaso, ao longo da construção deste trabalho), que descreve a origem dos seres humanos, é possível apontar os desígnios de Deus com relação à subordinação feminina. Como se pode notar, a posição da mulher deveria ser de gratidão ao homem por lhe ter cedido uma costela. Em seguida, a mulher é tida como má influência, como causadora do pecado original, junto da serpente, e, por esse motivo, deve se manter subordinada ao marido.

Na bibliografia levantada para a construção deste trabalho, foram encontrados também outros motivos para a colocação da mulher como ser marginalizado. Dentre essas explicações, PALOMINO (2004) aponta em sua obra a justificativa dada pelas feministas do patriarcado, na qual os homens exerciam a opressão por entenderem que a mulher, por ser elemento principal na procriação, deveria ser ‘posta em seu lugar’, lugar de subordinação em relação ao homem.

O conceito de gênero adotado neste trabalho, entretanto, segue a linha descrita por BARBIERI (1991), segundo a qual, trata-se da idéia que foi socialmente construída para os papéis que ocupam na sociedade os homens e as mulheres em interação. Para SCOTT (1990) “o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa maneira, PALOMINO (2004) coloca ser necessária a compreensão de que não é o corpo ou a reprodução que definem o que é ser homem ou mulher, mas sim a leitura que uma determinada cultura faz das diferenças entre sexos.

Há, então, o aprendizado do que é característico do masculino e do feminino, sendo responsáveis por essa normatização, de base binária, as instituições com as quais os indivíduos têm contato desde o seu nascimento: a família, a escola, o mercado de trabalho, o sistema político, a economia, entre outras.

Vinculadas à oposição masculino/feminino estão também as relações de poder, instituídas por meio da divisão sexual do trabalho, da procriação e da reprodução. CARVALHO (1998), ao se reportar ao sistema sexo-gênero, explicita que a sociedade pode ser vista como uma somatória de dois sistemas, o de produção e o de reprodução, cujo núcleo

é a família. Neste sistema há o organizador dos cuidados maternos e paternos; e o binômio público e privado (ou doméstico), no qual o público é considerado dominador, e predominantemente masculino, uma vez que “a maternação das mulheres determina a posição principal delas na esfera doméstica (...) cultural e politicamente a esfera pública domina a doméstica, e, portanto, os homens dominam as mulheres” (*ibidem*, p.7). Como se pode notar, os conceitos homem e mulher não são abordados de maneira isolada e independente, mas dentro de seus contextos sócio-históricos-culturais.

Para VIANNA e RIDENTI (1998, *apud* PALOMINO, 2004), o gênero compreende a organização social dos sexos e, por conta disso, varia de cultura para cultura porque cada grupo definirá o que é ser masculino e feminino para ele. Explicam que as categorias homem e mulher podem ser consideradas universais porque são categorias biológicas, independentes de cultura, etnia, classe social, entre outros, mas masculino e feminino são uma interpretação dos corpos variando no tempo e no espaço.

Segundo SCOTT (1995), o gênero é importante categoria relacional de análise histórica, porque, como um dos dispositivos do poder, é estabelecido e disseminado nas sociedades. Ele permite caminhos para compreender as relações sociais, e conseqüentemente, para romper com naturalizações. Nesse modo de pensar, é crucial uma atenção aos “modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência” (JARDIM, 2004, p. 19). As explicações para discriminações não estão em causas universais ou naturais, e sim na busca de aprender os tipos de forças que centralizam este ou aquele sentido.

A luta travada em relação à questão de gênero não se dá apenas pela igualdade. Consiste numa fase em que a luta se dá pela afirmação e pela valorização da diferença. Ou seja, as propostas visam ir além da igualdade entre homem e mulher, têm por objetivo a multiplicidade. Essa preocupação inova os estudos de gênero que são atravessados pelas linhas de classe, de raça, de etnia, de opção sexual e outras. Assim, a reflexão sobre diversidade, entre os/as estudiosos/as, possibilita pensar em estratégias de luta para combater as formas de discriminações, de desigualdades, de preconceitos e de homogeneização, pois a diferença não é motivo para as desigualdades. A adoção da categoria gênero permite visualizar as múltiplas relações que perpassam as experiências humanas e leva a reflexão sobre as práticas e sobre os conceitos prontos. (JARDIM, p. 24).

Segundo SOIHET (2003), as contribuições decorrentes da explosão do feminismo e das transformações na historiografia, a partir da década de 1960, foram fundamentais para a emergência das mulheres, momento a partir do qual as mulheres foram alçadas indivíduo e

sujeito, uma vez que se dava a despreocupação da historiografia dominante, herdeira do iluminismo, com a participação diferenciada dos dois sexos, já que era polarizada para um sujeito humano universal.

O surgimento do conceito de gênero, em diferenciação ao de sexo, conscientizava da situação, mas neste momento se lutava ainda pela igualdade, considerando-se aqui a corrente das “novas feministas” (BARBIERI, 1991 *apud* PALOMINO, 2004)

A partir da década de 70, vigorou o conceito descrito, de gênero, inicialmente utilizado pelas feministas americanas, sendo inúmeras as suas contribuições. A ênfase no caráter fundamentalmente social, cultural das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; a precisão emprestada à idéia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; o relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir por meio de um estudo que os considerasse totalmente em separado, constituem-se em algumas dessas contribuições. Acresce-se a significação, emprestada por esses estudos, à articulação do gênero com a classe e a raça/etnia.

Após um reconhecimento inicial, a maioria dos historiadores descartou a História das Mulheres ou colocou-a em um domínio separado. Esse tipo de reação encerra, segundo SCOTT (2005), um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. A autora ressalta, ainda, que as análises de gênero, no seu uso descritivo, têm incidido apenas nos trabalhos sobre temas em que a relação entre os sexos é mais evidente: as mulheres, as crianças, as famílias etc.

Aparentemente, temas como a guerra, a diplomacia e a alta política não teriam a ver com essas relações. O gênero parece não se aplicar a esses objetivos e, portanto, continua irrelevante para a reflexão dos historiadores que trabalham sobre o político e o poder. O resultado é a adesão a uma visão funcionalista baseada sobre a biologia e a perpetuação da idéia das esferas separadas na escrita da história: a sexualidade ou a política, a família ou a nação, as mulheres ou os homens.

VIANNA e UNBEHAUM (2004) colocam que a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados de 1990, quando se deram avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação de uma série de medidas contra a discriminação da mulher, tanto no âmbito do Estado quanto no das políticas públicas. O que se revela, porém, são as contradições existentes entre a defesa da

ampliação dos direitos e a restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas, a educação. (*ibidem*, p. 78).

As mesmas autoras ainda ressaltam que poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistências da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres, prevista na Constituição Federal de 1988.

As mulheres começam a fazer parte da historiografia brasileira a partir da década de setenta, quando se formam os primeiros movimentos destas. Nos países capitalistas avançados, o que se dava em meados de 68 era a crise da cidadania social:

(...) a crise da cidadania social corresponde a dois fenômenos ocorridos a partir do final da década de sessenta: a crise do Estado de bem-estar social, que ele denomina Estado Providência, e o movimento estudantil de 68. Para Boaventura Santos a difusão social da produção (mostrando novas formas de opressão) e o isolamento político do movimento operário facilitaram a emergência de novos sujeitos sociais e novas práticas de mobilização social. (SILVA, 2000, 4)

Nesse período, o Brasil vive uma ditadura política que passa a ser abertamente questionada por operários em greve e por movimentos estudantis. Neste período, embora a economia estivesse em expansão com industrialização acelerada e urbanização crescente, os salários se deterioraram e o custo de vida subiu muito (BRUSCHINI, 1994 *apud* SILVA, 2000).

É, então, a partir da década de setenta que se formam os primeiros movimentos de mulheres, principalmente em São Paulo. Mulheres de periferia, por meio das comunidades da Igreja Católica reivindicam ao Estado o atendimento das necessidades básicas como creches, melhores salários, reclamam do custo de vida e unem-se contra a carestia.

A reivindicação pelas creches era apontada como um dos principais problemas, pois as mulheres precisavam trabalhar fora, para manter a família (TELES, 1993 *apud* SILVA, 2000). É claro que estas reivindicações propiciaram não só mudanças de mentalidades como também mudanças no espaço urbano. No final da década de setenta, segundo SOARES, H. (1998 *apud* SILVA, 2000) se deu a emergência do feminismo dentro dos partidos de esquerda, e são as mulheres dos bairros populares que aparecem no espaço público transformando o seu espaço cotidiano.

A mesma autora coloca que a partir deste momento os movimentos de mulheres se especificam em relação a outros movimentos ao proporem uma nova articulação entre a política e a vida cotidiana, entre esfera privada, esfera social e esfera pública. Ou seja, a mulher, ao emergir da esfera privada para reivindicar na esfera pública também torna-se visível na esfera social, onde os limites entre o público e o privado tornam-se confusos. Em um primeiro momento as pesquisadoras feministas preocupam-se em estudar estas mulheres, que tornam-se visíveis na sociedade e na academia, trabalhos que desvendam a mulher como ser atuante e pensante, resgates históricos, biografias, etc.

Em 1975, a ONU declarou o início da Década da Mulher e no Brasil surgiram os primeiros grupos feministas preocupados em lutar pela igualdade das mulheres, pela anistia⁴ e pela abertura democrática. Embora BRUSCHINI (1994 *apud* SILVA 2000) aponte para a participação feminina no mercado de trabalho como uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país, não se pode dizer que as mulheres não foram mais postas a margem, se considerarmos que a militância feminina chega aos sindicatos “mas sob forma de departamentos femininos” (SILVA, 2000).

As mulheres, participando de movimentos populares sejam urbanos ou rurais, com reivindicações em nível do atendimento das necessidades básicas, começam também a perceber as relações de desigualdades a que estão submetidas e tornam-se visíveis publicamente. Algumas assumem-se feministas, outras não. Os movimentos de mulheres podem assumir um caráter reivindicatório específico, mas alguns não excluem reivindicações universais, como os movimentos feministas.

Na década de oitenta, através dos movimentos sociais que se constituíram no interior da sociedade civil, grupos feministas espalhavam-se pelos principais centros urbanos do país, reorganizando a sociedade e rearticulando relações de poder. As pesquisas passam a apontar, também, que o caráter relacional entre os sexos é construído socialmente a partir de relações

⁴ **Anistia:** (do grego *amnestía*, "esquecimento"; pelo latim tardio *amnestia*) é o ato pelo qual o poder público (poder legislativo, mais especificamente) declara impuníveis, por motivo de utilidade social, todos quantos, até certo dia, perpetraram determinados delitos, em geral políticos, seja fazendo cessar as diligências persecutórias, seja tornando nulas e de nenhum efeito as condenações. Enquanto a graça ou indulto, concedido pelo chefe de Estado, suprime a execução da pena, sem suprimir os efeitos da condenação, a anistia anula a punição e o fato que a causa. No Brasil foi a luta dos anos 70 que foi marcada pela participação de amplos setores que reivindicavam a Anistia Ampla, Geral e Irrestrita. Ou seja, a Anistia devia ser para todas as pessoas que resistiram ao autoritarismo e se rebelaram, participando de diferentes formas de luta para pôr fim à ditadura militar. Eram adeptos da Anistia mulheres e homens, estudantes, intelectuais, religiosos, trabalhadores das fábricas e do campo, artistas, advogados, familiares de presos políticos e dos mortos e desaparecidos políticos. (<www.winkpedia.com.br> Acesso em: 13 jul. 2007)

de poder e, conseqüentemente, apresentam hierarquias que conduzem à desigualdade social. Não basta estudar as mulheres, é preciso estudar as relações sociais entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens para que se tenha a visão do fenômeno gênero.

Além disso, os movimentos de mulheres no Brasil são heterogêneos e não possuem uma linearidade. As diversas abordagens indicam que a movimentação das mulheres ao longo da história apresenta diferentes matizes. As formas de ação e os objetivos dos movimentos variam conforme o país, a região, a classe e raça dos sujeitos.

A partir dos anos noventa, houve uma dispersão dos movimentos feministas e uma flagrante institucionalização. Algumas dessas mudanças podem ser identificadas no rápido crescimento das ONGs (Organizações Não Governamentais) feministas. Numa participação em fóruns nacionais e internacionais de discussão e numa presença significativa nos aparelhos de Estado. A especialização temática e a formação de redes também demonstram novas práticas sociais. Os temas se especificam tais como saúde, direitos, meio ambiente, violência, entre outros.

O país parece enfrentar um processo de descrença que impede grandes mobilizações populares. Mas não podemos deixar de mencionar que, embora a mulher esteja participando ativamente no mercado de trabalho, as relações sociais ainda são marcadas por relações de gênero. Trabalhadores e trabalhadoras são inseridos/as no mercado de trabalho e marcados por desigualdades atribuídas ao sexo.

2.3.2. Mulher e escolarização

De acordo com FREIRE, A. (2001), já nos tempos da colonização, a ideologia da dominação jesuítica, utilizada para docilizar o índio, o colono e o negro, para favorecer o enriquecimento da Coroa Portuguesa e depois o da própria Companhia de Jesus, que para aqui tinha vindo com a missão oficial de “instruir e catequizar o índio”, tomou para si um dos mecanismos capazes de reproduzir a sociedade dos poucos que sabem e podem e dos muitos que permanecem excluídos e proibidos de ser, saber e poder.

Essa ideologia recebeu o nome de “ideologia da interdição do corpo” (FREIRE, A., 2001), e vem explicar o fenômeno da não ocupação do espaço privilegiado da escola pela inferioridade intrínseca, pela incompetência de quem não os ocupa. E camufla, como faz todo discurso ideológico dominante, porque é a voz da classe dominante, a verdadeira razão das

interdições. Essas, as interdições, e aquele, o discurso ideológico, na realidade, em relação dialética com o contexto político e econômico da nossa sociedade.

Uma organização social colonial, como a nossa, mesmo após a autonomia política de 1822 vem guardando traços marcantes de uma sociedade colonial, até os dias atuais. Portanto, vêm se fazendo historicamente, valores, comportamentos, normas hierárquias e preconceitos pautados pela discriminação, pelo autoritarismo e pelo elitismo, que se fundou nas proibições, nas interdições.

Estas puderam, assim, determinar que o analfabetismo brasileiro recaísse nas camadas mais desvalorizadas socialmente, desde o início da nossa história até os dias de hoje, atualmente, incidindo sobre as negras, os negros, as índias, os índios, as pessoas pobres e as mulheres brancas, todos pertencentes às camadas populares.

De acordo com o que se observa na história, os jesuítas tiveram, inicialmente, uma vida extremamente pobre. Os colégios poderiam, e necessitavam possuir bens para manter sua clientela, que não pagava estudos e internamento. O sustento desses colégios advinha, portanto, das doações reais, das sesmarias, das doações “intervivos”, das heranças e da troca de propriedades imóveis. As terras eram exploradas pelos jesuítas ou arrendadas para lhes fornecer renda. Possuíam navios para o trabalho missionário de comunicação entre as ‘cidades’ da costa brasileira. Foi curioso constatar que recebiam passageiros para diminuir o ônus da manutenção destas embarcações, mas tal possibilidade era vedada às mulheres.

A mulher era tida como fonte de pecado, segundo o pensamento jesuíta, que seguia a história bíblica da criação, por isso elas também foram proibidas desse “convívio promíscuo nas embarcações, e posteriormente nas escolas, como parte da interdição do corpo”. (FREIRE, A., 2001, p. 43)

A admissão das mulheres no meio escolar se dá, segundo FREIRE, A. (2001), em meados de 1843, na Bahia, com a instituição do curso de formação do magistério:

A (escola normal) da Bahia foi criada em 1836, só começou a funcionar em 1843 e dizia admitir mulheres em ‘curso especial’. De 1842 a 1847, teve oitenta e três alunos (68 homens e 15 mulheres), decrescendo, posteriormente, a matrícula para vinte e três alunos e, logo depois, para quatro alunos (...) A interdição do corpo da mulher, perceptível na sua ausência como aluna dessas escolas, é ao mesmo tempo, produto e fator gerador de uma sociedade autoritária e discriminatória e que, portanto, facilitava, senão propiciava através da escassez de quem se habilitasse a lecionar, o analfabetismo. (*ibidem*, p.53)

Com a permissão para que frequentassem a escola, é válido colocar o que as mulheres encontraram na escola, no período do Primeiro Império. Nas ‘escolas de primeiras letras’, o

curso oferecido tinha duração de dois a três anos e o currículo voltado para o sexo masculino incluía: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções; noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica. Aprendia-se a ler nos textos da Constituição do Império e de história do Brasil. Para o sexo feminino, portanto, se excluía a geometria, resumia a aritmética às quatro operações e acrescentava prendas domésticas. A ideologia da interdição do corpo começa a ser incorporada à legislação escolar através dos conteúdos educacionais diferenciados pelo sexo.

Retratando o período de 1940 e 1950, FREIRE, A. (2001), ao relatar a respeito dos pareceres de Rui Barbosa coloca como um dos itens destes a “co-educação dos sexos”, expondo que embora na Suíça, Escócia, Holanda, Austrália, Japão e Estados Unidos se tornasse permitido, nas escolas, as aulas em comum para os dois sexos, no Brasil se considerava que a mulher poderia conhecer os vários campos do saber humano e ter os mesmos triunfos intelectuais que os homens, devendo-se, portanto, ter cuidado com os perigos e danos que em certa época de sua vida podem “afetar irreparavelmente seu futuro e de seus filhos” (*ibidem*, p. 151), então a co-educação foi limitada aos jardins de infância e escola elementar somente.

O parecerista não esclareceu a respeito de que perigos falava, mas em seu relatório perpetuou as interdições do corpo por meio de rituais e legislações escolares:

“Desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher, dos onze aos dezoito ou vinte anos, é *fisiologicamente* um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, *debaixo do mesmo regimento disciplinar que o homem*” (BARBOSA, 1947 in: FREIRE, A., 2001)

Retomando o que foi colocado no tópico anterior, a respeito de como as mulheres tomaram consciência e deram início à luta pelos direitos iguais em meados de 1970, é importante colocar a busca pelos direitos negados, a volta para a escola depois de adultas. Tendo em vista a escolha pelas mulheres como participantes, e portadoras da voz dos oprimidos na situação de pesquisa que se irá evidenciar neste trabalho, é válido colocar o que STROMSQUIT (2001) destaca quanto ao assunto.

De acordo com a autora, em uma perspectiva feminista de alfabetização, indivíduos pobres e analfabetos são vistos como capazes de lidar com seu ambiente, sendo evidência disso, sua capacidade para sobreviver em condições expressivas. Mas esse modo de lidar com

a adversidade não é considerado totalmente aceitável porque os valores de autonomia podem ser suprimidos em tal processo. Por outro lado, pesquisas sobre as realidades cotidianas de mulheres mostram que as práticas de seu letramento são ligadas a percepção que elas têm de seus papéis como mães e *curadoras* da família e entre mulheres mais velhas, como participantes ativas da igreja. (*ibidem*, p. 10)

Ainda de acordo com a autora, a opressão e a subordinação moldam o significado e o uso do letramento entre mulheres pobres:

Enquanto o componente de atribuição de poder, promovido por perspectivas feministas, busca fazer do letramento uma ferramenta para o incentivo a uma vida política mais ativa nos níveis doméstico, comunitário e nacional, pesquisas sobre mulheres constataam que elas- tanto quanto os homens- participam de projetos de alfabetização por múltiplas razões, algumas educacionais, várias sociais e muitas psicológicas. Entre as razões educacionais, as necessidades das mulheres são também bastante diversas: para as participantes mais jovens há uma esperança de ingresso no sistema educacional formal e aquisição das credenciais necessárias para mobilidade social; entre aquelas que são casadas, aprender a escrever bilhetes para seus filhos, melhorar sua habilidade para falar e negociar com outros e desenvolver maiores habilidades de aritmética para controlar compras cotidianas são metas freqüentemente declaradas; entre mulheres mais velhas, assinar o nome é um desejo comum. (STROMSQUIT, 1997 *apud* STROMSQUIT, 2001, p. 10).

Um outro aspecto, com relação à educação de mulheres adultas é levantado: quando as mulheres ingressam em turmas de alfabetização, elas se deparam com o desafio de participar regularmente das aulas, uma vez que estas competem na divisão do tempo entre muitas outras demandas, simultâneas na vida cotidiana, especialmente para mulheres pobres. Dessa maneira, o papel dessas educandas, como mães e como aquelas que cuidam da família, significam que virtualmente todo problema familiar que emerge adquire maior prioridade do que assistir às aulas.

ROCKHILL (*apud* STROMSQUIT, 2001) adverte que, para uma análise de gênero do letramento, é importante não ver o lar como uma coletividade unificada, mas sim como um cenário no qual as mulheres experimentam demandas e interesses divergentes e contraditórios. A descontinuidade criada por alguns eventos domésticos impedem que as mulheres apresentem progresso regular e termina por desencorajar sua participação. Além disso, rotinas de trabalho doméstico, como cozinhar, lavar, limpar a casa, e levar e buscar as crianças na escola, freqüentemente não requerem habilidades de leitura e de escrita. Entre as mulheres pobres que trabalhavam fora de casa, trabalhos como o de empregadas domésticas e cozinheiras são também atividades que não requerem habilidades de leitura e escrita, exceto em casos raros.

Tendo-se composto o objeto de estudos com base nos eixos propostos, parte-se para a configuração da pesquisa. A realização desta pretendeu contemplar a seguinte questão:

O que propulsiona mulheres não/pouco escolarizadas a buscarem a (re)integração no meio escolar? Há relação entre esses mobilizadores e o que lhes tem sido oferecido?

Buscando responder a essa questão, foram traçados os seguintes objetivos:

- Conhecer as primeiras experiências escolares dessas mulheres, visando identificar os fatores responsáveis pela interrupção (ou negação) do processo de aprendizado escolar, e suas implicações na futura busca;
- Conhecer as razões que fazem com que mulheres não/pouco escolarizadas busquem a reintegração no processo escolar;
- Identificar que tipos de aprendizados a escola lhes têm proporcionado, e averiguar se esses já tiveram implicações na vida prática dessas mulheres;
- Descobrir se há ou não satisfação, por parte dessas mulheres (caso o processo de escolarização tenha propiciado mudanças em suas vidas), em relação ao que elas têm notado a esse respeito.

Capítulo III: TEORIA E VIA METÓDICA.

O presente capítulo visa esclarecer aspectos, que ainda não foram mencionados, da teoria adotada como base para a compreensão dos dados coletados ao longo deste trabalho de pesquisa, bem como o caminho percorrido ao longo da pesquisa em si.

3.1. MAIS UMA VEZ PAULO FREIRE.

Considerando a escolha pela teoria de Paulo Freire, buscou-se neste momento selecionar os aspectos essenciais para a compreensão das questões levantadas ao longo da pesquisa realizada, que foram principalmente as categorias: ‘opressão’, ‘marginalização’, ‘conscientização’, ‘autonomia’ e ‘alfabetização/cidadania’ (estas últimas já abordadas no capítulo II).

Historicamente, Paulo Freire proporcionou um dos poucos modelos práticos e emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical da alfabetização e da pedagogia. Como se sabe e está amplamente documentado, ele tem se preocupado, no correr dos últimos vinte anos, com o tema da alfabetização como projeto político emancipador de suas idéias de uma pedagogia concreta e prática. Seu trabalho exerceu papel significativo no desenvolvimento de programas de alfabetização, não apenas no Brasil e na América Latina, como também na África e em programas isolados na Europa, na América do Norte e na Austrália. (FREIRE e MACEDO, 1990, p.7)

Como se observa no trecho acima, o educador buscou tornar real um projeto de emancipação, que não se trata de uma pedagogia para o oprimido, ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor a fim de resgatar seu ser-livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialog-ação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor.

Leonardo Boff, em prefácio de uma das obras de FREIRE (1995), deixou bem claro de quem se trata o oprimido, tantas vezes mencionado, importante para que se compreenda a favor de quem o autor se posiciona:

Esse ser humano oprimido constitui as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo. É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse ser oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação. (*ibidem*, p.6)

Embora já se tenha mencionado neste trabalho, é válido retomar, segundo FREIRE (2003), que o/a educador/a deve sempre se perguntar que tipo de política está sendo feita em sala por ele/a, ou seja, ele/a deve ter claro a favor de quem ou contra quem se está educando, porque, se educa para a alienação, está a favor da opressão sempre imposta pela ideologia dominante.

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. (*ibidem*, p. 49)

Ideologia que se impõe em nossas terras desde o período da colonização, por meio da ‘interdição dos corpos’, e que de tão eficaz, foi tomada pela classe dominante como um modo de reproduzir a sociedade dos que pouco sabem e podem, e dos/as muitos/as que permanecem proibidos/as de saber, de ser e de poder, foi perpetuada ao longo da história.

Com relação à *marginalização*, o autor ressalta um aspecto muito importante, o de que, por meio do discurso, a ideologia dominante camufla a sua ação para com os que são marginalizados. É comum que se ouça que essas pessoas se marginalizam, como se por vontade própria se movimentassem do centro para a periferia de todo processo.

Segundo FREIRE (1979), dentro de tal visão, os programas de alfabetização não poderiam se esforçar em prol da liberdade, uma vez que não poderiam colocar em questão a decisão dos/as próprios/as impedidos/as de falar. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens/mulheres que se libertam, uma vez que são homens/mulheres oprimidos/as no interior desta mesma estrutura. Alienados/as, não podem superar sua dependência, incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência.

Na perspectiva da teoria de Paulo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação, tendo como fio condutor a educação para a libertação. E essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos

político e social. Dessa maneira, a base dessa relação pedagógica está centrada em um dos conceitos fundantes da teoria freireana: a dialogicidade.

A educação, então, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. “A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar” (FREIRE, 1985, p. 78).

Segundo FEITOSA (1999), a dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade entre essas três ‘categorias gnosiológicas’ é um princípio presente no método educativo-crítico, a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento, como atitude democrática, conscientizadora e libertadora, daí dialógica.

A respeito disso, FREIRE (1985) coloca que

(...) para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade, e se faz dialógica. (*ibidem*, p. 78)

Assim sendo, em qualquer instituição que se pautar na teoria freireana de educação, não é possível que se admita uma prática metodológica com um programa previamente estruturado, assim como de exercícios mecânicos, que são característicos da educação bancária. O relacionamento educador-educando, nessa perspectiva, se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se, portanto, toda relação de autoritarismo uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Para melhor esclarecer a *conscientização*, importante porque por meio dela é que se torna possível o principal objetivo dos educadores críticos, a autonomia do educando, buscou-se o auxílio de um outro autor, FIORI (1986), para quem “a conscientização é o ‘retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência’” (*ibidem*, p.3).

Segundo ele, nesse movimento o/a homem/mulher se constitui e se assume ao produzir-se e reproduzir-se, e neste consiste o seu fazer-se e o seu fazer. Dessa maneira, conscientizar equivale a buscar a plenitude da condição humana.

O movimento essencial da condição humana se faz quando o homem/mulher entende-se como um sujeito em um mundo de objetos, o que segundo FIORI (1986) “é uma subjetividade encarnada numa objetividade”, o que permite que a opacidade e resistência do mundo vá ganhando maior transparência humana, enquanto o homem vai o dominando, assumindo e traçando o “movimento da encarnação histórica” (*ibidem*, p. 5)

Antes do mundo consciente, a consciência é vazia total: fora da consciência do mundo, este é ausência sem nome. Juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não se perde do outro, perdendo sua identidade: identificam-se, um através do outro. (FIORI, 1986, p.4)

Uma das características do/a homem/mulher é que somente ele/a é homem/mulher. Somente ele/a é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o ser humano pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os/as homens/mulheres são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos/às homens/mulheres como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Em outros termos, na aproximação espontânea que o/a homem/mulher faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o sujeito, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o/a homem/mulher assume uma posição epistemológica.

A conscientização está, neste sentido, vinculada à realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação - reflexão. Esta

unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os/as homens/mulheres. (FREIRE, 1979, p.15)

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais 'emergerá' dela conscientemente 'carregado' de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2005, p. 61)

Para finalizar a questão da conscientização, é válido colocar as características da consciência crítica enumeradas pelo próprio FREIRE (2005):

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

(*ibidem*, p. 40-41)

A última categoria a se mencionar aqui neste trabalho é a *autonomia*. Paulo Freire dedicou uma de suas obras a ela, e por meio desta obra foi possível compreender que formar alguém é mais do que treinar e depositar conhecimentos simplesmente, é mais do que ensinar técnicas. E que, para formação, necessitamos de ética e harmonia. Complementa que as mesmas precisam estar vivas e presentes na prática educativa, sendo esta a responsabilidade

do/a professor/a. FREIRE (1996) fala ainda da esperança e do otimismo necessários para mudanças dentro deste contexto e do nunca se acomodar, pois no seu entendimento “as pessoas são seres condicionados, mas não seres determinados”. (*ibidem*, pg 59)

Segundo GHIRALDELLI (2006), a educação ocidental está montada de acordo com a idéia de que a partir de uma determinada etapa, os/as educandos/as serão capazes de tomar decisões sobre o verdadeiro e o falso e o certo e errado. De acordo com a obra de FREIRE (1996), acrescenta-se a estas capacidades, para a composição da autonomia dos/as educandos/as, a reflexão crítica sobre a prática, a curiosidade que permite a produção de saberes que ultrapassam os meios escolares.

GHIRALDELLI (2006), portanto, coloca que na prática, muitas vezes, o trabalho dentro de sala de aula, como um todo, parece querer castrar o processo de aquisição de autonomia. De maneira que, em termos pedagógicos, se fala em tornar os/as alunos/as capazes de dizer pela própria razão, o que é que devem fazer e pensar, mas no âmbito da prática educacional, poucos mecanismos funcionam em prol da autonomia.

Dentro dessa categoria de análise, se buscará investigar se as educandas entrevistadas têm caminhado rumo à autonomia, seja no fazer, no pensar, ou no adquirir conhecimento, e em caso de resposta afirmativa, que caminhos têm sido percorridos para tanto.

Tendo explanado um pouco a respeito das categorias fundantes da teoria freireana ‘opressão’, ‘marginalização’, ‘conscientização’ e ‘autonomia’, parte-se, neste momento para o caminho que se percorreu até que se pudesse trabalhá-las a partir dos dados coletados.

3.2. O CAMINHO PERCORRIDO

A Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, instalou a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos na cidade no ano de 1974, e aqui deve-se entender Escola como um Programa que estende seu funcionamento a mais de uma estrutura física. Esse programa é atualmente⁵ composto por uma Unidade Sede de EJA com Ensino Fundamental (ciclos III e IV) e Médio; cinco unidades de EJA, com Ensino Médio, vinculadas à sede; e cinco unidades de EJA, com Ensino Fundamental (ciclos I e II).

⁵ Esse texto é referente ao ano de 2006.

A escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos foi instalada e teve seu início de funcionamento em 01/10/1974- Portaria CENB publicada em 23/08/1974- Reconhecida pelo Parecer CEE nº 1782/80, publicado em 18/08/1980. Autorização para funcionamento do Ensino Médio- Instalado em 01/08/1977, D.O.E. de 27/07/1977. (Apostila, 2005, p. 01)

Esse programa de EJA possui uma apostila que descreve vários aspectos do mesmo e que foi elaborada pelos coordenadores pedagógicos. Ela é composta, entre outras coisas, pela descrição de alguns aspectos desse programa e pela descrição dos planos pedagógicos a serem seguidos dentro dele no ano de 2005. Nessa apostila, os autores colocam primeiramente a descrição dos educandos, seguida da descrição da situação de constante mudança que se dá em relação à organização física do programa, o que ocorre por causa do inconstante número de educandos/as:

A situação diagnóstica escolar no ano de 2004 foi elaborada de forma segmentada em número de matrículas, número de retenções, número de aprovações e número de evasões, além de um quadro resumo para cada ano letivo citado. Observar no Quadro Geral do Rendimento Escolar que os anos letivos são representados por semestres e, as unidades de EJA em cada semestre podem não ser as mesmas, dado às transformações organizacionais pelas quais tem passado a educação no país e, conseqüentemente, a organização no Ensino Municipal. (Apostila, 2005, p. 05)

No capítulo I, em que se contextualizou a educação de jovens e adultos, historicamente, em nosso país, apontou-se para o fato da não-continuidade dos estudos ser uma característica marcante deste seguimento da educação brasileira, o que se comprova pelo relato dos dados coletados pelos coordenadores pedagógicos, também colocados na apostila em questão.

De acordo com esses dados, o número de alunos é sempre grande no início do ano letivo, mas vai diminuindo ao longo do período, em conseqüência da desistência de alguns/algumas alunos/as, o que se dá por motivos variados. Os/as educandos/as que tiveram contato com os desistentes citaram como argumento dos que se foram: o cansaço, a não percepção de evolução no processo de aprendizagem, o desgostar da educadora, entre outros, quando lhes foi perguntado em conversa informal.

Com base no plano e na proposta pedagógica do programa é que se espera que surjam os resultados da prática educativa, parte-se agora para a descrição da visão que esses elaboradores têm dos educandos com os quais trabalham.

De acordo com eles, fazem parte do público-alvo da Educação Municipal de Jovens e Adultos, pessoas que possuem desde quinze até sessenta anos de idade, ou mais, e a

dificuldade sentida em lidar com a heterogeneidade imposta é traduzida por meio do trecho a seguir:

Por não termos condições de agregar os mais jovens em uma classe e os de mais idade em outra, temos que trabalhar com essa heterogeneidade [...] Esta distância cronológica, às vezes é até útil quando bem aproveitada e às vezes impossibilita o docente em certos aspectos do processo ensino- -aprendizagem, principalmente no âmbito da disciplina [...] Estes extremos forçam o docente a tratar cada educando de uma forma especial, não podendo portanto adotar a mesma metodologia nem mesmo processo de avaliação para todos. Mesmo aqueles que já são mais amadurecidos demonstram certos conhecimentos empíricos, estes necessitam ser lapidados e tratados de forma mais acadêmica. (Apostila, 2005, p. 11)

Os objetivos traçados pelos que cuidam da orientação pedagógica do programa se concentram principalmente na preparação desses/as educandos /as descritos/as para a vida, para o mercado de trabalho, e a preparação para futuros concursos (caso desejem fazê-los), ou para o prosseguimento dos estudos e engajamento em nível superior.

Para o alcance desses objetivos, foram colocadas na apostila as Diretrizes Gerais da proposta pedagógica, o que é feito em prol da preservação das condições físicas do/a aluno/a adulto/a que é proveniente de uma jornada de trabalho, e a seleção de conteúdos, de maneira que “sirvam de instrumento para que o jovem e o adulto, percebendo-se no seu contexto, possa atuar, comunitariamente, nessa melhoria de suas condições de vida, nas quais está implícita a melhoria de condições de trabalho” (*ibidem*, p. 12)

Com relação à classificação e processo de avaliação dos/as educandos/as, as descrições são as seguintes: aproveitamento de estudos e compensação de ausências, havendo em todo procedimento do aluno um “olhar avaliativo” do/a professor/a, além da avaliação bimestral escrita.

É importante ressaltar neste momento que na apostila de proposta pedagógica, escrita sem demarcações de embasamento teórico, é possível a verificação de indícios da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, uma vez que existem menções à consciência, historicidade do ser e à relação educação/cidadania, o que se contrapõe à metodologia de ensino adotada em sala de aula: dentro da classe as pessoas são enfileiradas, e acompanham a exposição do conteúdo selecionado pela professora.

Outros fatores que ainda devem ser mencionados em relação ao programa estudado, são os que propiciam a manutenção do/a educando/a no curso e que são presentes no contexto estudado. De acordo com GOMES (2002), além da oportunidade, ou seja, do oferecimento do

curso de educação de adultos, para que se dê a permanência desses/as educandos/as na escola, são necessários os agentes facilitadores para que eles/as dêem seguimento aos estudos até a conclusão do curso: a gratuidade do estudo, o oferecimento do material, tanto do material didático quanto os cadernos, lápis, borracha, a merenda, e mesmo a permissão para levar os/as netos/as ou os/as filhos/as, quando crianças, para dentro da sala de aula.

Para além da existência do local onde se possa estudar, é necessário que haja a convergência de um conjunto de elementos que, no contexto da pesquisa, foram considerados como motivadores/facilitadores. Motivadores porque, para assumirem a identidade de estudantes, na fase adulta, esses sujeitos precisaram estar imbuídos de muita motivação. Facilitadores porque, apesar da motivação e da existência da oportunidade educacional, existiram outras barreiras cuja superação só se tornou possível porque lhes foram oferecidas e/ou conquistadas algumas facilidades ao longo do processo. Pelo que foi narrado acerca da experiência de escolarização tardia, percebeu-se que foi graças à existência de fatores dessa natureza que eles puderam superar as dificuldades, os obstáculos e os temores que se fizeram presentes durante todo o período. (*ibidem*, p. 17)

Aos/Às educandos/as do programa são oferecidos, portanto, os recursos citados. Embora os livros não sejam disponibilizados para o uso em domicílio, os/as educandos/as têm acesso a esses na escola, e fazem uso em sala de aula, onde são armazenados em prateleiras improvisadas, uma vez que não há biblioteca, pelo menos na unidade na qual estudam as pessoas que foram entrevistadas⁶. Ficam disponíveis aos/às alunos/as, livros referentes ao Ensino Fundamental regular, utilizados também pelos/as alunos/as que freqüentam a escola no período da manhã e da tarde, além da coleção “Viver e Aprender”, que são os mais utilizados pelas educadoras.

No início do ano, materiais como caderno, lápis, borracha, apontador, régua, entre outros, são distribuídos a cada educando/a, e repostos de acordo com a necessidade e solicitação de cada um/a. O material todo, com exceção dos livros, é armazenado na sala dos professores, e a responsável por essa distribuição, na unidade de EJA no qual se deu a pesquisa, é a inspetora de alunos, que também auxilia as professoras no cuidado dos aspectos referentes à secretaria (matrícula, renovação da mesma, registro de notas, questões a serem resolvidas por telefone).

A merenda também é um dos itens oferecidos no programa. A merendeira segue as instruções da nutricionista que cuida das refeições da escola já no período dedicado ao Ensino Fundamental; e toda noite, no período do intervalo das aulas (das 20 horas às 20 horas e 30

⁶ As entrevistadas serão descritas, assim como a unidade de EJA na qual estudam nos próximos itens deste trabalho.

minutos), é servida sopa, galinhada, macarronada, ou mesmo sanduíches acompanhados de leite, o cardápio varia.

No que diz respeito à permissão para que se leve crianças, filhos/as ou netos/as, para a escola, ela lhes é concedida. Entretanto, não há preparo específico para o recebimento dessas crianças. Elas ficam em sala de aula, e às vezes, quando em idade escolar, as educadoras lhes aplicam atividades específicas, como pintura, ou atividade escrita. Muitas vezes, a criança perde a paciência, ou se cansa, e a mãe, ou avó, se divide entre os cuidados requeridos pela criança, e a aula. Há queixas dos/as demais educandos/as com relação a essa dinâmica, muitos/as dizem que a presença de crianças em sala atrapalha a aula.

3.2.1. O contato com a unidade na qual aconteceram as entrevistas

Passa-se a partir de agora a uma abordagem mais específica de uma das unidades do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto descrito até então, a unidade na qual se deu as entrevistas.

Em contato com a secretária municipal de educação, com vistas à autorização para a pesquisa no programa, foi decidido que o trabalho de pesquisa se desenvolveria em uma das unidades de Ensino Fundamental, por desejo de trabalhar com esse público. Essa unidade se localiza em um bairro periférico e menos favorecido economicamente, na própria cidade de São José do Rio Preto.

Tomou-se contato com essas pessoas por meio da secretária da educação, que fez o encaminhamento da proposta de pesquisa à coordenação pedagógica em julho de 2005. Os membros da coordenação, coordenadora pedagógica e diretor geral do programa, apresentaram a estrutura e proposta deste e sugeriram uma visita a todas as unidades.

Nos meses de agosto e início de setembro de 2006, as demais unidades foram conhecidas, até que se definisse como foco uma unidade de Ensino Fundamental, ciclos I e II, localizada em um bairro de periferia, de mais fácil locomoção e acesso, uma vez que a visita seria freqüente para que se estabelecesse vínculo com os/as educandos/as.

No momento da inserção em campo de pesquisa, em setembro de 2005, a unidade era constituída por duas salas de aula de ciclo I e duas de ciclo II, havendo além de uma educadora para cada sala, uma inspetora de alunos, uma merendeira e a própria diretora da unidade sempre presentes no período das aulas, das 19h às 23h.

Ainda com relação à estrutura física dessa unidade, pode-se colocar que em sala de aula, os/as alunos/as eram organizados/as por fileiras, e ficavam agrupados/as de acordo com a turma a que se referiam, ou seja, em uma sala de ciclo I, por exemplo, eram trabalhados dois conteúdos ao mesmo tempo, o que se referia à primeira série, e o que se referia à segunda série do Ensino Fundamental.

Dentro das classes, a lousa ficava dividida em duas partes, e cada turma copiava o seu conteúdo, o qual era trazido pela professora, que era a única que falava em sala de aula. As aulas eram expositivas, as professoras passavam os conteúdos na lousa, na maioria das vezes, quando não, liam a sistematização já presente nos livros, e cada turma copiava o que lhe cabia. Não havia participação efetiva dos/as educandos/as na seleção dos conteúdos ou na sistematização dos conhecimentos, uma vez que eles se manifestavam somente quando não conseguiam ler algo que foi escrito pela professora, ou não compreendiam alguma orientação de trabalho dada. Essas informações foram coletadas em momento de acompanhamento das aulas, que se deu ao longo de setembro de 2005 a setembro de 2006, para criação de vínculo com as pessoas que seriam entrevistadas, o que as deixaria mais a vontade neste momento.

Havia na escola também um pátio onde se dava a refeição em momento de intervalo, trinta minutos, assim como nas demais unidades. Nesse tempo os/as educandos/as eram servidos/as da merenda oferecida pela prefeitura (já descrita no item anterior), e se socializavam. Este momento foi mencionado por alguns/algumas educandos/as, em conversa informal, como sendo o preferido no que diz respeito à escola.

Os/as educandos/as aceitaram participar da pesquisa logo no início do processo, quando a eles/as foi apresentado o projeto, assim como as educadoras (que permitiram que se frequentasse as aulas) por meio de uma apresentação feita pela diretora da unidade em conjunto com a coordenadora pedagógica, que em reunião apresentou os detalhes do projeto de pesquisa, antes a ela entregue.

Desde o período de inserção no programa como pesquisadora até o momento em que se partiu para as entrevistas (de setembro de 2005 a setembro de 2006), todas as informações consideradas importantes, tanto com relação à postura das educadoras em sala, à metodologia adotada, à postura dos/as educandos/as, aos conteúdos desenvolvidos, quanto com relação às conversas informais nos momentos de intervalo foram registradas em um diário, para que se pudesse contextualizar o ambiente, o que seria importante no momento das entrevistas.

Em meados de setembro de 2006 foi elaborado o roteiro de entrevistas, e a partir deste momento foi estabelecido o público-alvo para as entrevistas a serem realizadas.

Na maior parte dos estudos qualitativos, o processo de coleta se assemelha a um funil. A fase inicial é mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo. Na fase imediatamente subsequente, no entanto, passa a haver um esforço de focalização progressiva. (SATKE, 1981 *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 45)

Embora já se quisesse trabalhar com mulheres adultas, o que era decorrente da prática no programa da UNESP, após o contato com este programa é que se verificou ser viável. Em conversa prévia com cada educando/a para registro de quantidade e de características destes/as, foi constatado, que as mulheres adultas, na faixa etária de 40 à 60 anos eram maioria em meio aos/às educandos/as freqüentadores/as do programa.

3.2.2. As entrevistas

O trabalho de coleta de dados que se passa a descrever mais detalhadamente a partir de agora teve como intuito recolher informações acerca da experiência da negação ou interrupção da educação do indivíduo em período considerado ideal, da experiência da escolarização em idade adulta e das mudanças que essa experiência tem trazido para a vida de seis educandas provenientes do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos do município de São José do Rio Preto, por meio de entrevistas semi-estruturadas principalmente.

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones através de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de las funciones de sistema. La experiencia social no es objeto positivo que se observa y mide fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de sección, construye imágenes de sí mismo. (DUBET e MARTUCELLI, 1996 *apud* GOMES, 2002 p.109)

Segundo ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER (1999), a entrevista, por sua natureza interativa, permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. No caso deste trabalho, optou-se pela entrevista chamada focalizada, ou semi-estruturada, por meio da qual o/a entrevistador/a faz perguntas específicas, formuladas de antemão, mas

também deixa que o/a entrevistado/a responda em seus próprios termos, e acrescente informações que lhes sejam importantes.

De acordo com THOMPSON:

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com sentimentos, crenças, valores, permitindo sobretudo que se obtenha sobre o passado recente ou longínquo. (THOMPSON, 1992, *apud* ROMANELLI e BIASOLI-ALVES, 1998, p. 144)

Estabeleceu-se, primeiramente, as possíveis participantes da entrevista, e seguiu-se com a elaboração do roteiro da entrevista (questões direcionadas, que visam atingir os objetivos do projeto de pesquisa).

O roteiro foi constituído de duas partes. Na primeira delas buscou-se investigar a concepção das mulheres entrevistadas com relação à experiência da negação escolar, ou interrupção desta de maneira precoce, com vistas a compreender esse processo, e suas conseqüências em relação ao processo educativo pelo qual passam atualmente. Para tanto, foram formuladas três questões:

1. Já havia estudado? Como foi a experiência escolar?
2. Que motivos levaram à interrupção do processo de escolarização?
3. Que sonhos deixaram de ser realizados pela não conclusão dos estudos?

Como se pode notar, as duas primeiras questões visavam a descrição do processo escolar pelo qual já haviam passado, e do qual já haviam sido excluídas. Além disso, por meio dessa narrativa, buscava-se a concepção do sujeito a respeito do que se passou, ou seja, o que lhes ficou de bom, e que pode ajudar no novo processo, e o que lhes causou barreiras que podem atrapalhar na educação em idade adulta.

A terceira questão, referente a essa primeira parte, objetivava compreender os fatores que possivelmente tenham motivado a busca pela escola, ou frustrações que possam dificultar a aprendizagem.

O segundo segmento do roteiro buscava averiguar as razões para a busca e a manutenção no processo escolar; os conteúdos que lhes têm sido importantes, tanto em relação à aplicação no cotidiano quanto a fatores agradáveis por elas mencionados (o que também é considerado importante), e o que acham que será possível realizar ou alcançar a

partir da re-inserção e vivência nesse contexto. Constituíram esse bloco do roteiro as seguintes questões:

1. O que mobilizou a busca pela (re) inserção no processo escolar?
2. Para quê busca a alfabetização neste momento?
3. Que conteúdos lhes tem sido importantes ou úteis? Por quê?
4. Que conteúdos lhes tem sido agradáveis de aprender? Por quê?
5. Do que mais gostam na escola?
6. Que sonhos pretendem reaver (deixados para trás pela falta de estudo)?
7. Como acham que será a vida após a alfabetização? O que já mudou? O que mudará?

O roteiro foi elaborado no mês de agosto de 2006. Passou por duas re-elaborações, em discussão com a orientadora do trabalho de pesquisa, com vistas a ajustar os objetivos e a questão de pesquisa, e os fins para os quais levavam as questões propostas.

Fez-se, então, três entrevistas consideradas “testes”. A primeira delas no meio do mês de agosto: foi marcada a entrevista com uma educanda que se voluntariou, em horário de aula, decidido pela educanda e pela educadora como sendo melhor, e a entrevista foi gravada em gravador-digital. Em seguida, foi transferida para o computador para que se fizesse a transcrição da mesma. Ao longo da transcrição, buscou-se categorizar previamente os dados que se conseguiu por meio de tais perguntas, e se partiu para a re-elaboração do roteiro com a ajuda dos apontamentos feitos pela orientadora. Esse processo se repetiu por mais duas vezes, até que se chegasse ao roteiro apresentado.

As entrevistas tiveram início no final do mês de setembro de 2006. A seleção das entrevistadas ocorreu de acordo com a faixa etária, e a disponibilidade das educandas, que foram questionadas a respeito da participação ou não. Por preferência das mesmas, e com autorização das educadoras e da direção, as entrevistas aconteceram em horário de aula, em uma sala parte, que ficou destinada para tanto até o final desse processo.

As entrevistas, que tiveram duração média de trinta minutos cada uma, foram registradas em gravador digital, e passadas a um arquivo de computador para que se desse a transcrição destas. Por meio dessa transcrição já se traçavam as primeiras impressões a respeito da análise dos dados, e se estabelecia que pontos poderiam ter sido aprofundados em cada uma delas.

Após a transcrição e breve análise dos dados provenientes do primeiro ciclo de entrevistas, pôde-se decidir quais entrevistas precisariam ser aprofundadas, e assim aconteceu com duas delas, ou seja, mais algumas questões foram feitas a essas mulheres para esclarecimentos ou coleta de mais dados.

3.2.3. Caracterização das educandas entrevistadas

A seleção das educandas para a entrevista se deu, então, de acordo com as que se dispuseram a participar da entrevista, que se deu em duas etapas, como já foi descrito.

Antes de iniciar o trabalho com as entrevistas, essas mulheres foram reunidas e mais uma vez informadas a respeito do que se tratava a pesquisa, e lhes foi assegurado sigilo a respeito de suas identidades, por isso, seus nomes foram trocados por nomes fictícios.

Passa-se, neste momento, para a descrição das entrevistadas, que tiveram suas características distribuídas no quadro a seguir:

	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
Idade	47 anos	58 anos	53 anos	51 anos	50 anos	41 anos
Família	Divorciada, mencionou ter sido casada com um homem de classe média-alta, o que, de acordo com ela foi sofrido, por sentir-se 'não compatível com aquela realidade. Não possui filhos, durante as últimas conversas, estava namorando. Demonstra ter bom relacionamento com familiares, irmãs e sobrinhos/as.	Divorciada, possui quatro filhos adultos, e devido à religião adotada (evangélica), deve se manter sozinha. Não mencionou contato com familiares a não ser os/as filhos/as.	Viúva, possui um filho portador de necessidades especiais. Não mencionou relacionamento amoroso, mas parece estar sozinha. Com relação aos familiares, mencionou um irmão, mais velho, que apesar de viver em melhores condições financeiras, parece não ajudá-la.	Casada, vive com o marido e não mencionou o número de filhos que possui, tendo mencionado a respeito de um ao longo da entrevista. Também não mencionou nada a respeito de outros familiares.	Viúva, possui três filhos e uma filha, adultos, e atualmente mora com o namorado. Mencionou, em relação a familiares, irmãos, irmãs (que também são frequentadores/as de EJA) e pôde-se notar que embora haja contato frequente entre eles/as, não moram próximos/as.	Casada, vive com o marido e possui duas filhas adolescentes. Não falou nada a respeito dos familiares.
Emprego	Foi babá, motorista particular (orgulha-se muito por ter carteira de motorista) e no momento da entrevista estava trabalhando como diarista em uma casa de família, e	Costureira, trabalha produzindo roupas de alta- - costura para uma boutique.	Diarista.	Faxineira em uma fábrica de roupas e diarista na casa da patroa, a dona da fábrica.	Trabalhou apanhando laranja, como vendedora ambulante (feirante e camelô), fazia bolo para vender, costurava, fazia crochê, entre outros serviços.	Diarista.

	cuidando de um casal de idosos durante a noite.				No momento da entrevista a educanda fazia alguns consertos em peças de roupas e vivia da pensão deixada pelo marido.	
Religião	Não fez menção a nenhuma religião.	Evangélica, mencionou a importância da alfabetização para a leitura da bíblia e de hinários, gosta de cantar.	Evangélica, mas nada falou a respeito.	Não fez menção a nenhuma religião.	Evangélica, mencionou a importância do aprendizado da leitura para poder ler a bíblia.	Evangélica, mencionou a importância do aprendizado da escrita para poder cumprir o cargo que tem na igreja, de recepcionar as pessoas.
Escolaridade anterior	Freqüentou a escola quando criança, até a quarta série primária, depois freqüentou o Ensino Supletivo.	Foi à escola até ter sete anos de idade somente.	Foi à escola quando criança, e antes de se matricular na atual escola freqüentou o Ensino Supletivo, já adulta.	Freqüentou a escola quando criança durante pouco tempo. Quando adulta, antes do atual programa de EJA,, alfabetizou-se em outro programa.	Nunca freqüentou a escola antes do programa de EJA em que está estudando.	Quando criança estudou até a segunda série primária.

A primeira entrevistada foi Ana, uma mulher de 47 anos, que já tinha alguns saberes a respeito das técnicas de leitura e escrita quando voltou a freqüentar a escola. Ana diz ter deixado de estudar pela freqüente mudança de habitação devido a busca de seus pais pelo sustento da família. Ela é uma mulher divorciada, que não possui filhos, mas tem uma relação bem próxima com os/as sobrinhos/as. Ana mencionou os empregos pelos quais já passou para seu próprio sustento: babá, diarista, motorista particular, sendo seu grande orgulho a conquista da carteira de habilitação.

A entrevista com essa educanda foi realizada em duas etapas. A primeira delas foi realizada no início de setembro de 2006, quando se pretendia fazer os últimos acertos no roteiro de entrevistas. Assim que este passou pelos devidos reparos, Ana, foi novamente entrevistada, ao longo de vinte minutos aproximadamente.

A segunda entrevista foi realizada com Antônia, 58 anos, divorciada, e mãe de quatro filhos. Ela freqüentou a escola quando criança, mas deixou de estudar por decisão de seu pai. Essa educanda sempre se sustentou, e aos quatro filhos, como costureira. A entrevista de Antonia foi realizada em um dia somente, em uma conversa de mais ou menos trinta minutos.

Depois de Antônia, Olga foi entrevistada. Ela tem 53 anos, é viúva e tem um filho portador de necessidades especiais. Olga estudou quando criança até a terceira série, mas parou porque recebeu um diagnóstico de inaptidão, ou problemas de aprendizagem. A

educanda sempre sustentou a si mesma e ao filho como diarista, e mencionou o apego à religião como amparo para as dificuldades, assim como Antônia. A entrevista com Olga foi realizada em duas etapas. A primeira com duração de vinte minutos aproximadamente, e a segunda, para esclarecimento de algumas afirmações (em outro dia), com duração de mais ou menos quinze minutos.

Ilda foi entrevistada depois de Olga. Ela tem 51 anos, é casada, e trabalha como faxineira para ajudar o marido no sustento da casa. Assim como as entrevistadas anteriores, Ilda frequentou a escola por pouco tempo quando criança, mas logo a abandonou por necessidade de acompanhar os pais. A entrevista de Ilda foi realizada em uma única etapa, com duração de vinte e cinco minutos.

A quinta pessoa a ser entrevistada foi Rosa, uma mulher de 50 anos, viúva, e que possui três filhos. A história de Rosa, em relação à escolarização, é diferente da história das demais entrevistadas. Ela foi barrada pelos irmãos mais velhos, e jamais havia frequentado uma sala de aula até a idade adulta. Para sustento da família, Rosa sempre transitou no setor informal, trabalhando como apanhadora de laranjas, vendedora ambulante, reparadora de roupas, entre outros. Essa entrevistada demonstrou forte apelo à religiosidade, um dos fatores que a fez buscar saberes relacionados à leitura. A entrevista de Rosa foi realizada em uma etapa, com duração de 40 minutos aproximadamente.

A última entrevista foi realizada com Sueli, a mais nova delas, com 41 anos, e que talvez por ter vivido em época diferente, apresentou uma justificativa diferente pelo abandono da escola. Sueli não enfrentou dificuldades no acesso à escola, pois era uma moradora da cidade, e disse que tomou a decisão de deixar os estudos. Ela é uma mulher casada, possui duas filhas, e ajuda no sustento da casa trabalhando como diarista. Essa entrevista foi realizada em uma etapa somente, com duração de mais ou menos vinte minutos.

Após essa breve apresentação das mulheres entrevistadas, parte-se, no capítulo seguinte, para a apresentação dos dados que foram coletados, já organizados de acordo com as categorias de análise.

Capítulo IV: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

“O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. (BARDIN, 2004, p.90)

De posse dos dados a serem trabalhados, coletados pelas entrevistas semi-estruturadas, partiu-se para a organização destes, de maneira a facilitar o trabalho de interpretação dos dados.

Embora não se tenha optado pela análise do conteúdo como forma final de análise dos dados, leituras a respeito disso, realizadas ao longo do período de coleta de dados, bem como leituras, ou releituras, referentes ao apoio teórico relacionado a este trabalho, facilitaram a organização e categorização do material proveniente das entrevistas.

Segundo BARDIN (2004):

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis [...] O tema corresponde a uma regra de recorte (do sentido, não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. (*ibidem*, p. 99)

Tendo claros os temas que regeriam os blocos de que se consideravam categorias de análise em momento das entrevistas, voltou-se para essas. BOGDAN e BIKLEN (1994), colocam que a organização mencionada como categorização, ou divisão em temas, acontece à medida que se vai lendo, ou coletando, os dados, e estes se repetem, ou destacam-se neles algumas palavras, frases, padrões de comportamento, ou formas dos sujeitos pensarem. Esse sistema de codificação, ou organização, envolve passos como a procura de regularidades descritas por frases ou palavras denominadas *categorias*. Assim, as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu, de forma que o material contido em um determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (*ibidem*, p. 221)

O processo de categorização desses dados se deu da seguinte maneira: primeiramente fez-se leitura das entrevistas transcritas, e a partir disso montou-se pastas de arquivos (em computador) referentes às categorias que se estabeleceu ao longo da elaboração do roteiro de entrevistas, que foram ‘autoculpabilização’, ‘sentimento de inferioridade’, ‘sonho da possibilidade’, ‘razões para a busca’, ‘aprendizados relevantes’, ‘mudanças acarretadas pelo

processo de escolarização’, ‘mulher na sociedade’, ‘mulher na relação com os homens’, e ‘mulher na família’. Nas entrevistas transcritas, fizeram-se marcações, para cada categoria, uma cor referente para cada uma, o que facilitou a visualização no momento de se montar as tabelas, uma vez que um trecho continha dados referentes a mais de uma categoria.

Depois de identificados em cada entrevista os trechos que continham os dados referentes a estas, montou-se uma tabela para cada categoria das que foram citadas, que passaram, depois, a ser consideradas subcategorias, dentro das categorias de análise que se estabeleceu com base na obra de Paulo Freire, que foram: ‘opressão’, ‘marginalização’, ‘alfabetização/escolarização’, ‘conscientização/cidadania’ e ‘dependência/autonomia’.

A partir de agora, os dados que foram coletados serão apresentados.

4.1. OPRESSÃO

Os dados que se vinculam a situações ‘opressão’ vivenciadas pelas educandas entrevistadas foram aqui organizados de acordo com as subcategorias ‘autoculpabilização’, ‘mulher na sociedade’, ‘mulher na família’, ‘mulher na relação com os homens’.

4.1.1. Autoculpabilização

A primeira subcategoria relacionada à categoria ‘opressão’, foi, portanto, a *autoculpabilização*. Como foi mencionado a pouco, em todas as entrevistas realizadas e transcritas, marcou-se trechos relacionados ao fato de as educandas terem atribuído a culpa pela interrupção ou negação da experiência escolar a si mesmas, ou às condições vividas por elas e pelos familiares, decorrendo disso a naturalização do processo de opressão sofrido pela ‘ideologia do ter mais’, onde os dominantes não têm interesse na conscientização dos dominados a respeito do que se passa, e os mantém alienados.

Na entrevista de Ana, que já havia experimentado a vida escolar quando criança, e quando adulta também, antes da experiência em foco, foi encontrado o seguinte a respeito de como se deu a interrupção:

“Eu estudei até a quarta série primária. Mas não cheguei a completar, e aí parei porque eu tinha que trabalhar, não tinha condições, quando eu era pequena o meu pai mudava para tudo quanto é bando, então não tinha como estudar. E foi aí que eu parei. Uma vez eu fiz supletivo, mas como eu trabalhava, tinha muito serviço, aí não tinha condições”. (Ana)

Como se pode notar, a educanda não se menciona como sujeito paciente nesse processo de interrupção, mas agente, “parei porque tinha que trabalhar”, na infância, como tendo sido decisão e responsabilidade dela o fato. A responsabilidade é, no máximo, dividida com as necessidades da família, que, por isso, se mudava o tempo todo.

Na entrevista de Antônia, que assim como Ana teve o processo escolar interrompido na infância, a história não é muito diferente:

“Eu estudei durante três anos, quando eu tinha uns sete anos de idade, aí meu pai ficou bravo comigo porque eu ia chorando e voltava chorando da escola”. (Antônia)

“Não, eu até gostava de ir para a escola. Mas a gente morava em uma fazenda. Então tinha que andar uma distância, como que daqui lá no centro a pé, e no meio de gado, de cavalo, animal, era um cerradão, sabe? Por onde tinha que passar. E a gente morava lá no sítio, fazenda, então a gente tinha que andar na fazenda, um trilho, até chegar na escola, e o meu irmão mais velho, era muito folgado. A minha mãe fazia marmita, porque a gente tinha que levar marmita para comer na escola. Então, aí, o meu irmão era muito folgado, ele me entregava aquela marmita, sabe aquelas marmitas que vem de duas, uma em cima da outra, pesada? Ele me jogava aquelas duas marmitas na mão, e se mandava na frente com os outros alunos que estavam indo na turminha nossa. Eu chorava porque eu tinha medo do lugar, do trilho, dos caminhos, sabe? E eles iam correndo, e eu ficava sozinha para trás, então eu ia chorando, e voltava chorando da escola. Sem contar que no dia que chovia muito, a gente não sabia se andava um passo para a frente e dois para trás porque o vento era muito forte, era um sofrimento para ir na escola lá. Então, como eu ia chorando e voltava chorando, meu pai falou assim “ah, já que você não quer estudar, vai ficar burra, vai sair da escola, pronto!”. E sempre, a minha professora era muito brava, me puxava tanto a orelha! E eu gostava de ver desenho, e tinha uns desenhos atrás da porta, tinha uns desenhos do pica-pau amarelo, do lobo mau, essas coisas. A lousa era lá (apontando para frente), a porta era lá trás, na entrada, era uma vilinha pequena (depois de Palestina), então, a professora ficava dando aula lá, e eu me distraía e ficava olhando os desenhos lá atrás, daí a pouco ela vinha puxava a minha orelha e me fazia olhar para a frente e falava ‘a lousa é lá!’, e me puxava a orelha, aí eu chorava, chorava, eu era tímida que só eu. E eu, já juntava isso, sei lá, eu me sentia meio isolada na escola, aí eu fiquei nervosa e comecei a chorar, falei que eu não queria mais ir na escola, aí meu pai me tirou. Então, com treze anos de idade, ele me colocou no curso de corte e costura, e eu sou costureira até hoje”. (Antônia)

“Muitas vezes eu senti que devia estudar sim, mas eu não podia porque eu tinha os filhos todos pequenos, e eu tinha que levar eles na escola também”. (Antônia)

No discurso de Antônia pode-se notar, já no primeiro trecho, a responsabilidade assumida para si, e, apesar do visível sofrimento pelo qual passava naquela situação, essa educanda também se coloca como agente no processo da interrupção escolar.

Olga também enfrentava dificuldades no caminho da escola, e parou de estudar porque dava muito trabalho e chorava, mas no caso dela há um agravante.

A educanda se sente responsável por não ter concluído os estudos. Assim como Antônia, ela coloca que era muito tímida, e, além disso, acrescenta às dificuldades enfrentadas um problema físico, causado pela dificuldade da mãe em cuidar de duas crianças ao mesmo

tempo, o que a fazia dar remédios para as crianças. Outro fator a ser ressaltado é a fuga da escola, vivida por Olga, fato que irá se repetir nos dados retirados da entrevista de Sueli.

“Estudei. Estudei assim: meu pai e minha mãe se mudaram, foram para o sítio, só que na minha cabeça não entrava nada. Quando foi para eu fazer os exames, eu cheguei lá, vi, e parti para a casa da mulher que morava ali perto, a gente era muito tímido, e eu não fiz o exame. Aí meus pais me tiraram da escola porque não entrava nada na minha cabeça”. (Olga)

“Porque quando eu era criança, eu não aprendi porque eu tinha problema, era lesão na cabeça, aí depois que eu fiz tratamento, e isso faz um pouco de anos já, eu estou com cinquenta e três, isso faz uns vinte e cinco, trinta anos. Então, eu tomei remédio, e melhorei, graças a Deus, então as coisas estão começando a entrar na minha cabeça (...) a minha mãe, quando a gente era criança, era muito chorona, e ela dava remédio para acalmar porque dois (filhos) não é fácil, não, então eu acho que a minha vida era completamente diferente”. (Olga)

Na entrevista de Ilda, os trechos destacados em relação à responsabilidade de quem, na concepção da educanda, foi a interrupção escolar em sua vida, encontrou-se o seguinte:

“(Quando criança estudei) Muito pouquinho, porque, meu pai morava em fazenda, era muito longe, era difícil, então não deu para a gente estudar mesmo, a gente até queria estudar”. (Ilda)

“Uns sete anos. Se for um ano, eu acho que nem um ano direito eu não fui (à escola), porque meu pai mudava”. (Ilda)

Assim como na vida de Ana, a mudança de habitação era uma prática constante para a família de Ilda, o que acarretava “o não poder freqüentar a escola” a ela e aos seus irmãos, a educanda menciona ter freqüentado a escola apenas durante um ano, ou menos. Ao contrário de Antônia e Olga, entretanto, Ilda não coloca o incômodo ao freqüentar o ambiente escolar, mas o desejo de. Assim como ela, também se sente Rosa, que se quer conheceu esse ambiente.

Rosa foi a única dentre as entrevistadas que não foi à escola nem por uma vez quando criança, e a respeito disso, ela coloca a vontade de ter ido:

“Não, eu tinha estudado, quer ver, em 2003 eu fui na escola pela primeira vez”. (Rosa)

“Eu não sei, eu fui criada pelos meus irmãos, e sei lá, o meu irmão mais velho era um pouco ignorante, sei lá, eles não me deixavam estudar, e eu me criei em sítio, eu morei no Paraná e lá tinha muita bandidagem. Então, a escola era longe, e meu irmão não deixava a gente estudar porque a escola era longe e ele não podia levar e não podia buscar. Naquele tempo não existiam os recursos que existem hoje, que tem perua, ônibus, lá a gente tinha que ir a pé e era quatro quilômetros de lá da escola até a nossa casa, então o meu irmão não deixava. Minha mãe ia pela cabeça dos filhos, e por isso nós não estudamos. Quando a gente ficou adulto, os meus irmãos estudaram, fizeram aquele MOBREAL, então todo mundo aprendeu a ler e escrever, os homens, as mulheres não. Aí depois algumas das minhas irmãs, tem uma que está com 64 anos e está estudando, ela está lendo e escrevendo, ela está melhor do que eu, ela mora em Barra Bonita. Depois eu casei e aí meu marido não me deixava estudar. Morei perto de escola e ele não deixava, quando eu queria ir ele não deixava. Depois quando chegou um tempo, eu tinha vergonha, eu tinha muita amizade e todo mundo que me conhecia achava

que eu sabia alguma coisa. A moça que se casou com meu sobrinho falava ‘eu não acredito que a senhora não sabe ler’ e eu falava ‘eu não sei nada e eu morro de vergonha disso’. Aí quando eu cheguei aqui em Rio Preto, eu morei do lado do curso, e tinha uma amiga minha que fazia três anos que estava na escola...” (Rosa)

“Ah, ele (marido) faleceu, e viche, eu acho que eu comecei a viver depois que ele morreu. Sabe, é duro assim, a gente se dava bem e tudo, eu vivi 28 anos com ele, mas eu acho assim que depois que ele morreu a minha vida mudou muito. Ele era assim meio carrasco. No começo eu briguei muito para estudar meus filhos. Eu tenho dois fazendo faculdade, tem o outro que fez até o colegial, depois começou a trabalhar e não teve mais tempo de estudar, mas ele não desiste, assim que ele puder, ele vai fazer faculdade. E a minha filha, que eu não me conformo, ela largou no segundo ano de magistério, por causa do namorado dela, e eu não me conformo com isso até hoje”. (Rosa)

Ao contrário das demais educandas, Rosa não se responsabiliza pela falta de estudos, ela deixa claro que foi impedida de estudar, primeiramente pelos irmãos, e, posteriormente, pelo marido. Em contraposição, Sueli se responsabiliza inteiramente pelo fato, dizendo ter sido opção dela quando criança a interrupção do processo de escolarização:

“Eu estudei até o segundo ano quando eu era criança. Depois eu não ia na escola, não gostava de estudar (...) Eu não lembro (a idade) não, eu era criança, novinha ainda. (Os meus pais) Insistiram sim, mas como eu não gostava, eu ia até na porta da escola e voltava, eu faltava da escola...Não (eu não parei porque precisava trabalhar), eu não queria mesmo, não estava a fim.” (Sueli)

Essa educanda não menciona dificuldades de acesso à escola, pelo contrário, ela coloca que a escola era próxima à sua residência, que se localizava na cidade de São José do Rio Preto. E também não coloca que deixou de estudar por desejo do pai, este até insistiu para que ela o fizesse, ela simplesmente coloca que não gostava da escola.

4.1.2. Mulher na sociedade

A respeito dessa subcategoria, já no trecho que se relacionou à subcategoria anterior, é válido mencionar a opressão sofrida nas condições em que viviam a família e as dificuldades que tanto Antônia, quanto os/as demais alunos/as mencionados/as enfrentavam para frequentar a escola. Além disso, a opressão fica evidente no tratamento que era recebido na escola, pelas punições violentas, o que culminou na desistência, e na ocupação de um emprego que, segundo ela, não a traz remuneração de acordo com o merecido.

“Eu sou costureira de alta costura, eu ganho, pelo que eu faço lá, pela qualidade que eu coloquei nas roupas eu acho que eu ganho pouco. Eu falo que a minha patroa, cada vestido que ela vende lá, o mais barato é de trezentos, quatrocentos reais”. (Antônia)

Mesmo já adulta, na tentativa de reaver o direito de estudar, Antônia encontrou dificuldades, e o nosso sistema escolar não facilitou seu re-ingresso, não tinha como levar os filhos para a escola, ou assistência para eles no período em que ela estivesse dentro da sala de aula.

Assim como Antônia, Olga também enfrentava um longo caminho para chegar à escola porque também morava no sítio, além disso, sofreu um diagnóstico de lesão cerebral quando criança, o que era tratado com remédios pela mãe que alegava que dois filhos pequenos era algo muito trabalhoso. Atualmente, em seu relato, encontra-se indícios de opressão sofrida quando buscou o sustento da família:

“Para começar prejudicou tudo. A gente não tem estudo, então tem que ficar trabalhando para uns, para outros, eu trabalho de doméstica, depois agora eu faço faxina, vou aqui, vou lá, porque precisa, eu sou viúva e tenho um filho, que estuda na APAE, então ficou difícil para mim”. (Olga)

Além desses dados, da entrevista de Olga foram retirados também, dados que demonstram as condições de moradia insatisfatória:

“Assim, o problema de morar, eu até falo com Deus, não é uma coisa bonita para se engrandecer não, não é isso. Porque onde eu moro é somente um banheiro, onde eu fiz, a cozinha, um quarto, e uma área de serviço lá, que pôs a pia lá e o meu fogão, e no outro lado, não tem laje, nada, não tem o contra-piso, está tudo danado”. (Olga)

Ilda tem em comum com as histórias que foram contadas até então, as dificuldades no caminho que percorria para chegar à escola. Além disso, assim como Ana, Antônia, Olga e Sueli, enfrenta situações de opressão no mercado de trabalho, no qual cumpre o trabalho de faxineira de uma fábrica de roupas, depois de ter sido demitida do emprego de enfermeira e de vendedora de roupas:

“(…) só que eu não pude ficar mais lá porque eu não tinha leitura, muito pouquinha, às vezes tinha coisa que eu sabia, mas não podia ficar, tinha assim que escrever que elas passavam remédio no soro, então, eu acho que eu fiquei prejudicada”.(Ilda)

“(…) hoje eu trabalho em uma fábrica de roupa, de limpeza, a gente faz porque a gente precisa trabalhar, porque não era isso o que eu queria”. (Ilda)

No discurso de Rosa, a proibição imposta pelo pai, pelos irmãos mais velhos e pelo marido, foram os primeiros indícios de opressão a serem ressaltados. Além disso, Rosa, assim como as demais educandas, não pôde escolher o emprego que daria sustento à sua família, opressão que sofrem os/as marginalizados/as na sociedade no qual estamos inseridos.

“(...) olha, eu já fiz de tudo nessa vida. Já trabalhei na roça, já apanhei laranja para dar de comer aos meus filhos, o meu marido não ligava, ele era assim meio carrasco, quando ele botava algum dinheiro no bolso ele pensava em viajar, se divertir. Para a mulher e os filhos ele não estava nem aí”. (Rosa)

“(...) teve uma época que eu sustentava meus filhos vendendo Avon, em oitenta, oitenta e alguma coisa, o meu filho mais velho estava com onze anos, e a gente ia para a feira vender Avon, eu pedia por minha conta, e a gente vendia tudo, voltava de tarde com carne, com queijo, voltava com tudo, com dinheiro, então, eu fazia aquelas contas de Avon na cabeça, assim, bem rapidinho”. (Rosa)

“Quando eu trabalhava na roça, de final de semana eu pegava feira, ficava na feira, sempre fui camelô, vendia nas portas, então se era época que eu não tinha serviço de roça eu fazia bolo para vender, eu costumava, sempre costurei, fazia crochê, eu trabalhava vinte e quatro horas por dia. Hoje eu estou descansada, eu não trabalho para fora mais”. (Rosa)

A mesma situação é vivida por Sueli:

“Eu trabalho, eu sou doméstica, se eu tivesse estudado antes eu estaria em um emprego melhor”. (Sueli)

Nas falas de Rosa e de Ilda, ainda, há indícios de como foram as práticas escolares por elas vividas na EJA antes da inserção no programa em que estão matriculadas atualmente. Pode-se, por meio dessas falas, notar o papel de opressor ocupado hora pela escola, hora pela própria educadora, que se posicionava a favor da ideologia dominante e a admiração em relação ao “opressor-professora”.

“O pessoal fala que ela é uma professora grossa, brava, e na época eu morava lá do lado do IBILCE, no Jardim Nazareth, e ela me dava carona, aí um dia eu falei para ela assim “professora eu entrei na escola para ganhar, e ‘eu vou passar de ano’, e ela riu, mas ela riu da minha cara, ela disse “lá tem alunos que estudam já faz dois, três anos e não passam para a segunda série, você já quer passar de ano no primeiro ano?” (Rosa)

“Eu gostava muito, e para mim, lá era completo. Lá o pessoal falava que aquela professora era brava, que ela era grossa e tal, mas foi ela quem me ensinou, foi com ela que eu aprendi (...) Ela era assim bem carrasca, mal educada sabe? Ela tratava os alunos meio mal Era legal. Se chegasse uma pessoa na porta, deveria pedir licença, senão não entrava, sabe, eu acho que ela está certa, eu acho legal assim”. (Rosa)

Além desses dados que estavam explícitos, é importante fazer menção aqui, nesta subcategoria, a respeito da proteção que as educandas buscavam para si, evitando as situações de socialização, tanto em práticas cotidianas, como na socialização como forma de lazer. Nos dados explicitados na categoria ‘alfabetização/escolarização’, quando se abordam as mudanças acarretadas pelo processo de escolarização, todas elas colocam a melhoria no convívio social, o que nos faz pensar que antes de se protegerem pelos saberes escolares, passaram por situações de opressão que as fizeram manterem-se isoladas.

4.1.3. Mulher na família

Atrelada à experiência da negação/interrupção do processo escolar, a relação mulher/família, investigada nos relatos das entrevistadas, acabou revelando a vivência em famílias patriarcais, na qual os pais (ou o filho/irmão mais velho, que ocupa o lugar deste), é que decidem os rumos dos membros da família, por isso, as informações a respeito dessa categoria coincidem, na maioria das vezes, com as que se levantou a respeito da relação dessas mulheres com os homens, subcategoria posterior a esta, por isto não serão aqui colocadas.

As demais informações obtidas sobre o como se estabelece a relação dessas mulheres com suas famílias estão contidas nos trechos:

“Uma vez eu fiz supletivo, mas como eu trabalhava, tinha muito serviço, aí não tinha condições. Então, de tanto os meus sobrinhos falarem ‘fazer o quê em casa, vai estudar, vai aprender’, eu resolvi. Eu sou muito batalhadora, mas antes de voltar a estudar, eu achava que eu era assim muito acomodada, foi aí que os meus sobrinhos começaram...” (Ana)

Ana deixa clara a convivência com os/as sobrinhos/as escolarizados/as, o que lhes serviu de fator mobilizador na volta para a escola.

“Eu sempre pensei em estudar, mas depois eu casei fui para São Paulo, passei vinte e cinco anos lá, coloquei os meus filhos todos na escola. A mais velha fez a oitava, o meu filho fez faculdade, tanto é que ele é gerente de banco hoje. A minha filha trabalha no escritório da Record, do Roberto Justus, é assim que fala? Então, ela trabalha lá. A minha outra filha, a do meio, ela não quis estudar muito, ela estudou só até a quarta série e saiu, a minha caçula também estudou só até a oitava e saiu, não fez faculdade, e eu sinto, sabe?” (Antônia)

É possível notar no discurso de Antônia a primazia do estudo dos filhos e cuidado com os mesmos, para depois buscar pelos seus direitos. A mesma impressão é passada pela narrativa de Rosa, abaixo:

“No começo eu briguei muito para estudar meus filhos. Eu tenho dois fazendo faculdade, tem o outro que fez até o colegial, depois começou a trabalhar e não teve mais tempo de estudar, mas ele não desiste, assim que ele puder, ele vai fazer faculdade. E a minha filha, que eu não me conformo, ela largou no segundo ano de magistério, por causa do namorado dela, e eu não me conformo com isso até hoje”. (Rosa)

“E fui eu que criei os meus filhos, nunca deixei os meus filhos irem para a escola diferentes dos filhos dos outros, com tênis diferente, ou com uma roupa velha, para os colegas não zombarem deles, não, os meus filhos andavam sempre bonitinhos, arrumadinhos, e até hoje eles olham as fotos e eu digo ‘isso prova, essas fotos, que eu sempre cuidei de vocês, nunca deixei vocês andarem de qualquer jeito. Nunca deixei vocês merecerem (passarem pela situação) de olhar a bala do fulano, ou a bolacha do ciclano, a mãe deu o sangue, mas vocês estudaram”. (Rosa)

Outro fato importante a se considerar é o incentivo que a família dá no caso da volta à escola.

“Então, de tanto os meus sobrinhos falarem ‘fazer o quê em casa, vai estudar, vai aprender’, eu resolvi”. (Ana)

“Ontem eu vinha vindo com o meu filho para a escola, eu vim com ele até a casa dele, aí eu falei ‘ai filho, a mãe está desanimada, cansada, parece que com as pernas pesadas, parece que minhas pernas não estão conseguindo sair do lugar’ e ele me respondeu ‘mas vai mãe, vai para a escola que a senhora não se arrepende”. (Rosa)

4.1.4. Mulher na relação com os homens

A experiência da negação/interrupção do processo escolar, como já se disse, revelou a opressão vivida dentro das famílias, onde o homem cumpre o papel do opressor. Embora os trechos a seguir sejam coincidentes com os que se destacou na subcategoria ‘autoculpabilização’, é importante agora notar, nestes mesmos trechos, os homens como interditores dos corpos femininos.

“(…) quando eu era pequena o meu pai mudava para tudo quanto é bando, então não tinha como estudar”.(Ana)

“Então, como eu ia chorando e voltava chorando (da escola), meu pai falou assim ‘ah, já que você não quer estudar, vai ficar burra, vai sair da escola, pronto!’”. (Antônia)

“Estudei, estudei assim, meu pai e minha mãe se mudaram, foram para o sítio, só que na minha cabeça não entrava nada. Quando foi para eu fazer os exames, eu cheguei lá, vi, e parti para a casa da mulher que morava ali perto, a gente era muito tímido, e eu não fiz o exame. Aí meus pais me tiraram da escola porque não entrava nada na minha cabeça”. (Olga)

“(…) meu pai morava em fazenda, era muito longe, era difícil, então não deu para a gente estudar mesmo, a gente até queria estudar”. (Ilda)

“Minha mãe ia pela cabeça dos filhos, e por isso nós não estudamos. Quando a gente ficou adulto, os meus irmãos estudaram, fizeram aquele MOBREAL, então todo mundo aprendeu a ler e escrever, os homens, as mulheres não”. (Rosa)

Somente no caso de Sueli não há a imposição da decisão masculina a respeito de seu rumo em relação à educação:

“(Os pais) Insistiram sim, mas como eu não gostava, eu ia até na porta da escola e voltava, eu faltava da escola”. (Sueli)

Tendo em vista que essas mulheres, na relação com os homens, foram compreendidas como interditas pelos próprios pais ou irmãos mais velhos, é importante completar então, a relação que elas estabeleceram com seus maridos ao longo da vida.

Mais pareceu haver uma relação de substituição de opressor, que foi o que ficou bem marcado no discurso de Ana, que sentia vergonha do namorado, e que em conversa informal declarou ter sido casada com um homem de classe média-alta, que exigia dela saberes e comportamento que não eram condizentes com a realidade do qual ela era proveniente.

“Isso já aconteceu muito comigo, mesmo com namorado, às vezes a gente ia no cinema, e passava uma letra lá, eu ficava com vergonha de ler e ler errado”. (Ana)

Rosa também falou a respeito de como se sentia em relação ao marido:

“Depois eu casei e aí meu marido não me deixava estudar (...) Ah, ele faleceu, e viche, eu acho que eu comecei a viver depois que ele morreu. Sabe, é duro assim, a gente se dava bem e tudo, eu vivi 28 anos com ele, mas eu acho assim que depois que ele morreu a minha vida mudou muito. Ele era assim meio carrasco”. (Rosa)

Para finalizar o que se tem como dados, condizentes a essa categoria, é válido colocar o que disse Sueli. Segundo a educanda, um dos fatores que a fez voltar para a escola foi a possibilidade de se tornar intelectualmente independente de seu marido:

“Prejudica sim, que nem, às vezes tem que ficar dependendo de alguém, que nem do meu marido para fazer uma conta, então me prejudica, se eu soubesse, eu não teria que ficar pedindo para ele”. (Sueli)

“Ah, para não depender do marido, nas contas” (sobre o que seria importante aprender na escola). (Sueli)

Além da relação que essas mulheres estabeleceram com os homens, cabe aqui também apontar dados que tratam da relação da mulher com o ‘masculino’, ou seja, com a instituição escolar, e com o mercado de trabalho (dados já colocados) que são esferas públicas, e, portanto, consideradas de domínio masculino.

Os dados explicitados abaixo demonstram a opressão sofrida no ambiente escolar, onde a professora adotava a postura do opressor.

“E sempre, a minha professora era muito brava, me puxava tanto a orelha (...) E eu, já juntava isso, sei lá, eu me sentia meio isolada na escola, aí eu fiquei nervosa e comecei a chorar, falei que eu não queria mais ir na escola [...]” (Antônia)

“E fui, fui para a escola, eu estudei com a professora ..., eu não sei se você conhece. O pessoal fala que ela é uma professora grossa, brava, e na época eu morava lá do lado do IBILCE, no Jardim Nazareth, e ela me dava carona, aí um dia eu falei para ela assim “professora eu entrei na escola para ganhar, e eu vou passar de ano”, e ela riu, mas ela riu da minha cara, ela disse ‘lá tem alunos que estudam já faz dois, três anos e não passam para a segunda série, você já quer passar de ano no primeiro ano?’” (Rosa)

4.2. MARGINALIZAÇÃO

A categoria ‘marginalização’ está diretamente ligada à opressão. Ao fato de a ideologia dominante deixar as massas à margem, funcionando como mão-de-obra excedente e barata, e por isso alienada e privada de direitos, inclusive o de exercer cidadania.

Os dados que revelam a opressão sofrida no mercado de trabalho, já colocados na descrição da categoria anterior, comprovam que essas mulheres foram marginalizadas, e obrigadas a se situarem na informalidade e receberem baixos salários para poderem suprir as suas necessidades básicas e as de suas família.

Dentro da categoria *marginalização*, portanto, foram inseridos os dados referentes ao como essas mulheres se sentem em relação à ideologia dominante, que é a principal detentora dos saberes escolares, dos empregos bem remunerados, dentre outros privilégios.

4.2.1. Sentimento de inferioridade

Quatro educandas mencionaram sentirem-se inferiores a pessoas que possuem mais saberes escolares do que elas, o que é decorrente do processo de marginalização sofrido.

Ana colocou o seguinte:

“É, a gente se sente inferior. Eu penso assim, a pessoa, quando ela chega perto de uma pessoa que tem mais estudo do que ela, ela se sente inferior. Porque ela se sente, eu sinto em casa com as minhas sobrinhas (que têm ensino superior completo), porque eu noto que o desenvolvimento delas é completamente diferente do meu, e como o meu com o das minhas irmãs (que nunca estudaram)”. (Ana)

“Tem que saber ler e escrever. Mas tem coisas que você não consegue ler e escrever com o pouco estudo que a gente tem. Às vezes a gente passa até vergonha, você quer ler um negócio, mas não sabe (...)”. (Ana)

Assim como Ana, Ilda também sentia-se inferior às pessoas escolarizadas, o que se pôde perceber por um trecho de seu discurso, no qual ela coloca a necessidade de preparação para poder lidar com a patroa, e para se comportar em locais propícios à socialização:

“(Na escola aprendi) Lidar melhor com a patroa, e outra, eu fiquei na casa dela um mês, então várias coisas que ela mandava eu comprar, antes de vir para a escola, eu não sabia. Eu pensava ‘como que eu vou comprar?’, ela mandava eu comprar iogurte, ‘como que eu vou comprar se eu não sei essa marca?’, às vezes ela me mandava comprar uma carne ‘ai, será que eu vou saber comprar essa carne?’, agora eu fico mais segura, eu vou lá, eu compro iogurte para ela, eu sei, a marca”. (Ilda)

“(Na escola se deveria) Explicar tudo certinho, quando você vai a algum lugar, por exemplo, em alguma festa assim, que você não conhece ninguém, como se comportar, é bom a gente saber, acho que isso”. (Ilda)

Rosa também aponta para esse aspecto em sua entrevista, a educanda menciona a vergonha que sentia ao ter que contar que não sabia ler nem escrever:

“Eu tinha vergonha dos outros saberem que eu não sabia ler. E eu tinha uma vergonha. Eu tinha aquela vontade de ir (na escola), mas sabe quando você tem aquela timidez que te segura?” (Rosa)

“Depois quando chegou um tempo, eu tinha vergonha, eu tinha muita amizade e todo mundo que me conhecia achava que eu sabia alguma coisa. A moça que se casou com meu sobrinho falava ‘eu não acredito que a senhora não sabe ler’ e eu falava ‘eu não sei nada e eu morro de vergonha disso”. (Rosa)

Assim como Rosa, Sueli também diz sentir vergonha ao ter que revelar que não domina as regras da escrita:

“É que nem às vezes as pessoas falam ‘Sueli, escreve tal ...’, como eu sou evangélica e eu tenho um cargo na igreja, e, quem nem as vezes, é Assembléia Geral, e eu tenho que anotar o nome dos visitantes, e as vezes eu sei escrever, mas as vezes não, eu não sei, então é chato, e aí eu fico com vergonha. Tem que ficar perguntando para as pessoas ‘ah, mas como é o nome de tal pessoa?’ (Sueli)

4.2.2. Relações sociais comprometidas

Enfoca-se aqui trechos que revelam a marginalização no convívio social. Entende-se que o medo e a preocupação excessiva com o ‘como se comportar’ sejam indícios de que essas mulheres sabem que, da ótica dominante, possuem menos valor.

Nos trechos narrados por Ana, fica evidente a inibição decorrente do fato de não ter estudado, por isso as tentativas de evitar momentos de socialização, a dificuldade de lidar com os padrões:

“Às vezes você quer anotar alguma coisa da criança, anotar algum recado para os pais da criança, e você não consegue, sabe por mais que você tente, você acaba fazendo tudo errado”. (Ana)

“É, a gente se sente inferior. Eu penso assim, a pessoa, quando ela chega perto de uma pessoa que tem mais estudo do que ela, ela se sente inferior”. (Ana)

“Por exemplo, se um vizinho me chamava para ir em um churrasco, eu ficava constrangida por não ter ninguém, nenhum namorado ali, então eu não ia, eu me sentia assim estranha sabe? Eu me fechava (...) Eu nunca fui assim, de ir na casa de vizinhos”. (Ana)

Na relação com a sociedade, do discurso de Antônia, se achou por bem destacar que a escola poderia ser um lugar para socialização, uma vez que ela declarou ter ficado sozinha após o divórcio e o encaminhamento dos filhos profissionalmente:

“Eu sou separada há já uns dezessete, dezoito anos. Depois eu fui para a Congregação, aí eu fiquei sozinha mesmo, aí muda tudo na vida da gente mesmo. Aí eu fiquei sozinha e pensei ‘não tenho mais nada para fazer mesmo, vou voltar a estudar’, aí eu voltei”. (Antônia)

Olga também coloca a solidão como uma característica da vida antes do reingresso escolar:

“Mudou bastante. A minha vida era mais triste assim, mais assim abatida, eu ficava dentro de casa”.(Olga)

Do discurso de Ilda, assim como se pôde observar no de Ana, há marcas de inibição no trato para com pessoas escolarizadas e a preocupação em como se comportar em momentos de socialização:

“Olha tem muita coisa, que nem chegar em um lugar assim, saber chegar e conversar com as pessoas. Lá onde eu trabalho, eu lido muito com a minha patroa. Eu sirvo ela, ela conversa bastante comigo. Então, é uma coisa assim, que a gente vem na escola, e tem que saber mexer com as pessoas, eu acho que é uma coisa importante.”(Ilda)

Rosa também deixa marcas de inibição, de preocupação para que os filhos não sofressem o mesmo processo de marginalização por falta de estudo, ou mesmo por aparentarem as condições sócio-econômicas vividas pela família. No discurso dela, também se pôde observar o contato com muitas pessoas, a presença de muitos amigos, mas o sentimento de que os conhecimentos sobre leitura e escrita lhe faziam falta, inclusive nos momentos sociais:

“Eu tinha vergonha dos outros saberem que eu não sabia ler. E eu tinha uma vergonha”. (Rosa)

“Mas em 2003 eu decidi ‘quem quiser falar que eu sou feia, que eu sou chata, que eu sou não sei o quê...eu não estou nem aí que os outros falem que eu não sei ler, eu vou é para a escola’. (Rosa)

“Depois quando chegou um tempo, eu tinha vergonha, eu tinha muita amizade e todo mundo que me conhecia achava que eu sabia alguma coisa”. (Rosa)

“E fui eu que criei os meus filhos, nunca deixei os meus filhos irem para a escola diferentes dos filhos dos outros, com tênis diferente, ou com uma roupa velha para os colegas não zombarem deles”. (Rosa)

“(…) às vezes tinha um bilhete, chegava uma cesta de flores para mim, ou uma cesta de café da manhã, eu ia ler aquele bilhete, e ficava, e sofria, e às vezes eu conseguia ler ali uma palavrinha ou duas”. (Rosa)

Sueli também deixa registrada a inibição e a limitação que a falta dos saberes escolares acarretam:

“Ah, eu pensava assim, vou voltar para a escola para aprender a escrever e a fazer contas que é o que eu não sei. Para se alguém me pedir para escrever alguma coisa, ou fazer alguma conta, eu sei”. (Sueli)

4.3. ALFABETIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO

Nesta categoria foram inseridos dados que se relacionam ao processo de alfabetização e escolarização, de acordo com o conceito de alfabetização que Paulo Freire estabelece, buscando-se compreender aqui o que movimentou essas mulheres a buscarem se alfabetizar, voltar para a escola, e que aprendizados lhes são relevantes dentro desse processo, além das mudanças que já sentiram em relação à vida antes da escola.

4.3.1. Razões pela busca da reinserção no processo escolar

Como se pode notar, os dados desta subcategoria estão inseridos em alguns trechos que já foram postos na categoria ‘opressão’ ou na categoria ‘marginalização’, uma vez que o fato de estarem marginalizadas no mercado de trabalho, é que faz essas mulheres buscarem a escola, esperando que os saberes escolares lhes proporcionem um emprego melhor

O primeiro exemplo é o de Ana. Ela deixou claro que se preocupa com a questão do esforço físico que seu serviço requer, o que será um empecilho conforme a idade for avançando:

“Eu venho porque eu quero aprender e porque eu quero fazer um curso para parar de ser diarista. Eu gosto de ser diarista, mas quando eu estiver com uns cinqüenta, cinqüenta e poucos anos, eu não vou mais dar conta de fazer esse tipo de serviço. Então eu quero fazer um curso de instrutora de auto-escola, que eu já ensinei muita gente a dirigir, então eu quero fazer um curso de instrutora, ou de motorista de perua de escola, sei lá, um curso de cabelo, eu quero fazer qualquer coisa”.(Ana)

Antônia procurou a escola como forma de recuperação e exercício da memória. A educanda contou que passou por um grave problema de perda de memória recente, e que após um longo tratamento se recuperou de maneira parcial:

“(Eu voltei para a escola) Porque uma colega minha, que entrou lá no serviço que eu estava, ela faz faculdade, e ela começou a falar ‘vai, vai fazer, vai estudar, está abrindo matrícula agora, vai, vai tentar fazer alguma coisa’, e eu tinha vontade, uma porque eu tinha perdido a minha memória, e Deus me devolveu, só que tem muitos momentos na minha vida, em que eu quero lembrar das coisas, mas não consigo. Então ela falou ‘vai estudar, que assim você recobra a sua memória’. E eu também achei bom porque pratica muito a mão da gente, e eu tive dificuldade para escrever, hoje eu tenho mais facilidade, já não tenho tanta dificuldade. Então a gente vai assina qualquer coisa assim, hoje já não tem tanta dificuldade para poder assinar”. (Antônia)

Olga, assim como Ana, demonstra ter sonho de um emprego melhor, mas não parece acreditar que alcançará seu sonho devido à idade que possui, ao contrário de Ilda, que faz do mesmo sonho um objetivo a ser conquistado:

“Minha intenção, assim, é evoluir, como diz assim na moda do outro, vai em um escritório, ou qualquer outra coisa, sei lá, na escola, nem que seja professora de primeiro ou segundo ano, você entendeu? Mas daqui até lá, eu acho que eles não pegam também, eu vou estar com a idade bem avançada”. (Olga)

Eu queria aprender mais para ver se eu arrumo um serviço, mesmo que não seja o que eu quero, mas que seja um serviço melhor do que esse que eu estou. Porque esse serviço meu é duro. Eu faço limpeza na fábrica, pesado, trabalho bastante, ando bastante, é difícil, mas a gente precisa...” (Ilda)

Rosa e Sueli, diferentemente de todas as outras educandas entrevistadas disseram ter voltado para a escola pelo desejo de aprender conteúdos específicos. Rosa quer aprender a ler e Sueli deseja aprender a fazer contas, não por pretensões de conseguirem um melhor emprego:

“Eu tinha muita vontade de aprender a ler, e era o meu sonho, assim, um dia pegar um livro e abrir e falar assim, ‘estou lendo, eu li essa estória, eu li isso aqui em um livro, eu aprendi tal coisa’, viche, esse é meu sonho, e eu tenho esse desejo até hoje. Eu já aprendi um pouco, mas eu quero aprender muito mais”. (Rosa)

“Ah, eu pensava assim, vou voltar para a escola para aprender a escrever e a fazer contas que é o que eu não sei. Para se alguém me pedir para escrever alguma coisa, ou fazer alguma conta, eu sei”. (Sueli)

4.3.2. Aprendizados relevantes

De posse dos dados que revelam o que fez com que as educandas procurassem pela escola em idade adulta, parte-se para os dados que demonstrem quais aprendizados adquiridos, ou a serem adquiridos, lhes tem sido, ou serão, relevantes.

Ana coloca como importantes os saberes relacionados à escrita, assim como Antônia, que além desses saberes gosta dos que estão relacionados à sua vivência escolar na infância:

“Tem muita coisa boa para aprender, que nem em português, ela ensina a gente, eu tinha muitas dúvidas de letras, eu confundia as letras, sabe eu trocava, então isso, ela já ensinou bem. Ainda tenho muitas dúvidas, mas é bem menos do que eu possuía, é em lugar de letra maiúscula eu colocava minúscula, e são coisas que, eu acho que tinha que aplicar mais isso para desenvolver a mente da gente”. (Ana)

“Ler e escrever...ler e escrever, eu gosto, desenhar também”. (Antônia)

“Tem, tem desenho, de vez em quando tem um desenhinho lá, pintar, fazer pintura, muito desenho, criar, é gostoso, sabe? (...) eu sempre gostei de desenhos, eu não te disse que eu ficava olhando os desenhos atrás da porta? Eu adoro desenho, eu acho lindo. Tudo o que é colorido eu acho lindo”. (Antônia)

Olga ressalta os aprendizados relacionados à matemática e ao uso do computador. Para essa educanda, há um aprendizado escolar importante que ultrapassa a grade curricular: a socialização e convivência com outras pessoas:

“Eu acho que é mais que eu aprendi, conviver com as outras pessoas, ter novas colegas, e sobre a matemática, e computação, porque você está lá (em casa), você só fica, a cabeça só fica pensando coisas da sua vida, mas você estando aqui, você fica pensando nas coisas que você está fazendo, você não pensa em outras coisas”. (Olga)

“(Eu venho para a escola) Um pouco para sair de casa, outro pouco para aprender mais coisas, cada dia aprendo coisas novas, assim, que nem os problemas (da matemática), eu não sabia os problemas, agora eu já to fazendo, então eu acho que é mais essas coisas, mais isso”. (Olga)

Ilda fala sobre a prática por ela preferida em sala, que é a postura da educadora como ser detentor absoluto do conhecimento, que faz transferências aos/às alunos/as, e deles cobram as lições de casa, o que deve estar relacionado à sua primeira vivência escolar. Além disso, ela coloca a importância de saberes relacionados à socialização, assim como Olga, e saberes relacionados à técnica da escrita e da leitura, assim como Ana Antônia e Rosa (abaixo):

“Eu acho que passar bastante lição para a gente, ensinar a gente a ler, ensinar a reconhecer as letras mais, que nem ela ensina”. (Ilda)

“Então, é uma coisa assim, que a gente vem na escola, e tem que saber mexer com as pessoas, eu acho que é uma coisa importante”. (Ilda)

“Explicar tudo certinho, quando você vai a algum lugar, por exemplo, em alguma festa assim, que você não conhece ninguém, como se comportar, é bom a gente saber, acho que isso”. (Ilda)

“Olha, eu gosto das aulas de português dela, cada dia ela traz uma estória, e eu acho importante porque eu preciso aprender a escrever, eu tenho dificuldades assim quando tem dois ‘s’, quando tem o ‘z, quando tem o ‘n’, eu tenho dificuldades mesmo. Quando é para eu ler, eu leio, mas para escrever, para aprender a escrever daquele jeito está um pouco difícil”. (Rosa)

Além da escrita, Sueli, como Olga, diz serem importantes alguns conteúdos matemáticos:

“Aprender a escrever mais e fazer contas. Eu não tenho essa assim, é de querer fazer uma faculdade, essas coisas, o que eu quero, é aprender a escrever mais e fazer contas, matemática, isso daí”. (Sueli)

4.3.3. Sonho da possibilidade (papel da escola)

Em contraposição a esse sentimento de inferioridade em relação aos que estudaram, buscou-se averiguar o como as educandas imaginam que teriam sido suas histórias de vida se tivessem frequentado a escola, o *sonho da possibilidade*. Como se poderá notar, essas informações recolhidas delineiam o papel que a escolarização pode cumprir, na mente dessas mulheres.

“Em primeiro lugar, eu seria uma pessoa mais culta, se eu tivesse estudo, eu entenderia melhor as coisas, teria um trabalho melhor, seria tudo diferente”. (Ana)

Ana acredita que a escolarização é um fator capaz de propiciar aos seres um bom emprego, como se pode notar, da mesma maneira pensam as demais educandas:

“(Se eu tivesse estudado, minha vida seria) diferente em tudo praticamente, porque eu acho que o estudo é importante em tudo na vida da gente, você pode fazer uma faculdade, você pode ser alguém na vida, entendeu? Eu acho que você não tendo estudo, você não é nada, olha eu ainda tive a sorte de meu pai me pôr no corte e costura, para ser uma costureira hoje, se não, o que eu ia fazer? Doméstica (...) Agora se você, se a gente estuda, não, a gente pode fazer uma faculdade, ser um professor, ser um doutor, pode ser qualquer coisa mais alto, e você tem um salário melhor, você pode dar o melhor para os seus filhos, agora sem estudo, o que eu posso dar de melhor para o meu filho? Eu não tenho nada. Eu só tenho o meu emprego de costureira, você trabalha para caramba (...)” (Antônia)

Antônia demonstra acreditar que a escolarização teria lhe propiciado, além de melhores condições financeiras, uma melhor posição social: *“você pode ser alguém na vida”*.

“Não tão boa que nem, sabe? Mas eu acho que seria um pouquinho melhor, porque eu teria, eu poderia até estar trabalhando em um escritório, qualquer coisa assim. E como não teve estudo, para você ver o que eu vou te falar, eu tenho um irmão que é mais velho do que eu um ano, ele estudou, ele se saiu bem, ele se formou polícia, agora ele se aposentou como sargento, Deus que abençoe, que ele tem carrão, tem casa, eu estou falando, mas não é de inveja... Deus que abençoe, eu só estou falando isso para dar um exemplo de como poderia ser. Então eu acho que a minha vida ia ser diferente, não agora como eu estou”. (Olga)

Olga parece, em um primeiro momento achar que a educação seria um instrumento para que ela pudesse arrumar um emprego melhor, mas não a garantia do mesmo, o que pode

ser exemplificado no trecho: “*Não tão boa que nem, sabe? Mas eu acho que seria um pouquinho melhor, porque eu teria, eu poderia até estar trabalhando em um escritório, qualquer coisa assim*”. Em seguida, entretanto, ela atrela o sucesso profissional do irmão mais velho somente ao fato de ele ter estudado, e afirma, assim como as outras, que o estudo lhe garantiria melhor condição financeira decorrente de um emprego onde fosse bem remunerada.

“Ah, seria bem diferente, porque hoje eu trabalho em uma fábrica de roupa, de limpeza, a gente faz porque a gente precisa trabalhar, porque não era isso o que eu queria, eu queria mesmo esse negócio de ser enfermeira, trabalhar no hospital”. (Ilda)

Ilda acredita que além de um emprego que exigisse menos esforço físico e melhor remuneração, a escolarização lhe propiciaria ter o emprego dos seus sonhos.

“Eu acho que hoje eu não seria essa pessoa que eu sou, eu acho que eu teria um bem, ou que eu teria outra vida, ou que eu teria um bom emprego, eu teria. Porque eu sempre trabalhei, eu sempre corri atrás. Então eu acho assim que se eu tivesse estudado, eu seria qualquer coisa melhor, assim como eu me matei de trabalhar para criar meus filhos, eu poderia ter trabalhado bastante, mas em um serviço em que eu ia ganhar o merecido, e bem a mais do que eu ganhei para tratar deles como uma pessoa que não sabia nada, que tinha que pegar no duro mesmo, no pesado”. (Rosa)

Em concordância com as demais, Rosa, acima, e Sueli, no trecho abaixo, também acreditam que o processo de escolarização lhes garantiria melhor remuneração e menor esforço físico em um emprego de melhor status social.

“Eu acho que eu poderia estar em um emprego melhor se eu tivesse estudado. Eu trabalho, eu sou doméstica, se eu tivesse estudado antes, eu estaria em um emprego melhor”. (Sueli)

4.4. CONSCIENTIZAÇÃO/CIDADANIA

Nesta categoria, buscou-se dados que estivessem atrelados ao desenvolvimento da consciência crítica nestas educandas, ou pistas de práticas que pudessem levar a esta conscientização. Além disso, pensando na cidadania como, também, alvo do processo de alfabetização para Paulo Freire, foram inseridos aqui dados que demonstrem que essas mulheres estão se encaminhando para exercerem o papel de cidadãs, ou dados que demonstrem que elas têm sido impedidas do mesmo.

4.4.1. Mudanças acarretadas pela escolarização

A narrativa de Ana mostra uma mudança em seu conceito de ‘viver bem’ a partir da escolaridade. Ela demonstra um despertar para a socialização, uma nova visão de mundo. Da entrevista dela foram extraídos dados referentes a dois aspectos sociais. O primeiro é a relação que Ana tem com os colegas que fez no ambiente escolar, o que pode ser um fator positivo, ou que a faça gostar de ir para a escola. O segundo aspecto é o melhor desempenho dela em três práticas sociais, compras, trabalho com a venda de cosméticos, e momentos de lazer, o que, de acordo com a educanda, é fruto da volta aos estudos.

“Eu nunca fui assim, de ir na casa de vizinhos, ou isso e aquilo, mas hoje eu já vou (...)” (Ana)

“Eu gosto de tudo aqui na escola, é professoras, que são legais, são compreensivas (...) então eu gosto. Gosto dos colegas, gosto das professoras, da aula de computação, eu acho ótima!” (Ana)

“Eu entro em uma loja para comprar, eu tenho que pegar a calculadora e ficar lá calculando, agora eu já faço de cabeça. Que nem agora, eu vendo Avon, e quando é para mandar os pedidos, eu tenho que anotar tudo, aí eu tenho que somar quanto tem, quantos ficam, e o valor, eu tenho que por isso no papel que eu mando, você entendeu?” (Ana)

“(...) hoje, depois que eu comecei a trabalhar e estudar, agora, eu consigo mais ir aos lugares, dialogar com as pessoas”. (Ana)

Antônia aponta mudança na sua vida religiosa, ela afirmou estar mais independente na leitura da bíblia. Além disso, demonstrou satisfação com o aprendizado de regras da escrita. Ela também enfoca a sua relação com as pessoas da escola e a melhora sentida em momentos de diálogo:

“No meu dia-a-dia eu leio muito a bíblia, então para mim foi muito importante ter voltado para a escola para eu poder me afirmar mais também na leitura da bíblia”. (Antônia)

“Olha a mudança que ela trouxe para mim foi o fato de eu estar aprendendo coisas que eu não sabia, essa sensação de aprender. Que nem, eu não sabia muita coisa, eu troco muito o ‘s’ com o ‘c’, sabe, o ‘s’ do ‘sapo’ com o ‘ç’, eu troco muito ainda, tem muita coisa que eu ainda preciso aprender muito na leitura, como o ponto, a gente precisa aprender o ponto certo, a vírgula, o ponto de interrogação, e tem aquela coisa da matemática, como chama, que eu já esqueci tudo também, a qualidade das contas, quando você vai fazer as contas, sabe quando você vai passar uma conta, por exemplo, o ‘a, e, i, o, u’, tem um nome”. (Antônia)

“É muito bom, eu me dou bem com todo mundo, para mim eu não tenho inimizade com ninguém, todo mundo para mim é amigo”. (Antônia)

“Até no conversar, na conversa, abriu a minha mente”. (Antônia)

Assim como Ana e Antônia, Olga também falou que sua vida mudou com relação à socialização, além disso, para ela a escola lhe trouxe mais segurança em práticas cotidianas, como a de fazer compras, por exemplo:

“Às vezes você quer fazer uma, você entendeu? Não assim, você quer fazer uma coisa, você vai no mercado, vamos supor, aí você pega assim o dinheiro ‘será que dá para comprar isso, aquilo e aquilo outro?’, então você sabendo fazer as continhas, você sabe quanto tem na bolsa, e quanto você vai gastar naquelas coisas”. (Olga)

“Mudou bastante. A minha vida era mais triste assim, mais assim abatida, eu ficava dentro de casa, então eu acho que mudou muito de conhecer as pessoas, conversar, mais contato com as pessoas daqui”. (Olga)

“É importante, por exemplo, porque se você vai em algum lugar, e precisa assinar um papel, você vai saber o que é aquilo e porque você assinou, você não vai sair assinando qualquer papel. De repente você está assinando um papel em que a pessoa pode até te tomar o pouco de bem que você tem ali, então você tem que saber ler, e escrever para a gente não sair assinando qualquer papel por aí, porque hoje em dia está difícil”. (Olga)

Ilda também disse que educação lhe propiciou mais segurança nas relações sociais e nas práticas cotidianas:

“Lidar melhor com a patroa, e outra, eu fiquei na casa dela um mês, então várias coisas que ela mandava eu comprar, antes de vir para a escola, eu não sabia (...) agora eu fico mais segura, eu vou lá, eu compro (...)”. (Ilda)

Rosa, por sua vez, teve uma fala parecida com a de Antônia, apontando para mudanças em sua vida religiosa, no sentido de independência para com a leitura dos textos bíblicos:

“Eu acho que já mudou muito filha, principalmente na vida espiritual, porque eu sou evangélica. Então, eu servia um Deus de ouvir os outros falarem, eu não lia ele. Hoje eu pego a minha bíblia e leio o texto dele, leio o capítulo, leio o salmo inteiro, sabe? Então é muito melhor, sabe, você participar daquilo ali, você vendo com os seus olhos, você comendo aquilo ali como se fosse um prato, do que você ver outros falarem. E eu acho que isso mudou muito a minha vida. E eu tenho uma vontade, a minha vontade era aprender ler correto, assim, tudo, para eu poder ler livros e livros e livros”. (Rosa)

Em relação à socialização escolar, Rosa demonstrou não ter tanto interesse em fazer amigos quanto as educandas já mencionadas. Ela apontou para o fato de as conversas atrapalharem o andamento da aula, e seu desenvolvimento inclusive.

“Eu acho que assim pelo motivo de a sala ser um pouco desorganizada, tem gente de muitas naturezas diferentes. Às vezes eu vou com interesse de estudar, mas o outro vai por ir e acaba incomodando o outro, o outro vai para bater papo, vai para fazer amizades, e eu acho que na nossa sala tem um monte deles”. (Rosa)

Voltada para o lado religioso, Sueli também apontou como mudança trazida pelo processo de escolarização o melhor cumprimento no cargo de recepcionar, e anotar o nome dos recém-chegados, a ela destinado na igreja. Mas com relação às demais práticas sociais, ela

colocou já tinha vida social antes do reingresso escolar, e que, na escola, tem amizade com uma outra educanda somente.

“Já, na igreja mesmo, eu já me peguei me corrigindo, eu escrevi de um jeito, aí eu lembrei, ‘ah, mas é desse jeito que eu aprendi’”. (Sueli)

Não, quanto a isso não, isso eu não tenho, porque a gente, lá na minha casa, nós saímos muito. A gente vai na igreja, chega de final de semana, a gente inventa um churrasquinho, na casa de um, na casa de outro, e as vezes a gente sai para um parque, outras vezes a gente vai para a prainha, vai viajar, então a gente sai muito”. (Sueli)

“Não, mais amizade assim, é com ela, as outras todas são legais, mas acho que eu me identifico mais é com ela”. (Sueli)

4.5. DEPENDÊNCIA VERSUS AUTONOMIA

A última categoria da análise, *dependência versus autonomia*, é constituída por dados que demonstram que as educandas têm se tornado pró-ativas na sociedade, capazes de agir e pensarem de maneira mais autônoma, inclusive na aquisição de novos conhecimentos, ou pistas de que isso não tem se tornado algo real.

Da entrevista de Ana os seguintes trechos foram classificados como pertencentes a essa categoria:

“Eu não sabia nem ligar o computador, agora eu sei (...) Até que eu estou me saindo mais ou menos bem”. (Ana)

“É que eu vendo cosméticos, e antes eu usava calculadora, agora não (...)”. (Ana)

“aprendi a organizar melhor as coisas (em relação ao orçamento da casa), sem gastar um absurdo”. (Ana)

“(...) tem muita gente na classe também que confunde e às vezes pergunta para a gente, sabe? Quando eu não sei, eu pergunto para algum colega meu, ou ele pergunta para mim, entendeu?”. (Ana)

O trecho retirado da entrevista de Antônia não está relacionado à desenvoltura decorrente da escolarização. Com relação ao conteúdo adquirido, entretanto, observa-se o contrário, a dependência que a educanda diz ter em relação à educadora para a retomada desses conteúdos que não foram assimilados:

“E também assim, eu faço, a professora me explica tudo certinho assim, eu consigo fazer, mas quando é no outro dia, eu ela vai passar aquela matemática novamente, aí some tudo da minha mente, eu não lembro mais nada, aí ela tem que me explicar tudo de novo, então é uma grande dificuldade para mim, mas só naquela de dividir, nas outras eu não tenho tanta dificuldade”. (Antônia)

Nos trechos a seguir, entretanto, se nota a utilização do conteúdo de maneira independente pela educanda:

“No meu dia-a-dia eu leio muito a bíblia, então para mim foi muito importante ter voltado para a escola para eu poder me afirmar mais também na leitura da bíblia”. (Antônia)

“Até no conversar, na conversa, abriu a minha mente para eu ler, o hinário, também, eu canto, sabe? Sem errar, sem perder a pontuação”. (Antônia)

No discurso de Ilda, todavia, não há marcas de caminhada rumo à autonomia, mas indícios de práticas bancárias, que fazem com que a educanda dependa da educadora para retomada de conteúdos já mencionados em sala, bem como para a transferência de mais conteúdos:

“Aprendi a copiar do quadro, a fazer umas contas que a professora passa para a gente, Matemática, multiplicação”. (Ilda)

“A gente tem muito apego, que nem a gente não sabe, ela vem e ensina no caderno, é isso o que a gente precisa mais eu acho, ler, e conhecer o que nós estamos fazendo, ter muita paciência, porque se você está fazendo alguma coisa que você não sabe, você tem que perguntar para ela, se ela passa uma coisa e a gente não entende, ela vem e a gente explica, se ela passa uma conta, também, ela vem e explica, então eu acho que é isso o que a gente precisa”. (Ilda)

“(…) o aluno vira e fala pra ela ‘o que a senhora falou mesmo? Que letra é aquela, que palavra é aquela?’, eu acho que se ela não fosse uma professora de bastante paciência, não ia”. (Ilda)

Sueli demonstra, por meio de suas falas, preocupação com a falta de autonomia:

“Eu tenho que aprender, não é verdade? Não adianta eu copiar, eu vou ficar copiando, copiando, eu vou lá e coloco do jeito que está lá, mas depois eu preciso fazer uma conta e não sei. Então é difícil, nós não entramos na escola só para copiar, eu até fico nervosa quando tem Matemática, eu deixo de gostar, porque não aprende.” (Sueli)

“Ai, que nem, eu vendo Avon, vendo lá da Abelha Rainha, da Lenitche, e é ele que escreve, que marca. Eu tenho um amigo que fala ‘você precisa estudar a tabuada, se você estudar a tabuada, você sabe tudo’, mas o duro é que a gente não tem esse tempo”.(Sueli)

Os dados que se selecionou para serem analisados se encerram aqui, no próximo capítulo, portanto, se dará a interpretação dos mesmos.

Capítulo V: ANÁLISE DOS DADOS.

Neste momento procura-se vincular os apontamentos teóricos feitos nos capítulos I e II, e os dados que foram apresentados no capítulo IV.

O texto será, para tanto, segmentado de acordo com as categorias de análise, apresentadas no capítulo anterior, com vistas a facilitar a compreensão. Primeiramente, então, se abordará a categoria ‘opressão’ e suas subcategorias ‘autoculpabilização’, ‘mulher na sociedade’, ‘mulher na família’ e ‘mulher na relação com os homens’. Em seguida, será abordada a categoria ‘marginalização’ e suas subcategorias ‘sentimento de inferioridade’ e ‘relações sociais comprometidas’. Seguidamente, se irá tratar dos dados decorrentes das categorias ‘alfabetização/escolarização’ e suas subcategorias ‘razões pela busca da reinserção no processo escolar’ e ‘sonho da possibilidade (papel da escola)’. As próximas categorias de análise são ‘conscientização/cidadania’ e a subcategoria que as compõe ‘mudanças acarretadas pela escolarização’. E finalmente, a categoria ‘dependência versus autonomia’.

5.1. OPRESSÃO

Retomando de maneira breve o conceito ‘opressão’, já mencionado neste trabalho, é válido colocar as afirmações de ANDREOLLA (1997), a respeito da categoria em Paulo Freire:

A saber, na dimensão antropológica, mata a cultura do homem, o seu saber enquanto homem (nas palavras de Boaventura Santos, um “epistemicídio”: matar o conhecimento do outro); na dimensão psicológica derruba com o “ser”, o “eu” do homem, permitindo como consequência sua coisificação e ou despersonalização; na dimensão ontológica está paralelo à desumanização, enquanto “ser homem” (processo de hominização x cultura necrófila); na dimensão econômica, a opressão permite que ricos estejam cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres. A ideologia do “ter mais” se concretiza na relação dominador e dominado; na dimensão política há desenfreadamente a ação do poder central sobre a periferia, isto é, ou são leis que beneficiam e privilegiam alguns, ou são “Medidas provisórias” que retratam um poder autoritário que é cego às necessidades e prioridades de uma grande maioria; e por último a dimensão pedagógica cujo caráter de opressão se estabelece na forma de leis que na prática retrocedem às conquistas e desejos de toda comunidade educativa e também na forma de relação professor e aluno e todas as nuances do sistema de ensino (currículo, prática pedagógica e avaliação). (*ibidem*, p.1)

5.1.1. Autoculpabilização

Como se pode observar, pelos dados já apresentados, a narração das educandas a respeito de como se deu a interrupção, ou negação, da trajetória escolar por elas seguida é parecida. Ana, Antônia, Olga e Ilda residiam em propriedades rurais e enfrentavam dificuldades, tanto com relação à distância a ser percorrida a pé, quanto com relação às adversidades meteorológicas, ou o medo do caminho, a serem enfrentados. Antônia sentia-se acuada na escola, Olga apresentava dificuldades de aprendizagem e os pais de Ana e Ilda mudavam de habitação com frequência, isso tudo culminou em um resultado comum a todas: foram privadas do convívio escolar.

Antônia e Olga deixam claro o medo e o sofrimento pelo qual passaram:

“(...) meu pai ficou bravo comigo porque eu ia chorando e voltava chorando da escola.” (Antônia)

“(...) quando a gente era criança, era muito chorona.” (Olga)

No discurso de todas elas, pôde-se identificar o que se chamou de ‘autoculpabilização’, termo que se tornou uma das subcategorias em questão. Segundo GOMES (2002):

Há, na produção teórica do campo educacional, uma concepção acerca do fracasso escolar nos meios populares que identifica a interrupção dos estudos antes da conclusão da educação elementar como resultante de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola [...] Assim, o que na literatura educacional e no entendimento desta pesquisa é considerado como um fenômeno provocado pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social da qual ele deriva aparece, nas justificativas dos sujeitos por ele atingido, como sendo o resultado de suas opções, de suas limitações pessoais e/ou das limitações de suas famílias. (*ibidem*, p. 112)

O que é confirmado pelo discurso das educandas:

“(...) eu era pequena o meu pai mudava para tudo quanto é bando, então não tinha como estudar (...)”.(Ana)

“Eu estudei durante três anos, quando eu tinha uns sete anos de idade, aí meu pai ficou bravo comigo porque eu ia chorando e voltava chorando da escola.” (Antônia)

“(Quando criança estudei) Muito pouquinho, porque, meu pai morava em fazenda, era muito longe, era difícil (...)” (Ilda)

Buscando amparo em FREIRE, A. (2001), já mencionada no capítulo II deste trabalho, a idéia da “interdição dos corpos”, no qual desde a nossa colonização a ideologia dominante priva os oprimidos da ocupação do espaço privilegiado, neste caso, o contexto escolar, passa-se a compreender o que realmente aconteceu a essas mulheres.

(...) o fenômeno da não ocupação do espaço privilegiado de escola pela inferioridade intrínseca, pela incompetência de quem não os ocupa, camufla, como faz todo discurso ideológico dominante, porque é a voz da classe dominante, as verdadeiras razões das interdições. Essas, as interdições e aquele, o discurso ideológico, na realidade, em relação dialética com o contexto político e econômico da nossa sociedade, pelo modo como ela, sociedade, vem produzindo a sua existência. (FREIRE, 2005, p. 232)

As falas referentes à primeira interrupção dos estudos apontaram invariavelmente para uma autoculpabilização, ou, para a culpabilização dos pais, mas nunca para a identificação das causas dessa interrupção no interior da própria escola e/ou no sistema educacional e social.

A respeito desse processo de marginalização, GOMES (2002) coloca o seguinte:

[...] a percepção de que tanto o ingresso quanto a permanência na escola no período da escolarização inicial se deram sob o signo da dificuldade constituiu um indicativo irrefutável de que a exclusão da escola resultou do agravamento, bem como do somatório das dificuldades identificadas nesses dois momentos que a antecedem. Isso significa que, diferentemente de constituir-se em um fato isolado, provocado por *uma* razão específica, a exclusão deve ser entendida como um processo complexo de exclusão na escola. (*ibidem*, p.5)

Dessa maneira, essas mulheres, marginalizadas dentro do sistema, tornaram-se os ‘seres para o outro’, uma vez que acabam por servir aos dominantes como mão-de-obra barata, o que será, melhor ilustrado na categoria que trata da opressão.

Como consequência da autoculpabilização e/ou culpabilização da família seguiu-se uma tendência à naturalização da marginalização por parte daqueles que a experienciaram: as narrativas acerca da negação da escola evidenciaram que, para as participantes da pesquisa, a interrupção dos estudos constituiu, tal como o ingresso na escola, um caminho natural. Isso porque não se percebeu nos relatos a existência de elementos que apontassem para algum tipo de estranhamento em relação à situação. No geral, é como se elas estivessem percorrendo um caminho já conhecido, fazendo exatamente aquilo que delas se esperava.

Essa aparente naturalização da interrupção dos estudos entre estudantes das camadas populares é confirmada por DAYRELL (1989 *apud* GOMES, 2002), quando afirma que, com a exclusão da escola realiza-se a determinação de um *quantum* educacional deste grupo social.

Por meio de mecanismos sutis, a ‘interdição escolar’ aparece como um caminho natural e, para muitos, desejado, liberando estes jovens para assumirem integralmente sua condição de trabalhadores.

De acordo com o autor, é provável que a aceitação, da interrupção dos estudos como algo natural deve-se ao fato de as interditadas não perceberem as possíveis conseqüências que esse acontecimento poderia vir a gerar em suas vidas no futuro. A impossibilidade de visualizar, logo no início, as dificuldades que seriam enfrentadas mais adiante, em decorrência do fato de serem pouco escolarizadas.

Para finalizar as considerações a respeito dessa subcategoria, é importante colocar que com base nas leituras realizadas para a construção do capítulo que descreve a história escolar das mulheres, pode-se dizer que o período correspondente à idade escolar de Ana, Antônia, Olga, Ilda e Rosa, é correspondente ao período em que as mulheres não faziam parte da história como sujeitos ativos, e eram massacradas, junto aos demais oprimidos pela ditadura militar. Somente Sueli, mais nova (47anos), teria vivido o período escolar depois da revolução feminista, em meados de 1975, e talvez por isso tenha um discurso diferente em relação à sua história: ela é a única que se coloca como única responsável pela decisão de abandonar os estudos.

O próprio sistema de ditadura, dessa maneira, se punha como agente opressor, obrigando a instituição escolar a rejeitar a presença dos que pudessem reivindicar, ou tomar consciência da marginalização imposta.

5.1.2. Mulher na sociedade

Os dados que foram classificados como pertencentes à subcategoria ‘mulher na sociedade’, revelaram a opressão por elas sofrida no mercado de trabalho, onde passam por desgaste físico, cumprem dupla jornada de trabalho, como no caso de Ana, de Olga, que fazem isso, ou mesmo de Rosa, que já fez, para o sustento a sua família, e são mal remuneradas.

Ana trabalha como diarista na casa de uma amiga e dorme na casa de um casal de idosos, para auxiliá-los, caso seja necessário, levá-los ao hospital ou cumprir outras tarefas, como verificar o horário das medicações. Olga serve mais de uma família como diarista, e mencionou que às vezes trabalha em casas diferentes no mesmo dia. Rosa, a respeito do

sustento da família, disse que no momento faz somente alguns reparos em roupas, mas que já cumpriu vários papéis no setor informal, como vendedora ambulante, apanhadora de laranjas, costureira, vendedora de roupas de crochê produzidas por ela.

A esse respeito, convergem as informações já colocadas no capítulo II deste trabalho, quando se abordou a questão de gênero, que descreve a organização social dos sexos dentro da sociedade no qual estamos inseridos.

Retomando o que foi dito sobre a assimetria dos sexos no que se atrela às relações de poder, é válido lembrar da interdição sofrida pelas mulheres em relação ao convívio escolar, às esferas públicas. Sendo o primeiro o espaço preparatório para o mercado de trabalho, e o segundo o espaço em que se dão as relações ‘para fora do ambiente doméstico’.

Os relatos dessas entrevistadas estão diretamente vinculados, portanto, com o que a História revela a respeito da opressão das mulheres. Essas educandas foram privadas da escolarização, passam e passaram por opressão no mercado de trabalho e algumas mencionaram ter dificuldades de socialização antes da volta para a escola, como Ana, Olga, Ilda.

5.1.3. Mulher na família

Em relação à família, dois aspectos foram ressaltados. O primeiro foi a interdição do corpo no convívio escolar, já mencionado, em que os pais (ou irmãos mais velhos) decidiram pela privação dessas mulheres.

Além disso, foi na família que algumas dessas mulheres encontraram incentivo e apoio para a volta à escola, como no caso de Ana, que decidiu voltar a estudar por causa de seus sobrinhos. E de Rosa que permanece estudando por incentivo de seu filho.

“Então, de tanto os meus sobrinhos falarem ‘fazer o quê em casa, vai estudar, vai aprender’, eu resolvi”. (Ana)

“Ontem eu vinha vindo com o meu filho para a escola, eu vim com ele até a casa dele, aí eu falei ‘ai filho, a mãe está desanimada, cansada, parece que com as pernas pesadas, parece que minhas pernas não estão conseguindo sair do lugar’ e ele me respondeu ‘mas vai mãe, vai para a escola que a senhora não se arrepende’”. (Rosa)

5.1.4. Mulher na relação com os homens

Na relação com os homens, retoma-se o que foi apontado em ‘mulher na sociedade’ dentro dessa mesma categoria, primeiramente, a interdição sofrida pelos pais ou irmãos em relação ao convívio escolar.

Acredita-se que dentro dessa subcategoria seja importante estender a relação ‘mulher com os homens’ para a relação ‘mulher com o masculino’. É importante colocar, assim, que o sistema educacional compõe a esfera pública, e é considerado de domínio masculino.

Em relação a este assunto, o que se sabe é que reformas voltadas a reparos legais em aspectos específicos, como raça, gênero e direitos humanos dentro da educação, segundo VIANNA e UNBEHAUM (2004), passaram a compor de maneira expressiva o cenário educacional em meados dos anos de 1980 a 1990. Quando se pensa no contexto em que aquelas mulheres se inseriam em período escolar quando crianças, observa-se que ainda que conseguissem freqüentar o ambiente escolar, as mulheres eram, dentro dele, oprimidas e marginalizadas.

As falas de Antônia a respeito de como era estudar, revelam esse processo:

“Meu pai falou assim ‘ah, já que você não quer estudar, vai ficar burra, vai sair da escola, pronto!’. E sempre, a minha professora era muito brava, me puxava tanto a orelha (...) E eu, já juntava isso, sei lá, eu me sentia meio isolada na escola, aí eu fiquei nervosa e comecei a chorar, falei que eu não queria mais ir na escola, aí meu pai me tirou (...)” (Antônia)

Rosa também tem uma fala, em relação ao como foi sua primeira experiência escolar, já em idade adulta, que revela a postura opressora da professora, que se pauta no ensino ‘de antigamente’:

“E fui, fui para a escola, eu estudei com a professora ..., eu não sei se você conhece. O pessoal fala que ela é uma professora grossa, brava, e na época eu morava lá do lado do IBILCE, no Jardim Nazareth, e ela me dava carona, aí um dia eu falei para ela assim ‘professora eu entrei na escola para ganhar, e eu vou passar de ano’, e ela riu, mas ela riu da minha cara, ela disse lá tem alunos que estudam já faz dois, três anos e não passam para a segunda série, você já quer passar de ano no primeiro ano?” (Rosa)

Sem amparo legal, as formas de opressão e marginalização sofridas dentro do ambiente escolar eram tratadas como naturais. As mulheres que narram essas passagens, afirmam que o ensino daquele tempo é que era bom, no sentido de que à postura opressora da professora é que estava atrelado o processo de aprendizagem. Há, para além da naturalização, a admiração para com a figura do/a opressor/a:

“Eu gostava muito, e para mim, lá era completo. Lá o pessoal falava que aquela professora era brava, que ela era grossa e tal, mas foi ela quem me ensinou, foi com ela que eu aprendi”. (Rosa)

Ainda na relação mulher/ masculino, é válido também mencionar a posição que essas mulheres têm ocupado na outra esfera pública, ‘mercado de trabalho’, onde as mulheres ainda sofrem desigualdades atribuídas ao sexo, como já se colocou no capítulo II deste trabalho.

Retomando a relação das mulheres entrevistadas com os homens, finalmente, é importante completar a relação que elas estabeleceram com seus maridos ao longo da vida, que mais pareceu ser uma relação de substituição de opressor, que foi o que ficou bem marcado no discurso de Ana, que sentia vergonha do namorado, e que em conversa informal declarou ter sido casada com um homem de classe média-alta, que exigia dela saberes e comportamento que não eram condizentes com a realidade do qual ela era proveniente.

“Isso já aconteceu muito comigo, mesmo com namorado, às vezes a gente ia no cinema, e passava uma letra lá, eu ficava com vergonha de ler e ler errado”. (Ana)

Rosa também falou a respeito de como se sentia em relação ao marido:

“Depois eu casei e aí meu marido não me deixava estudar (...) Ah, ele faleceu, e viche, eu acho que eu comecei a viver depois que ele morreu. Sabe, é duro assim, a gente se dava bem e tudo, eu vivi 28 anos com ele, mas eu acho assim que depois que ele morreu a minha vida mudou muito. Ele era assim meio carrasco.” (Rosa)

Para finalizar o que se tem como dados, condizentes a essa categoria, é válido colocar o que disse Sueli. Segundo a educanda, um dos fatores que a fez voltar para a escola foi a possibilidade de se tornar intelectualmente independente de seu marido:

“Prejudica sim, que nem, às vezes tem que ficar dependendo de alguém, que nem do meu marido para fazer uma conta, então me prejudica, se eu soubesse, eu não teria que ficar pedindo para ele”. (Sueli)

“Ah, para não depender do marido, contas” (sobre o que seria importante aprender na escola). (Sueli)

Parte-se, dessa maneira, para a interpretação dos dados que se classificou como pertencentes à categoria ‘marginalização’, considerando que esta é aqui entendida como forma de opressão, e, portanto, complementar à esta categoria que se encerra.

5.2. MARGINALIZAÇÃO

Segundo FREIRE (1985), os marginalizados, que são oprimidos, não são postos fora, mas permanecem dentro do sistema para serem transformados em “seres para outro”, ao contrário do que se pensava antes da realização deste trabalho de pesquisa.

Neste outro bloco de análise, foca-se a atual experiência escolar dessas educandas, que lutam para saírem da condição que a ideologia dominante lhes impôs, como a necessidade de trabalho braçal para o sustento dos filhos, a submissão perante os escolarizados, e o sentimento de marginalização que muitas vezes as impediam de processos como o de socialização, por sentirem-se inferiores.

5.2.1. Sentimento de Inferioridade

A categoria *sentimento de inferioridade*, que será abordada agora, trata do sentimento das educandas em relação às pessoas escolarizadas.

Como se disse anteriormente, essas mulheres não foram excluídas do sistema, mas ocuparam um papel marginal. FLECHA (1997), coloca a esse respeito o fato de o sentimento movê-las na busca pela superação da opressão.

Los cada vez más frecuentes cambios de situaciones personales y colectivas favorecen el derrumbe de esos muros. La mujer que se ve sorprendida por una separación que la empuja a buscar empleo y establecer nuevas relaciones puede sentir como barreras infranqueables su escasa formación académica y su inseguridad personal. Si da el paso de apuntarse a un centro educativo [...] sintiendo que sabe más de lo que creía, va a aprender mucho más y conocer gente interesante [...] En situaciones estables, no suelen sentirse de forma tan intensa los inconvenientes de esos muros, ya que solemos adaptarnos a un entorno limitado. (*ibidem*, p. 24)

Os dados coletados das entrevistas das educandas, os que compõem a categoria ‘opressão’ em relação à negação da experiência escolar, e os que compõem a categoria ‘sentimento de inferioridade’ são complementares no sentido de que dentro do sistema essas mulheres ocupam papéis não-privilegiados, e se sentem inferiores por isso.

Decorrente dessa marginalização e opressão sofrida, uma vez que têm de fazer muito esforço físico nos empregos que lhes são destinados, a remuneração é baixa, a jornada de

trabalho é longa, dentre outros, as mulheres demonstram-se insatisfeitas com a vida que levam, e sentem que são inferiores às pessoas escolarizadas.

A esse respeito, já foram apresentados dados, mas vale ainda retomar que Ana disse sentir-se envergonhada, ou com receio, assim como Olga, Rosa e Ilda, na relação com pessoas escolarizadas. Buscando a escola para que se dê o desembaraço.

Em se tratando do mercado de trabalho, entrelaçando a história da nossa colonização, o sistema econômico no qual estamos inseridos, e o modo como TEDESCO (2002) descreve nosso contexto atual, é possível justificar a privação escolar dessas e de tantas outras pessoas como um meio de a ideologia dominante manter mão-de-obra excedente, o que empurra essas pessoas ao subemprego e a aceitação de remuneração inadequada.

Na história da humanidade, enquanto uns poucos conseguem realizar sua atividade de acordo com seus talentos, a maioria só amarga sofrimento com o trabalho. Estes não se realizam como seres humanos e, sob muitos aspectos, mais se parecem com animais: vivem para a subsistência e a procriação [...] A sociedade capitalista está basicamente dividida entre aqueles que são os donos dos meios de produção (as fábricas, máquinas e a terra) e aqueles que, para produzir, só possuem sua força de trabalho. Os capitalistas (donos dos meios de produção) determinam o **que** e **como** vão ser produzidos os bens que serão vendidos no mercado. Já aqueles que só têm a força de trabalho vão participar desse processo como *assalariados*, seja diretamente nas fábricas e plantações ou, então, no comércio ou em prestação de serviços. (Disponível em < <http://www.geocities.com/jaimex54/Sociedade.htm>> Acesso em 14 ago 2007)

5.2.2. Relações Sociais Comprometidas

Em complementação com o que já foi dito a respeito do processo de socialização antes do retorno à escola, na categoria ‘opressão’ e no tópico anterior, decidiu-se apontar para o que foi colocado na subcategoria ‘mulher na família’ (em ‘opressão’), uma vez que há o vínculo com a marginalização.

Ana colocou o como se sentia ao frequentar lugares que ela classificou como sendo ‘ambiente de seu ex-marido’, um homem de melhor situação financeira. Nessa relação, ela sentia-se acuada ao ter que compartilhar, com pessoas escolarizadas, várias situações sociais, e colocou que esse foi um dos motivos do término de seu casamento. Além disso, essa educanda afirmou o cuidado em se proteger depois disso, evitando a socialização sempre que possível.

Olga também tem consciência da marginalização que sofria, embora não especificasse isso na sua entrevista com essas palavras. Essa mulher deixou claro que antes da escola se sentia muito sozinha, o que era agravado por possuir um filho portador de necessidades especiais. Além disso, ficou evidente em sua entrevista também, o receio sentido quando tinha que realizar práticas como ‘fazer compras’, o que também era sentido por Ilda.

É importante retomar aqui a preocupação dessas mulheres com os filhos, para que esses não fossem marginalizados socialmente, como lhes aconteceu, o que ilustra o papel que elas cumprem de cuidadoras dos filhos, e de historicamente dominadoras dos ambientes que compõem a esfera privada.

“No começo eu briguei muito para estudar meus filhos. Eu tenho dois fazendo faculdade, tem o outro que fez até o colegial, depois começou a trabalhar e não teve mais tempo de estudar, mas ele não desiste, assim que ele puder, ele vai fazer faculdade. E a minha filha, que eu não me conformo, ela largou no segundo ano de magistério, por causa do namorado dela”. (Rosa)

“E fui eu que criei os meus filhos, nunca deixei os meus filhos irem para a escola diferentes dos filhos dos outros, com tênis diferente, ou com uma roupa velha para os colegas não zobarem deles. Não, os meus filhos andavam sempre bonitinhos, arrumadinhos, e até hoje eles olham as fotos e eu digo isso prova, essas fotos, que eu sempre cuidei de vocês, nunca deixei vocês andarem de qualquer jeito. Nunca deixei vocês merecerem (passarem pela situação) de olhar a bala do fulano, ou a bolacha do ciclano, a mãe deu o sangue, mas vocês estudaram”. (Rosa)

Encerra-se, portanto, as interpretações que se fez a respeito das categorias ‘opressão’ e ‘marginalização’, e parte-se para a retomada teórica e a interpretação dos dados consistentes da categoria ‘alfabetização/escolarização’.

5.3. ALFABETIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO

Tomando a ‘alfabetização’ como forma de política cultural, é interessante retomar o que se colocou no capítulo II deste trabalho a respeito dessa concepção para Paulo Freire.

Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. (MACEDO, 2000, p. 1)

Além do vínculo com a emancipação, é importante relembrar que nesta concepção da alfabetização, os frutos que se pretendem são: a consciência crítica e o ‘exercer’ da cidadania. Tendo em vista que essas serão as próximas categorias de análise, o que se ressalta dentro desta categoria são as ‘razões pela busca da reinserção no universo escolar’, os ‘aprendizados que têm sido relevantes’ a essas mulheres, e o ‘sonho da possibilidade’, onde se busca compreender o papel que a escola pode cumprir de acordo com a concepção que essas mulheres têm da escola.

5.3.1. Razões pela busca da reinserção no universo escolar

Na investigação das *razões para a busca da escola*, para além dos motivos mencionados, é válido estabelecer o vínculo com os dados pertencentes à categoria *aprendizados relevantes*, o que irá confirmar a hipótese da busca da mulher pela ocupação da esfera pública, que é predominantemente masculina, na superação de “a maternação das mulheres determina a posição principal das mulheres na esfera doméstica (...) cultural e politicamente a esfera pública domina a doméstica, e, portanto, os homens dominam as mulheres” (CARVALHO, 1998, p. 7). Completando o intuito de ocupar melhores posições no mercado de trabalho, as mulheres revelam o quanto a escola lhes propiciou mais desenvoltura no convívio social.

Olga colocou em sua entrevista que uma das coisas mais importantes que aprendeu na escola foi ‘conviver com outras pessoas’, em convergência com Ilda, que mencionou ser um aprendizado muito importante o ‘lidar com outras pessoas’.

Além da socialização, foram tomados também como importantes os conteúdos formais exigidos pelo mercado, técnicas de leitura e escrita, para que elas sejam consideradas alfabetizadas, e conquistem melhores empregos:

“Tem muita coisa boa para aprender, que nem em português, ela ensina a gente, eu tinha muitas dúvidas de letras, eu confundia as letras, sabe eu trocava, então isso, ela já ensinou bem. Ainda tenho muitas dúvidas, mas é bem menos do que eu possuía, é em lugar de letra maiúscula eu colocava minúscula, e são coisas que, eu acho que tinha que aplicar mais isso para desenvolver a mente da gente”. (Ana)

“Ler e escrever... ler e escrever, eu gosto, desenhar também”. (Antônia)

“Olha, eu gosto das aulas de português dela, cada dia ela traz uma estória, e eu acho importante porque eu preciso aprender a escrever, eu tenho dificuldades assim quando tem dois ‘s’, quando tem o ‘z’, quando tem o ‘n’, eu tenho dificuldades mesmo. Quando é para eu ler, eu leio, mas para escrever, para aprender a escrever daquele jeito está um pouco difícil”. (Rosa)

“Aprender a escrever mais e fazer contas. Eu não tenho essa assim, é de querer fazer uma faculdade, essas coisas, o que eu quero, é aprender a escrever mais e fazer contas, matemática, isso daí”. (Sueli)

Esses relatos deixaram pistas do que é importante para essas educandas, do que as movimenta nessa busca pelo universo escolar, e do que procuram por lá.

A respeito dessas pistas, é importante colocar, a necessidade da ponte entre elas e as técnicas, para que se fique de acordo com Paulo Freire, que propõe em seu método, o posicionamento político, teórico e filosófico, para além do ensino de técnicas de escrita e de leitura. Dentro desse método, o conteúdo tem sim sua importância, e deve ser definido de acordo com as necessidades do/a educando/a.

5.3.2. Sonho da Possibilidade (papel da escola)

Outro aspecto que se destaca tomando como referência a experiência da interrupção precoce do processo de educação escolar, é o papel que essas educandas atribuem à escolarização, categoria que recebeu o nome de *sonho da possibilidade*.

Quando questionadas a respeito de como achavam que seriam suas vidas se tivessem dado continuidade e concluído os seus estudos, todas elas apontaram para melhor condição sócio-econômica, proporcionada por melhor emprego, ou mesmo uma condição de intelecto mais próximo do que aprecia a classe dominante, que seria decorrente da escolarização formal completa.

Fato esse que se relaciona ao capitalismo tradicional, no qual a educação estava associada às possibilidades de mobilidade social.

Ascender na hierarquia do sistema educativo significava ascender a níveis mais complexos do conhecimento e a posições mais altas na estrutura ocupacional [...] A educação também modifica seu papel já que, por um lado, será a variável mais importante que permitirá entrar ou ficar fora do círculo onde se definem e realizam as atividades socialmente mais significativas. (TEDESCO, 2002, p.14)

É válido considerar ainda, que a escrita sempre constituiu, na mediação humana, um importante instrumento de dominação e um objeto de desejo. Nesse percurso alguns termos são re-significados no cenário. Segundo SOARES, H. (1998), a palavra *letramento* chega ao

vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas porque se passa a enfrentar uma nova realidade social no uso diferenciado da leitura e da escrita. Assiste-se à convivência de letrados analfabetos (porque se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita, uma vez que estão imersos numa cultura letrada) com letrados ‘especializados’, de ‘alto nível’, que respondem às novas ‘demandas do mundo do trabalho’. Convive-se com uma multiplicidade de letramentos (informático, tecnológico, linguístico, literário, estético, visual, especializado, escolar, etc.) e suas valorações sociais.

Os trechos retirados das entrevistas, então, ilustram a relação que as próprias educandas estabelecem entre o poder e a aquisição da escrita.

A respeito de como seria sua vida se tivesse estudado, Ana coloca:

“Em primeiro lugar, eu seria uma pessoa mais culta, se eu tivesse estudo, eu entenderia melhor as coisas, teria um trabalho melhor, seria tudo diferente”. (Ana)

Olga também ressalta a ilusão de melhor condição econômica em seu discurso, ao comparar a vida que leva com a do irmão que completou os estudos:

“(Se eu tivesse estudado, minha vida seria...) Não tão boa que nem, sabe? Mas eu acho que seria um pouquinho melhor, porque eu teria, eu poderia até estar trabalhando em um escritório, qualquer coisa assim. E como não teve estudo, para você ver o que eu vou te falar, eu tenho um irmão que mais velho do que eu um ano, ele estudou, ele se saiu bem, ele se formou polícia, agora ele se aposentou como sargento, Deus que abençoe, que ele tem carrão, tem casa, eu estou falando, mas não é de inveja... Deus que abençoe, eu só estou falando isso para dar um exemplo de como poderia ser. Então eu acho que a minha vida ia ser diferente, não agora como eu estou”. (Olga)

Além da concepção que têm da educação relacionada ao poder, nas falas a seguir outros aspectos merecem ser ressaltados.

“Nossa, muito, (se eu tivesse estudado, minha vida seria) diferente em tudo praticamente, porque eu acho que o estudo é importante em tudo na vida da gente, você pode fazer uma faculdade, você pode ser alguém na vida, entendeu? Eu acho que você não tendo estudo, você não é nada, olha eu ainda tive a sorte de meu pai me pôr no corte e costura, para ser uma costureira hoje, se não, o que eu ia fazer? Doméstica. A única coisa que eu ia fazer na vida era doméstica, e doméstica é um serviço sofrido, que você tem que trabalhar de empregada, às vezes você até tem registro, mas você não tem futuro na frente, em um serviço de doméstica. Agora se você, se a gente estuda, não, a gente pode fazer uma faculdade, ser um professor, ser um doutor, pode ser qualquer coisa mais alto, e você tem um salário melhor, você pode dar o melhor para os seus filhos, agora sem estudo, o que eu posso dar de melhor para o meu filho? Eu não tenho nada”. (Antônia)

Assim como fazem as demais educandas, Antônia vincula a escolaridade às melhores condições sócio-econômicas. No discurso dela, entretanto, há uma exacerbada valoração deste tipo de saber, em detrimento dos demais, os chamados saberes não escolares.

MEY (1998) coloca a respeito da supervalorização do letramento do contexto escolar que:

Parece que David Olson estava certo quando, há mais de vinte anos atrás, nos preveniu sobre a supervalorização do letramento. O letramento é em parte supervalorizado porque as pessoas letradas, tais como os educadores, por reconhecerem o valor do seu próprio trabalho, não conseguem valorizar o de mais ninguém. Mais significativamente, o letramento é supervalorizado por causa da própria estrutura da escolarização formal. (*ibidem*, p. 9)

Dessa maneira, quando a educanda coloca que nada tem a oferecer para seus filhos, ultrapassa o âmbito das coisas materiais e desconsidera os saberes e valores que lhes possa ter ensinado, ou ainda transmitir.

Rosa por sua vez, ressalta em seu discurso, um fato que também foi levantado por Ana, o de que os que não adquiriram a linguagem escrita têm o direito de ‘ir e vir’ ofendido, uma vez que, embora tenham habilidades para dirigir, não conseguem passar no exame solicitado para a retirada da carteira de habilitação devido à prova escrita.

“E sabe de que outra coisa eu sinto falta hoje também? De uma carteira de motorista, eu acho que se eu queria sair, eu saía. E para trabalhar também. Quando eu trabalhava na roça, de final de semana eu pegava feira, ficava na feira, sempre fui camelô, vendia nas portas, então se era época que eu não tinha serviço de roça eu fazia bolo para vender, eu costurava, sempre costurei, fazia crochê, eu trabalhava vinte e quatro horas por dia”. (Rosa)

Ana refere-se não à sua própria pessoa, uma vez que se orgulha muito por ter carteira de motorista, mas a alguns colegas, que embora tenham dinheiro para comprar um carro, não o fazem pelo mesmo motivo de Rosa.

“(...) porque tem gente que estuda porque tem vontade de tirar carta, tem dinheiro para comprar um carro, mas não pode ter um carro porque não sabe dirigir, tem um outro aqui que não passa no psicotécnico”. (Ana)

A partir de agora, passa-se às categorias ‘conscientização/cidadania’, complementares à ‘alfabetização’, uma vez que se irá investigar se a educação oferecida no programa de EJA em foco tem ultrapassado os limites da educação bancária e como tem influenciado a vida de seus/suas educandos/as.

5.4. CONSCIENTIZAÇÃO/CIDADANIA

Para Paulo Freire conscientização "é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer" (COSC, 290). "O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta libertadora" (IE, 13). (Disponível em <http://www.paulofreire.org/glossario_pf.htm> Acesso em 13 ago 2007)

Como já se mencionou neste trabalho, a 'conscientização' é um dos conceitos centrais, constituinte da concepção de educação para Paulo Freire. Tanto a 'conscientização', por meio da qual o educando passa a ser sujeito, dono de uma consciência crítica ativa pelo desvelamento da realidade, quanto a 'cidadania' são frutos da alfabetização emancipadora.

Na abordagem dessas categorias, se pretende, portanto, averiguar o rumo que a educação oferecida tem dado à vida das educandas entrevistadas. Pretende-se averiguar se o processo escolar lhes têm propiciado a consciência do papel que exercem na sociedade, e se as direciona para o direito de se assumirem como cidadãs, possuidoras de direitos e de deveres, inseridas em contexto político.

5.4.1. Mudanças acarretadas pela escolarização

A respeito das mudanças que a escolarização proporcionou para a vida das educandas, os dados revelaram que elas têm aplicado os novos saberes na vida cotidiana (saberes relacionados às técnicas de leitura, escrita e operações matemáticas), embora não haja ainda autonomia na aquisição e produção de novos saberes.

Antônia e Rosa enfocaram em seus discursos a importância do aprendizado da leitura, o que lhes possibilitou o contato direto com o texto bíblico, do qual antes só ouviam falar. Considerando que quatro das seis entrevistadas deixaram claro o apelo religioso, e o envolvimento com as práticas da igreja, é importante mencionar neste momento o que se interpreta desse fato.

Em acordo com WHODDEAD (2002), se acredita que a participação religiosa das mulheres deve ser entendida em relação à habilidade das religiões em lhes prover um espaço social que não seria possível para elas de outra maneira.

Este ponto de partida tem a vantagem de (a) ser óbvio e (b) tratar as mulheres como agentes racionais ao invés de tratá-las como marionetes do patriarcado. As mulheres podem ocupar estes espaços por várias razões: porque eles provêem um capital social e cultural, permitem formação de identidade, oferecem formas particulares de permissão e porque eles permitem às mulheres articularem suas esperanças, medos desejos e convicções morais – entre outras coisas. (*ibidem*, p.2)

Ao mesmo tempo, o que se notou nas entrevistas feitas foi o medo da ingratidão para com Deus, quando elas demonstravam o desejo por uma vida melhor. O relato de Olga principalmente foi todo permeado por expressões como “Deus que me perdoe, isso não é ingratidão”, o que revela um processo de naturalização em relação às más condições em que vive, sendo isso vontade do Senhor.

O que se pondera em relação à esses dados que revelam a satisfação das mulheres em se poder ler a bíblia são os dois caminhos traçados: o primeiro que leva a consciência de que se pode lutar por melhores condições, decorrente da nova leitura de mundo; e o segundo que aliena, quando, ao invés da leitura crítica, se aposta somente no uso das técnicas para a decodificação dos textos bíblicos.

Ainda em relação ao aprendizado dos conteúdos propostos na escola, Olga relatou maior facilidade no desempenho de práticas cotidianas, como fazer compras, por exemplo, assim como Ilda, que agora pode ler os rótulos dos produtos e verificar se está levando o que foi pedido pela patroa, estes fatos serão ainda retomados na categoria ‘autonomia’.

Quanto à socialização, foi colocado por Ana, que o ‘relacionar-se’ passou a ser possível depois que voltou para a escola, o que é comum à história de Olga. Retomando o conceito de cidadania, explorado no capítulo II deste trabalho, em que a cidadania se dá por meio do ‘exercer’ e nas relações travadas com as demais pessoas, entende-se que a conquista desse espaço social seja um passo a caminho da cidadania por essas educandas.

Embora não se atinja o nível de consciência crítica proposta por FREIRE (2005), por meio da qual há profundidade na análise de problemas, que são levantados em sala de aula; não se pode dizer que em nada essas mulheres caminharam na luta pela restauração de alguns direitos historicamente perdidos, o que pareceu ser mesmo o intuito delas ao voltarem para o espaço escolar.

5.5. DEPENDÊNCIA VERSUS AUTONOMIA

Nesta última categoria de análise, foca-se no conceito de ‘autonomia’, e se pretende averiguar, de posse dos dados coletados, em complementação às categorias ‘conscientização/cidadania’, se as educandas estão se tornando autônomas no pensar, no decidir, no refletir, e na aquisição de mais conhecimento.

Relembrando, para melhor compreensão, para Freire, a alfabetização emancipadora responde à essência do ser e da sua consciência, por acreditar que o mundo é passível de transformação, a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não da natureza. A ‘autonomia’ reside no/a educando/a quando ele/a se descobre construtor/a deste mundo e põe sua função em prática. A autonomia deve ser entendida, neste trabalho, portanto, como liberdade moral ou intelectual.

Como se pôde notar por meio dos dados coletados, as educandas parecem satisfeitas ao empregarem o aprendizado proveniente do meio escolar, mas ainda questionam a forma como aprendem, e o próprio conceito de aprender. Os dados classificados como relacionados à *escolaridade e autonomia*, confirmam isso, em especial pelas colocações feitas por Sueli, quando diz que é necessário aprender, e não somente copiar, porque no caso de cópia somente, não se pode aplicar o conteúdo na prática.

A negação da autonomia no caso das entrevistadas, é também confirmada por uma fala de Ilda, a respeito dos conteúdos que aprendeu na escola:

“Aprendi a copiar do quadro, a fazer umas contas que a professora passa para a gente, Matemática, multiplicação”. (Ilda)

O que se pode dizer, finalmente é que existe a dependência dessas educandas para com a professora, que lhes transmite o saber, e para com a instituição escolar para a produção e aquisição deste. Quando se vincula a situação de dependência na qual ainda se encontram essas mulheres e o que diz SOARES, H. (1998) a respeito da autonomia, sabe-se que o caminho que lhes cabe para a emancipação ainda é longo, mas alguns passos já foram dados:

[...] a **autonomia** tornou-se condição de sobrevivência para os indivíduos na sociedade pós-tradicional. Somente um indivíduo autônomo terá sucesso nas esferas econômica, psicológica, sócio-cultural e/ou política, pois é um indivíduo que interroga, reflete e delibera com liberdade e responsabilidade, ou como diz Castoriadis, *“é capaz de uma atividade refletida própria”*, e não de uma atividade que foi pensada por outro sem a sua participação. Espero que todos os envolvidos com o processo educativo (formal e informal) reconheçam a importância da mesma, e estejam trabalhando para favorecer a autonomia individual e conseqüentemente coletiva, pois é assim que nos tornaremos *“conscientes e autores de nosso próprio evoluir histórico”* (Castoriadis). (*ibidem*, p.1)

5.6. CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo conclusivo do trabalho escrito e do trabalho de pesquisa propiciado pelo mestrado, fiz opção pela pessoalidade e decidi fazer uso da primeira pessoa do discurso. Primeiramente, porque, depois do que foi estudado, para a constituição deste, e por meio dele apresentado, é que me sinto conhecedora de argumentos suficientes para deixar a subjetividade tomar conta do texto. E, em segundo lugar, porque neste desejo deixar claros os laços que se fizeram entre os conhecimentos e hipóteses que eu tinha em mente antes de começar a produzir essa dissertação e os que adquiri ou os que foram transformados ao longo de processo de aquisição e transformação de saberes que eu aprendi ser o ‘estudar-pesquisar’.

Tomarei como alicerce para esse texto a mesma questão e mesmos objetivos que nortearam o trabalho de pesquisa:

“O que propulsiona mulheres não/pouco escolarizadas a buscarem a (re)integração no meio escolar? Há relação entre esses fatores mobilizadores e o que lhes tem sido oferecido?”

Objetivos:

- Conhecer as primeiras experiências escolares dessas mulheres, visando identificar os fatores responsáveis pela interrupção (ou negação) do processo de aprendizado escolar, e suas implicações na futura busca;
- Conhecer as razões que fazem com que mulheres não/pouco escolarizadas busquem a reintegração no processo escolar;
- Identificar que tipos de aprendizados a escola lhes têm proporcionado, e averiguar se esses já tiveram implicações na vida prática dessas mulheres;
- Descobrir se há ou não satisfação, por parte dessas mulheres (caso o processo de escolarização tenha propiciado mudanças em suas vidas), em relação ao que elas têm notado a esse respeito.

Antes de iniciar o trabalho como educadora em uma sala de EJA, em meados de 2002, eu tinha como certo que as pessoas buscavam a escola em idade adulta porque queriam melhor posição no mercado de trabalho, o que lhes traria melhora financeira. Imaginei, então, que encontraria nesse estágio uma sala cheia de jovens a procura de técnicas. Técnicas de leitura, técnicas de escrita, técnicas de raciocínio lógico, técnicas para resolução de operações matemáticas, dentre outras.

Para minha surpresa, deparei-me com uma sala composta por senhoras em sua maioria. Senhoras desenvoltas, que já estavam aposentadas, e que não desprezavam as técnicas, mas que evidenciaram querer da escola mais do que isso.

Passei dois anos trabalhando com essas educandas. Tornamo-nos amigas, algumas técnicas foram aprendidas, algumas práticas como educadora foram mudadas, passei a me preocupar mais com o que lhes pudesse ser interessante, do que com o que eu achava que lhes fosse interessante, mas o 'mais', por elas buscado, permaneceu para mim obscuro.

E foi a partir dessa dúvida inquietante que deixei de ser simplesmente professora de português para me tornar uma 'professora de português-pesquisadora em educação'. A minha dúvida a respeito do que exatamente essas mulheres buscavam na escola não foi solucionada com respostas dadas pelas mulheres que foram minhas alunas e amigas, mas com respostas de mulheres que muito têm em comum com elas, e com tantas outras mulheres. E esse aprendizado, o de que o 'mais' procurado fazia parte do universo de mais mulheres do que as que eu conheci como educandas, foi o primeiro nesse meu novo papel de 'professora - pesquisadora'.

As leituras realizadas para a composição do apoio teórico do trabalho revelaram uma triste história de opressão de um povo, de maneira mais focalizada, a triste história de opressão das mulheres de um povo.

Um dos conhecimentos que identifiquei como transformado ao longo da minha caminhada, foi o de como se deu a história do Brasil. Não que eu não achasse cruel o massacre pelo qual passaram os índios, mas fiquei ainda mais indignada conforme fui descobrindo, mais detalhadamente, o como foi tratado o povo brasileiro no início de sua história.

A segunda transformação de saber, que merece ser ressaltada, foi a tomada de consciência de que como ser humana, sou um ser histórico; e de que, como ser histórico, também estou ligada às mulheres pelas quais eu pensava lutar. Me dei conta de que eu só tinha conhecimento de uma história vivida e construída por homens, que tomaram para si a

predominância na esfera pública, no discurso, até mesmo no texto que narra a origem dos seres humanos e que nos deixou como legado a omissão e a submissão.

Consciente, me indignei ao compreender que a ‘educação para todo cidadão’, privava também a mulher (além de muitos outros oprimidos), tanto no gênero empregado ao termo, quanto no conceito que englobava, como ser cidadão, somente os homens brancos e libertos.

Quando entendi que tinha em comum com essas mulheres muitos direitos historicamente negados, comecei a compreender o que era o ‘mais’ por elas buscado no ambiente escolar e o que as movimentava nesse sentido. Passei a compreender também as falas de Paulo Freire a respeito de a ‘alfabetização’ ser mais do que a aquisição de técnicas, ser um projeto de emancipação, e aqui retomo algumas palavras de MACEDO (FREIRE e MACEDO, 1990) lidas para a composição deste trabalho:

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. (*ibidem*, p.5)

Ainda que de maneira inconsciente, essas mulheres buscaram restaurar esses direitos que lhes foram negados, para além das técnicas somente. Ao exercerem o direito de ‘dizer a própria palavra’, acabaram por denunciar a opressão e a marginalização sofridas. Denunciaram interdições sofridas porque o sistema as impedia, o pai, ou irmão mais velho, e depois o marido as proibia, e dentro da própria escola, instituição masculina, foram marginalizadas.

Os direitos a serem resgatados vão além, portanto, do direito de estudar. Os dados pertencentes à categoria ‘aprendizados relevantes’ revelaram que elas buscam resgatar o direito de se socializarem, o de freqüentar espaços que compõem a esfera pública, dominada pelo gênero masculino, e de nessas esferas ocuparem espaços que não são marginais, como poderem se inserir no mercado de trabalho em um emprego no qual elas sejam reconhecidas e remuneradas de maneira digna, além do direito de serem independentes intelectualmente por terem adquirido os mesmos conhecimentos, aos homens reservados.

A resposta à segunda parte da questão da pesquisa: “*Há relação entre esses fatores mobilizadores e o que lhes tem sido oferecido?*”, é afirmativa, em contraposição às hipóteses que levantei, e às críticas que pensei ao compreender que a educação que lhes é oferecida, em muitos momentos, se afastava do que eu ainda considero como ideal. Essas mulheres têm, sim, se demonstrado mais desenvoltas em práticas sociais, têm aplicado conhecimentos na vida cotidiana, e não dentre as entrevistadas, mas dentre suas colegas, tiveram casos de mulheres que foram trabalhar em empregos que foram sonhados.

Dessa maneira, aprendi que devo respeitar as outras mulheres da história, as que têm propiciado essa restauração de direitos no papel de educadoras. Compreendi que essas mulheres têm a mesma raiz histórica, e, além disso, histórias de vida que em muito se parecem com as que foram narradas pelas entrevistadas. Sofreram interdições, opressão, e são marginalizadas, cumprindo jornadas duplas de trabalho, recebendo baixa remuneração, tendo seu trabalho poucas vezes reconhecido como importante. Compreendi também que elas lutam pela causa da educação e da reparação dos danos sofridos, independentemente de não trabalharem com a educação crítica.

Chego ao final deste trabalho satisfeita porque encontrei algumas respostas, e mais ainda, por que tenho novas questões, o que acredito que seja o ‘cumprir’ do papel de pesquisadora.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. Pioneira: 1998.

ANDREOLA, B. **Comunicação especial**. Palestra proferida na disciplina “História das Idéias Pedagógicas” no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Dia 16 e 23 de maio de 1997.

BARBIERI, T. *Sobre la categoría género: una introducción teórico – metodológica*. In: AZEREDO, S. & STOLCKE, V. (coords.) **Direitos reprodutivos**. São Paulo: FCC/DPE, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber livro, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. P. *Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial*. In: BRUSCHINI, C. & HOLLANDA, H. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: FCC/Editora 34:1998.

CÔCO, V. O letramento no contexto da pós-modernidade. Trabalho apresentado no GT. Novos governos, novas políticas durante a **26ª reunião anual da Anped**, realizada em Poços de Caldas, 2003.

CURY, C. R. Parecer 11/2000. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, dia 19 de julho de 2000 p.15, 2000.

DALLARI, **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. p.14. (disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/oque_e_cidadania.html> Acesso em: 08/08/07).

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação.** São Paulo: USP, 1999. (disponível em <<http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm>>. Acesso em: 02 jun.2007).

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, vol II, n. I, p. 3-10, jan./jun., 1986.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras:** el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997. (Papeles de Pedagogia/34).

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 247 p.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida.** São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1969, 53p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e mudança. Vol.1).

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Política e Educação:** ensaios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de nossa Época. v. 21).

_____. **À sombra desta mangueira.** 4ª ed. São Paulo. Olho D'água, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Educação e Comunicação)

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, S. de L. **Alfabetização de Adultos na perspectiva de educandos: experiências pessoais e sociais.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GENTILE, P. Educação de jovens e adultos. **Nova escola**, ed.167, nov 2003. Disponível em < http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/167_nov03/html/encarte>

GIMENO- SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Artmed: Porto Alegre, 1999.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.1-27.1990.

GIROUX, H. A. **Theory and resistance in education.** Bergin and Garvey: London, 2001.

GHIRALDELLI, P. **Educação e autonomia** Disponível em <<http://ghiraldelli.blogspot.com/2006/09/educacao-e-autonomia.html>> Acesso em 13 ago 2007.

GOMES, V. S. Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população se São José do Norte/RS. Trabalho apresentado no GT. Educação de Pessoas Jovens e Adultas durante a **25ª Reunião Anual da Anped**, realizada em Caxambu de 29 a 02 de outubro de 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Philadelphia, v., n.14, p.108-130, mai/jun/jul/ago 2000.

HADDAD, Sérgio (coord). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília. MEC/INEP/COMPED, 2002.

JARDIM, S. R. M. **Gênero e Educação:** abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo. 2003. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das letras, p. 15-61.1995.

_____. Programas de Educação de Jovens e Adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 27, p. 267-281, Jul/Dez 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996. p. 99.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro/00.

MEY L. J. **As vozes da sociedade: letramento consciência e poder.** DELTA, vol 4 n. 2. São Paulo,1998.

PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana.** 2003. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PAIVA, V. P. **MOBRAL:** um desacerto autoritário, II. Rio de Janeiro: Síntese,Ibrades, nº 23, 1982.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M.M. **Diálogos metodológicos sobre Prática de Pesquisa.** Ed Legis Summa, 1998 disponível em <<http://www.usp.br/nepaids/Dicotomia.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2006

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 1990, v.15, n.2, p.5-22.

SILVA, S. V. **Revista Bibliografica de Geografia y Ciências Sociales**. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. Disponível em < <http://www.ub.es/geocrit/b3w-262.htm>> Acesso em 04 jul. 2007.

SOARES, H. A importância da autonomia. **A razão**. Santa Maria- RS, p. 1-2, jun 1998. Disponível em <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia3.html>>. Acesso em 14 ago. 2007

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT. Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a **26ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOIHET, R. **Comciência**: História das mulheres e relações de gênero: debatendo algumas questões. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 03 jul. 2007

STROMSQUIT, N. **Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços**. Educação e pesquisa, vol 27, nº 2, São Paulo, 2001.

TEDESCO, J. C. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento e da informação**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 13-28, 2002 disponível em <www.mec.gov.br/semtec/escjov.shtm>. Acesso em: 17 mai. 2007

VIANNA, C. P.;UNBEHAUM, S. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. Cad. Pesqui., Abr 2004, vol.34, n.121, p.7

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.3-26.

WODDHEAD, L. Mulheres e gênero, uma estrutura teórica. **Revista de estudos da religião**. São Paulo, n. 1, 2002, p. 1-11.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista

Experiência da interrupção precoce da experiência escolar:

4. Já havia estudado? Como foi a experiência escolar?
5. Que razões levaram à interrupção do processo de escolarização?
6. Que sonhos deixaram de ser realizados pela não conclusão dos estudos?

Experiência escolar depois de adultas:

8. Por que razões buscou pela (re) inserção no processo escolar?
9. Para quê busca a alfabetização neste momento?
10. Que conteúdos lhes tem sido importantes ou úteis? Por quê?
11. Que conteúdos lhes tem sido agradáveis de aprender? Por quê?
12. Do que mais gostam na escola?
13. Que sonhos pretendem reaver (deixados para trás pela falta de estudo)?
14. Como acham que será a vida após a alfabetização? O que já mudou? O que mudará?

APÊNDICE B- Entrevista (01/11/06)**Rosa, 50 anos, viúva, vive de pensão e serviços diversos, educanda do termo I.****Entrevistadora: Antes de vir para a educação de adultos, você já tinha estudado?**

Rosa: Não, eu tinha estudado, quer ver, em 2003 eu fui na escola pela primeira vez.

Entrevistadora: Então você não foi para a escola quando criança?

Rosa: Eu tinha vergonha dos outros saberem que eu não sabia ler. E eu tinha uma vergonha. Eu tinha aquela vontade de ir (na escola), mas sabe quando você tem aquela timidez que te segura? Mas em 2003 eu decidi 'quem quiser falar que eu sou feia, que eu sou chata, que eu sou não sei o quê...eu não estou nem aí que os outros falem que eu não sei ler, eu vou é para a escola'. E fui, fui para a escola, eu estudei com a professora ..., eu não sei se você conhece. O pessoal fala que ela é uma professora grossa, brava, e na época eu morava lá do lado do IBILCE, no Jardim Nazareth, e ela me dava carona, aí um dia eu falei para ela assim 'professora eu entrei na escola para ganhar, e eu vou passar de ano', e ela riu, mas ela riu da minha cara, ela disse 'lá tem alunos que estudam já faz dois, três anos e não passam para a segunda série, você já quer passar de ano no primeiro ano?', eu falei 'eu vou passar professora, eu entrei pra mim fazer, aquilo o que eu não consegui ser, agora chegou a minha vez!', e quando chegou no fim do ano, eu passei com nota boa. E eu no começo fiquei perdida, porque eu não sabia como funcionava uma sala de aula, eu nunca tinha entrado.

Entrevistadora: Quando criança você não foi à escola por quê?

Rosa: Eu não sei, eu fui criada pelos meus irmãos, e sei lá, o meu irmão mais velho era um pouco ignorante, sei lá, eles não me deixavam estudar, e eu me criei em sítio, eu morei no Paraná e lá tinha muita bandidagem. Então, a escola era longe, e meu irmão não deixava a gente estudar porque a escola era longe e ele não podia levar e não podia buscar. Naquele tempo não existiam os recursos que existem hoje, que tem perua, ônibus, lá a gente tinha que ir a pé e era quatro quilômetros de lá da escola até a nossa casa, então o meu irmão não deixava. Minha mãe ia pela cabeça dos filhos, e por isso nós não estudamos. Quando a gente

ficou adulto, os meus irmãos estudaram, fizeram aquele MOBRAL, então todo mundo aprendeu a ler e escrever, os homens, as mulheres não. Aí depois algumas das minhas irmãs, tem uma que está com 64 anos e está estudando, ela está lendo e escrevendo, ela está melhor do que eu, ela mora em Barra Bonita. Depois eu casei e aí meu marido não me deixava estudar. Morei perto de escola e ele não deixava, quando eu queria ir ele não deixava. Depois quando chegou um tempo, eu tinha vergonha, eu tinha muita amizade e todo mundo que me conhecia achava que eu sabia alguma coisa. A moça que se casou com meu sobrinho falava 'eu não acredito que a senhora não sabe ler' e eu falava 'eu não sei nada e eu morro de vergonha disso'. Aí quando eu cheguei aqui em Rio Preto, eu morei do lado do curso, e tinha uma amiga minha que fazia três anos que estava na escola...

Entrevistadora: E o seu marido?

Rosa: Ah, ele faleceu, e viche, eu acho que eu comecei a viver depois que ele morreu. Sabe, é duro assim, a gente se dava bem e tudo, eu vivi 28 anos com ele, mas eu acho assim que depois que ele morreu a minha vida mudou muito. Ele era assim meio carrasco. No começo eu briguei muito para estudar meus filhos. Eu tenho dois fazendo faculdade, tem o outro que fez até o colegial, depois começou a trabalhar e não teve mais tempo de estudar, mas ele não desiste, assim que ele puder, ele vai fazer faculdade. E a minha filha, que eu não me conformo, ela largou no segundo ano de magistério, por causa do namorado dela, e eu não me conformo com isso até hoje.

Entrevistadora: O namorado dela não quer que ela estude?

Rosa: Ele não queria, eles se casaram, eu tenho uma neta de três anos já. E ela se casou, depois no ano passado, eles resolveram ir para a escola os dois, aí pararam porque ele arrumou um serviço e começou a trabalhar de motorista, e pronto.

Entrevistadora: E a senhora decidiu ir para o Rui...me conta.

Rosa: Aí foi como eu estava te falando. Eu passei de ano, graças a Deus, aí no outro ano eu comecei a estudar de novo e estudei até maio, aí me deu uma loucura para sair daqui. Eu comprei uma terra lá em Porto Velho e fui para lá. Aí cheguei lá e fiquei oito meses e não consegui estudar. Foi difícil, eu comprei aquela terra e fiquei lá no sítio, tinha uma escola

perto, até o professor é genro do meu irmão, e ele falou ‘ah tia, não dá para a senhora estudar aqui, só tem crianças e não dá certo para mim dar aula para a senhora’ aí passou, quando eu voltei embora eu falei ‘agora eu vou estudar’. Por causa disso eu perdi dois anos.

Entrevistadora: A senhora entrou nessa escola esse ano?

Rosa: Foi. Eu perdi o ano que eu fui e perdi o ano que eu vim, porque eu vim no final do ano, eu não sabia onde morar, onde ficar, depois eu namorava esse homem que hoje eu moro com ele. E eu ficava apreensiva, mas agora deu certo porque eu estou morando aqui.

Entrevistadora: E pensando na sua vida toda, em que situações a falta de estudo te prejudicou?

Rosa: Eu acho que em tudo.

Entrevistadora: Me conte de alguns momentos.

Rosa: Olha, eu acho que assim, se eu fosse uma pessoa que tivesse a oportunidade que eu dei para os meus filhos, eu acho que hoje eu não seria essa pessoa que eu sou, eu acho que eu teria um bem, ou que eu teria outra vida, ou que eu teria um bom emprego, eu teria. Porque eu sempre trabalhei, eu sempre corri atrás. Então eu acho assim que se eu tivesse estudado, eu seria qualquer coisa melhor, assim como eu me matei de trabalhar para criar meus filhos, eu poderia ter trabalhado bastante, mas em um serviço em que eu ia ganhar o merecido, e bem a mais do que eu ganhei para tratar deles como uma pessoa que não sabia nada, que tinha que pegar no duro mesmo, no pesado.

Entrevistadora: O que a senhora já fez em termos de trabalho?

Rosa: Olha, eu já fiz de tudo nessa vida. Já trabalhei na roça, já apanhei laranja para dar de comer aos meus filhos, o meu marido não ligava, ele era assim meio carrasco, quando ele botava algum dinheiro no bolso ele pensava em viajar, se divertir. Para a mulher e os filhos ele não estava nem aí.

Entrevistadora: Quantos filhos a senhora tem?

Rosa: Quatro. E fui eu que criei os meus filhos, nunca deixei os meus filhos irem para a escola diferentes dos filhos dos outros, com tênis diferente, ou com uma roupa velha para os colegas não zombarem deles, não, os meus filhos andavam sempre bonitinhos, arrumadinhos, e até hoje eles olham as fotos e eu digo 'isso prova, essas fotos, que eu sempre cuidei de vocês, nunca deixei vocês andarem de qualquer jeito. Nunca deixei vocês merecerem (passarem pela situação) de olhar a bala do fulano, ou a bolacha do ciclano, a mãe deu o sangue, mas vocês estudaram'.

Entrevistadora: Então a senhora acha que se a senhora tivesse estudado as coisas seriam bem menos difíceis?

Rosa: Bem menos. E sabe de que outra coisa eu sinto falta hoje também? De uma carteira de motorista, eu acho que se eu queria sair, eu saía. E para trabalhar também. Quando eu trabalhava na roça, de final de semana eu pegava feira, ficava na feira, sempre fui camelô, vendia nas portas, então se era época que eu não tinha serviço de roça eu fazia bolo para vender, eu costurava, sempre costurei, fazia crochê, eu trabalhava vinte e quatro horas por dia. Hoje eu estou descansada, eu não trabalho para fora mais.

Entrevistadora: E esses sonhos todos que a senhora havia deixado para trás pela falta de estudo, o trabalho melhor, a carta de motorista, a senhora acha que a escola é o caminho para recuperar algumas dessas coisas?

Rosa: Olha, eu penso assim, pela minha visão, eu já não posso tirar uma carta. Porque nem com óculos eu enxergo bem. Toda vez que eu faço exame os médicos dizem assim que é só para eu sobreviver mesmo, porque para me dar um grau para eu enxergar não tem condições. Então, às vezes eu tenho vontade, mas eu acho que é impossível sabe? Que é uma coisa que a gente nunca deve pensar. Que nada é impossível, porque sempre há tempo para as coisas. Então hoje eu já não penso muito assim não, eu acho que Deus já me dando saúde, para trabalhar um pouquinho, porque sem trabalhar eu também não fico, eu tenho uma pensão, mas eu faço os meus consertos em casa, eu ganho uns trocadinhos, eu vendo as coisas, eu quero que Deus me dê saúde para trabalhar do jeito que eu trabalho, que dá para eu sobreviver porque eu tenho meus filhos todos criados, adultos, alguns deles já bem sucedidos. Não estão

todos bem sucedidos, porque esse um que está fazendo faculdade, ele está desempregado, paga a faculdade, então somente eu para dar uma mão para ele.

Entrevistadora: E a senhora vem para a escola pensando que esse estudo vai mudar sua vida em quê?

Rosa: Eu acho que já mudou muito filha, principalmente na vida espiritual, porque eu sou evangélica. Então, eu servia um Deus de ouvir os outros falarem, eu não lia ele. Hoje eu pego a minha bíblia e leio o texto dele, leio o capítulo, leio o salmo inteiro, sabe? Então é muito melhor, sabe, você participar daquilo ali, você vendo com os seus olhos, você comendo aquilo ali como se fosse um prato, do que você ver outros falarem. E eu acho que isso mudou muito a minha vida. E eu tenho uma vontade, a minha vontade era aprender ler correto, assim, tudo, para eu poder ler livros e livros e livros.

Entrevistadora: E o que a senhora acha que a escola poderia ensinar para deixar alunos como a senhora satisfeitos, para que eles possam realizar os sonhos que têm?

Rosa: Eu acho que deveria ter assim, uma maneira de haver um curso mais puxado, de um nível mais elevado, aproveitar mais o tempo, tem que dar muita coisa. Que nem, por exemplo, eu não sei escrever, mas eu sei ler, então eu acho que deveria dar alguma coisa para você aproveitar bem o seu tempo.

Entrevistadora: Então a senhora acha que nesse curso existem momentos em que se está perdendo tempo?

Rosa: Sim.

Entrevistadora: E quando você acha que isso acontece?

Rosa: Por exemplo, às vezes, tem dia, não todos os dias, mas tem dia que você vem na escola, você fica três horas na escola, e se você aproveita uma hora é muito. Tem dia quem nem uma hora se aproveita.

Entrevistadora: Por quê? Me explica isso melhor, você acha que se perde tempo copiando, ou com que coisas?

Rosa: Eu acho que assim pelo motivo de a sala ser um pouco desorganizada, tem gente de muitas naturezas diferentes. Às vezes eu vou com interesse de estudar, mas o outro vai por ir e acaba incomodando o outro, o outro vai para bater papo, vai para fazer amizades, e eu acho que na nossa sala tem um monte deles. E o seguinte também: tem uns dez lá que sabem ler, então eu acho assim que teria que ter um estudo para esses dez que sabem ler, ou então que se reunisse a escola e se colocasse os dez de cada classe que sabem ler, os trinta, em uma classe, e desse o ensino para aquelas pessoas, porque tem gente ali junto com a gente, que não sabe nada, nada, não sabe ler um nome, a professora passa lá na lousa, lê e explica, quando ela acaba de explicar, eles falam ‘o que a senhora falou mesmo professora, que letra é essa?’, e tem alunos desse jeito lá, aí por causa dessas pessoas eu acho que a gente se sente prejudicado. Ou se a professora bota uma coisa na lousa, você faz, que nem, eu que sou lerda faço em dez minutos, tem gente que é mais rapidinho e faz em cinco, aí você por aquele motivo de ter alguém que não sabe fazer, aí você perde aquela aula, fica só naqueles dez minutos, o resto da aula fica para aquelas pessoas que não sabem fazer nada.

Entrevistadora: Rosa, e que assuntos você gostaria que fossem tratados em sala de aula? Pense nas aulas de português primeiramente, que assuntos são discutidos?

Rosa: Olha, eu gosto das aulas de português dela, cada dia ela trás uma estória, e eu acho importante porque eu preciso aprender a escrever, eu tenho dificuldades assim quando tem dois “s”, quando tem o “z”, quando tem o “n”, eu tenho dificuldades mesmo. Quando é para eu ler, eu leio, mas para escrever, para aprender a escrever daquele jeito está um pouco difícil.

Entrevistadora: E com relação às aulas de matemática?

Rosa: As aulas de matemática eu adoro.

Entrevistadora: E o que vocês estão aprendendo?

Rosa: Eu já consigo fazer quase todas as contas. Nós estamos aprendendo contas.

Entrevistadora: E essas coisas que você tem aprendido nas aulas de português e de matemática, você usa no seu dia-a-dia?

Rosa: Eu uso, porque eu me criei assim, como estava te falando, de fazer as contas todas na cabeça, eu sempre mexi com dinheiro, com troco, essas coisas, então você carrega a matemática na cabeça. O difícil para mim é por no papel. E isso faz falta, teve uma época que eu sustentava meus filhos vendendo Avon, em oitenta, oitenta e alguma coisa, o meu filho mais velho estava com onze anos, e a gente ia para a feira vender Avon, eu pedia por minha conta, e a gente vendia tudo, voltava de tarde com carne, com queijo, voltava com tudo, com dinheiro, então, eu fazia aquelas contas de Avon na cabeça, assim, bem rapidinho. Um dia eu estava conversando com o moço do correio, e ele trazia a correspondência para mim, e ele veio assim, hoje eu esqueci, mas naquela época eu estava praticando todo dia, fazia contas de porcentagem, porque eu pagava umas moças para vender para mim, então eu tirava tantos por cento para elas, e rapidinho eu fazia, contas de mais, de menos, e esse moço falou para mim ‘quanto dá essa conta? A senhora tem certeza?’ eu falei: ‘Tenho. Quer colocar no papel, pode por, tira a prova.’ E agora para por no papel eu tenho dificuldade. Até hoje, às vezes ela põe uma continha lá, às vezes eu sei por no papel, e às vezes eu não sei.

Entrevistadora: Por que a senhora decidiu voltar a estudar? Por que a senhora vem para a escola?

Rosa: Eu tinha muita vontade de aprender a ler, e era o meu sonho, assim, um dia pegar um livro e abrir e falar assim, ‘estou lendo, eu li essa estória, eu li isso aqui em um livro, eu aprendi tal coisa’, viche, esse é meu sonho, e eu tenho esse desejo até hoje. Eu já aprendi um pouco, mas eu quero aprender muito mais.

Entrevistadora: E, aqui, ou lá no Rui, onde você estudou, você encontrou o que você esperava da escola?

Rosa: Eu gostava muito, e para mim, lá era completo. Lá o pessoal falava que aquela professora era brava, que ela era grossa e tal, mas foi ela quem me ensinou, foi com ela que eu aprendi.

Entrevistadora: Me conta um pouco do jeito dela.

Rosa: Ela era assim bem carrasca, mal educada sabe? Ela tratava os alunos meio mal.

Entrevistadora: E como eram as aulas dela?

Rosa: Era legal. Se chegasse uma pessoa na porta, deveria pedir licença, senão não entrava, sabe, eu acho que ela está certa, eu acho legal assim. Ninguém conversava na sala, ninguém levantava. Se tivesse alguma necessidade, de ir ao banheiro, ou beber água, teria que pedir para ela, e se ela autorizasse, ia, mas tinha hora que ela não autorizava, se estivesse perto de sair para o recreio, ela não autorizava, só se a pessoa não estivesse bem de saúde. Ninguém conversava na aula dela, ninguém dava um pio.

Entrevistadora: E o que ela dava na aula que você gostava?

Rosa: Eu gostava de tudo o que ela dava, nesse que era o primeiro ano meu, ela dava português e matemática, um pouquinho de matemática, mas eu gostava das duas aulas que ela dava, ela dava uma aula antes do recreio, e uma após o recreio. E ela também tinha um negócio, ela colocava lá na lousa, e explicava assim meio por cima, então, no começo, eu apanhava muito, porque eu não tinha noção da sala de aula, mas aí depois de uns seis meses, aí eu já peguei as manhas dela, e aí ela já explicava e quando eu tinha dificuldades, eu ia lá no meu caderno, nos trabalhos que eu já tinha feito anterior, e olhava em casa, sabe, eu estudei assim com uma animação, uma garra, uma força. E apesar de que, nesse ano (2006), eu entrei também para fazer isso, mas depois eu fiquei doente, com probleminhas de saúde, também a vista, e eu comecei a ficar um pouco desanimada. Acho que tudo atrapalhou um pouquinho.

Entrevistadora: E do você mais gostou de aprender aqui na escola?

Rosa: Várias coisas, por exemplo, o que eu aprendi bastante com a nossa professora ali foi ler letra manuscrita. Eu tinha uma dificuldade de ler, às vezes tinha um bilhete, chegava uma cesta de flores para mim, ou uma cesta de café da manhã, eu ia ler aquele bilhete, e ficava, e sofria, e às vezes eu conseguia ler ali uma palavrinha ou duas, sabe, e agora não, eu aprendi a ler, essa parte eu aprendi com ela, com a professora, hoje ela passa na lousa e eu leio tudo, sou lerda, mas eu leio.

Entrevistadora: E teve mais alguma coisa que você gostou de ter aprendido?

Rosa: No momento, eu acho que é só. Nem que é um pouquinho de cada coisa a gente aprende, o difícil é não vir. A aula de computação também, eu não gostava no começo, porque doíam muito os meus olhos, mas depois, que mudou o esquema da aula de computação, aí eu adoro.

Entrevistadora: E você acha importante, as aulas de computação?

Rosa: Eu acho, toda vida eu sempre tive vontade de ter um computador, agora aumentou mais, aumentou mais a minha vontade. Eu acho que a cada coisa que você aprende, o amanhã já não é mais como esse dia de hoje, sabe? O amanhã já é um dia mais colorido, se você aprende alguma coisa hoje, amanhã você vai viver melhor.

Entrevistadora: E com seus colegas da escola, como é a relação?

Rosa: Ótima, adoro todo mundo, eu amo a professora de paixão, eu gosto muito do jeito dela, porque ela é muito paciente para ensinar. Eu acho que se a professora não tivesse paciência, ela não teria paciência com muitos alunos, por exemplo, com alunos que ela explica, explica, e fala, e também o probleminha que ela colocou lá na lousa, daí o aluno vira e fala pra ela “o que a senhora falou mesmo? Que letra é aquela, que palavra é aquela?”, eu acho que se ela não fosse uma professora de bastante paciência, não ia...

Entrevistadora: E você acha que faz bastante diferença a postura do professor?

Rosa: Faz, eu acho que faz bastante diferença. Tem alguns alunos que a gente tem amizade chegada, para outros a gente dá “bom dia” e “boa noite” e tudo normal.

Entrevistadora: E quando você está na sua casa cansada, já trabalhou o dia todo, o que é que te anima para vir para a escola?

Rosa: É a vontade de aprender, de aprender um pouco mais. Ontem eu vinha vindo com o meu filho para a escola, eu vim com ele até a casa dele, aí eu falei ‘Ai filho, a mãe está desanimada, cansada, parece que com as pernas pesadas, parece que minhas pernas não estão

conseguindo sair do lugar' e ele me respondeu 'mas vai mãe, vai para a escola que a senhora não se arrepende'.

Entrevistadora: Se tivesse uma caixa de sugestões aqui na escola, onde você pudesse deixar sugestões de melhora referentes a qualquer aspecto da escola, o que você sugeriria?

Rosa: Ah, eu acho assim, que na sala de aula, um curso mais forte, do resto eu acho que está bom, tudo está normal. Do resto eu acho que é isso mesmo, que está tudo bem.

Entrevistadora: Agradecimentos.

APÊNDICE C: Tabelas

Tabela1: A experiência da negação

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
Culpabilização no processo de interrupção ou da experiência da negação escolar (culpa recai Sempre sobre a família ou sobre a educanda mesmo)	<p>“Eu estudei até a quarta série primária. Mas não cheguei a completar, e aí parei porque eu tinha que trabalhar, não tinha condições, quando eu era pequena o meu pai mudava para tudo quanto é bando, então não tinha como estudar. E foi aí que eu parei”.</p>	<p>“Como eu ia chorando e voltava chorando, meu pai falou assim ‘ah, já que você não quer estudar, vai ficar burra, vai sair da escola, pronto!’”</p>	<p>“Estudei. E estudei assim: meu pai e minha mãe se mudaram, foram para o sítio, só que na minha cabeça não entrava nada. Quando foi para eu fazer os exames, eu cheguei lá, vi e parti para a casa da mulher que morava ali perto, a gente era muito tímido, e eu não fiz o exame. Aí meus pais me tiraram da escola porque não entrava nada na minha cabeça”.</p> <p>“(…) eu não aprendi porque eu tinha problema, era lesão na cabeça, aí depois que eu fiz tratamento, e isso faz um pouco de anos já, eu estou com cinquenta e três, isso faz uns vinte e cinco, trinta anos. Então, eu tomei remédio, e melhorei. A minha mãe, quando a gente era criança, era muito chorona, e ela dava remédio para acalmar porque dois (filhos) não é fácil”.</p>	<p>“Porque, meu pai morava em fazenda, era muito longe, era difícil, então não deu para a gente estudar mesmo, a gente até queria estudar”.</p>	<p>“Eu não sei, eu fui criada pelos meus irmãos, e sei lá, o meu irmão mais velho era um pouco ignorante, sei lá, eles não me deixavam estudar, e eu me criei em sítio, eu morei no Paraná e lá tinha muita bandidagem. Então, a escola era longe, e meu irmão não deixava a gente estudar porque a escola era longe e ele não podia levar e não podia buscar”.</p>	<p>“Como eu não gostava, eu ia até na porta da escola e voltava, eu faltava da escola...”</p> <p>“Não, eu não queria mesmo, não estava a fim”.</p>

Continuação 1 da Tabela 1: **Experiência da Negação**

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Sentimento de inferioridade</p>	<p>“É, a gente se sente inferior. Eu penso assim, a pessoa, quando ela chega perto de uma pessoa que tem mais estudo do que ela, ela se sente inferior. Porque ela se sente, eu sinto em casa com as minhas sobrinhas, porque eu noto que o desenvolvimento delas é completamente diferente do meu, e como o meu com o das minhas irmãs”.</p> <p>“Tem que saber ler e escrever. Mas tem coisas que você não consegue ler e escrever com o pouco estudo que a gente tem, às vezes a gente passa até vergonha, você quer ler um negócio, mas não sabe, então para você não pagar um mico, não é? Isso já aconteceu muito comigo, mesmo com namorado, às vezes a gente ia no cinema, e passava uma letra lá, eu ficava com vergonha de ler e ler errado”.</p>			<p>“Lidar melhor com a patroa, e outra, eu fiquei na casa dela um mês, então várias coisas que ela mandava eu comprar, antes de vir para a escola, eu não sabia. Eu pensava ‘como que eu vou comprar?’, ela mandava eu comprar iogurte, ‘como que eu vou comprar se eu não sei essa marca?’, às vezes ela me mandava comprar uma carne ‘ai, será que eu vou saber comprar essa carne?’”</p> <p>“(…) quando você vai a algum lugar, por exemplo, em alguma festa assim, que você não conhece ninguém, como se comportar, é bom a gente saber, acho que isso”.</p>	<p>“Eu tinha vergonha dos outros saberm que eu não sabia ler. E eu tinha uma vergonha”.</p> <p>“Depois quando chegou um tempo, eu tinha vergonha, eu tinha muita amizade e todo mundo que me conhecia achava que eu sabia alguma coisa. A moça que se casou com meu sobrinho falava ‘eu não acredito que a senhora não sabe ler’ e eu falava ‘eu não sei nada e eu morro de vergonha disso”.</p>	<p>“É que nem às vezes as pessoas falam ‘Sueli, escreve tal ...’, como eu sou evangélica e eu tenho um cargo na igreja, e quem nem as vezes é Assembléia Geral, e eu tenho que anotar o nome dos visitantes, e às vezes eu sei escrever, mas às vezes não, eu não sei, então é chato, e aí eu fico com vergonha. Tem que ficar perguntando para as pessoas ‘ah, mas como é o nome de tal pessoa?’ e aí ...”</p>

Continuação 2 da Tabela 1: A experiência da negação.

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Sonho da possibilidade</p> <p>(como seria se tivesse estudado)</p>	<p>“Em primeiro lugar, eu seria uma pessoa mais culta, se eu tivesse estudo, eu entenderia melhor as coisas, teria um trabalho melhor, seria tudo diferente”.</p>	<p>“(…) diferente em tudo praticamente, porque eu acho que o estudo é importante em tudo na vida da gente, você pode fazer uma faculdade, você pode ser alguém na vida, entendeu? Eu acho que você não tendo estudo, você não é nada, olha eu ainda tive a sorte de meu pai me pôr no corte e costura, para ser uma costureira hoje, se não, o que eu ia fazer? Doméstica”.</p> <p>“Agora se você, se a gente estuda, não, a gente pode fazer uma faculdade, ser um professor, ser um doutor, pode ser qualquer coisa mais alto, e você tem um salário melhor, você pode dar o melhor para os seus filhos, agora sem estudo, o que eu posso dar de melhor para o meu filho? Eu não tenho nada. Eu só tenho o meu emprego de costureira, você trabalha para caramba ...”</p>	<p>“Não tão boa que nem, sabe? Mas eu acho que seria um pouquinho melhor, porque eu teria, eu poderia até estar trabalhando em um escritório, qualquer coisa assim. E como não teve estudo, para você ver o que eu vou te falar, eu tenho um irmão que mais velho do que eu um ano, ele estudou, ele se saiu bem, ele se formou polícia, agora ele se aposentou como sargento, Deus que abençoe, que ele tem carrão, tem casa, eu estou falando, mas não é de inveja... Deus que abençoe, eu só estou falando isso para dar um exemplo de como poderia ser. Então eu acho que a minha vida ia ser diferente, não agora como eu estou”.</p>	<p>“Ah, seria bem diferente, porque hoje eu trabalho em uma fábrica de roupa, de limpeza, a gente faz porque a gente precisa trabalhar, porque não era isso o que eu queria, eu queria mesmo era ser esse negócio de enfermeira, trabalhar no hospital”.</p>	<p>“Eu acho que hoje eu não seria essa pessoa que eu sou, eu acho que eu teria um bem, ou que eu teria outra vida, ou que eu teria um bom emprego, eu teria. Porque eu sempre trabalhei, eu sempre corri atrás. Então eu acho assim que se eu tivesse estudado, eu seria qualquer coisa melhor, assim como eu me matei de trabalhar para criar meus filhos, eu poderia ter trabalhado bastante, mas em um serviço em que eu ia ganhar o merecido, e bem a mais do que eu ganhei para tratar deles como uma pessoa que não sabia nada, que tinha que pegar no duro mesmo, no pesado”.</p>	<p>“Eu falo assim que se eu tivesse estudado, hoje eu já poderia estar sabendo mais, que nem, eu tenho muita dificuldade em contas, que nem, ler, eu leio tudo, qualquer coisa eu leio, para escrever tem algumas letras que eu ainda troco nas palavras, que nem o ‘c’ e o ‘s’, mas para ler eu sei ler bem, mas eu tenho muita dificuldade nas contas, que eu não sei fazer direito”.</p> <p>“Eu acho que eu poderia estar em um serviço melhor se eu tivesse estudado... Eu trabalho, eu sou doméstica, se eu tivesse estudado antes, eu estaria em um emprego melhor”.</p>

Continuação 3 da tabela 1: A experiência da negação

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Mulher na sociedade</p>	<p>“Prejudica, por exemplo, teve uma época da minha vida em que eu era babá. Às vezes você quer anotar alguma coisa da criança, anotar algum recado para os pais da criança, e você não consegue, sabe por mais que você tente, você acaba fazendo tudo errado”.</p> <p>“Tem que saber ler e escrever. Mas tem coisas que você não consegue ler e escrever com o pouco estudo que a gente tem, às vezes a gente passa até vergonha, você quer ler um negócio, mas não sabe, então para você não pagar um mico, não é? Isso já aconteceu muito comigo, mesmo com namorado, às vezes a gente ia no cinema, e passava uma letra lá, eu ficava com vergonha de ler e ler errado.”</p> <p>“Por exemplo, se um vizinho me chamava para ir em um churrasco, eu ficava constrangida por não ter ninguém, nenhum namorado ali, então eu não ia, eu me sentia assim estranha sabe? Eu me fechava, depois que eu comecei a estudar, que eu conheci o pessoal da escola, que eu comecei a conversar”.</p>	<p>“Eu sou separada há já uns dezessete, dezoito anos. Depois eu fui para a Congregação, aí eu fiquei sozinha mesmo, aí muda tudo na vida da gente mesmo. Aí eu fiquei sozinha e pensei ‘não tenho mais nada para fazer mesmo, vou voltar a estudar’, aí eu voltei”.</p>	<p>“Mudou bastante. A minha vida era mais triste assim, mais assim abatida, eu ficava dentro de casa, então eu acho que mudou muito de conhecer as pessoas, conversar, mais contato com as pessoas daqui”.</p>	<p>“Olha tem muita coisa, que nem chegar em um lugar assim, saber chegar e conversar com as pessoas. Lá onde eu trabalho, eu lido muito com a minha patroa. Eu sirvo ela, ela conversa bastante comigo. Então, é uma coisa assim, que a gente vem na escola, e tem que saber mexer com as pessoas, eu acho que é uma coisa importante.”</p> <p>“Explicar tudo certinho, quando você vai a algum lugar, por exemplo, em alguma festa assim, que você não conhece ninguém, como se comportar, é bom a gente saber, acho que isso.”</p>	<p>“Eu tinha vergonha dos outros saberem que eu não sabia ler. E eu tinha uma vergonha”.</p> <p>“Mas em 2003 eu decidi ‘quem quiser falar que eu sou feia, que eu sou chata, que eu sou não sei o quê...eu não estou nem aí que os outros falem que eu não sei ler, eu vou é para a escola”.</p> <p>“Depois quando chegou um tempo, eu tinha vergonha, eu tinha muita amizade e todo mundo que me conhecia achava que eu sabia alguma coisa. A moça que se casou com meu sobrinho falava ‘eu não acredito que a senhora não sabe ler’ e eu falava ‘eu não sei nada e eu morro de vergonha disso”.</p> <p>“E fui eu que criei os meus filhos, nunca deixei os meus filhos irem para a escola diferentes dos filhos dos outros, com tênis diferente, ou com uma roupa velha para os colegas não zombarem deles”.</p> <p>“(…) às vezes tinha um bilhete, chegava uma cesta de flores para mim, ou uma cesta de café da manhã, eu ia ler aquele bilhete, e ficava, e sofria, e às vezes eu conseguia ler ali uma palavrinha ou duas.”</p>	<p>“Ah, eu pensava assim, vou voltar para a escola para aprender a escrever e a fazer contas que é o que eu não sei. Para se alguém me pedir para escrever alguma coisa, ou fazer alguma conta, eu sei”.</p>

Continuação 4 da tabela 1: **A experiência da negação.**

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Mulher na família.</p>	<p>“(…) quando eu era pequena o meu pai mudava para tudo quanto é bando, então não tinha como estudar”.</p> <p>“Uma vez eu fiz supletivo, mas como eu trabalhava, tinha muito serviço, aí não tinha condições. Então, de tanto os meus sobrinhos falarem ‘fazer o quê em casa, vai estudar, vai aprender’, eu resolvi. Eu sou muito batalhadora, mas antes de voltar a estudar, eu achava que eu era assim muito acomodada, foi aí que os meus sobrinhos começaram...”</p>	<p>“Mas a gente morava em uma fazenda (...) então a gente tinha que andar na fazenda, um trilho, até chegar na escola, (...) e o meu irmão era muito folgado, ele me entregava aquela marmita, na mão, e se mandava na frente com os outros alunos que estavam indo na turminha nossa. Então, como eu ia chorando e voltava chorando, meu pai falou assim “ah, já que você não quer estudar, vai ficar burra, vai sair da escola, pronto!”</p> <p>“Eu sempre pensei em estudar, mas depois eu casei fui para São Paulo, passei vinte e cinco anos lá, coloquei os meus filhos todos na escola. A mais velha fez a oitava, o meu filho fez faculdade, tanto é que ele é gerente de banco hoje. A minha filha trabalha no escritório da Record, do Roberto Justus, é assim que fala? Então, ela trabalha lá. A minha outra filha, a do meio, ela não quis estudar muito, ela estudou só até a quarta série e saiu, a minha caçula também estudou só até a oitava e saiu, não fez faculdade, e eu sinto, sabe?”</p>	<p>“Estudei, estudei assim, meu pai e minha mãe se mudaram, foram para o sítio, só que na minha cabeça não entrava nada. Quando foi para eu fazer os exames, eu cheguei lá, vi e parti para a casa da mulher que morava ali perto, a gente era muito tímido, e eu não fiz o exame. Aí meus pais me tiraram da escola porque não entrava nada na minha cabeça”.</p> <p>“A minha mãe, quando a gente era criança, era muito chorona, e ela dava remédio para acalmar porque dois (filhos) não é fácil não, então eu acho que a minha vida era completamente diferente”.</p>	<p>“(…) meu pai morava em fazenda, era muito longe, era difícil, então não deu para a gente estudar mesmo, a gente até queria estudar”.</p>	<p>“Minha mãe ia pela cabeça dos filhos, e por isso nós não estudamos. Quando a gente ficou adulto, os meus irmãos estudaram, fizeram aquele MOBREAL, então todo mundo aprendeu a ler e escrever, os homens, as mulheres não. Aí depois algumas das minhas irmãs, tem uma que está com 64 anos e está estudando, ela está lendo e escrevendo. Depois eu casei e aí meu marido não me deixava estudar. Morei perto de escola e ele não deixava”.</p> <p>“A moça que se casou com meu sobrinho falava ‘eu não acredito que a senhora não sabe ler’ e eu falava ‘eu não sei nada e eu morro de vergonha disso”.</p> <p>“No começo eu briguei muito para estudar meus filhos. Eu tenho dois fazendo faculdade, tem o outro que fez até o colegial, depois começou a trabalhar e não teve mais tempo de estudar, mas ele não desiste, assim que ele puder, ele vai fazer faculdade. E a minha filha, que eu não me conformo, ela largou no segundo ano de magistério, por causa do namorado dela”.</p>	<p>“(Os pais) Insistiram sim, mas como eu não gostava, eu ia até na porta da escola e voltava, eu faltava da escola”.</p> <p>“Às vezes tem que ficar dependendo de alguém, que nem do meu marido para fazer uma conta, então me prejudica, se eu soubesse, eu não teria que ficar pedindo para ele”.</p> <p>“Não, quanto a isso não, isso eu não tenho, porque a gente, lá na minha casa, nós saímos muito. A gente vai na igreja, chega de final de semana, a gente inventa um churrasquinho, na casa de um, na casa de outro, e as vezes a gente sai para um parque, outras vezes a gente vai para a prainha, vai viajar, então a gente sai muito”.</p>

Continuação 5 da tabela 1: **A experiência da negação.**

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Relação com o masculino</p>	<p>“(…) quando eu era pequena o meu pai mudava para tudo quanto é bando, então não tinha como estudar”.</p> <p>“Por exemplo, se um vizinho me chamava para ir em um churrasco, eu ficava constrangida por não ter ninguém, nenhum namorado ali, então eu não ia, eu me sentia assim estranha sabe?”</p> <p>“Isso já aconteceu muito comigo, mesmo com namorado, às vezes a gente ia no cinema, e passava uma letra lá, eu ficava com vergonha de ler e ler errado”.</p>	<p>“(…) aí meu pai ficou bravo comigo porque eu ia chorando e voltava chorando da escola”.</p> <p>“O meu irmão mais velho, era muito folgado, a minha mãe fazia marmita, por que a gente tinha que levar marmita para comer na escola. Então, aí, o meu irmão era muito folgado, ele me entregava aquela marmita, sabe aquelas marmitas que vêm de duas, uma em cima da outra, pesada, ele me jogava aquelas duas marmitas na mão, e se mandava na frente com os outros”.</p> <p>“(…) falei que eu não queria mais ir na escola, aí meu pai me tirou. Então, com treze anos de idade, ele me colocou no curso de corte e costura, e eu sou costureira até hoje”.</p>	<p>“(…) eu trabalho de doméstica, depois agora eu faço faxina, vou aqui, vou lá, porque precisa, eu sou viúva e tenho um filho, que estuda na APAE, então ficou difícil para mim”.</p>	<p>“(…) meu pai morava em fazenda, era muito longe, era difícil, então não deu para a gente estudar mesmo, a gente até queria estudar”.</p>	<p>“(…) eu fui criada pelos meus irmãos, e sei lá, o meu irmão mais velho era um pouco ignorante, sei lá, eles não me deixavam estudar”.</p> <p>“Quando a gente ficou adulto, os meus irmãos estudaram, fizeram aquele MOBRAL, então todo mundo aprendeu a ler e escrever, os homens, as mulheres não. Aí depois algumas das minhas irmãs, tem uma que está com 64 anos e está estudando, ela está lendo e escrevendo”.</p> <p>“Depois eu casei e aí meu marido não me deixava estudar (…). Ele era assim meio carrasco”.</p>	<p>“Prejudica sim, que nem, às vezes tem que ficar dependendo de alguém, que nem do meu marido para fazer uma conta, então me prejudica, se eu soubesse, eu não teria que ficar pedindo para ele”.</p> <p>“Ah, para não depender do marido, contas” (sobre o que seria importante aprender na escola).</p>

Tabela 2: A vivência escolar em idade adulta.

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
Razões para a busca	<p>“Eu venho porque eu quero aprender e porque eu quero fazer um curso para parar de ser diarista. Eu gosto de ser diarista, mas quando eu estiver com uns cinqüenta, cinqüenta e poucos anos, eu não vou mais dar conta de fazer esse tipo de serviço. Então eu quero fazer um curso de instrutora de auto-escola, que eu já ensinei muita gente a dirigir, então eu quero fazer um curso de instrutora, ou de motorista de perua de escola, sei lá, um curso de cabelo, eu quero fazer qualquer coisa”.</p>	<p>“Porque uma colega minha, que entrou lá no serviço que eu estava, ela faz faculdade, e ela começou a falar ‘vai, vai fazer, vai estudar, está abrindo matrícula agora, vai, vai tentar fazer alguma coisa’, e eu tinha vontade, uma porque eu tinha perdido a minha memória, e Deus me devolveu, só que tem muitos momentos na minha vida, em que eu quero lembrar das coisas, mas não consigo. Então ela falou ‘vai estudar, que assim você recobra a sua memória’. E eu também achei bom porque pratica muito a mão da gente, e eu tive dificuldade para escrever, hoje eu tenho mais facilidade, já não tenho tanta dificuldade. Então a gente vai assina qualquer coisa assim, hoje já não tem tanta dificuldade para poder assinar”.</p>	<p>“Ai, não sei, me deu um tique na cabeça assim. Porque quando eu era criança, eu não aprendi porque eu tinha problema, era lesão na cabeça, aí depois que eu fiz tratamento, e isso faz um pouco de anos já, eu estou com cinqüenta e três, isso faz uns vinte e cinco, trinta anos. Então, eu tomei remédio, e melhorei, graças a deus, então as coisas estão começando a entrar na minha cabeça... a minha mãe, quando a gente era criança, era muito chorona, e ela dava remédio para acalmar porque dois (filhos) não é fácil, não, então eu acho que a minha vida era completamente diferente.” “Minha intenção, assim, é evoluir, como diz assim na moda do outro, vai em um escritório, ou qualquer outra coisa, sei lá, na escola, nem que seja professora de primeiro ou segundo ano, você entendeu? Mas daqui até lá, eu acho que eles não pegam também, eu vou estar com a idade bem avançada”.</p>	<p>“Eu queria aprender mais para ver se eu arrumo um serviço, mesmo que não seja o que eu quero, mas que seja um serviço melhor do que esse que eu estou. Porque esse serviço meu é duro. Eu faço limpeza na fábrica, pesado, trabalho bastante, ando bastante, é difícil, mas a gente precisa...”</p>	<p>“Eu tinha muita vontade de aprender a ler, e era o meu sonho, assim, um dia pegar um livro e abrir e falar assim, “estou lendo, eu li essa estória, eu li isso aqui em um livro, eu aprendi tal coisa”, viche, esse é meu sonho, e eu tenho esse desejo até hoje. Eu já aprendi um pouco, mas eu quero aprender muito mais”.</p>	<p>“Ah, eu pensava assim, vou voltar para a escola para aprender a escrever e a fazer contas que é o que eu não sei. Para se alguém me pedir para escrever alguma coisa, ou fazer alguma conta, eu sei”.</p>

Continuação 1 da Tabela 2: A vivência escolar em idade adulta.

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Aprendizados relevantes</p>	<p>“Tem muita coisa boa para aprender, que nem em português, ela ensina a gente, eu tinha muitas dúvidas de letras, eu confundia as letras, sabe eu trocava, então isso, ela já ensinou bem. Ainda tenho muitas dúvidas, mas é bem menos do que eu possuía, é em lugar de letra maiúscula eu colocava minúscula, e são coisas que, eu acho que tinha que aplicar mais isso para desenvolver a mente da gente”.</p>	<p>“Ler e escrever...ler e escrever, eu gosto, desenhar também. Tem, tem desenho, de vez em quando tem um desenhinho lá, pintar, fazer pintura, muito desenho, criar, é gostoso, sabe? [...] eu sempre gostei de desenhos, eu não te disse que eu ficava olhando os desenhos atrás da porta? Eu adoro desenho, eu acho lindo. Tudo o que é colorido eu acho lindo”.</p>	<p>“Eu acho que é mais que eu aprendi, conviver com as outras pessoas, ter novas colegas, e sobre a matemática, e computação, porque você está lá (em casa), você só fica a cabeça só fica pensando coisas da sua vida, mas você estando aqui, você fica pensando nas coisas que você está fazendo, você não pensa em outras coisas”.</p> <p>“Um pouco para sair de casa, outro pouco para aprender mais coisas, cada dia aprendo coisas novas, assim, que nem os problemas (da matemática), eu não sabia os problemas, agora eu já to fazendo, então eu acho que é mais essas coisas, mais isso”.</p>	<p>“Eu acho que passar bastante lição para a gente, ensinar a gente a ler, ensinar a reconhecer as letras mais, que nem ela ensina”.</p> <p>“Olha tem muita coisa, que nem chegar em um lugar assim, saber chegar e conversar com as pessoas. Lá onde eu trabalho, eu lido muito com a minha patroa. Eu sirvo ela, ela conversa bastante comigo. Então, é uma coisa assim, que a gente vem na escola, e tem que saber mexer com as pessoas, eu acho que é uma coisa importante”.</p> <p>“Explicar tudo certinho, quando você vai a algum lugar, por exemplo, em alguma festa assim, que você não conhece ninguém, como se comportar, é bom a gente saber, acho que isso”.</p>	<p>“Olha, eu gosto das aulas de português dela, cada dia ela traz uma estória, e eu acho importante porque eu preciso aprender a escrever, eu tenho dificuldades assim quando tem dois ‘s’, quando tem o ‘z’, quando tem o ‘n’, eu tenho dificuldades mesmo. Quando é para eu ler, eu leio, mas para escrever, para aprender a escrever daquele jeito está um pouco difícil”.</p>	<p>“Aprender a escrever mais e fazer contas. Eu não tenho essa assim, é de querer fazer uma faculdade, essas coisas, o que eu quero, é aprender a escrever mais e fazer contas, Matemática, isso daí”.</p>

Continuação 2 da Tabela 2: A vivência escolar em idade adulta.

CATEGORIAS /EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Mudanças acarretadas pela escolarização</p>	<p>“Por exemplo, se um vizinho me chamava para ir em um churrasco, eu ficava constrangida por não ter ninguém, nenhum namorado ali, então eu não ia, eu me sentia assim estranha sabe? Eu me fechava, depois que eu comecei a estudar, que eu conheci o pessoal da escola, que eu comecei a conversar com a Cidinha (inspetora), converso com a diretora, com as professoras, com a minha irmã (cozinheira), com os garis, com os alunos tal, então aí você vai desenvolvendo. Se você fica dentro de casa, parece que você está dentro de um casulo, você fica ali, as pessoas não se desenvolvem nada, você vai ficar vendo televisão? A televisão não desenvolve a gente, você vê coisas, lógico, você fica sabendo notícias, fica sabendo disso e daquilo, você viu aquilo ali, acabou. Agora na aula, você pensa, tem amigos, você entendeu? Eu nunca fui assim, de ir na casa de vizinhos, ou isso e aquilo, mas hoje eu já vou. Hoje se, por exemplo, uma vizinha minha está com depressão, e eu vejo ela lá debaixo da árvore, como já aconteceu uma vez, eu já vou lá, converso com ela, falo para ela que não é assim, que a vida é maravilhosa, que a gente tem eu lutar, que Deus dá os problemas para a gente resolver, eu penso assim, você entendeu? Eu sou muito batalhadora, mas antes de voltar a estudar, eu achava que eu era assim muito acomodada, foi aí que os meus sobrinhos começaram...”</p>	<p>“No meu dia-a-dia eu leio muito a bíblia, então para mim foi muito importante ter voltado para a escola para eu poder me afirmar mais também na leitura da bíblia”.</p> <p>“Olha a mudança que ela trouxe para mim foi o fato de eu estar aprendendo coisas que eu não sabia, essa sensação de aprender. Que nem, eu não sabia muita coisa, eu troco muito o ‘s’ com o ‘c’, sabe, o ‘s’ do “sapo” com o “ç”, eu troco muito ainda, tem muita coisa que eu ainda preciso aprender muito na leitura, como o ponto, a gente precisa aprender o ponto certo, a vírgula, o ponto de interrogação, e tem aquela coisa da matemática, como chama, que eu já esqueci tudo também, a qualidade das contas, quando você vai fazer as contas, sabe quando você vai passar uma conta, por exemplo o ‘a, e, i, o, u’, tem um nome”.</p>	<p>“Às vezes você quer fazer uma, você entendeu? Não assim, você quer fazer uma coisa, você vai no mercado, vamos supor, aí você pega assim o dinheiro “será que dá para comprar isso, aquilo e aquilo outro?”, então você sabendo fazer as continhas, você sabe quanto tem na bolsa, e quanto você vai gastar naquelas coisas”.</p> <p>“Mudou bastante. A minha vida era mais triste assim, mais assim abatida, eu ficava dentro de casa, então eu acho que mudou muito de conhecer as pessoas, conversar, mais contato com as pessoas daqui”.</p>	<p>“Lidar melhor com a patroa, e outra, eu fiquei na casa dela um mês, então várias coisas que ela mandava eu comprar, antes de vir para a escola, eu não sabia. Eu pensava ‘como que eu vou comprar?’, ela mandava eu comprar iogurte, ‘como que eu vou comprar se eu não sei essa marca?’, às vezes ela me mandava comprar uma carne “ai, será que eu vou saber comprar essa carne?”, agora eu fico mais segura, eu vou lá, eu compro iogurte para ela, eu sei, a marca”.</p>	<p>“Eu acho que já mudou muito filha, principalmente na vida espiritual, porque eu sou evangélica. Então, eu servia um Deus de ouvir os outros falarem, eu não lia ele. Hoje eu pego a minha bíblia e leio o texto dele, leio o capítulo, leio o salmo inteiro, sabe? Então é muito melhor, sabe, você participar daquilo ali, você vendo com os seus olhos, você comendo aquilo ali como se fosse um prato, do que você ver outros falarem. E eu acho que isso mudou muito a minha vida. E eu tenho uma vontade, a minha vontade era aprender ler correto, assim, tudo, para eu poder ler livros e livros e livros”.</p>	<p>“Já, na igreja mesmo, eu já me peguei me corrigindo, eu escrevi de um jeito, aí eu lembrei, ‘ah, mas é desse jeito que eu aprendi”.</p>

Continuação 3 da tabela 2: A vivência escolar em idade adulta.

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
Mulher na sociedade	<p>“Eu gosto de tudo aqui na escola, é professoras, que são legais, são compreensivas (...) então eu gosto. Gosto dos colegas, gosto das professoras, da aula de computação, eu acho ótima!”</p> <p>“Eu entro em uma loja para comprar, eu tenho que pegar a calculadora e ficar lá calculando, agora eu já faço de cabeça. Que nem agora, eu vendo Avon, e quando é para mandar os pedidos, eu tenho que anotar tudo, aí eu tenho que somar quanto tem, quantos ficam, e o valor, eu tenho que por isso no papel que eu mando, você entendeu?”</p> <p>“(...) se um vizinho me chamava para ir em um churrasco, eu ficava constrangida por não ter ninguém, nenhum namorado ali, então eu não ia, eu me sentia assim estranha sabe? Eu me fechava, depois que eu comecei a estudar, que eu conheci o pessoal da escola (....) Agora na aula, você pensa, tem amigos, você entendeu?”</p> <p>“(...) hoje, depois que eu comecei a trabalhar e estudar, agora, eu consigo mais ir aos lugares, dialogar com as pessoas”.</p>	<p>“É muito bom, eu me dou bem com todo mundo, para mim eu não tenho inimizade com ninguém, todo mundo para mim é amigo”.</p> <p>“Até no conversar, na conversa, abriu a minha mente”.</p>	<p>“Eu acho que é mais que eu aprendi, conviver com as outras pessoas, ter novas colegas”.</p> <p>“Mudou bastante. A minha vida era mais triste assim, mais assim abatida, eu ficava dentro de casa, então eu acho que mudou muito de conhecer as pessoas, conversar, mais contato com as pessoas daqui”.</p> <p>“É importante, por exemplo, porque se você vai em algum lugar, e precisa assinar um papel, você vai saber o que é aquilo e porque você assinou, você não vai sair assinando qualquer papel. De repente você está assinando um papel em que a pessoa pode até te tomar o pouco de bem que você tem ali, então você tem que saber ler, e escrever para a gente não sair assinando qualquer papel por aí, porque hoje em dia está difícil”.</p> <p>“(...) você sabendo fazer as continhas, você sabe quanto tem na bolsa, e quanto você vai gastar naquelas coisas”.</p>	<p>“Olha tem muita coisa, que nem chegar em um lugar assim, saber chegar e conversar com as pessoas. Lá onde eu trabalho, eu lido muito com a minha patroa. Eu sirvo ela, ela conversa bastante comigo. Então, é uma coisa assim, que a gente vem na escola, e tem que saber mexer com as pessoas, eu acho que é uma coisa importante.”</p> <p>“Lidar melhor com a patroa, e outra, eu fiquei na casa dela um mês, então várias coisas que ela mandava eu comprar, antes de vir para a escola, eu não sabia. Eu pensava “como que eu vou comprar?”, ela mandava eu comprar iogurte, ‘como que eu vou comprar se eu não sei essa marca?’, as vezes ela me mandava comprar uma carne “ai, será que eu vou saber comprar essa carne?”, agora eu fico mais segura, eu vou lá, eu compro iogurte para ela, eu sei, a marca”.</p>	<p>“Eu acho que assim pelo motivo de a sala ser um pouco desorganizada, tem gente de muitas naturezas diferentes. As vezes eu vou com interesse de estudar, mas o outro vai por ir e acaba incomodando o outro, o outro vai para bater papo, vai para fazer amizades, e eu acho que na nossa sala tem um monte deles”.</p>	<p>“É que nem às vezes as pessoas falam ‘Sueli, escreve tal ...’, como eu sou evangélica e eu tenho um cargo na igreja, e quem nem as vezes é Assembléia Geral, e eu tenho que anotar o nome dos visitantes, e as vezes eu sei escrever, mas as vezes não, eu não sei, então é chato, e aí eu fico com vergonha. Tem que ficar perguntando para as pessoas “ah, mas como é o nome de tal pessoa?” e aí...”</p> <p>Não, quanto a isso não, isso eu não tenho, porque a gente, lá na minha casa, nós saímos muito. A gente vai na igreja, chega de final de semana, a gente inventa um churrasquinho, na casa de um, na casa de outro, e as vezes a gente sai para um parque, outras vezes a gente vai para a prainha, vai viajar, então a gente sai muito”.</p> <p>“Não, mais amizade assim, é com ela, as outras todas são legais, mas acho que eu me identifico mais é com ela”.</p>

Continuação 4 da tabela 2: **A vivência escolar em idade adulta.**

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Mulher na família.</p>	<p>“Uma vez eu fiz supletivo, mas como eu trabalhava, tinha muito serviço, aí não tinha condições. Então, de tanto os meus sobrinhos falarem ‘fazer o quê em casa, vai estudar, vai aprender’, eu resolvi”.</p> <p>“Porque ela se sente, eu sinto em casa com as minhas sobrinhas (tem uma que é professora, e tem uma que é bióloga), porque eu noto que o desenvolvimento delas é completamente diferente do meu, e como o meu com o das minhas irmãs”.</p> <p>“É, exatamente, você entendeu? Uma irmã trabalha aqui na escola (é cozinheira), outro dia era para ela anotar um remédio de regime, e eu percebi que ela anotou errado, se fosse antes eu não teria percebido”.</p>		<p>“(…) eu tenho um irmão que mais velho do que eu um ano, ele estudou, ele se saiu bem, ele se formou polícia, agora ele se aposentou como sargento, Deus que abençoe, que ele tem carrão, tem casa, eu estou falando, mas não é de inveja... Deus que abençoe, eu só estou falando isso para dar um exemplo de como poderia ser. Então eu acho que a minha vida ia ser diferente, não agora como eu estou.”</p>	<p>“A com a minha família assim, eu explico para o meu marido, ele saber ler, mais do que eu, mas mexer no computador ele não sabe, aí eu falo para ele ‘é tão bom, você poderia ir lá na escola para aprender’, aprender a mexer no computador, porque nunca ligou um computador, e é importante. Meu filho do meio, ele sabe”.</p>	<p>“Então hoje eu já não penso muito assim não, eu acho que Deus já me dando saúde, para trabalhar um pouquinho, porque sem trabalhar eu também não fico, eu tenho uma pensão, mas eu faço os meus consertos em casa, eu ganho uns trocadinhos, eu vendo as coisas, eu quero que Deus me dê saúde para trabalhar do jeito que eu trabalho, que dá para eu sobreviver porque eu tenho meus filhos todos criados, adultos, alguns deles já bem sucedidos. Não estão todos bem sucedidos, porque esse um que está fazendo faculdade, ele está desempregado, paga a faculdade, então somente eu para dar uma mão para ele”.</p> <p>“Ontem eu vinha vindo com o meu filho para a escola, eu vim com ele até a casa dele, aí eu falei ‘ai filho, a mãe está desanimada, cansada, parece que com as pernas pesadas, parece que minhas pernas não estão conseguindo sair do lugar’ e ele me respondeu ‘mas vai mãe, vai para a escola que a senhora não se arrepende”.</p>	<p>“Ah, seria bom se falasse da relação com o marido, com os filhos...sexo também”.</p>

Continuação 5 da tabela 2: **A vivência escolar em idade adulta.**

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Relação com os homens</p>	<p>“Já, eu tenho até carta de motorista. Eu já trabalhei de motorista, a minha carta de motorista, ela é profissional. Então, eu trabalhei como motorista, mas o trabalho como motorista, ele é muito perigoso, no ano passado eu sofri um acidente, e isso está me dando muita dor de cabeça até hoje”. (ocupação de uma esfera considerada masculina)</p>	<p>“Aí eu fiquei sozinha (separou-se do marido) e pensei ‘não tenho mais nada para fazer mesmo, vou voltar a estudar’”</p>	<p>“(…) eu tenho um irmão que mais velho do que eu um ano, ele estudou, ele se saiu bem, ele se formou polícia, agora ele se aposentou como sargento, Deus que abençoe, que ele tem carrão, tem casa, eu estou falando, mas não é de inveja”.</p>	<p>“(…) eu explico para o meu marido, ele saber ler, mais do que eu, mas mexer no computador ele não sabe, aí eu falo para ele ‘é tão bom, você poderia ir lá na escola para aprender’, aprender a mexer no computador, porque nunca ligou um computador, e é importante. Meu filho do meio, ele sabe”.</p>	<p>“(…) ele (o marido) faleceu, e viche, eu acho que eu comecei a viver depois que ele morreu. Ele era assim meio carrasco. No começo eu briguei muito para estudar meus filhos. Eu tenho dois fazendo faculdade, tem o outro que fez até o colegial, depois começou a trabalhar e não teve mais tempo de estudar, mas ele não desiste, assim que ele puder, ele vai fazer faculdade. E a minha filha, que eu não me conformo, ela largou no segundo ano de magistério, por causa do namorado dela, e eu não me conformo com isso até hoje” (repetição da história da educanda pela filha)</p>	

Continuação 6 da tabela 2: **A vivência escolar em idade adulta.**

CATEGORIAS/EDUCANDAS	Ana	Antônia	Olga	Ilda	Rosa	Sueli
<p>Escolarização e autonomia.</p>	<p>“Eu não sabia nem ligar o computador, agora eu sei (...) Até que eu estou me saindo mais ou menos bem”. “É que eu vendo cosméticos, e antes eu usava calculadora, agora não, eu não ficava fazendo”. “(...) eu entro em uma loja para comprar, agora eu já faço de cabeça. Que nem agora é para mandar os pedidos, eu tenho que anotar tudo, aí eu tenho que somar quanto tem, quantos ficam, e o valor, eu tenho que por isso no papel que eu mando, você entendeu?”. “aprendi a organizar melhor as coisas (em relação ao orçamento da casa), sem gastar um absurdo”. “(...) eu não gostava nem de ir ao shopping, hoje, depois que eu comecei a trabalhar e estudar, agora, eu consigo mais ir aos lugares, dialogar com as pessoas”. “(...) tem muita gente na classe também que confunde e às vezes pergunta para a gente, sabe? Quando eu não sei, eu pergunto para algum colega meu, ou ele pergunta para mim, entendeu?”. (dependência)</p>	<p>“E também assim, eu faço, a Jovina me explica tudo certinho assim, eu consigo fazer, mas quando é no outro dia, eu ela vai passar aquela matemática novamente, aí some tudo da minha mente, eu não lembro mais nada, aí ela tem que me explicar tudo de novo, então é uma grande dificuldade para mim, mas só naquela de dividir, nas outras eu não tenho tanta dificuldade” (dependência)</p> <p>“No meu dia-a-dia eu leio muito a bíblia, então para mim foi muito importante ter voltado para a escola para eu poder me afirmar mais também na leitura da bíblia”.</p> <p>“Até no conversar, na conversa, abriu a minha mente para eu ler, o hinário, também, eu canto, sabe? Sem errar, sem perder a pontuação”.</p>	<p>“Eu vou poder escrever o meu nome e tudo, eu fazia meu nome, mas eu era muito lerda. Eu acho que vai melhorar em várias em aprender a escrever, ler e contas”. “Às vezes você quer fazer uma, você entendeu? Não assim, você quer fazer uma coisa, você vai no mercado, vamos supor, aí você pega assim o dinheiro “será que dá para comprar isso, aquilo e aquilo outro?”, então quanto tem na bolsa, e quanto você vai gastar naquelas coisas”. “Eu acho que é mais que eu aprendi, conviver com as outras pessoas, ter novas colegas, e sobre a matemática, e computação (...)”. “Eu acho que mudou muito de conhecer as pessoas, conversar, mais contato com as pessoas daqui”. Eu quero saber muitas coisas que eu não aprendi quando eu era mais jovem, eu quero aprender, eu quero saber mais coisas”.</p>	<p>“Aprendi a copiar do quadro, a fazer umas contas que a dona Cida passa para a gente, Matemática, multiplicação”. (negação da autonomia)</p> <p>“A gente tem muito apego, que nem a gente não sabe, ela vem e ensina no caderno, é isso o que a gente precisa mais eu acho, ler, e conhecer o que nós estamos fazendo, ter muita paciência, porque se você está fazendo alguma coisa que você não sabe, você tem que perguntar para ela, se ela passa uma coisa e a gente não entende, ela vem e a gente explica, se ela passa uma conta, também, ela vem e explica, então eu acho que é isso o que a gente precisa”. (dependência) “(...) como que eu vou comprar se eu não sei essa marca?”, às vezes ela me mandava comprar uma carne ‘ai, será que eu vou saber comprar essa carne?’, agora eu fico mais segura, eu vou lá, eu compro”.</p>	<p>“Então, eu servia um Deus de ouvir os outros falarem, eu não lia ele. Hoje eu pego a minha bíblia e leio o texto dele, leio o capítulo, leio o salmo inteiro”. “(...) o aluno vira e fala pra ela ‘o que a senhora falou mesmo? Que letra é aquela, que palavra é aquela?’, eu acho que se ela não fosse uma professora de bastante paciência, não ia”. (índice de dependência)</p>	<p>“Eu tenho que aprender, não é verdade, não adianta eu copiar, eu vou ficar copiando, copiando, eu vou lá e coloco do jeito que está lá, mas depois eu preciso fazer uma conta e não sei. Então é difícil, nós não entramos na escola só para copiar, eu até fico tem nervosa quando tem Matemática que eu deixo de gostar, porque não aprende.” (busca pela independência)</p> <p>“Ai, que nem, eu vendo Avon, vendo lá da Abelha Rainha, da Lenitche, e é ele que escreve, que marca. Eu tenho um amigo que fala ‘você precisa estudar a tabuada, se você estudar a tabuada, você sabe tudo’, mas o duro é que a gente não tem esse tempo”. (busca pela independência)</p>