

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

Tatiana Arnaud Cipiniuk

**INVESTIMENTOS NA SUPERAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIAL  
ANALFABETO**

Percursos escolarizados em temporalidade tardia

Niterói  
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

Tatiana Arnaud Cipiniuk

**INVESTIMENTOS NA SUPERAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIAL  
ANALFABETO**

Percursos escolarizados em temporalidade tardia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor.

Vínculos temáticos:

Linha de pesquisa do orientador: Desigualdades sócio-econômicas, fronteiras e mediações culturais.

Projeto do orientador: Inserção geracional e enquadramento social: Juventude e itinerários ocupacionais.

Niterói  
2013



BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Orientadora - Dr<sup>ª</sup>. Delma Pessanha Neves  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Neusa Maria Mendes de Gusmão  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Dauster Magalhães e Silva  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Amurabi Pereira de Oliveira  
Universidade Federal de Alagoas

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simoni Lahud Guedes  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Bayerl Mongim (suplente)  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Gilmar Rocha (suplente)  
Universidade Federal Fluminense

Para os meus mais queridos amores:

Meus pais, Haru e Rafael.

## Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço aos alunos do EJA/PEJA com quem convivi nesses anos de pesquisa. Sem a sua disponibilidade, paciência e atenção, o trabalho que aqui apresentado não teria sido possível. Agradeço também a todos os professores, coordenadores, funcionários, diretores, que igualmente contribuíram para a construção reflexiva desta pesquisa.

Agradeço à minha querida orientadora e amiga, Delma Pessanha Neves, que acompanhou cuidadosamente o desenvolvimento da pesquisa, sempre estimulando e demonstrando generosidade e confiança nessa parceria. Sua colaboração e empenho para garantir as condições necessárias à elaboração da tese são parte fundamental neste trabalho e para que mais eu venha a fazer adiante como antropóloga.

Minha gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para que a realização deste trabalho se efetuasse de forma tão prazerosa e enriquecedora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF) devo minha inserção na formação em Antropologia, especialmente pelas orientações e aulas dos professores Simoni Lahud Guedes, Ana Claudia Cruz da Silva, Júlio César de Souza Tavares, Gláucia Oliveira da Silva, Sylvia Schiavo, Jair de Souza Ramos e Olvídio de Abreu durante o mestrado e doutorado. Devo meu agradecimento ao apoio institucional recebido desse Programa, por meio da bolsa de estudos concedida pelo CNPq, e também a todos os funcionários e professores do PPGA.

Agradeço às muitas e essenciais sugestões e críticas valiosas dos professores Andrey Cordeiro Ferreira (CPDA/UFRRJ), Tania Dauster (PUC/RJ), Marcelo Burgos (PUC/RJ), Sandra Tosta (PUC/Minas), Amurabi Oliveira (UFAL), Neusa Gusmão (Unicamp) e Gilmar Rocha (UFF), que em diferentes momentos contribuíram direta ou indiretamente para minha opção pela temática da educação e antropologia.

Para Pedro Santos, Verlan Gaspar Neto, Patricia Pavesi, Ana Grossman, Rose Alves, Renata Soares, Priscila Tavares, entre outros amigos tão queridos que tanto me motivaram e entusiasmaram no período de construção da pesquisa.

A presença constante, atenta e amorosa de minha mãe, Tania, e de meu pai, Helio, imprescindíveis a todos os momentos da minha existência.

Ao Rafael, companheiro incansável de todas as ocasiões, mesmo aquelas não presenciais. Incentivador vigoroso das diferentes fases da pesquisa, estando sempre disposto a achar um meio de ajudar, mesmo a mais de 2.000 quilômetros de distância. Meu desejo de estar ao seu lado em tantas outras experiências de vida.

*"A linguagem errada dos humildes tem para mim um gosto de terra e chão molhado e lenha partida. Jamais procurei corrigi-los como jamais tolerei o bem-falante, exibido. Já o nordestino, mesmo analfabeto, tem uma linguagem corrente, fácil e floreada, encenada nos arcaísmos do idioma. Tive uma empregada que só dizia "meicado". Outra que teimou sempre em me dizer "Dona Coria". Não criei obstáculos nem propus conserto. No fim, quando me dirigia à primeira eu dizia: vai ao "meicado", com medo de que ela se corrigisse. Achava aquilo saboroso, como saborosa me pareceu sempre a linguagem do simples. Tão fácil, e espontânea nos seus errados".*

(CORA CORALINA, 1996, p.53)

## RESUMO

Nesta pesquisa, apresento em questão a singularidade dos investimentos sociais daqueles que não detêm o domínio das práticas da escrita e leitura e, por tal condição, relutam diante da estranheza sobre si mesmos, geralmente referência na construção de relações e relacionamentos produzidos com agentes do universo letrado. Por essas condições, a partir de uma perspectiva multilocalizada, acompanhei diferentes espaços sociais, nos quais eles se pensam mais questionados e instigados a ultrapassar a situação vista como desqualificante. Considerei, então, espaços sociais entre os quais foram analisadas diferentes formas de inserção social, além da afiliação à educação formal tardia pelo EJA/PEJA, pela qual os que se mobilizam à conversão em letrados consideram-se moralmente em vias de outro reconhecimento social. Desse modo, partindo de uma direção diferenciada da perspectiva da ordem modelar escolar (sem deixar de considerá-la), por esta pesquisa procurei compreender a produção simbólica referenciadora das experiências e dos projetos que dão corpo à realidade dos alunos. Para isso, apoiei-me, em termos metodológicos, no estudo de itinerários individuais de vida dos alunos. Esse procedimento se apresentou como importante unidade de construção de dados, posto que permitiu que fossem revelados sentidos e alternativas de ação, diante de sobredeterminações vivenciadas pelos entrevistados. As alternativas explicitadas, apresentadas de forma tão singular em cada percurso de vida, evidenciaram aproximações de recursos diversos, baseadas em soluções emergidas por interação entre analfabetos e alfabetizados, em reações erigidas por elaborações diante de dramas sociais em certos casos irreparáveis, mas pelos quais eles colocam em questão critérios de inclusão e exclusão nos diferenciados espaços e redes sociais. Assim, as características privilegiadas pelo estudo em questão ressaltam os investimentos sociais de alunos em processo de alfabetização que relutam à coexistência social pelo atributo analfabeto como indicador de estranhamento espacial e temporal.

**Palavras-chave:** processo de alfabetização, escola, família, itinerários de vida.

## ABSTRACT

In this study I describe and explore the singularity of the social investments made by students yet to master the practices of reading and writing, and who struggle against a condition of social estrangement, generally in relation to the construction of relations and relationships with agents from the literate universe. Adopting a ‘multisited’ approach in response to these conditions, I study alternative social spaces in which the students recognize themselves to be more questioned and stimulated to overcome this apparently disempowering situation. My research into social spaces includes an analysis of different forms of social insertion, beyond the late entry into formal education through EJA/PEJA (*Educação de Jovens e Adultos: Youth and Adult Education*), through which those who mobilize themselves to become literate consider themselves to be morally in the process of acquiring another kind of social recognition. Setting out from an alternative perspective to the institutionalized model of schooling, though without ignoring the latter, I seek to comprehend the symbolic productions guiding the experiences and projects that give substance to the reality of the students’ lives. This aim in mind, the research methodology focused on studying the individual life histories of the students concerned. This procedure proved to be an important element in constructing the core data, since it exposed alternative meanings and actions in the face of the overdeterminations experienced by the interviewees. The alternatives that emerged – appearing in such singular fashion in each person’s life history – revealed the use of diverse resources, based on solutions that emerge through the interaction between illiterate and literate agents, and reactions based on people’s responses to what were sometimes irreparable social dramas, but through which they were able to question criteria of inclusion and exclusion in alternative social spaces and networks. Hence the present study highlights the social investments made in the literacy process by students who struggle against a social coexistence based on their illiteracy, taken as an indicator of spatial and temporal estrangement.

**Keywords:** literacy learning process, school, family, life histories.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fotos das Alunas e do Sr. Zé	52
Figura 2	Mapa de Copacabana	55
Figura 3	Mapa da localidade escolar pública	59
Figura 4	Vista da fachada principal da unidade de ensino escolar	60
Figura 5	Fotos da sala de aula	60
Figura 6	Fotos da “praça”	64
Figura 7	Ciclo demonstrativo das tentativas de alfabetização	101
Figura 8	Gráfico demonstrativo da idade e sexo dos alunos	176
Figura 9	Gráfico demonstrativo da ocupação dos filhos dos alunos	209
Figura10	Gráfico sobre origem e escolaridade dos filhos dos alunos	210

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Levantamento dos atributos sociais dos alunos	72
----------	---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento de teses e dissertações	22
Tabela 2	Levantamento do numerário das escolas públicas	58
Tabela 3	Levantamento do numerário de agentes de educação	63
Tabela 4	Levantamento da ocupação de empregados de edifício por faixa etária	80
Tabela 5	Levantamento da ocupação de empregadas domésticas por faixa etária	85

## LISTA DE SIGLAS

CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
Cruzada ABC	Ação Básica Cristã
EJA	Educação de Jovens e Adultos (Estadual)
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN ou LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mobral	Movimento Brasileiro de Educação
MEB	Movimento de Educação e Base
PEJA	Programa Educação de Jovens e Adultos (Municipal)
ProUni	Programa Universidade para Todos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1. TRABALHO DE CAMPO: ALTERNATIVAS E NEGOCIAÇÕES</b>	30
1.1. O reencontro e a inserção no campo de estudo	38
1.2. A alfabetizada e os “analfabetos”	44
1.3. Os diferenciados contextos do trabalho de campo	47
1.4. Concepções de gênero no enquadramento social da pesquisa	49
<b>2. DIFERENTES ESPAÇOS DA PESQUISA</b>	53
2.1. O bairro de Copacabana	54
2.2. A escola	59
2.3. A “praça”	64
<b>3. ATRIBUTOS SOCIAIS DOS ALUNOS</b>	70
3.1. Itinerários dos alunos	75
<b>4. O UNIVERSO LETRADO: CONSTRUÇÕES E PARADOXOS</b>	92
4.1. O universo dos alfabetizados	94
4.2. Relações de interdependência entre universo letrado e alunos que não dominam a escrita	97
4.3. Modos de resistência frente ao universo letrado	109
4.4. O recurso da fala	115
<b>5. AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS ENTRE FAMÍLIA/TRABALHO E ESCOLA</b>	125
5.1. A Família dos alunos	128
5.2. Socialização no trabalho e no ensino formal (famílias de origem)	135
5.2.1. Família elementar/nuclear (pai-mãe-filhos)	137
5.2.2. Famílias monoparentais	153
5.3. Socialização no trabalho e no ensino formal (famílias nucleares)	159
5.4. Critérios particularizados na alfabetização	173
5.4.1. A <i>hora</i> das alunas	179
5.5. A escolarização dos filhos	198
<b>6. ORDEM MODELAR ESCOLAR</b>	212
6.1. O debate histórico-ideológico que orienta os princípios da ordem modelar escolar (brasileira)	214
6.1.1. Primeiras escolas para adultos e escolas rurais	217
6.2. Construção do modelo educacional formal e suas implicações	221
6.2.1. Diferentes origens dos agentes especializados e seus engajamentos	228
6.2.1.1. Movimentos de educação e sua relevância no debate que implica em novas problemáticas	230
6.3. Normatizações educacionais e (suas) aplicações	236
6.3.1. Agentes especialistas do “EJA/PEJA”	247
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	256
<b>REFERÊNCIAS</b>	261

# 1 INTRODUÇÃO

Das muitas imposições de padrões de construção social idealizadora de humanidades, uma delas sem dúvida, apesar de não sobressair diante dos olhos daqueles que, como eu, se constituem enquanto sujeito alfabetizado, produz sucessivas e coexistentes situações de alteridades. Essa forma contextual de definição aqui considerada aplica-se pela busca de incorporação do domínio das práticas da escrita e leitura, em conformidade ao processo de alfabetização. No caso, o ato de se alfabetizar, tal como será abordado neste estudo, define o que deve ser o homem em sua experiência em sociedade, permitindo-lhe integrar-se na vida social do universo letrado e, visto como mais qualificado, ao mercado de trabalho.

Como o processo de alfabetização se desdobra em diferentes extensões, a análise apresentada neste trabalho se limita a compreender o universo de alunos que se afiliam em instituição de ensino pública, com o intuito de se integrar ao processo de alfabetização *tardia*, isto é, processo concebido pela convenção da educação formal como fora do tempo considerado adequado.

Nesse sentido, problematizo a participação de alunos vinculados à instituição escolar pública, quando procuram superar a condição de analfabetos por meio da normatividade dos procedimentos pedagógicos de aprendizagem do alfabeto grego. Nesse processo, encontra-se abarcado um complexo conjunto de relações sociais referenciadas a significados específicos que, apreendidos principalmente pela análise da forma como os estudantes constroem seus itinerários de vida, se projetam no modo como reconhecem as diversas etapas da vida biológica, incorporadas frente à produção de alteridade em relação à imposição dos padrões do universo letrado.

Ressalto que a categoria *aluno* possui, nesta pesquisa, representações sociais de grande relevância, na medida em que é por sua dimensão que se percebe quão distintas encontram-se duas diferentes concepções, a saber: aquela construída pelos próprios alunos e aquela formada por um intensivo trabalho social organizado e mobilizado por agentes ao longo da história sociopolítica do ocidente. Desse segundo ângulo, o processo de construção de sentido erigido pelo termo “aluno” pertence a um processo histórico bastante vasto e complexo a partir do qual a ordem modelar escolar se orienta.

Embora haja diversos aspectos considerados por historiadores quanto aos diferentes pontos de partida para pensar a construção *aluno* em processo de alfabetização, alguns deles convergem para uma mesma questão; ou pelo menos tratam de questões que abarcam a defasagem entre linguagem oral e escrita, como fator fundamental para se pensar tal construção. Nessa reflexão, está subscrito o advento das práticas da escrita e leitura, atos distintos da linguagem oral. Compreendida como processo mais espontâneo, diferentemente das outras duas práticas, ela implica procedimentos de instrução sistemática ou domesticação, conforme aponta Goody (1988).

Esses procedimentos são requeridos sob forma explicitamente organizada. No caso, eles se constituem a partir de diferentes nuances e em conformidade a contextos sócio-históricos vivenciados. Nessas implicações, encontram-se referências importantes para se pensar a construção do *aluno* e sua relação com a aquisição das práticas da escrita e leitura.

Neste trabalho, não há qualquer pretensão de se enfatizar tal construção a partir do viés histórico, apenas me refiro a essa perspectiva para situar tal problemática. Mas essas articulações sócio-históricas valem ser analisadas de forma mais contrastiva, principalmente quando se pensa em termos de Brasil. Refiro-me, mais propriamente, ao engajamento de agentes que realizaram um extenso trabalho social, iniciado ainda na época colonial, sob o regimento dos jesuítas (PAIVA, 1987), passando por vários períodos da história e tendo como principal alicerce a conversão à educação formal, baseada em preceitos modelares, a partir de referências ideológicas múltiplas, como apresentado no capítulo que aborda a construção da ordem modelar escolar. São, portanto, os movimentos realizados por alguns desses agentes que norteiam e trazem implicações consideráveis para a construção da noção de *aluno*, no caso aqui considerado em processo de alfabetização.

Por essa noção, inicio minha reflexão introduzindo alguns aspectos (para além do domínio sócio-histórico) que ressaltam a perspectiva arbitrada pela instituição escolar. Em seu desígnio, ela consagrou a categoria *aluno* pela prática social, referenciada pela imposição do hábito letrado no tocante à educação formal. A valorização das práticas da escrita e leitura e as implicações sociais por elas internalizadas produziram aspectos incorporados como uma condição quase natural do ser humano. Essa condição foi de tal forma imposta que se configurou como um

aspecto natural da sociedade ocidental letrada. Nessa composição, situa-se o progressivo reconhecimento do analfabetismo, quando percebido segundo domínio da educação escolar formal, ela própria reprodutora oficial do ensino dessas práticas. Além disso, socialmente implica construção de representações intensamente articuladas ao que se considera como empecilho do desenvolvimento socioeconômico de uma nação, conforme destacado:

Tais reconhecimentos são produtos de um longo trabalho social que, recorrentemente, se fundamentam em indicadores sociais sintetizadores, que se manifestam conjugados à distribuição de renda, à incidência de pobreza e ao padrão (genérico) educacional, consolidando ainda mais a condição já consagrada e socialmente condenada do analfabetismo, agravada pelas elevadas taxas, níveis e índices estatísticos. (CIPINIUK, 2009, p.11).

Assim, a categoria *aluno*, ao ser referenciada por concepção difundida pelo trabalho social desses agentes, é situada em âmbito que corresponde a uma objetivação mais abrangente e totalizadora; ou, conforme aponta Gusmão (2003, p. 93), por uma “categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos no mesmo saco e nega as diferenças que os tornam, cada um, sujeitos socioculturais”.

A forma como essa concepção se construiu veio a incorporar a ação dos princípios dominantes da educação formal, à maneira de um modelo social rígido arbitrado então pela instituição escolar. Essa ação<sup>1</sup> é, assim, orientada pela forma homogeneizante de manutenção dos alunos a fim de interiorizar princípios universalistas letrados. Tal propósito se regula, conforme supracitado, de forma distante da realidade dos alunos pesquisados, razão pela qual não se identificam com os processos pedagógicos que lhes são apresentados, na medida em que demandam programas de ensino maleáveis às suas expectativas e às suas diversas visões de mundo.

Mesmo que não se possa mais classificar a organização social escolar como uma instituição que transforma valores em normas, apesar de sua firme construção ideológica focada na forma de assegurar, concomitantemente, a integração da sociedade e a promoção do indivíduo (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p.13), há

---

<sup>1</sup>A ideia de ação se refere à definição weberiana de ação social, entendida pela “conduta humana que pode consistir num ato externo ou interno; numa condição ou numa permissão, sempre que o sujeito ou os sujeitos da ação envolvam-na em um sentido subjetivo” (WEBER, 2000 [1942], p.7).

ainda em sua construção resíduos de princípios conversores. Os princípios recorrentemente em ação que não leva em conta a significação social da educação têm por base um caráter criador, mas continuamente convertido em representações pouco relevantes para a problematização dos aspectos pedagógicos. Nesse sentido, a ordenação subjetiva dos alunos é desconsiderada, produzindo formas de socialização desiguais, expressas por experiências múltiplas de fracassos, reforçando contínuos processos de evasão.

A partir do ponto de vista dos agentes de educação que fizeram parte desta pesquisa, a maioria dos alunos em processo de alfabetização é considerada fracassada, por não conseguir, em grande parte, atingir a alfabetização plena<sup>2</sup>. Tais experiências são atribuídas, pelos agentes de educação, às questões que condicionam os investimentos produtores de desigualdades de chances, associadas intrinsecamente à condição de classe, cujas interferências são fundamentalmente atribuídas ao sistema escolar. Os agentes de educação privilegiam, em grande medida, a conduta dos alunos como um todo limitante ou como um “ethos, detectável mediante seu comportamento na escola em relação ao domínio de qualidades intelectuais ‘puras’” (LAHIRE, 2008, p.57). Por essa concepção, se percebe o quanto a diversidade social e a cultural dos alunos é pouco considerada.

É exatamente nesse contexto das formas de sociabilização escolares, em que a diversidade encontra-se sob múltiplas formas de incorporação, que se focaliza a emergência de problematizar o espaço delimitado pela noção da *diferença*, na medida em que se atribuem a ela as grandes figuras da relação com o outro: a desigualdade e a igualdade, como nos alerta Todorov (2010). Para o autor, que elaborou essas questões a partir do processo de dominação da descoberta da América, essas duas formas de relação são postas em questão quando nos vemos diante do outro em toda a sua diversidade. Uma delas é o sentido que a diferença nos apresenta ao se degradar em desigualdade; e a outra é o sentido em que a igualdade se configura ao se desdobrar em identidade (TODOROV, 2010). Esses sentidos, quando compreendidos a partir de processos de dominação, postulam condições-

---

<sup>2</sup>São considerados alfabetizados de forma plena aqueles alunos que alcançam, no processo de aprendizagem da educação formal, domínio da leitura, da escrita, dos números e das operações matemáticas. Termo criado pela Unesco, ver <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco\\_message\\_for\\_the\\_international\\_literacy\\_day/#.UkMYxIaTgjs](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco_message_for_the_international_literacy_day/#.UkMYxIaTgjs)>. (Acesso em: 11 jan. 2012).

limite, dificultando a compreensão da real intenção dessas construções por nós formuladas.

Tal circunstância se apresenta confusa, na medida em que, quando estamos considerando o outro como semelhante ou lhe aferimos identidade, acreditamos estarmos postulando a condição de igualdade; e favorecendo, portanto, a inclusão do mesmo. Mas essa premissa, quando realizada, se apresenta exatamente ao contrário, ou seja, quando pensamos em igualar ou postular o fim das diferenças, estamos promovendo níveis contínuos de subordinação, gerando, assim, segmentações sociais, seja no âmbito das conquistas de territórios desconhecidos, seja nos espaços considerados reconhecíveis, como a instituição escolar. Como salienta Viveiros de Castro (2002, p. 103):

A diferença, cujo esquema sociológico básico é a afinidade<sup>3</sup>, aparece ao mesmo tempo como necessária e perigosa, como condição e limite do *socius*, e, portanto, como aquilo que é preciso tanto instaurar como conjurar. A afinidade revela-se, com isso, o elemento por excelência do político, e o horizonte negativo de utopias sociológicas e escatológicas.

Assim, assumir a noção da diferença preconizando seu fim por meio da afinidade ou igualdade é o mesmo que submeter a diversificação a uma manipulação direcionada, orientada a se converter ao postulado da universalização. A esse respeito, o sistema escolar se situa em toda a sua totalidade (ou em grande parte dela) com uma dificultosa disposição para se refletir sobre a noção de diferença dissociada da concepção de desigualdade. Ao final, sustenta percepções unívocas que se apresentam em modelo fechado em si mesmo. Incapaz de evocar os sentidos do papel da alteridade nas relações sociais, permanecendo orientado por uma concepção homogeneizante, que aporta “o fracasso diante da diversidade que nos constitui” (GUSMÃO, 2003, p.91).

O debate que se apresenta como um desafio para a prática escolar pública, na medida em que desloca o sentido da noção de diferença, tange uma concepção, em termos sociológicos, utópica, dado que nossa reação em face à diferença é inicialmente recusá-la. Diante dessa consideração, afinal, em que aspectos esta pesquisa contribui em termos de proposições para que se permita refletir sobre tais

---

<sup>3</sup>Embora o termo “afinidade” seja empregado por Viveiros de Castro (2002) para se referir à distinção consanguíneo/afim no parentesco ameríndio, postulo que a interpretação do autor possui um valor heurístico que permite auxiliar na reflexão dos dados pesquisados no contexto apresentado.

distinções, em se tratando da realidade evocada pelos alunos em termos de superação da falta do domínio do alfabeto?

A proposição que trago como questão para que se possa refletir sobre tais considerações não se concebe a partir de qualquer inovação teórica e/ou metodológica. Refiro-me, todavia, ao âmbito das problematizações, que abarca, no contexto dos alunos em processo de alfabetização, a capacidade concisa de “exorcizar a diferença e torná-la consciente e explícita”, como considera Wagner (2010, p. 237), quando discute o futuro do campo de saber antropológico em relação à construção e problematização de suas temáticas e de seus questionamentos sobre si mesmo.

Analisar tal contexto por perspectiva demonstrativa das diferentes dimensões que privilegiam o ponto de vista do ser social, assim como daquele que o está pesquisando, isto é, considerando as relações sociais que os compreendem, já é em si uma proposta para se refletir sobre os sentidos da noção de diferença no contexto escolar. Essa é a questão a que me dedico no capítulo sobre O trabalho de campo e as alternativas e negociações, mormente diante da baixa produção de teses e dissertações sobre o tema, conforme levantamento realizado em *sites* de universidades, demonstrado por meio da tabela 1,<sup>4</sup> a seguir apresentado. Dessa maneira, torna-se de grande relevância incentivar a produção em pesquisas que invistam no estudo do sistema escolar, especialmente pela perspectiva antropológica, e, concomitantemente a esse investimento, não deixar de considerar o diálogo do material etnográfico, que abrange o sistema escolar, junto a outros campos do saber, como, por exemplo, os campos da pedagogia, sociologia, filosofia e psicologia. Tal movimento interdisciplinar traz relevantes discussões, no caso específico da temática que abarca o sistema escolar brasileiro, apesar de possuir inúmeros desafios<sup>5</sup> em termos de debate entre fronteiras bem delimitadas nos diferentes campos<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup>Na tabela apresentada, nota-se um baixo número de dissertações (17) e teses (11) ao longo do período de 38 anos que compreende os anos de 1972 até 2010. O critério de análise adotado para seleção desses trabalhos se deu a partir de levantamento de banco de dados de programas de pós-graduação em antropologia quando disponíveis via internet. Tal levantamento se organizou a partir da busca por pesquisas que tratavam dos temas relacionados ao sistema escolar, mas que privilegiavam em seus resumos problematizações que abarcavam o termo “alfabetização” e seus pares: analfabetismo, analfabeto, letramento, letrado e iletrado; além de algumas variáveis terminológicas que se relacionassem com expressões como: cursos noturnos, educação tardia e modalidade de ensino básico. Os itens de ordenação que aparecem na primeira coluna da tabela encontram-se de acordo com as diferentes formas de classificação e pontos de vista privilegiados pelos autores dos trabalhos.

<sup>5</sup>Os desafios a que aqui faço alusão se relacionam às diversas divergências formadas pelas mais diversas maneiras de apropriação de conceitos realizados entre diferentes campos do saber. No caso

Proponho privilegiar neste trabalho a perspectiva de um grupo de alunos em processo de alfabetização e seus modos de incorporação da escrita e leitura diante das práticas sociais que orientam a concepção do mundo escolarizado. Esses alunos constituem um número total de 97 pessoas, sendo 59 mulheres e 38 homens, em idades que variam entre 25 anos e 76 anos. As caracterizações dos entrevistados se inscrevem de forma mais adensada no capítulo devotado ao estudo dos atributos sociais dos alunos. Estes fazem parte de um mesmo segmento de trabalhadores<sup>7</sup> e caracterizam-se, em termos sociológicos, por formas diversificadas de valoração em relação a eventos e formas de existência.

ITENS DE ORDENAÇÃO	Ano de Publicação																		
	72	75	86	87	88	92	94	96	99	00	01	02	03	04	06	07	09	10	
A escola e a classe trabalhadora						UFRGS				UFRGS									
A escola e a juventude																		USP	
Educação / inclusão													UNB						
Sistema de ensino	MN	MN	UNB																
Educação de cegos												MN							
Educação indígena											MN		UNICAMP	MN		MN/USP	USP		
Educação infantil									UNICAMP										
Educação fundamental																			
Ensino médio																			
Ensino profissionalizante																	UFF		
Alfabetização de adultos					UFRGS												UFF		
Ensino superior - graduação																		UFF	
Ensino superior - Pós grad.								UNICAMP											
Educação e outras disciplinas																			
História da educação					MN	MN				UNICAMP									
Política da educação															MN	UNB			
Educação e Linguística														MN	MN				
Educação e Arte							MN												
TOTAL	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	4	1	2

Dissertações	17
Teses	11

Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações

Postulo que a análise central das produções de significados concebidos pelos alunos abrange múltiplos domínios sociais, mas que advém, prioritariamente, do contexto etnográfico escolar urbano. Tanto que as problematizações apresentadas nesta pesquisa indicam a busca da educação formal como recurso de interação com

---

específico que acomete a antropologia e a pedagogia, faço referência ao texto de Gusmão que busca ressaltar “o que há de comum e de diferente em ambas as áreas com base na existência de um diálogo do passado que possibilite um diálogo do futuro” (GUSMÃO, 1997, p. 9).

<sup>6</sup>O sentido do termo “campo” faz menção à categoria “campo intelectual” definida por Bourdieu como “um campo de relações que se põem, se opõem e se compõem num dado momento do tempo, dominadas por uma lógica específica” (BOURDIEU, 1966, p. 878).

<sup>7</sup>Refiro-me ao segmento de trabalhadores conforme as classificações e definições dos próprios alunos que integraram a pesquisa, expressas por meio de diferentes domínios sociais que norteiam construções que ocupam um lugar central em suas vidas.

práticas sociais dominantes. As circunstâncias que assim se afiguram, diante da afiliação em modalidades de alfabetização de ensino público, denominadas Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), deve ser relativizada diante das explicações da intervenção institucional escolar. Como já mencionado, ela postula preceitos que se encontram incompatíveis em relação aos sentidos concebidos por esses alunos.

Nesse processo que constitui e induz ou impinge os alunos a superarem a condição de falta de domínio das práticas da escrita e leitura, preponderaram importantes critérios de classificação das normas de incorporação do alfabeto e, sobretudo, da forma como socialmente eles demonstram essa superação. Esses critérios de ordenação, longe de deterem os mesmos sentidos considerados pela convenção da educação formal, são segmentados, pelos alunos, de acordo com objetivações próprias aos seus métodos de convivência com o universo letrado.

As classificações compreendem desde a aprendizagem de técnicas corporais, como a domesticação dos músculos da mão, até as formas de objetivação da operacionalização do uso do alfabeto. Nessas objetivações, geralmente os alunos não consideram a operacionalização da prática da escrita condicionada à operacionalização da prática da leitura e vice-versa. Ao contrário, produzem seus próprios critérios de aprendizagem, direcionando sua atenção ao domínio apenas da escrita ou desconsiderando, por exemplo, a prática da leitura.

O entendimento dessas classificações e posturas é de grande relevância para a compreensão das relações que subjazem à incorporação do universo letrado, racionalista, constituído de preceitos que se imiscuem, de forma inevitável ou provável, na vida desses alunos. Diante dessas classificações, somos ainda convidados a refletir por perspectiva relativamente imposta por aqueles que fazem parte da lógica configurada pela instituição escolar.

Ressalto, em consequência, a relevância que o advento da escrita possui, ao alterar a composição da forma de pensar. Essa reflexão se dá por meio do debate temático que problematiza e relaciona aspectos erigidos por distinções ideológicas, demarcadoras da configuração das formas de organização social no mundo ocidental, conforme apresento no capítulo sobre o universo letrado e suas construções e paradoxos. Nessas configurações, encontram-se ora explícitos ora implícitos os princípios de classificação alicerçados pelas diferentes composições da experiência

humana e suas ordens de significado. Por isso mesmo, tomam a forma de uma reflexão voltada para o conceito de cultura<sup>8</sup>, conforme concebido pela perspectiva herdeira de uma vasta tradição antropológica, como será apresentado na primeira seção do capítulo supracitado.

A partir dessas considerações, meu propósito não se restringiu a produzir uma etnografia sobre uma ou outra escola determinada da Zona Sul do Rio de Janeiro, mas trazer uma dimensão etnográfica em que os próprios sujeitos, afiliados à escola como alunos, indicam, por suas narrativas e ações, critérios e avaliações, as motivações que os levaram a se submeter ao processo de alfabetização escolarizada tardio. Foram abarcadas diferentes extensões espaciais e temporais e, por conseguinte, variados pontos de vista construídos por mim e por dinâmicas concorrencialmente concebidas pelos alunos e demandadas pelo campo de pesquisa, cujos espaços se exprimiram de forma multilocalizada, como expõe George Marcus (1995) pelo conceito “multi-sited”, mediante o qual propõe direcionar a análise epistemológica a partir de diferentes espaços e perspectivas, condição que faz emergir diferentes produções etnográficas. Assim, como se pode perceber no capítulo que problematiza os diferentes espaços da pesquisa, tais espaços compreendem a parte interna da escola, bem como a externa, onde se encontra uma pequena área arborizada com alguns bancos de praça. Além desses espaços, foram considerados os itinerários que compreendiam o caminho da escola de volta para casa ou para o trabalho, no bairro de Copacabana.

No âmbito desses processos de construção social referente à noção de *aluno*, se impõem vertentes mutuamente potencializadas, que conduzem o trabalho de pesquisa a produzir análises inter-relacionadas das respectivas formas de atuação. Refiro-me à influência exercida pela unidade familiar em relação à construção do

---

<sup>8</sup>A construção do emprego que faço do conceito de cultura toma como postulado a definição de Roy Wagner (2010). O autor elabora o conceito a partir de uma concepção teórica que tem como elemento central a noção de criatividade. Assim ele propõe a invenção como uma atividade humana vital. Ele embasa seu ponto de vista por duas perspectivas a que consiste na “objetividade relativa” e na “relatividade cultural”. A primeira diz respeito ao fato de que todos observamos por meio da cultura a qual fazemos parte. E a segunda proposição esta relacionada à primeira na medida em que o observador e o observado percebem cada qual a uma cultura, só podendo enxergar a partir dela, nesses termos todas as culturas se equivalem. Isso significa dizer que “Se a nossa cultura é criativa, então as “culturas” que estudamos, assim como outros casos desse fenômeno, também têm de sê-lo. Pois toda vez que fazemos com que outros se tornem parte de uma “realidade” que inventamos sozinhos, negando-lhes sua criatividade ao usurpar o direito de criar, usamos essas pessoas e seu modo de vida e as tornamos subservientes a nós. E se a criatividade e invenção emergem como as qualidades salientes da cultura, então é para elas que nosso foco deve voltar-se agora.”(WAGNER, 2010, p.46).

valor atribuído à educação formal como um todo, bem como pelas práticas socializantes constituídas pela referência ao trabalho na projeção de itinerários de vida adulta desses alunos, aspectos que, por isso mesmo, tornaram-se centrais à análise. Por esse âmbito, tornou-se necessário delimitar uma série de demarcações temporais que organizam ciclos de vida, tais como as que distinguem atribuições vinculadas ao papel de filho(a), irmão(ã), mãe, pai, avó, papéis que qualificam condições de participação na esfera doméstica da unidade familiar. Em relação às atividades laborativas, também foram delimitadas aquelas mais recorrentes, como as ocupações de empregada doméstica e funcionário de edifício, conforme apresentação nos capítulos que levam em conta as dinâmicas institucionais entre família/trabalho e escola, bem como nos outros dois subsequentes capítulos, que abrangem a socialização no trabalho e no ensino formal em dois diferenciados momentos, quando os alunos compuseram suas famílias de origem e, posteriormente, quando constituíram suas próprias famílias nucleares.

Tais demarcações delimitam uma série de articulações que se desdobram em específicas iniciativas, fazendo com que o âmbito da família e do trabalho interaja com o âmbito da educação formal escolarizada, uma vez que se encontram intrinsecamente associados. Nesses desdobramentos, podemos considerar objetivações que se constituem: a) pela garantia de sobrevivência econômica no seio familiar, em que cada membro da família possui um papel fundamental para mantê-la; b) pelos critérios de identificação e solidariedade intra e extrafamiliares; c) pelas diferentes situações referentes aos momentos do ciclo de atualizações das unidades domésticas; d) e, sobretudo, pela forma como são constituídos valores morais que condicionam a resolução de alcançar a autonomia básica de autossustentação, que não necessariamente pressupõe domínios considerados pela educação formal. Assim, o ato de afiliar-se à unidade de ensino e lá permanecer até a consolidação do aprendizado das práticas da escrita e leitura efetua-se por meio de um percurso que flui de forma gradativa, sendo, todavia, desenvolvido de acordo com o itinerário individual de cada ser social.

Desse modo, a análise proposta para compreender a construção que esses alunos detêm no tocante ao processo de educação formal com ênfase na incorporação do domínio do alfabeto compreende a articulação entre as instituições família e escola. Partindo dessa consideração, a análise da rede de relações da qual o aluno faz

parte, sobretudo da família de origem, permite perceber elementos fundamentais que, apesar de não agirem de forma mecânica ou controlada, medeiam, de forma positiva ou negativa, a incorporação da educação formal. Essa análise se aproxima da apresentada por Lahire (2008), quando cita alguns exemplos significativos desse aspecto: a escolaridade dos avós, a militância dos pais, a presença ou ausência da prática da leitura em casa e a realização de um projeto familiar para investimento escolar, entre outros. Essas circunstâncias referenciam a família como detentora de importante papel nas ações materiais e simbólicas, que, portanto, auxiliam nas diferentes frequências, modalidades, modos de representação<sup>9</sup> e sociabilidades em torno das práticas de escrita e leitura.

Quando se pensa em instituição escolar, a dimensão que abarca o contexto familiar não pode ser pensada de forma isolada fazendo parte de uma mesma rede, em que uma não se realiza sem a outra. Nesse caso, Silva (2003, p. 19) sublinha que:

Defender a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais direta, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa.

Há, porém, outros tipos de interações sociais interconectadas que influenciam de forma mais sutil (e nem sempre consciente) a busca pela superação da condição de desconhecimento das práticas da escrita e leitura. Portanto, abrangem diferentes espaços para além da família de origem ou do ambiente de trabalho, como, por exemplo, o espaço de convivência onde os alunos passam maior tempo de suas vidas, seja no bairro onde moram, seja onde trabalham ou mesmo vivenciando uma circunstância eventual. Cito exemplos como morte de um membro da família e até o sentimento de desonra provocado por aviltamentos que incidem sobre a condição de “analfabeto”, já que o termo está associado àqueles que não se alfabetizaram em idade oficialmente considerada adequada.

---

<sup>9</sup> Quando utilizo o termo “representações” faço alusão à teoria de Emile Durkheim que explica o termo como “um véu que se interpõe entre as coisas e nós, e que as encobre tanto mais quanto mais transparente julgamos esse véu” (DURKHEIM, 2007, p.17). As representações encontram sua força, como cita Lenoir (1996), “em um fundamento e função social o que lhes dá uma espécie de ajustamento prático que dificulta a tarefa de nos libertarmos delas na medida em que se tornam banais, evidentes e legítimas.” (LENOIR, p.61). Assim, essa força se constitui pela capacidade que ela possui em produzir conceitos, imagens, ideias como se fossem algo dado e não construído.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar outro ponto. Ao não se alfabetizarem em idade considerada adequada, segundo padrões da educação formal, os alunos, no contexto do ambiente escolar, situam-se como parte do segmento de “adultos”, implicando significados elaborados em oposição “[à]quilo que pode naturalmente ser objeto ou sujeito do processo educativo” (LOVISOLO, 1987, p.77). Além disso, reafirmam os princípios do universo letrado, que considera, em termos pedagógicos, a criança como própria ou ideal para ser objeto de investimento pelas ações educativas intencionais e sistemáticas.

Dessa forma, a condição de “adulto” aparece como incompatível com as aspirações elaboradas nesse universo, que abrangem a premissa de que a educação é uma relação que se concebe entre gerações, dado que se educam crianças, não adultos. De alguma forma, está subentendido que a posição de adulto assume a condição de educado, ou, como descreve Lévi-Strauss (2003, p.131):

Sem dúvida a criança não é um adulto. Não é tal nem em nossa sociedade nem em nenhuma outra, e em todas está igualmente afastada do nível de pensamento do adulto, de tal modo que a distinção entre pensamento adulto e pensamento infantil recorta, se possível dizer, na mesma linha, todas as culturas e todas as formas de organização social.

À guisa de articulações que abarquem as diferenças etárias, na relevância da idade como qualificação e obrigação para o desempenho de diversos papéis, sobretudo as obrigações que abrangem a incorporação das práticas da escrita e leitura, incluem-se vários significados e construções de diferentes modos de ações e/ou reações na construção da condição de *aluno*. Neles estão, outrossim, dispostos critérios de qualificação do uso do tempo e do espaço, articulados às relações entre gêneros. Nesse contexto, explícitos são os formatos dessas buscas entre alunas e alunos e as maneiras pelas quais eles se configuram. Vale realçar, no entanto, que não se trata de fazer uso das relações de gênero de forma limitante, formando imagens ideais ou estereotipadas dessas articulações. O que se estabelece como foco são as interdependências e não as contraposições, entre as atividades dos homens e das mulheres (GODELIER, 2004). Dessa forma, alunas e alunos, ao narrarem seus itinerários de vida, demonstram formas próprias de articulação ao ressaltarem seus percursos escolares.

Nesses percursos escolares, encontram-se dispostos três situações relevantes para a análise aqui apreendida: 1) o momento em que voltam a se afiliar à instituição escolar; 2) a ocasião em que ordenam suas prioridades de aprendizado; e 3) as circunstâncias nas quais decidem desistir de sua condição de *aluno*.

Apesar de admitir-se a coexistência entre essas três situações, na medida em que são constitutivas do mesmo processo, não se pode pensar nessas distintas formas como etapas em progresso, ou em um sentido único; mas enquanto aspectos que não se encontram de forma estática e que, todavia, exprimem variações e transformações que detêm uma vasta complexidade, afigurando combinações diversas. São, portanto, por meio da forma como se constituem e se articulam, que serão demonstradas, neste trabalho, as subjetivas e objetivas formas lógicas de aplicação e implicações tanto de forma coletiva como individualmente.

Para dar conta de todas essas dimensões, busquei ater-me às narrativas que abordam construções de percursos de vida, seja forjando as condições necessárias para construir uma situação que abarque o valor da instituição escolar, seja para reconstruir, nessa situação, formas de resistência à organização social letrada e seus valores consagrados pela educação formal. A menção à escolha pela utilização da análise de narrativas que abordam, em grande medida, aspectos de itinerários dos entrevistados está articulada a uma série de outros pressupostos, que tomam como premissa a relevância de ações individuais sobrepujadas pela memória, isto é, da eleição que o *aluno* faz de sua biografia ou dos aspectos significativos que se constituem como passado. Essas questões estão consideradas no capítulo 4, que aborda os itinerários dos alunos.

Esse retrospecto se articula à construção de uma identidade social, dando sentido a tomadas de decisões em diferentes circunstâncias, sobretudo em momentos e situações relacionadas à imposição da ordem social letrada, no âmbito da convenção da educação formal. Vale ressaltar ainda que a análise dos itinerários de vida dos alunos se inscreve em narrativas baseadas em intenções sociais do presente, como aponta Barros (2006). Nesse sentido, o próprio itinerário pode começar a ser construído no instante da narrativa, por meio da formulação de projetos de vida a partir dos quais os alunos narram suas biografias acreditando ter alguma forma de controle sobre elas.

Quando se transita por temporalidades diversas entre passado, presente e futuro, consequentemente estão em jogo as articulações do domínio do trabalho, do lazer e da família. Dito de outra forma: por meio das narrativas que descrevem as trajetórias individuais dos alunos, eles trazem sentido aos códigos relevantes para a existência desses sujeitos (VELHO,1994). A consistência dessas narrativas, por conseguinte, possui uma enorme relevância para este estudo, pois demonstra que, nessas reelaborações, os alunos, em grande medida, avaliam suas experiências frente à ordem social instituída pela educação formal, podendo ou não redirecioná-las, mediante novos sentidos; mediante significados cujas repercussões, por sua vez, podem alcançar gerações futuras; e ainda em conformidade à percepção de sua própria identidade. Essa problematização é apresentada no capítulo sobre a escolarização dos filhos.

Ao tomar como fonte de análise as narrativas de itinerários individuais de vida, não se pode deixar de considerar a dinâmica que abarca a abordagem da relação entre gerações. Tal articulação detém uma característica profícua, na medida em que auxilia a expandir espaços de interpretação da realidade, dando sentido às experiências vividas em diferentes períodos da existência (DUARTE; GOMES, 2008); e permite, assim, avaliar dimensões que, nos casos em questão, são proeminentes para compreender as várias tentativas de incorporação à condição de *aluno* e suas continuadas atualizações de significados a partir do contexto escolar.

Assumindo essas perspectivas de análise, construídas segundo as múltiplas formas em que os alunos vivenciam circunstâncias de produção de alteridade, a partir da imposição do padrão letrado, racionalista, neste trabalho destaco os significados projetados no modo como tais *alunos*, em processo de alfabetização, reconhecem as diversas etapas de sua existência. Não obstante, assumidas pela compreensão do mundo e de si mesmos, elas abarcam sentidos constituídos por fluxos de ideias e valores, conformadores de relações e referências elaboradas pela vivência e interação, em consonância com múltiplas possibilidades de realização, motivo pelo qual se desdobram nos atos socialmente praticados em situação de coexistência social, mas pela posição correspondente aos atributos imputados ao “analfabeto”, termo que por si só anuncia o estranhamento no tempo e no espaço.

# **1 TRABALHO DE CAMPO: ALTERNATIVAS E NEGOCIAÇÕES**

A pesquisa que embasa este texto teve início no mês de maio de 2008, mediante proposta de estudo sobre variações e efeitos da superação da condição de analfabeto em uma unidade de ensino público (estadual), no bairro de Copacabana, cidade do Rio de Janeiro. O primeiro texto que elaborei registrando as reflexões deu origem à produção da dissertação de mestrado, em antropologia, curso realizado entre os anos de 2007 e 2009. Na época, a opção de pesquisa privilegiava uma unidade de ensino que atendesse a estudantes que, em um momento especial de ciclo de vida, por todos considerado tardio, se interessavam por dominar a prática da escrita e leitura, incorporando o domínio da alfabetização. Dentro dos preceitos do sistema de educação pública brasileira, minha opção se restringiu a pesquisar as modalidades de ensino EJA, no caso da instância estadual, ou PEJA, instância relacionada ao município, ambas abrangendo os processos ou projetos de “educação de jovens e adultos” integrantes, portanto, da etapa de educação reconhecida como inicial, denominada como “ensino básico”.

A modalidade de “ensino básico” se desdobra em outros dois estágios consecutivos, o “ensino fundamental” ou primário e o “ensino médio” ou “ensino técnico”, que, portanto, não fizeram parte da pesquisa. Em cada uma dessas modalidades de ensino, há etapas regulamentadas por procedimentos que se instauram por meio do merecimento, relacionado à aptidão específica que cada aluno alcança, de acordo com suas possibilidades de disposição, ao desempenhar diferentes atividades propostas. Tal merecimento se constitui sob a forma de seleção, que se exprime por meio de exames ou provas ao final de cada período. O principal objetivo desse processo educacional é fazer com que o estudante afiliado a cada modalidade de ensino supere todas as etapas de forma ininterrupta, por um período total de 12 anos, sendo nove anos para a modalidade de ensino básico e três anos para a modalidade de ensino médio. Quando essa superação alcança seu propósito, o aluno é então considerado dotado ou apto a reproduzir sua competência, fundada em conhecimentos que se iniciam com o domínio do alfabeto grego e terminam com o domínio de cada etapa temporal associada aos 12 anos que percorre no processo do ensino brasileiro.

Antes de iniciar o trabalho de campo, ainda em maio de 2008, realizei um levantamento sistemático em bancos de dados que fazem parte de avaliações realizadas por órgãos municipais e estaduais no Rio de Janeiro. Tais levantamentos demonstraram uma compilação de dados quantitativos de unidades de ensino e dos respectivos bairros da cidade que comportavam as modalidades de ensino EJA e/ou PEJA, bem como de suas respectivas incidências quantitativas em relação, sobretudo, ao número de alunos matriculados. Concomitantemente a esse levantamento, comecei a percorrer escolas públicas que se situavam próximas ao bairro onde resido (Copacabana), com o intuito de construir impressões do espaço escolar, para além das construções controladas e conscientes dos preceitos metodológicos, mesmo sabendo que a cada espaço escolar percorrido haveria formas diferenciadas de percepção em função de suas particularidades.

Essa atitude proporcionou conhecer todas as unidades de ensino nesse entorno, mas uma delas me chamou a atenção, diante do quantitativo de alunos “adultos” que conversavam sentados em bancos de cimento, na pequena praça que se situava em frente à escola, enquanto aguardavam a abertura dos portões para início do turno noturno. Diante de tal situação, arrumei logo um lugar em um dos bancos próximos aos alunos e permaneci observando tal situação social, que em outros momentos seria despercebida. Esse estímulo contingente, caracterizado inicialmente como um amálgama, ou seja, uma mistura de elementos que, embora diversos e indefinidos, não somente serviu para que eu priorizasse aquela determinada escola em relação às outras pesquisadas e assim iniciasse o trabalho de campo; mas sobretudo incitou interrogações que até então eram ignoradas e negadas como tais e, dessa forma, acabou se definindo como um espaço a ser considerado e analisado.

Assim, a opção por pesquisar a unidade de ensino no bairro de Copacabana se baseou, de forma simultânea, no resultado da prévia averiguação realizada a partir dos dados sobre escolas públicas, entre diferentes escolas e bairros da cidade onde existiam as modalidades de ensino EJA ou PEJA. Ainda, se fundamentou também na então circunstância que instigou o encontro entre pesquisador e pesquisados mediante a agregação no decorrer da espera da abertura dos portões da escola, instituição em que assumiam a condição de alunos.

Durante o período de convivência com os alunos, que estou qualificando como “primeira fase da pesquisa” e que se prolongou por volta de sete meses, em

meio ao abundante material recolhido, muitos eventos e interações de significados foram produzidos e comportamentos observados, de acordo com as relações entre os alunos pesquisados e os diferentes vínculos criados entre mim e eles, sistema de interação que demarcou um momento específico da análise.

Como tais eventos não podem ser reproduzidos em condições controladas, revisitar o mesmo espaço do anterior trabalho de campo, após dois anos de afastamento<sup>10</sup>, manifestou-se como uma oportunidade não somente de aprofundar outros aspectos da pesquisa, que não foram abordados na dissertação de mestrado, a saber, primeira fase da pesquisa, mas sobretudo de analisar e comparar perspectivas situadas em planos de consequências e controvérsias (LATOUR, 1997), formadas por meio de complexas determinações situacionais. A revisitação ao espaço da escola e de seus agentes, ou a segunda fase da pesquisa, propiciou novos sentidos às representações mútuas diante desses arranjos situacionais. Afinal, o processo de maturação das concepções formuladas e sua relação com os sujeitos que delas fizeram parte puderam ser mais bem aclarados e compreendidos.

A volta ao campo, na mesma unidade de ensino, se realizou entre o final do ano de 2011 e meados do ano de 2012. Esse segundo momento foi marcado não apenas pelo reencontro<sup>11</sup> com os alunos que, em sua grande maioria, continuavam a fazer parte da modalidade de ensino EJA na turma de alfabetização, embora alguns tivessem trocado de professor; mas também pela delimitação que marcou a mudança de instância da unidade de ensino de Copacabana de afiliação estadual para municipal, além das alterações concertadas pela renovada relação entre pesquisador e pesquisados.

Considera-se que essas mudanças entre instâncias estadual para municipal, que abarcam o ensino fundamental, são objetivadas desde a década de 1950, quando Anísio Teixeira defendia a descentralização do ensino em função de uma maior autonomia dos municípios pela questão dos recursos, mas, sobretudo, inspirado no federalismo norte-americano, que pregava o ensino por um regime único, o municipal (PAIVA; PAIVA, 1986). Como nos apresenta Barreto, desde a década de 1950 até o levantamento de sua pesquisa (década de 1990), tal pretensão se

---

<sup>10</sup> Este afastamento não se deu de forma absoluta, posto que a proximidade da situação de campo, como de mesmo lugar onde resido, fez com que a convivência com esses alunos fosse sempre realimentada.

<sup>11</sup> A volta ao campo, sua reentrada e o reencontro com os alunos serão mais bem detalhadas adiante.

transformou por uma série de fatores políticos relacionados a cada época, além de ações específicas das instâncias estaduais que acabam por se “omit[ir] em relação à criação da legislação supletiva que determina as condições e o alcance da redefinição de responsabilidades, entre sua esfera de atuação e a dos municípios, quanto ao provimento da escolaridade obrigatória” (BARRETO, 1992, p.52). A descentralização da educação fundamental é uma experiência de natureza contínua no âmbito brasileiro, que, segundo análise de Barreto, baseado em estudo elaborado por Casassus (1990), ressalta que “os estudos assinalam que, via de regra, as políticas de descentralização não têm aumentado nem a eficiência, nem a eficácia, nem tampouco a participação da população em relação aos sistemas educacionais” (BARRETO, 1992, p.55).

Embora o planejamento inicial da segunda fase da pesquisa tenha sido projetado para trabalhar com mais de uma unidade de ensino e outras modalidades de educação que prosseguem após alfabetização, nem sempre as condições da pesquisa permitem alcançar todas as elaborações projetadas para aquele determinado plano. Isso não quer dizer que tais planos deixassem de ser realizados. Ao contrário, nesse cenário de extensão e aprofundamento do objeto de estudo, mais de uma unidade de ensino (municipal) integrou a pesquisa, no caso, a escola municipal que se situa no bairro do Catete, na cidade do Rio de Janeiro. Ainda que de maneira diferenciada, pelo menor número de material recolhido em função do tempo com que pude contar, acompanhei por dois meses duas turmas de alunos do primeiro e segundo anos do projeto de educação para jovens e adultos, modalidade de ensino subsequente à turma de alfabetização.

Nesse acompanhamento, não foi possível intensificar a análise na escola municipal do Catete por mais tempo. Também não pude realizar o acompanhamento da turma de alfabetização, visto que, segundo o agente de educação responsável pelos alunos, a presença de uma pessoa nova na sala de aula poderia alterar o processo de aprendizagem. Para continuar na escola, era necessário passar por uma série de formalidades impostas, preceitos escolares de permanência na unidade de ensino, advertidos pelos agentes de educação e direcionados especificamente ao trabalho de campo em questão. Tais formalidades impostas se exprimiram por meio da submissão do projeto de pesquisa da tese à Coordenadoria Regional de Educação

(relacionada à área da escola), bem como pela espera de sua aprovação por um período de, no mínimo, seis meses.

Como nessa unidade de ensino o tempo de pesquisa permitiu poucos desdobramentos na relação entre pesquisados e pesquisador, acabei por intensificar a análise na unidade de ensino em Copacabana, que não me exigiu qualquer tipo de formalidade até a mudança da instância estadual para municipal, diante dos prazos por mim assumidos para realização da tese de doutorado.

Entre interrupções e persistências, a unidade de ensino que mais ocupou o tempo dessa segunda fase e o trabalho de campo foi a escola pública de Copacabana. Nela permaneci entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2011. Nesse ínterim, fui avisada pelos agentes de educação que o regime estatutário da unidade de ensino seria alterado para a instância municipal, no ano de 2012, e que todo o corpo docente, assim como a diretora e a coordenação, seria também remanejado. Em seus lugares, outros agentes educacionais seriam realocados.

Passei o mês de janeiro e fevereiro afastada do trabalho de campo, em função das férias escolares dessa unidade, retomando o trabalho no início do mês de março. Quando retornei para o trabalho de campo, fui impedida, dessa vez, de continuar pesquisando na escola de Copacabana. Pedi explicações à diretora, que já tinha sido substituída e que lamentou a situação, orientando-me quanto às regras que foram mudadas. Sem demora, essa mesma diretora me colocou em contato, por telefone, com um agente da Coordenadoria de Educação, que representava a região e que se encontrava na escola. Nessa conversa, em que não houve espaço para o diálogo, apenas tempo para transcrever o que foi falado, ouvi, de forma bastante enfática, que eu estava proibida de entrar na escola para qualquer tipo de pesquisa e que:

*A escola é um ambiente sério que deve ser respeitado, porque é nela que se aprende a ler, escrever e se formar cidadãos e pessoas que aprendem a ter direitos e deveres; e não um lugar onde qualquer pessoa pode entrar e fazer o que bem entende, principalmente pesquisa. Você, como qualquer outra pessoa não concursada, não é lotada nesta escola e está proibida de permanecer aí. Por favor, entenda e queira se retirar.*  
(Agente de educação).

Diante de tantos impedimentos, resolvi proceder em conformidade às situações expandidas pelo trabalho de campo. Permaneci, portanto, na praça, em frente à escola, durante o restante do trabalho de campo, onde todos os dias os alunos

se reuniam antes e depois da aula. Permitir que a situação do trabalho de campo manifestasse caminhos não projetados à análise possibilitou uma consequente expansão da perspectiva abarcada pela pesquisa nesse deslocamento de espaços físicos e sociais. Nesse sentido, para além dos princípios de classificação que envolvem a categorização do sujeito sem o domínio da escrita no universo letrado ocidental, o movimento situacional provocado no trabalho de campo proporcionou um alargamento da análise, que acabou por me permitir avaliar como os processos e valores de construção da unidade de ensino, enquanto instituição, são formados por perspectivas contraditórias, assumidas ora por representações padronizadas de distanciamento, produzidas no espaço escolar; ora por objetivações que tendem a construir pertencimentos resignados. Tais aspectos serão mais bem especificados adiante.

Cabem aqui algumas considerações em relação à experiência vivida frente às recusas das diretoras escolares, ao impedirem que fosse realizado por mim trabalho de campo nas escolas. Tais considerações são apenas apontamentos baseados em reflexões que não poderiam deixar de ser manifestadas, mas devo alertar que não vou me dedicar a uma análise de grande extensão em função dos limites desta pesquisa. Assim, uma das questões que se manifestaram frente ao ato de rechaço dessas diretoras (ou gestoras escolares) se apresentou pela forma como a organização do sistema escolar público se constitui voltado para si, inculindo-se, portanto, como um objeto de legitimidade e ação política que se vincula mais diretamente à política de governo, estado ou município, do que a uma política pública ou de Estado-Nação.

Nesse sentido, a competência que atua no comando da administração escolar ou mesmo a função da direção da escola é designada pelos chamados “cargos de confiança ou políticos”, isto é, funções estratégicas assumidas pela ordem de políticas partidárias. O controle do espaço escolar fica, portanto, desempenhado pelo cargo do diretor que possui características variáveis de autonomia, sendo sua função restringida e, em muitos casos, limitada apenas ao cumprimento das normas reguladoras. Tal como identifica Gracelli:

A centralização ou descentralização administrativa dos sistemas escolares. Pode ampliar ou limitar a atuação do diretor da escola tornando um dinamizador do processo educacional ou um subserviente executor de ordens e normas sobre as quais não tem nenhum controle, acesso ou influência. O mero cumprimento destas ordens pode transformar o diretor das escolas em países de estruturas mais centralizadas num apático

burocrata incapaz de promover nem mesmo as inovações pedidas pelas próprias leis. (GRACELLI, 1983, p.52).

Esse caráter atribuído ao diretor da escola acaba por impossibilitar uma gestão escolar baseada na concretização de efetivas resoluções de problemas da escola que, segundo Paro, passam por questões de consciência das condições particulares que envolvem cada unidade escolar. Neste caso, a atribuição do diretor se instaura muitas vezes como contraditória ou ineficaz, dado que sua autoridade se limita a um sistema de hierarquia circunscrito a um específico local, perdendo relativamente a autonomia que poderia ser ampliada em relação aos aspectos mais englobantes no sentido pedagógico, educacional e econômico. Dessa forma, sua condição acaba por restringir os diferentes interesses e a efetiva participação dos alunos, pais e professores. Assim, Paro indica que:

Não é possível falar das estratégias de se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado é considerado a autoridade máxima no interior da escola: e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem da escola, em mero preposto do Estado. (PARO, 1987, p.51).

Cabia às diretoras, que no caso não permitiram meu acesso à escola, a função de cumprir as normas de não deixar pessoas não institucionalizadas ao meio escolar público ingressarem no espaço da unidade de ensino. Além do mais, há uma dificuldade de controle das pesquisas por parte dos agentes escolares, sobretudo no caso de cientistas sociais que podem utilizar mecanismos de análise para constituir perspectivas normativas, permitindo, assim, espaço para críticas. Concomitantemente ao cumprimento dessas regras institucionalizadas, assumidas pelos agentes escolares, a escola pública passou a ter um aumento na demanda de seus serviços de forma ampliada, apresentando, portanto, maiores riscos de ser objeto de apreciação social minuciosa, sendo então tomadas como instituições inadequadas ou desfavoráveis.

Assim, a forma como o meu afastamento se deu e o consequente deslocamento da análise manifestou, não somente em termos metodológicos, mas também em termos práticos, uma adesão significativa à pesquisa por parte dos pesquisados, sobretudo pelos alunos que presenciaram o modo abrupto como se deu

o processo de proibição ao desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar. Muitos deles manifestaram descontentamento com minha saída do ambiente da unidade de ensino e fizeram questão de manifestar seu apoio à pesquisa, demonstrando um alto nível de interação e participação nas entrevistas. Nesse sentido, o espaço da praça, lugar delimitado pelos alunos para troca de experiências por meio do ato informal da conversação, tornou-se um ambiente favorável e bastante propício para o desenvolvimento da pesquisa.

Esses momentos de deslocamento da situação empírica foram de grande relevância para observar quão significativa é, para o antropólogo, a forma como a entrada no trabalho de campo se constitui; e como os atos forjados sob a forma consciente e programada de uma pesquisa, sobretudo no caso da escola, que é uma instituição que possui, em sua dinâmica, uma rotina pautada sobre princípios pragmáticos de uniformidade e padronização, nem sempre se adapta aos preceitos instaurados pelo trabalho de campo. Além disso, as situações criadas pela ocasião social do trabalho de campo, embora sejam norteadas pelo pesquisador, não podem ser previamente construídas ou resolvidas. Ao contrário, devem ser analisadas em função de suas sobredeterminações, que são de extrema importância para compreender a dimensão do objeto de pesquisa que envolve menos as questões dos “porquês” e muito mais a análise do “como”, ou seja, os estudos dos sistemas sociais que incluem o espaço escolar nem sempre são adequados ao ritmo de pesquisa que abarca a análise antropológica. Nesse sentido, pesquisar o ambiente escolar se apresenta como um grande desafio.

Torna-se, então, importante considerar que, no Brasil, para que seja iniciado um processo de pesquisa no ambiente escolar, é necessário que seja reunido um grande número de documentos e aprovações prévias, que podem, no caso de uma recusa, inviabilizar a pesquisa. Todavia, não é raro encontrar pesquisadores que possuem algum vínculo com a instituição escolar a ser analisada. Na bibliografia reunida para esta pesquisa, por exemplo, pode-se constatar que a maioria das análises empreendidas em instituições escolares está relacionada a pesquisadores que, em algum momento de suas vidas, se encontravam na condição de professores das escolas nas redes públicas ou particulares de ensino; ou mesmo vinculados a projetos de pesquisa que possuíam importantes vínculos com a instituição escolar. É o caso de Lovisolo (1987), Dausteret al. (1981), Peregrino (2010), entre muitos outros.

Se, por um lado, as condições de professor ocupadas por tais pesquisadores puderam facilitar acessos à entrada no espaço escolar, por outro lado, as circunstâncias de naturalização que o ambiente escolar traz, para quem o pesquisa, condições de percepção, classificação e interpretação nem sempre facilitadas, podem incidir de forma mais eficiente, quando a problematização da análise encontra-se impregnada pela forma “como” se observa um determinado fenômeno ou “como” se vive uma experiência etnográfica. Neste caso, a relação de objetividade, mesmo sempre que relativa e perseguida, ao se estabelecer a partir de pesquisadores e agentes sobre múltiplas imbricações do espaço escolar, pode ocorrer sob limites muito tênues. Enfim, pode se conjugar entre reconhecimentos de nós mesmos em relação ao outro, quase como um efeito de reflexo que evoca nossa própria existência, de maneira imprecisa ou não (DAMATTA, 1997b). Portanto, compreender o contexto escolar, cujo universo é tão compartilhado pelo pesquisado quanto pelo pesquisador, implica uma oportunidade de análise para marcar a forma como as teorias e métodos devem ser problematizados.

### **1.1 O reencontro e a inserção no campo de estudo**

Ao retomar a pesquisa na unidade de ensino público localizada em Copacabana, no mês de outubro de 2011, pude reencontrar alguns poucos pesquisados que ora se encontravam em outras turmas, já não mais na modalidade de alfabetização; ora outros que, em sua maioria, permaneciam em processo de domínio do alfabeto, na mesma turma de iniciação.

Como fui reconhecida por alguns dos pesquisados logo no primeiro dia de reaproximação, houve uma assimilação da minha presença em sala de aula de forma mais acelerada do que na primeira fase da pesquisa, quero dizer, fui de imediato incluída nas rodas de conversas, reapresentada aos alunos que já me conheciam e apresentada a outros que nunca me haviam visto.

Esse foi o caso do Sr. José, que, ao me reconhecer, foi logo me anunciando aos alunos de sua classe. Sua reação, ao me reencontrar, foi muito diferente da reação na primeira vez, quando me chamava de “professorinha”. Lembrou meu nome e identificou de imediato que eu estava com uma aliança no dedo de minha mão

esquerda, indicando uma mudança na minha condição civil, que, para ele, diferenciava nossa relação anterior, conforme diálogo realizado entre mim e ele:

J: *Ué? Casou? Então agora você não é mais nossa professorinha!?*

T: Casei sim, mas isso vai impedir que eu continue sendo a professorinha?

J: *Claro, né? Agora você não vai mais poder ficar aqui conversando com a gente todos os dias, vai ter que ir para casa cuidar do marido e das coisas de casa e do filho. Já pegou barriga também?*

T: Acho que dá para fazer as duas coisas, não é?

J: *Ih, tô vendo tudo, já, já seu marido vem aqui bater atrás de você. Ô, menina, vê lá hein, não vai arrumar confusão no casamento logo no início, tem que ficar em casa cuidando do marido, o estudo você vai levando!*(José Marques, 51 anos, empregado de edifício, Paraíba).

A condição de “casada” proporcionou, logo de início, uma distinção bem marcada do estado anterior, em que me consideravam como professora. Tal situação, como será visto mais adiante, se apresentou de forma determinante para compreender e alcançar, em termos de análise, particularidades da problemática que abrange modos próprios de homens e mulheres que atribuem significados muito específicos às organizações e arranjos de suas experiências. Essas referências se constituem pelo universo simbólico das unidades familiares de trabalhadores, mormente no contexto daquelas que secundarizam o trabalho feminino para a execução das tarefas no âmbito domiciliário; ou como provedoras da instituição familiar quando há instabilidade (ou ausência) do provedor masculino, que no caso do universo pesquisado se apresentou de forma expressiva.

Devo ressaltar aqui a importante contribuição que os trabalhos de Neves (1985), Woortmann (1987) e Durham (2004a) assumem neste estudo quando apresentam em suas reflexões um debate sobre os padrões de organizações familiares tendo como foco de discussão algumas categorias sociais como “família”, “chefe” “casa” etc. e suas relações com o papel assumido pelas mulheres no tocante à ideologia dos papéis sexuais.

A forma pela qual fui reconhecida pelos pesquisados na retomada do trabalho de campo deslocou a condição de professora, que na primeira fase da pesquisa também foi assumida por mim. Essa nova condição, em que o estado civil sobrepujou a atribuição profissional, representou outros princípios de afinidade ou reconhecimento pelos alunos. Suponho que estava situada em condição que se vinculava de uma forma mais abrangente aos valorizados pertencimentos sociais dos

alunos, integrada, portanto, não somente às questões que circunscrevem a instituição escolar, mas também à vida familiar. Mais do que como uma professora, que estava ali para auxiliá-los no aprendizado da prática da escrita e leitura, minha condição se alterou para alguém que estava interessada em conversar sobre suas atividades, construídas dentro e fora da escola, e que, de alguma maneira, possuía determinados atributos objetivados por identificações com os alunos, sobretudo com as alunas. Essa perspectiva resultou em acesso a informações que orientaram uma compreensão direcionada à análise de representações e suas implicações, abarcando não somente o espaço escolar, mas as diferentes composições sociais onde são elaborados os significados sobre ele, tais como a unidade familiar, o grupo de parentes consanguíneos, bem como vizinhos.

A breve introdução conduzida por Sr. José, ao me reencontrar, situou-me em uma condição que, embora estivesse vinculada à unidade de ensino, fazia também referência a circunstâncias que se encontravam fora do ambiente escolar, facilitando aproximações, como ressaltado anteriormente. Por outro lado, também não significou que a condição de pesquisadora tivesse se definido quando retornei ao trabalho de campo. Essa e outras atribuições foram lentamente reconstruídas no desenvolvimento e envolvimento entre mim e os alunos pesquisados.

O modo como o pesquisador se insere em trabalho de campo é, em grande medida, considerado como uma circunstância que demanda um investimento cuidadoso e relativamente imprevisto, tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para seu possível insucesso. Essas circunstâncias ficam ainda mais exacerbadas quando o ambiente a ser examinado, além de ser dotado de caráter normativo, definidor de produção e reprodução social, se inscreve em espaços muito rígidos, submetidos a dinâmicas particularizadas, por rotinas padronizadas, conformadoras de socializações disciplinares.

Nesse contexto, atribui-se um domínio ou uma função particular de ação para cada divisão ou compartimento dos espaços internos de uma escola, bem como para os objetos que fazem parte das diferentes composições. No caso da unidade de ensino por mim analisada em Copacabana, as divisões foram manifestadas de forma notória desde o modo como a divisão das dependências internas foi erigida até a organização do material escolar disposto entre diferentes salas, corredores, pátio, banheiros e assim por diante. No interior das salas onde ocorrem diariamente as

aulas, há, em particular, uma intensa marcação de espaços entre os objetos que se caracterizam por escolares, como as carteiras ou mesas para escrita utilizadas pelos alunos, a mesa do professor, a região que circunda o quadro-negro e a porta de saída, as janelas e os armários, onde os materiais didáticos são guardados.

Entre os limites das disposições de objetos escolares e os domínios de espaço constituídos por agentes de educação e alunos em sala de aula, há aspectos que compõem diferentes condições e funções sociais. Cito esse ambiente e algumas de suas disposições vinculadas aos rígidos preceitos criados pelos agentes que nele se instituem, para demonstrar o quanto deve ser cuidadosa a entrada do pesquisador nesse espaço marcado por relações que envolvem imposições de normas homogeneizantes e sistema de hierarquias.

Não há, portanto, dentro da sala de aula, espaços de maior neutralidade, em que o pesquisador possa permanecer e exercer sua atividade. Qualquer lugar que se dispuser a usar será interpretado de forma objetivada, de acordo com os preceitos que fazem parte dos princípios e funções concebidas para esse espaço. Embora não seja nenhuma novidade essa situação para a análise antropológica, o caso específico da sala de aula se apresenta de forma singular, quando seu contexto é mais bem descrito. Nesse sentido, é preciso considerar que se trata de um espaço fechado, que possui em sua dimensão a unidade de área de 30 m<sup>2</sup>, onde alunos e agentes de educação são submetidos, em média por quatro horas diárias, às funções socializadoras que fazem parte de modelos e preceitos vinculados diretamente ao ensino da prática de leitura e escrita do alfabeto grego.

Nesse campo delimitado por espacialidades próprias de tempo e ação rigidamente (ou parcialmente) controlados, o posicionamento espacial e a movimentação exercida pelo pesquisador devem ser levados em consideração na análise da pesquisa, posto que a eles podem ser associados papéis sociais análogos aos dos agentes de educação. Exemplifico: se o pesquisador permanece de pé, circulando entre as carteiras onde os alunos supostamente estão sentados e executando suas atividades de escrita e leitura, lhe é atribuída a função de professor, isto é, alguém que tem a função de auxiliar nas dúvidas relacionadas às atividades propostas em sala de aula. Se o pesquisador se mantém sentado em uma das carteiras, da mesma forma como os alunos estão dispostos, sua atribuição se altera de forma contundente (descrevo essa situação mais adiante), assim como permanecer diante do quadro-

negro e executar qualquer tipo de escrita ou ainda parar na porta de saída da sala e ali permanecer por algum tempo.

Importante considerar que o ambiente escolar, suas dependências internas e as respectivas ações e movimentos que se instauram em sala de aula, abarcados por esse caráter eminentemente padronizado e individualizado, são familiares ao pesquisador e, por conseguinte, requerem um olhar atento às relações de alternâncias entre ele e os “outros”.

No caso específico desta pesquisa, a maior parte dos chamados “outros” se identificou com falta ou parco domínio da prática da leitura e escrita, ratificando uma condição de afastamento entre “mim e eles”, posto que, embora falássemos a mesma língua, mantínhamos um afastamento velado e bem marcado, entre os muitos significados que a falta de domínio da escrita ou leitura evoca. Essa distinção foi então por mim percebida e se tornou emblemática, no momento em que resolvi escolher uma carteira para me sentar e reiniciar a observação em sala de aula, situação aparentemente neutra, mas que, em se tratando de movimentos realizados em sala de aula, conforme já comentado, produziu questões epistemológicas que merecem aqui uma atenção cuidadosa. Desenvolvo essa questão descrevendo o momento em que essa diferença foi marcada e registrada em pequeno trecho do meu diário de campo.

Desde o primeiro dia que voltei a essa escola, tenho usado bastante essa caderneta de anotações e meu lápis e borracha durante as aulas, mas principalmente os utilizo nos intervalos entre as aulas, onde os alunos fazem sua refeição noturna. Sempre achei que minha discrição ao fazer as anotações era muito convincente, porque, ao contrário do gravador, não acreditava que estivesse gerando algum tipo de situação constrangedora para os pesquisados. Minhas anotações, embora frequentes, eram discretas e, sempre que podia, as fazia após uma conversa ou outra, raramente em ato, embora às vezes houvesse dados e termos que eu anotava por me parecerem ter um sentido muito importante para quem falava. Mas hoje percebi o quanto estava equivocada e que, por mais discreta que fosse, ao ficar sentada em uma das carteiras dos alunos escrevendo na caderneta, era exatamente essa ação que me diferenciava dos pesquisados. Sr. João (44anos) me ajudou a perceber isso de forma contundente.

Sr. João não foi fazer sua refeição e preferiu ficar na sala de aula. Disse que se sentia enjoado e por isso não queria comer nem ficar andando pra lá e pra cá no pátio. Disse que ia me fazer companhia. Aproveitei a ocasião para conversar um pouco sobre sua vida, mas ele me pediu para deixá-lo quieto porque assim preferia. Eu, de imediato, o respeitei e comecei a fazer o que sempre fazia: as anotações no caderno. Foi quando Sr. João me perguntou: -‘O que tanto você escreve nesse caderninho azul?’ Eu imediatamente respondi que eram algumas anotações importantes para o meu trabalho. E ele continuou: -‘Mas o que que tanto

é importante que você não para de escrever?’ Eu respondi que escrevia alguns pensamentos e detalhes que não podia deixar passar e talvez esquecer. E aí ele me disse: – ‘Por que você não pega esses pensamentos e deixa guardado no lugar onde tem que ser, na cabeça, ué? Você não usa a cabeça não? Olhe pra mim, tenho quase quarenta, muito mais velho que você e me lembro de tudo, tudo mesmo, não preciso ficar anotando as coisas em caderninho nenhum. Eu não, tenho tudo aqui presinho na minha cabeça! Você é igual à professora, escreve muito e não para nunca! Só esse caderninho aí deve dar muitos escritos. Posso ver todo esse escreve-escreve?’ Eu disse que sim e entreguei a ele o caderno. De imediato ele olhou minhas anotações fez uma cara de desgosto e disse: – ‘Parece mais um amontoado de coisas.’ E ficou olhando página por página. Depois de olhar tudo o que estava escrito, comentou: – ‘Não saber escrever as letras tem isso de bom, a gente não precisa de caderninho para lembrar das coisas!’ (Outubro, 2011).

O papel que o antropólogo assume diante de “outro” universo a ser estudado abarca uma dimensão distanciada de qualquer recomendada neutralidade, referenciada pelo exercício sistemático de relativização. Assim, a análise da interação entre pesquisador/pesquisado merece um exame metodológico minucioso, fundamentado na ampliação dos efeitos a que a experiência etnográfica nos submete. Tais efeitos se refletem, em grande medida, na compreensão particular e enraizada das categorias ocidentais de conhecimento que aplicamos à nossa própria existência frente ao “outro” (STRATHERN, 2009).

A atenta percepção que o “eu” faz do “outro”, na interação entre pesquisador e pesquisado, suscita um redimensionamento capaz de relativizar a naturalização que as representações particulares instauram na situação empírica, relacionadas ao conhecimento ocidental arraigado, neste caso, concebido pela hegemonia que a cultura escrita exerce sobre o pesquisador frente à falta do domínio da escrita e leitura do pesquisado. Ser pesquisador, portanto, pressupõe estar inserido em uma perspectiva que se funda pela inculcação dos hábitos letrados racionalistas erigidos pela instituição escolar que, portanto, interage por meio de composições de pensamento que são menos articulados de forma oral do que escrita, correspondendo a uma forma diferenciada de ordenação de ideias. Em outros termos, Todorov (2010) indica a importância dessa atenção na percepção entre “eu e o outro” quando:

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou só *aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. (TODOROV, 2010, p.3).

Para problematizar o processo de superação do analfabetismo entre alunos “adultos”, torna-se primordial não somente compreender o espaço dos alfabetizados, do qual faço parte, mas também compreender a relação entre pesquisado e pesquisador, portanto entender as alternativas de tradução entre representações que não necessariamente são antinômicas, mas que possuem diferenças marcadas entre “eu” e “eles”, e “eles” e “eu”. Desse ponto de vista, torna-se imprescindível apresentar as questões atinentes aos interesses que subjazem à própria atividade descritiva no fluxo dos processos em causa nesse universo.

## **1.2 A alfabetizada e os “analfabetos”**

Não se pode falar da condição do analfabetismo ou da falta de domínio da escrita e leitura de um segmento adulto de alunos como um aspecto social autônomo. Há, antes, uma relação de dependência recíproca entre a condição de alfabetizado e de “analfabeto”, que sustenta diferenças autodescritas. Portanto, para compreender o contexto em que se definem os chamados “analfabetos”, é preciso entender a convenção criada pelos princípios ordenadores do universo alfabetizado. Mas é preciso partir do pressuposto de que, mais do que considerar uma “exploração semântica da negação” (STRATHERN, 2009, p.45), isto é, antes de considerar que ambas as condições são uma o inverso da outra, é necessário perceber como esses contextos são observados e desenvolvidos analiticamente pela perspectiva de uma das condições.

Nesses termos, faço menção à forma pela qual minha própria consciência ocidental, alfabetizada e pós-graduada em Antropologia se assume para compreender um universo que oscila entre distinções e naturalizações no contexto de alunos que se encontram em processo de alfabetização, instituído em uma unidade de ensino pública brasileira, todavia em uma fase de vida considerada socialmente como tardia.

Em busca do ato de debelar as vicissitudes que se projetam em função da forma pela qual a produção de coleta de dados etnográficos é engendrada, por observações e problematizações contextuais, considero relevante tornar explícitos alguns aspectos que se encontram diretamente relacionados com a maneira de pensar proveniente do meio de que faço parte, assim como da prática própria da antropologia e seu desenvolvimento enquanto teoria. Nesse contexto, tem destaque a

atribuição que auferir à condição de professor valorizações significativas, as quais demandam algumas considerações.

Ponderar a respeito do universo no qual me insiro, sob o prisma da condição de alfabetizada e pós-graduada em Antropologia, isto é, acerca do processo de educação formal ao qual me integrei, conduz a uma reflexão que representa, em grande medida, o modo como a formação da carreira de professor universitário é objetivada.

Ao se pensar a respeito do processo de formação do antropólogo social brasileiro, parte-se da premissa de que sua carreira está vinculada diretamente à atividade do magistério, mais direcionada à modalidade de ensino superior do que propriamente ao ensino básico. Tal direcionamento inclui em sua formação, sobretudo na fase da pós-graduação, orientações acadêmicas que particularizam sua capacitação entre formas de aplicar suas competências, habilidades, aptidões e até motivações em função da construção de uma futura carreira como professor universitário. Nesse sentido, vale ressaltar a obrigatoriedade indicada por algumas instituições de fomento à bolsa acadêmica para a realização do estágio docência, sendo também muito valorizados em termos de credibilidade no currículo Lattes dos antropólogos. Assim, não posso deixar de considerar que, como muitos de meus colegas de pós-graduação, passei por esse processo e faço parte dele e que, de certa forma, tal condicionamento me projetou para o mesmo modo padrão de pensar, produzir e reproduzir desse seguimento.

Mesmo que a experiência enquanto professora universitária ainda não tenha sido por mim efetivada, por meio de contrato de trabalho específico designado a uma determinada universidade, não significa afirmar que tal situação me atribui a condição facilitada de desnaturalizar o meio que abarca esta pesquisa, posto que a convivência direta ou indireta com professores fez parte de todo o meu itinerário social, incluindo, em termos de educação formal, desde o ano em que completei três anos de idade, ao ser afiliada a uma unidade de ensino para vivenciar a educação pré-escolar, até o momento atual, quando me encontro inserida na modalidade de ensino de pós-graduação em nível de doutoramento *strito sensu*.

A maior dificuldade no exercício de desarraigamento das situações criadas na interação com os alunos se apresentou pela tentativa de não interpretar nem elaborar questões associadas à condição de professora, como se fosse uma reprodução ou

mesmo um prolongamento do ambiente escolar vivenciado de forma tão naturalizada enquanto pós-graduanda em Antropologia. Tal contingência apresenta dificuldades que ultrapassam limites na nossa própria linguagem, tendo em vista as formas que damos aos nossos modos cristalizados de compreender o ambiente escolar nos contextos mais diversos.

A forma pela qual o processo de formação dos antropólogos brasileiros é constituído e sua intrínseca relação com o universo escolar, ao longo de sua educação formal, pode ser um dos muitos motivos que dificultam ou banalizam interesses em refletir sobre a temática da escola e, sobretudo, sobre os sistemas que envolvem a educação brasileira. Essas dificuldades passam por uma espécie de resistência em analisar e desnaturalizar o próprio uso da linguagem, quando aplicada a um espaço tão cheio de pertencimentos cristalizados. Nesse sentido, a experiência de campo e sua contínua problematização são imprescindíveis para o alargamento e bom desenvolvimento da disciplina, como nos indica Leach:

O âmago da antropologia social é o trabalho de campo – a compreensão do modo de vida de um determinado povo. Este trabalho de campo é um tipo de experiência extremamente pessoal e traumática e o envolvimento pessoal do antropólogo em seu trabalho reflete-se na sua produção. (LEACH, 1974, p.14).

Para Durkheim (2008), que passou grande parte de sua vida elaborando questões vinculadas à educação, problematizar essa temática em suas especificidades correspondia a uma questão pública de importância vital, que devia ser tratada com certa urgência. Para tanto, as escolas – no contexto das escolas públicas francesas – se figuravam como a instituição de extensa relevância para se compreender a forma como a “engrenagem da educação geral” (2008[1963], p.20) se articulava com a organização social. Desse modo, Durkheim nos alerta, no sentido positivista, para a necessidade de aplicar procedimentos científicos segundo o rigor das regras do método, para que fossem possíveis percepções sociológicas conscientes, calcadas no distanciamento da realidade vivenciada no campo da educação.

[...] da educação moral tal qual ela é e deve ser entendida e praticada. Estou certo de que quando se traz um pouco de espírito científico para o exame dessas questões torna-se mais fácil tratá-las sem despertar paixões, sem ofender a qualquer sensibilidade legítima. (DURKHEIM, 2008[1963], p.20).

Embora alguns antropólogos tenham se empenhado no estudo dessa temática, há, contudo, uma contradição muito peculiar na forma como lidam com esse campo do saber. Seus interesses e ideias a esse respeito se encontram mais na esfera da ação do que propriamente no âmbito da reflexão ou no rigor da análise etnográfica. Nesse sentido, o ato militante e participativo dos antropólogos é recorrente no campo da educação, mas suas intervenções reflexivas nem sempre se manifestam enquanto questão ou problematização epistemológica.

A parca produção científica sobre a temática que abarca a relação entre os campos de saber da antropologia e da educação, portanto, assume uma condição que pressupõe falta de interesse de aprofundamento e investimentos teórico-metodológicos, conforme demonstrado anteriormente. Não obstante, é possível verificar quão extenso é o campo de atuação ou militância dos antropólogos na área de educação em termos de projetos educacionais, junto a órgãos oficiais, ONGs e suas extensas lutas em favor dos mais diferentes povos e pertencimentos criados pelos seres humanos.

### **1.3 Os diferenciados contextos do trabalho de campo**

Como já mencionado, em se tratando de espaços percorridos para contribuir e reafirmar as relações em trabalho de campo, não daria para mensurar, em termos de distância percorrida por quilometragem, o espaço em que circulavam diariamente os pesquisados e o pesquisador, visto que bastaria percorrer as ruas do bairro de Copacabana, com alguma regularidade, para que um encontro com alguns dos pesquisados ocorresse. Muitos deles se estabeleciam no bairro por motivo de trabalho, quando não se fixavam no bairro porque faziam dele seu local de moradia, principalmente nos pontos conhecidos como “Ladeira dos Tabajaras”, “morro da Babilônia” ou “comunidade do Chapéu Mangueira”, ambientes que se encontram em torno ou muito próximos da escola pública estadual que foi a referência principal das unidades empíricas de análise que fizeram parte desta pesquisa.

Durante todas as duas fases da pesquisa, mesmo sem participar mais enfaticamente do trabalho de campo entre os anos de 2009 e 2010, o ambiente de convivência mútua entre mim e os pesquisados aconteceu entre encontros imprevistos e momentos contingentes. Essa convivência, mesmo que eventual, entre

gestos e expressões faladas de cortesia ou saudações e ainda convites para participar de um ou outro evento, contribuiu para manter e reforçar laços importantes entre o pesquisador e os pesquisados, fundamentais para que a pesquisa se tornasse possível. Afinal, como afirma Clifford (2002, p. 231), sem “uma certa dose de confiança e interesse mútuo” não haveria pesquisa.

A proximidade no convívio também trouxe novas perspectivas por condições exteriores às quais os pesquisados estavam inseridos, para além da unidade de ensino, como o ambiente em que vivem. Tais situações de encontro em momentos diferenciados do ambiente da pesquisa permitiram, portanto, concepções mais ampliadas do meio de vida e de trabalho dos pesquisados, seus pertencimentos e referências.

Uma das muitas oportunidades de interação fora do ambiente escolar, que cabe aqui exemplificar, se deu em um encontro com uma aluna que trabalhava em uma feira de alimentos em uma das ruas próximas à unidade de ensino a que ela é afiliada. Essa senhora, que ali trabalha há cinco anos, propôs-me que fizesse companhia a ela enquanto auxiliava a venda de verduras no estande onde trabalhava. Nesses momentos de interação, pude constatar a relevância da aproximação e então perceber melhor a abrangência dos seus comentários frente ao objeto de estudo da pesquisa. Tais situações de maior proximidade física propenderam para um número maior de encontros e, conseqüentemente, de acompanhamento de algumas atividades dos pesquisados que então se tornaram uma oportunidade rara de compreensão mais abrangente na questão da superação do analfabetismo para além dos muros da escola.

Contudo, não há uma “verdadeira interação entre o nativo e o pesquisador”, como alerta Oliveira (2006, p.23), dado que a relação de diálogo não ocorre de forma plena entre universos semânticos díspares. Há, porém, ainda segundo o autor, possibilidade de deslocar a posição de nativo para o papel de interlocutor. Nesse sentido, pode-se chegar a uma “nova modalidade de relacionamento”, em que procedimentos formais de entrevista expandem-se para o que Magnani (2002, p.17) chama de “um modo de acercamento e apreensão”, isto é, arranjos que se caracterizam como método etnográfico.

Por conseguinte, precisar um dia exato de começo, meio e fim de trabalho de campo e coleta de dados se apresenta de forma muito dificultosa, já que não houve uma forma de marcação rígida de tempo entre o olhar, ouvir e escrever, conforme a

elaboração de Oliveira (2006). Devo salientar, portanto, que o momento da escrita se deu em um nível de maior recolhimento, não como a referência marcante dos gabinetes que cumpriam uma segunda etapa da pesquisa, onde de forma isolada e afastada o pesquisador realizava o processo de escrita ou “da alta função cognitiva” (OLIVEIRA, 2006, p.25). Ao contrário, o reencontro e a revisitação entre o pesquisador e os pesquisados não deixaram de suceder durante a fase de escrita desta pesquisa, trazendo consequências epistemológicas que contribuíram de forma cabal para a ordenação sistemática e metodológica dos dados recolhidos.

Embora o lugar de convívio indireto entre pesquisador e pesquisados fosse comum, não foram compartilhadas condições de vivência direta, isto é, a participação entre os momentos de convívio familiar e íntimo, que são vividos diariamente, fez parte da pesquisa de forma rara, salvo quando aconteceram convites para participação de comemorações mais íntimas entre a família e mesmo entre os próprios colegas de turma. Nesse sentido, a construção das questões se deu em função de uma interação social permeada por uma participação mais subjetiva do que objetiva (DURHAM, 1986), posto que, diferente de uma situação de campo tradicional, em que o antropólogo convive com a diferença da língua falada entre os pesquisados, concentrando seus esforços antes para a observação minuciosa do universo a se revelar, no caso deste estudo, a língua não constituiu impedimento na comunicação, embora houvesse aspectos da fonologia de dialetos nordestinos que marcaram presença entre diferenças de termos<sup>12</sup> e significados. Por isso, foram privilegiadas as análises de depoimentos que foram relativamente dirigidos para demonstrar a construção de itinerários sociais dos alunos, todos afiliados a instituições escolares públicas na modalidade de ensino intitulada como EJA, localizadas no bairro de Copacabana e no bairro da Glória, na cidade do Rio de Janeiro.

#### **1.4 Concepções de gênero no enquadramento social da pesquisa**

A condição familiar que eu apresentava objetivou, de certa forma, um espaço reconhecido entre as alunas e os alunos, promovendo entre nós assuntos e questões de interesse em comum. Temas como os afazeres domésticos, cuidado com os filhos

---

<sup>12</sup> Essas diferenças serão mais bem compreendidas em outro capítulo, quando será abordada a concepção de difusão dialetal do migrante brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2011).

e marido (ou esposa), o dia a dia de suas ocupações e a conciliação dessas questões com a vida escolar eram assuntos recorrentes. As alunas mantinham um interesse mais focalizado sobre as relações conjugal e familiar, sobretudo em torno das faixas etárias que marcam espaços significativos em seus ciclos de vida. Já os alunos, em contrapartida, evidenciavam nas conversas suas dificuldades de interação com o universo letrado, ressaltando circunstâncias em que protagonizavam sentimentos de vergonha moral principalmente vivenciada em suas ocupações.

A diferença que marcou minha entrada no campo em relação à primeira fase da pesquisa possibilitou um contato mais aproximado com as alunas, permitindo-me vivenciar o alto valor atribuído às redes sociais que os interligam, no interior dos círculos de conversas, que evidenciavam circuitos de informações valorativas dos diferentes modos de comportamentos apresentados por cada aluna ou aluno e por suas próprias percepções sobre seus colegas de classe.

O meu acesso a esses tipos de informações, na primeira fase da pesquisa, se manifestou de forma restrita e pouco compartilhada pelas alunas. Com intuito de finalizar essa reflexão, a referência ao carinho do título de “professorinha” que me foi atribuído, embora seja apropriado para conversar com os alunos no ambiente escolar, mantinha delimitações bem marcadas. Ocasão bem diferente dessa segunda fase da pesquisa, em que a expansão do espaço de análise para fora dos limites da unidade escolar e a expansão do papel de “professora” para a condição de “mulher casada” se constituíram como propensas a atingir informações mais diferenciadas.

As relações conjugais e familiares eram o tema que preponderava entre as conversas com as alunas. Nesse sentido, alunos e alunas se organizavam por diferentes acessos referentes aos atributos que consideravam como próprios para desenvolver seus interesses. Quando havia apenas mulheres conversando sobre suas experiências conjugais e familiares e alunos se aproximavam e perguntavam do que estávamos conversando, imediatamente o assunto era suspenso e uma das alunas replicava que era “assunto de mulher”.

Tais interrupções eram muito comuns, posto que o espaço da praça, em frente à escola, permitia livre acesso para os alunos ou para qualquer pessoa que quisesse escutar e interagir nas conversas enquanto o portão da escola não abria para o início do turno. Diante do valor atribuído a essas conversas, algumas alunas me propuseram

que voltássemos juntas, ao término de cada turno, para que pudessem conversar sem maiores interrupções.

Como muitos dos pesquisados moravam ou trabalhavam próximo à escola, a volta para casa acompanhada pelas alunas pode ser considerada como momento marcante para a pesquisa, em vista da produtiva interação social (BERREMAN, 1975) que foi alcançada pelas impressões mutuamente expressas entre as pesquisadas e a pesquisadora.

Os diálogos que decorriam nesse período de tempo, intermediados no início da conversa por mais de uma aluna, ultrapassavam as distâncias entre a escola e os locais onde cada um mantinha residência; e então se prolongavam de acordo com a temática em pauta. Em um desses momentos, uma das alunas pediu que esperasse o final da aula para que voltássemos juntas, avisando às outras, ainda em sala de aula, que naquele dia seria “o dia dela” para falar sobre suas experiências. Assim, ao final de cada aula, tornou-se parte da prática desse grupo de alunas eleger um entrevistado por vez para retornar ao seu destino, após o turno escolar, junto à minha presença, até que todas que se sentissem à vontade para tal manifestação, tivessem cumprido tal trajeto em minha companhia.

A maneira pela qual as alunas direcionaram suas ações envolvendo o pesquisador em diferentes ordenações, resultantes da influência da própria pesquisa, incorporou ao meu processo de reflexão suas manifestações como participações importantes, não somente para uma coleta de dados satisfatória, como também para direcionar a pesquisa pela inclusão de oportunidades de análise não planejadas. Neste caso, a situação contingente apresentada pelo interesse particular de cada pesquisada em colocar-se à disposição para transmitir seus saberes no final de cada aula e de forma ordenada contribuiu para compreender a composição de alguns arranjos específicos produzidos por elas.

Dos pesquisados que eram afiliados à unidade de ensino de Copacabana, em um total de trinta alunos matriculados (na primeira fase da pesquisa), 16 participaram dessa ordenação, sendo que, a cada final de aula, uma das alunas voltaria em minha companhia. Entretanto, tal situação não ocorreu de forma linear, tal como havia sido planejada pelas mesmas, posto que muitas delas sugeriram continuar o diálogo no dia seguinte. Nessa ordenação estavam aquelas que se encontravam há mais tempo na turma e/ou possuíam uma participação mais ativa nas atividades propostas, como os

eventos marcados por datas comemorativas do calendário cristão ou a comemoração do Natal ou da Páscoa.

Assim, na medida do possível, segui respeitando a ordenação das alunas quando as encontrava para voltar para casa, no horário da saída da escola, mas foi necessário enfatizar, em diversas situações, que meu interesse estava nos alunos como um todo. Embora tenham surgido alguns conflitos entre pesquisadas quando tentavam organizar esse retorno para casa, tais circunstâncias foram ordenadas por elas de forma muito concisa, o que, por outro lado, auxiliou na construção de novas formas de relacionamento social, resultantes de uma socialização facilitada pelo redimensionamento e conseqüente relativização de proposições internalizadas (DAMATTA, 1997b).

A delimitação móvel de um espaço entre a relação do etnógrafo com os pesquisados engloba experiências de relacionamento em que um ou outro pesquisado toma forma de alguém que terá a atribuição de socializar o pesquisador como seu instrutor, informante ou mesmo amigo. No caso do universo que abarca esta pesquisa, embora tenha tido uma importância reservada à relação com as alunas, a condição de pesquisadora não limitou a pesquisa ao universo das mulheres.

Em última análise, meus investimentos assumiram uma seqüência consonante à perspectiva que o trabalho de campo reclamou. Nesse contexto foram consideradas de grande relevância as preciosas informações e indicações sobre o universo dos alunos, descritas pelo aluno Sr. Zé, que desempenhou um papel importante de orientação na construção do quadro de referências dos alunos que fizeram parte do estudo. Desse ponto de vista, tornou-se imprescindível apresentar as questões atinentes aos interesses que subjazem à própria atividade descritiva, no fluxo do processo de minha integração a esse universo.



Figura 1–Fotos das Alunas e do Sr. Zé

## **2 DIFERENTES ESPAÇOS DA PESQUISA**

Esta pesquisa englobou como unidade social de análise grupos de alunos que se encontravam afiliados em duas unidades de ensino públicas, uma no bairro do Catete e outra no bairro de Copacabana. Mas, como os investimentos na escola municipal do Catete se desenvolveram por meio de um número menor de dados recolhidos, devido aos impedimentos já salientados, a unidade de ensino de Copacabana tornou-se um lugar mais apropriado para intensificar a pesquisa e, portanto, mais condensador de dados recolhidos.

Como já considerado, essa inclinação ao estudo mais aprofundado da escola em Copacabana foi facilitada por questões que abarcam não somente características do ambiente que circunda a escola no que diz respeito às características do bairro, mas também a combinação de elementos relacionados às próprias condições de adequação ao ambiente urbano tão naturalizado por mim enquanto moradora do mesmo bairro em que se situa a escola, assim como pela dimensão que tal análise representa no trabalho antropológico, na medida em que o pesquisador confronta autodefinições do próprio meio em que coexiste frente ao objeto de pesquisa. Essa circunstância ainda toma um sentido mais exacerbado quando estamos tratando de alunos institucionalizados em unidade de ensino, meio bastante comum à minha existência.

Dessa forma, a pesquisa se encontra em um nível no qual não se trata apenas de articular regras e métodos que conduzem a um exercício de distanciamento, mas de deter condições de autodimensionar de forma atenta e constante o meio de que faço parte (VELHO, 1975). Nesse sentido, procuro apresentar neste capítulo a descrição dos ambientes em que estão integrados os alunos que fizeram parte deste estudo: a unidade de ensino pública e o meio circundante dessa escola, o bairro de Copacabana, na medida em que foram erigidos os aspectos epistemológicos da pesquisa.

## 2.1 O bairro de Copacabana

Copacabana é um bairro que se situa, em termos de localização sociogeográfica, ao sul do Maciço da Tijuca<sup>13</sup>, em região reconhecida como Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Possui em sua extensão territorial 7,84 km<sup>2</sup> representados por 101 quarteirões, 79 ruas e seis avenidas, sete travessas, quatro ladeiras e três favelas<sup>14</sup>, conhecidas como Pavão-Pavãozinho, Cabritos e Ladeira dos Tabajaras, conforme mapa apresentado adiante pela figura 2. Sua localização intercalada entre o Oceano Atlântico e os morros litorâneos fluminenses fazem desse bairro um lugar que se constituiu socialmente, através de um intenso trabalho social, como importante ponto turístico tanto no âmbito nacional como internacional. São realizadas, na extensão das faixas de areia que circundam o mar, inúmeras cerimônias que celebram eventos esportivos mundiais, *shows* de artistas nacionais e estrangeiros, bem como a famosa cerimônia de passagem de ano que movimenta milhões de pessoas.

No bairro, encontra-se situada uma grande diversificação de compra e venda de produtos e serviços que se distribuem por meio de lojas direcionadas não somente a quem detém um padrão de alto recurso, bem como lojas com perfil mais popular, além dos inúmeros camelôs<sup>15</sup> e vendedores ambulantes. Tal diversificação se constitui por meio de estabelecimentos como bares, cafés, hotéis, cinemas, bancos, templos religiosos, lojas, teatros e feiras de produtos e de alimentos. Como veremos mais adiante, tais especificações coadunam com as diversas ocupações dos alunos que fizeram parte da pesquisa.

---

<sup>13</sup> Conjunto de serras e morros utilizado como referência geográfica na região Sudeste do Brasil.

<sup>14</sup> Afilio-me ao significado de favela elaborado por Burgos quando define o termo “favela-enclave”, que “se situa em um bairro de classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro, que detém fronteiras bem marcadas com o entorno, tanto pela diferença da configuração urbana que distingue suas vielas, becos e escadarias [...], quanto pela notória diferença de renda dos habitantes de sua área.” (BURGOS, 2009, p.60).

<sup>15</sup> Vendedores de mercadorias que negociam seus produtos nas ruas, calçadas ou praças a partir de um lugar fixo diferentes dos vendedores ambulantes, que vendem seus produtos não permanecendo em um mesmo lugar.

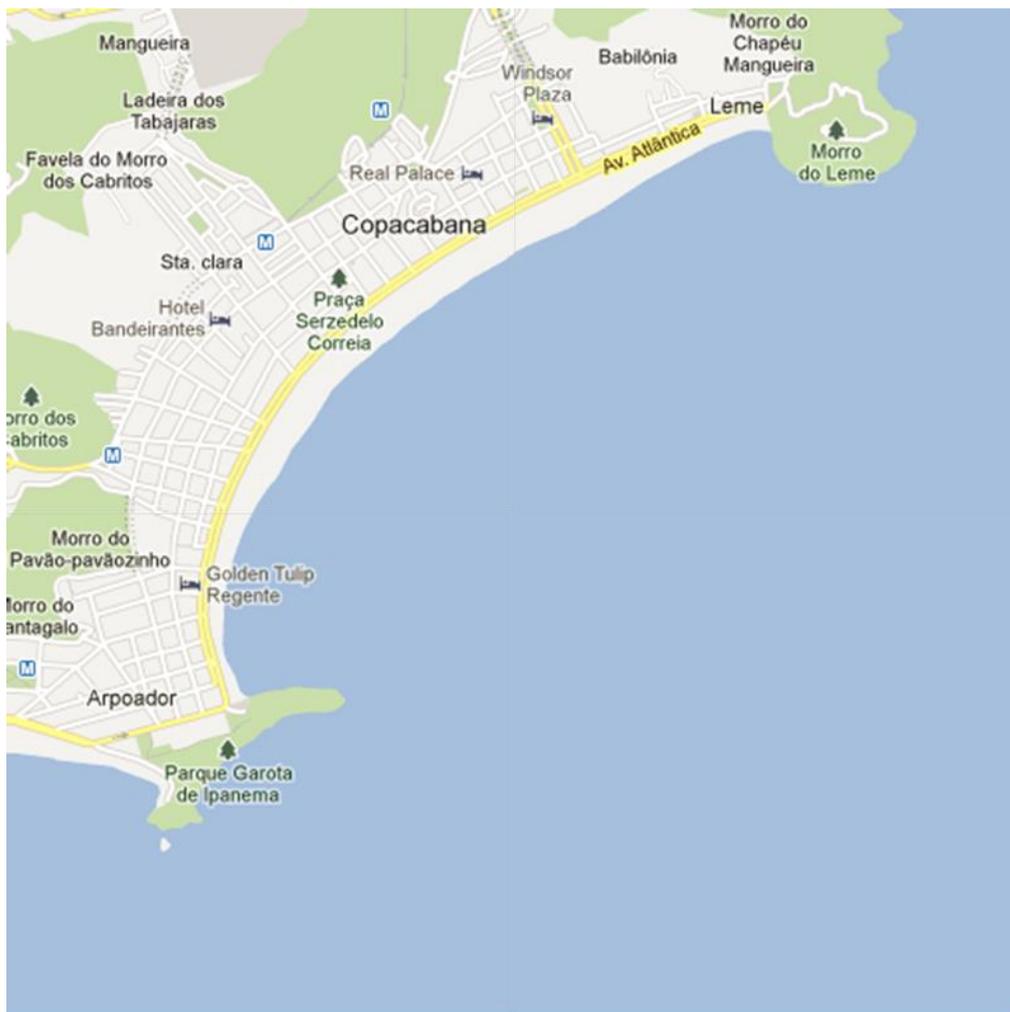


Figura 2 – Mapa de Copacabana

Dessa forma, percebe-se que o bairro de Copacabana encontra-se inserido de forma prioritária nas agendas políticas municipais e estaduais, participando, portanto, ativamente das ações do Estado mediante demandas específicas, como, por exemplo, a constante limpeza das ruas. Não a esmo, é possível perceber o grande número de prestadores de serviço circulando pelas ruas do bairro, como policiais, agentes de trânsito, garis, além da oferta de serviços especializados, como o posto de saúde, posto da polícia militar, e, sobretudo, das 12 escolas públicas que se encontram nas imediações do bairro.

Embora o bairro de Copacabana detenha uma área de extensão pequena em relação a outros bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro, o número de habitantes que compõem seu território encontra-se na faixa de 146.392 moradores, conforme censo do IBGE de 2010. Essa taxa de habitação não inclui o bairro do Leme, que possui, segundo o mesmo censo, 14.799 moradores. Apesar de esses dois bairros serem um o

limite do outro e situarem-se como se um fosse uma espécie de continuação, já que o espaço que constitui o bairro do Leme possui em suas delimitações, de um lado, as montanhas e, de outro, o início do bairro de Copacabana, suas distinções são bem definidas pelos moradores de ambos os bairros, através inclusive de manifestações constituídas por ações mobilizadoras de associações de moradores.

Nessa extensão do bairro de Copacabana, que compreende os limites da faixa litorânea em seus quatro quilômetros de orla, encontram-se cinco construções localizadas ao longo da praia, projetadas como postos de salvamento, onde servidores do estado ou bombeiros salva-vidas atendem à população em possíveis afogamentos. Para além dessa função dos postos de salvamento, essas construções numeradas são utilizadas pela população copacabanense como pontos de referência de grande importância geográfica. A forma como essa referência se articula pauta-se na representação que se detém de uma faixa imaginária de terreno que se inicia na região que beira o mar e se estende para o interior do bairro, adotando o número do posto para identificar em que região ou em que “posto” o morador se encontra ou a que “posto” precisa chegar. Dessa forma, é muito comum ouvir informações de localização de ruas ou avenidas associadas ao número do posto de salvamento mais próximo, como, por exemplo: “Você sabe se a rua República do Peru fica no posto dois ou três?” Tais referências são muito utilizadas entre os alunos que fizeram parte desta pesquisa, sobretudo quando fazem alusão à excelente localização da unidade escolar a que são afiliados, considerada por todos os alunos e agentes escolares como situada entre os postos dois e três.

Como se pode perceber, o acesso a uma grande diversidade de serviços, em contraste com outros bairros do Rio de Janeiro, constitui-se como um espaço privilegiado, desde há muito traduzido, em grande medida, como uma espécie de “locus das boas coisas da vida” (VELHO, 1975, p.13). Dessa forma, viver nesse bairro tanto no âmbito da habitação como no aspecto profissional é ainda<sup>16</sup> considerado como uma forma de vida bastante aspirada, já que o bairro é amplamente divulgado como cenário de grandes projetos turísticos e eventos mundiais que divulgam, em certo sentido, Copacabana como um modelo de bairro.

---

<sup>16</sup> Faço menção ao trabalho de Gilberto Velho, que, apesar de ter sido elaborado 33 anos atrás (década de 1970), ainda aponta para sentidos muito aproximados quanto à forma de objetivação incorporada pelas pessoas que chegam ao bairro pela primeira vez, considerando como um espaço desejado para moradia, bem como em relação ao aspecto profissional, sobretudo quando se pensa em ocupações de empregada doméstica e empregado de edifício, como será mais bem desenvolvido adiante.

Como nos alerta Gilberto Velho (1975, p. 14): “Trata-se de uma grande concentração de recursos numa área pequena e limitada.”.

A forma como essa concentração de recursos é difundida pelo trabalho intenso dos agentes sociais abarca muitas dimensões. Nesse sentido, o desejo de conhecer o bairro e, sobretudo, projetar nele uma ideia de prosperidade econômica e social é uma incorporação que se percebe muito nítida naqueles que pretendem mudar de bairro, cidade ou mesmo país. Assim, é possível notar a existência de estratégias de mobilidade social que geram esforços para se fixar no bairro de Copacabana. Entre os alunos, tal perspectiva pode ser observada pela forma como um dos alunos narrou tal mobilidade quando se encontrava pronto para sair de sua cidade natal em busca de melhores condições de vida:

*Eu precisava vir simhora para Copacabana. Eu tava numa situação de melhorar de vida, arranjar um emprego bom, assim de faxineiro ou porteiro, ou trabalhar com obra mesmo. Mas tinha que ser aqui em Copa. Não podia ser em outro lugar! Eu encasquetei isso na minha cabeça porque aqui é o lugar da gente conseguir as coisas. Aqui as coisas acontecem, né? E a festa de fim de ano eu queria muito vir ver e passar aqui. Aqueles fogos, aquilo tudo dá um negócio na gente. Parece que a gente vai vencer na vida, aquele barulhão com fogos! Por isso que quando me falaram lá na minha terra que tinha um serviço aqui eu vim logo, não quis nem saber, nem pensei as coisas todas que podiam acontecer comigo. E te digo certo, eu sofri muito pra chegar aqui em Copacabana e agora eu não saio de jeito nenhum, morar e trabalhar aqui vale todo o sofrimento que passei. (Antônio Sérgio, 34 anos, empregado de edifício, paraibano).*

A aspiração de viver em um bairro que possibilita condições de existência diferenciadas no sentido que se refere à construção de uma identidade urbana<sup>17</sup> incorporada pelas inúmeras articulações de que se pode auferir acesso tanto na extensão do modo de vida como no diversificado processo das atividades econômicas, sociais e políticas implica representações bem definidas, como aponta Gilberto Velho:

---

<sup>17</sup>Ao empregar o termo “urbano”, afilio-me à elaboração de Rodrigues (2007) quando apresenta em suas considerações que não se trata de compreender os termos “urbano” e também “cidade” apenas como a sede do município, de regiões que em especial se situam em médias e grandes cidades, nos aglomerados urbanos e regiões metropolitanas. Ou mesmo considerar o termo como contraste entre campo/cidade ou rural/urbano. Trata-se, porém, de contextualizar a dinâmica das áreas urbanas de forma mais abrangente, onde a “lógica de articulação das relações econômicas, sociais e políticas” (p. 78) deve ser considerada de forma mais específica.

Sem dúvida, há uma sensação de triunfo com a chegada à Copacabana. As pessoas veem confirmadas suas qualidades pessoais, sua capacidade de alcançar objetivos difíceis, e etc. Isto não significa que sejam ingênuas e que se deixam levar pela propaganda. Há uma consciência da precariedade da situação, de sua instabilidade. Daí uma grande tensão que pode expressar-se em revolta e amargura, em determinados momentos e situações. O fato de acreditarem que existe uma certa fluidez em termos de mobilidade social através da mudança de bairro de manipularem uma ideologia de sociedade ‘aberta’ (quem trabalha e se esforça para chegar em Copacabana) não implica negarem as dificuldades de seu cotidiano. (VELHO, 1975, p.13).

Tais objetivações serão mais bem percebidas quando adensadas à problemática que considera a perspectiva dos alunos em processo de alfabetização afiliados à unidade escolar pública situada no bairro de Copacabana, que representam uma população que, em sua maioria, encontra-se a maior parte do tempo de suas vidas no bairro, seja por meio de suas ocupações como empregadas domésticas, empregados de edifício, entre outras atividades, seja pelos usos dos serviços públicos e privados e, sobretudo, pela frequência na unidade de ensino, mesmo que não façam parte das estatísticas enquanto moradores.

No que diz respeito ao número de escolas públicas situadas no bairro de Copacabana, percebe-se, pela compilação de dados<sup>18</sup>, demonstrada na tabela2, que a modalidade de ensino para jovens e adultos tanto no âmbito estadual como municipal detém um número pouco significativo quando comparado ao número de escolas públicas no bairro.

Tabela 2 –Levantamento do numerário das escolas públicas

<b>Escolas públicas</b>	<b>Situação em 2013</b>
Escolas estaduais na cidade do RJ	314
Escolas estaduais no bairro de Copacabana	6
Escola estadual que possui modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA)	1
Escolas Municipais na cidade do RJ	1074
Escolas municipais no bairro de Copacabana	7
Escola municipal que possui modalidade de ensino para jovens e adultos (PEJA)	1

<sup>18</sup>Dados retirados dos *sites* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Há, contudo, uma grande procura pela modalidade de alfabetização e, geralmente, os aspirantes a alunos se concentram na unidade de ensino que foi por mim analisada, dado que a escola estadual que também oferece a modalidade de ensino para jovens e adultos se situa, geograficamente, em uma região onde o acesso é pouco visível e até desconhecido não somente pelos aspirantes a alunos, mas também pelos agentes de educação.

## 2.2 A escola

O espaço onde está construída a edificação da unidade de ensino em que realizei as atividades de pesquisa de campo encontra-se situado nas imediações do bairro de Copacabana, que compreende uma área muito valorizada em termos de exploração imobiliária. A escola estende-se sobre um espaço que abarca uma esquina em cuja lateral encontra-se uma rua que dá acesso para o interior do bairro e em cujo lado dianteiro situa-se uma avenida que delimita a fronteira entre a praia e o asfalto, conforme demonstrado na figura 3. Para além dos portões escolares, que limitam sua construção, encontra-se uma pequena praça com cerca de dez árvores e com alguns bancos de cimento dispersos, mas uns próximos aos outros, local em que se dispõem reunidos os alunos enquanto os portões principais da escola não são abertos para o início do turno escolar notívago.



Figura 3 – Mapa da localidade escolar pública

A instalação externa da escola se estabelece em um prédio de dois pavimentos revestido por tijolos aparentes e vigas de concretos envernizados e também aparentes. Em toda a sua extensão há um pequeno muro onde foram acrescentadas grades com mais de um metro de altura. Seu principal portão de acesso fica localizado na parte frontal da escola, fazendo fronteira com a praça anteriormente mencionada, conforme demonstrado pela figura 4. Suas instalações internas contam com um espaço térreo onde se localizam duas secretarias e salas de professores dispostas em lados diferentes. Tanto a secretaria como a sala dos professores são duplicadas, na medida em que suas coordenações e diretorias dos turnos matinal e vespertino eram administradas por instâncias diferentes até 2011. Ainda no andar térreo, encontra-se o refeitório, repleto por mesas e cadeiras escolares, dispostas umas ao lado das outras, de modo a formar uma grande mesa onde as refeições são servidas em conjunto aos alunos. Próximas a essa disposição de mesas e cadeiras, situam-se a cozinha e uma pequena sala, utilizadas pelos professores para múltiplas atividades, como realizar refeições e reuniões.



**Figura 4 – Vista da fachada principal da unidade de ensino escolar**

O acesso ao primeiro e segundo andares se realiza somente por meio de dois lances de escadas, circunstância bastante criticada entre os alunos com idade mais avançada, sobretudo os que eram alocados nas salas do segundo pavimento. Em cada andar são dispostas cinco salas, sendo que uma delas, situada no primeiro andar, é utilizada como espaço para leitura, mas seu acesso é restrito ao turno matinal e vespertino.

Nas salas de aula, o ambiente se constitui de forma bem marcada, conforme apresentado pela figura 5. Os alunos se mantêm dispostos em carteiras escolares de

acordo com as inúmeras construções simbólicas que se constituem ao longo do convívio com outros colegas de classe e com o que consideram eficaz para o aprendizado. Dispõem-se, portanto, em filas de carteiras conforme as diferentes particularidades assumidas. Em grande medida, sentam-se ao lado de alunos frente aos quais se sentem autorizados a pedir auxílio nos exercícios; e se distanciam daqueles que acreditam não compartilhar dos mesmos interesses. Nesses interesses, encontram-se implícitos critérios de aprendizagem, modos de tratamento dispensado ao professor, além de atitudes diante de determinadas circunstâncias em sala de aula, por exemplo, quanto à forma de aplicar silêncio no início de um exercício proposto. Tais situações serão mais bem adensadas adiante.



Figura 5– Fotos da sala de aula

Segundo a discente Jurema (69anos de idade, aposentada), o lugar escolhido pelo aluno pode representar para o professor um maior interesse na apropriação do alfabeto. Nesse caso, sua preferência é permanecer na primeira carteira em relação ao quadro-negro.

Embora esses supostos limites sejam compartilhados no espaço da sala de aula, suas manifestações são veladas e, além disso, se caracterizam de forma não conflitante quando tais distinções não são respeitadas entre os alunos, situação que se pretende diferenciada dos alunos dos turnos da manhã ou tarde, que detêm menos idade que os alunos do turno noturno, de acordo com o apontamento do agente de educação.

Ainda à volta da mesma área interna, nos corredores de cada pavimento, que abriga as salas de aula, é comum se deparar com trabalhos e desenhos realizados pelos alunos do turno matutino, representando temas infantis, bem como nos murais

que se situam dentro das salas de aula. Ao contrário dos alunos dos turnos da manhã e da tarde, os corredores eram pouco utilizados pelos alunos do programa EJA. A percepção desses ornamentos internos caracterizados a partir de proposições infantis suscita entre os alunos concepções que relacionam o papel da escola a um ambiente mais apropriado à infância ou juventude. Nesses termos, o trabalho do agente de educação em específico tem grande influência nesses contextos, já que essas atividades (ornamentos produzidos por corte, colagem e desenhos) realizadas são propostas muito comuns no universo da aprendizagem pedagógica brasileira.

Ainda no espaço do corredor escolar, é muito comum notar entre os alunos com idades menos avançadas, lotados nos turnos matutino e vespertino, que a circulação nos corredores é bastante intensa, posto que as apropriações desse espaço pelos discentes se realizam no âmbito da socialização, repercutindo em ausências antes do horário previsto para o término da aula ou turno. Essa questão tão problematizada pela literatura pedagógica<sup>19</sup> não encontra espaço no caso da unidade escolar pesquisada. Ao contrário dos alunos de menos idade, os discentes que fizeram parte desta pesquisa não utilizam o corredor como ambiente propício à socialização. É, portanto, possível encontrá-los totalmente vazios durante as aulas, e sob um silêncio incomum ao ambiente escolar. Tal interação se assume nos limites que abrangem ambientes fora da escola, sobretudo pelo espaço da praça, em frente à unidade de ensino.

Quando exploramos o corredor, passando pelas salas de aula, é bastante comum encontrar as portas das salas abertas, mesmo quando o agente de educação já iniciou as atividades, bem como o uso da porta de saída da sala como um espaço onde o professor costuma se instalar promovendo um intenso e contínuo fluxo de saídas e entradas dos agentes educacionais. A ausência nas salas de aula desses agentes se caracteriza de forma tão comum que, na falta de um professor, sua substituição é geralmente realizada por outro, assumindo, todavia, duas turmas em salas diferentes em um mesmo turno. Essas aulas são formalizadas por exercícios afixados no quadro-negro, sendo que os alunos devem copiá-los em seus cadernos e em seguida executá-los. Mas a segunda fase do exercício geralmente não é alcançada pelos discentes, devido à dificuldade de acesso ao agente de educação, para sanar as dúvidas muito comuns logo após a realização da primeira fase da tarefa.

---

<sup>19</sup>Para uma problematização sobre os espaços do corredor dentro de uma escola pública, ver Peregrino (2010).

Relevante considerar que a atividade de escrever um exercício no quadronegro, proposto pelo professor, embora detenha duas fases principais, sendo a primeira a de cópia do exercício proposto e a segunda da execução do mesmo, é desempenhada regularmente pelo alunado apenas no que diz respeito à fase da cópia. Na medida em que o tempo de aula não comporta a execução das duas fases, a segunda é deixada para realizar como atividade extraescolar.

Esse programa de aula possui um nível de naturalização tão incorporado pelos alunos e pelo professor que, quando há outro tipo de atividade proposta, a recusa dos alunos é imediata, causando descontentamento e até uma forma de evasão, que considero como uma “evasão cíclica”, isto é, aquela em grande medida utilizada pelos alunos da modalidade de ensino de alfabetização como uma maneira de escapar temporariamente, entre dois ou três dias, da dificuldade imposta.

Nesse universo pesquisado, e no início desta pesquisa, o numerário de agentes de educação alocados nessa unidade escolar era composto segundo a tabela 3:

Tabela 3 – Levantamento do numerário de agentes de educação

<b>Agentes de educação lotados na escola</b>	<b>N.</b>
Professoras	9
Coordenadora Pedagógica	1
Coordenadora Educacional	1
Secretário	1
Diretora	1
Merendeira	1
Servente	1
Inspetor	0
Vigia	1

Esse grupamento de agentes se alternou para um número inferior ao final da pesquisa, na medida em que o estatuto da escola seria alterado de estadual para municipal. Assim, alguns se aposentaram e outros pediram transferência para outras escolas. Nessas transferências, três agentes me informaram que seriam alocados em funções burocráticas em outras escolas. Essa mudança de instância dificultou, portanto, meu acesso às informações que se referiam a esses remanejamentos e

articulações, que, na maioria dos casos, se caracterizaram de forma velada entre os próprios agentes.

### 2.3 A “praça”

O espaço público lotado com nove bancos de cimento, dispostos abaixo de uma árvore amendoira e de algumas palmeiras, livre de edificações em grande parte de seu entorno e restrito a veículos, situa-se em uma extensa faixa de calçada, onde se estabelece a construção da unidade de ensino pesquisada no bairro de Copacabana. Embora tenha sido identificada como praça pelos alunos, o espaço não se encontra incorporado como praça pelo órgão municipal responsável por normatizar praças, ruas e logradouros urbanos. Assim, tal espaço não possui um nome que detenha uma referência oficial. Entre os alunos, a referência do espaço se constitui pela classificação de “sala de espera”, muito utilizada para aguardar o início do turno escolar, efetuado pela abertura dos portões da unidade de ensino; ou como ponto de referência para aguardar um ou outro aluno na saída do turno. Nesses intervalos de tempo de espera, os alunos utilizam o ambiente para convívio principalmente de sua própria classe escolar, mas também com outros de classes diferentes.



Figura 6 – Fotos da praça

Essas interações se constituem por meio de conversas e trocas de informações, mais bem desenvolvidas no momento que precede à entrada na escola, dado que consideram o horário de saída, entre nove e dez da noite, como inseguro para permanecerem por muito tempo na praça, na medida em que esse espaço se apresenta como local de passagem, podendo ser frequentado por qualquer pessoa. Nesse sentido, não há um arranjo rígido de controle entre os alunos que o

frequentam, o que não significa que deixam de estabelecer limites no momento em que abordam determinados assuntos, principalmente no que diz respeito às particularidades da trajetória de vida, questões consideradas por eles como “sérias” para serem tratadas em um espaço como a praça, conforme explica Ana Beatriz.

*Ah, mas esse negócio eu não dá pra assuntar aqui, mais de jeito nenhum. Você faz umas perguntas da vida da gente que não dá pra responder assim perto do ouvido dos outros. Aqui o lugar é pra falar de abobrinha, assim boberinha, coisa de escola mesmo, do trabalho. Falar de coisa séria tem que ser em outro lugar. Ou pode ser até aqui, mas não agora. Tem muita gente. Aqui sempre tem muita gente. Não posso te responder essas coisas sérias aqui porque posso chorar e as pessoas vão ficar olhando e já vão querer saber de cara. Tem muita gente fofoqueira aqui, sabe como é praça, né? É um de butuca na conversa do outro! É melhor a gente conversar disso depois da aula, agora não dá, né?(Ana Beatriz, 59 anos, empregada doméstica, cearense).*

O assunto abordado como “sério”, portanto, situa-se na ordem das acepções em relação ao sistema de diferenciação que atribuem às condições de existência no tocante ao processo de alfabetização, quando elaboram suas trajetórias de vida. Essas narrativas são sempre acompanhadas de sentimentos que se mostram dolosos ao serem recordados, mormente quando abordam assuntos relativos à família de origem, circunstâncias que, como serão apresentadas mais adiante, estão intrinsecamente inter-relacionadas com a forma como são incorporados os sentidos da educação formal.

Sublinho, porém, que ao término das aulas nem todos os alunos utilizavam a praça para aguardar outros discentes e, então, voltarem em companhia uns dos outros aos seus destinos. Os que ficavam na praça após o término do turno, geralmente durante curtos períodos de tempo, eram empregadas domésticas, cuidadores de idosos e funcionários de edifícios, que, portanto, passavam a semana no trabalho e somente retornavam para casa onde conviviam com a família nos fins de semana. Os alunos que frequentavam a escola e moravam próximo à unidade de ensino com suas famílias, por outro lado, não permaneciam na praça.

Nessa distinção, percebe-se que esses mesmos alunos que não permanecem na praça ao final das aulas não frequentam a unidade escolar de forma assídua, ao contrário dos que permanecem na praça. Os que não permanecem, portanto, geralmente são alunos com idades menos avançadas em relação à maioria, além de serem, em grande parte, do sexo masculino. Habitualmente, após o término da aula

são sempre os primeiros a se dirigir à saída. Quando questionado sobre o momento de saída da unidade de ensino, Flavio elucida:

*Eu me mando logo da escola sei lá por que. Acho que é porque já cumpro com minha obrigação. Não gosto de ficar esperando os colegas não. Primeiro que eles demoram muito, ficam na praça jogando conversa fora. Eu vou pra casa, tenho família e ainda por cima levanto cedo pra trabalhar. A gente cumpre a obrigação dos estudos e chega, né? O Adeilton às vezes vai comigo porque ele anda ligeiro e a gente pega um caminho que até um pedaço vai junto, mas eu não fico esperando ele não. Tenho muita pra coisa pra fazer, não tô em idade de ficar em praça, não. (Flavio, 38 anos, empregado de edifício, carioca).*

As diferentes acepções incorporadas pelos alunos em relação à educação formal possuem arranjos próprios às problematizações que abarcam diversas perspectivas. Tais aspectos ganham contornos geracionais, na medida em que a praça é mais utilizada pelas alunas que, em sua maioria, possuem idade mais avançada do que os alunos, como apresentado pela narrativa do aluno Flávio.

Nessas ocasiões, a praça se apresentou como um espaço que os alunos utilizam para abordar introdutoriamente assuntos que então seriam por eles mais adensados após o término da aula. Tal circunstância pode ser assim observada, em comparação à diferenciação das questões abordadas no momento em que percorríamos o caminho de volta para casa.

Assim, do ponto de vista metodológico, a praça assumiu um espaço de grande relevância para a pesquisa, dado que, por meio da percepção de como tal ambiente era concebido pelos alunos, foi possível aprimorar a elaboração das diferentes disposições por eles constituídas. Essas disposições se apresentaram através de acontecimentos dinâmicos que, embora estivessem situados fora do ambiente escolar, configuram relações que se assumem de forma interdependente ao convívio dos alunos que fazem parte da unidade de ensino. Dessa forma, explorar o ambiente da praça contribuiu para a construção de um novo reposicionamento da situação etnográfica, que adensou à pesquisa a oportunidade de tornar favorável a aquisição de dados e informações que, em sua totalidade, auxiliam a compreender as representações dos alunos enquanto processo de apropriação da instituição escolar como organização social.

Nesses termos, estar atento às disposições situacionais propostas pelas constantes variações que abarcam a pesquisa se torna imprescindível para

problematizar não somente as diferenças ou aproximações que abrangem o universo estudado frente ao universo do pesquisador, mas, sobretudo, as diferenças que se constituem a partir das relações articuladas entre os alunos e a(s) unidade(s) social(is) de análise estabelecida(s), durante o trabalho de campo, na medida em que, ao serem investigadas, elas se configuram como um sistema social que tende a manter-se em constante transformação.

Assim, como já anunciado, no término das aulas encontrava-me com os alunos na praça em frente à escola para seguirmos em direção aos seus destinos em caminhada, após decidido por eles mesmos quem seria o aluno que então me acompanharia. Esses percursos eram preenchidos por conversas em que os alunos narravam e descreviam detalhes de suas trajetórias de vida. Na maioria das vezes, quando chegávamos ao destino final do percurso, que geralmente se localizava à frente da entrada de um edifício, era convidada a caminhar um pouco mais adiante para que o aluno terminasse sua narrativa, situação que sempre se prolongava por algumas horas. Era nesses prolongamentos que, apoiados em veículos estacionados, canteiros, ou mesmo em muros de separação entre edifícios, entre outros espaços por mim nunca explorados, os alunos manifestavam suas concepções de forma mais desprendida. Assim, sem constrangimentos morais ou verbais, descreviam de forma enfática, por meio de choros, gargalhadas ou demonstrações de raiva, momentos de suas experiências de vida.

Em meio às narrativas contadas através de histórias que em sua grande maioria detinham descrições de ambientes rurais, o espaço em que nos encontrávamos possuía um amplo contraste, já que estávamos inseridos em quarteirões de um bairro metropolitano. Era um ambiente que possuía um movimento constante de transeuntes, veículos, bares, restaurantes, lojas, luzes multicoloridas, diferentes sons, como ruídos de sirene, música, línguas estrangeiras, brigas de rua etc., circunstâncias próprias de uma cidade que, segundo Silva (2009, p. 174), “se descobre um pouco depois que o sentido emerge da interação”.

A apropriação desse cenário multifacetado, que abarca um ambiente naturalizado por minha convivência diária, já que sou moradora do bairro em questão, apresentou-se de forma diferenciada, na medida em que era estimulada a explorar espaços do bairro antes nunca percebidos. Muitos desses imprevistos ambientes eram escolhidos pelos alunos, por se situarem em espaços reservados,

longe das luzes diretas projetadas na cidade. Essa circunstância, entretanto, permitiu que novos aspectos dos becos, vielas e recantos em que me encontrava fossem decodificados enquanto os alunos narravam suas histórias.

Em uma dessas ocasiões, acompanhei um dos alunos até próximo à entrada de sua casa, que se situava em uma região conhecida como Ladeira dos Tabajaras, espaço bastante marcado pela insegurança, dado que ações entre policiais e traficantes de drogas fazem parte da rotina de quem mora nessa região. Estabelecemo-nos, portanto, próximos à subida da ladeira, ancorados em um muro, a convite do aluno que queria me mostrar a exata localização de sua casa, para que eu voltasse e conhecesse sua família, local que se situava em uma área pouco iluminada e mais reservada à passagem de pessoas. Nessa circunstância, estendemos nossa conversa pelo período de mais de uma hora até o momento em que fomos impedidos de continuar, em vista da ação de um policial militar que não se convenceu de que estávamos ali realizando uma entrevista para uma pesquisa antropológica, obrigando-nos a deixar o local imediatamente. Diante da abordagem constrangedora, despedimo-nos e combinamos continuar no dia seguinte.

Os imprevistos provocados pelos diferentes usos do ambiente urbano, para realização das entrevistas com os alunos afiliados na instituição escolar, assumem nesta pesquisa consequências metodológicas. Nesse sentido, considero relevante abordar a importância de analisar os alunos em processo de alfabetização a partir de diferentes extensões espaciais, para além dos portões da escola, abarcando questões como a estreita relação entre a ordem moral e as representações coletivas configuradas por esse grupo de discentes. Assim, a partir dessa ampliação, é possível perceber como os alunos se espacializam ou se dispõem para abordar questões que se relacionam com sua condição de débil alfabetização.

Nesses termos, o deslocamento por diferentes percursos no bairro circundantes à unidade escolar, junto aos alunos, permitiu que a relação entre pesquisador e pesquisado fosse construída por meio de um recurso que, por excelência, faz parte dos processos interativos entre seres sociais, como classifica Silva, ao considerar o ato de “andar” como imprescindível ao trabalho do antropólogo em sua pesquisa:

Esse andar pelo espaço delimitado no qual a pesquisa transcorre permite que o etnógrafo se situe, isto é, adquira naquele contexto um lugar e uma

identidade. Trata-se de um percurso marcado pela interação. Ora, interagir pela participação nos rituais, nos trabalhos, no lazer e pela interlocução nas entrevistas informais, nas conversas suscitadas pela participação, nos bate-papos que até parecem escapar dos desígnios do trabalho de campo, alimentados apenas pelas amizades ali contraídas. [...] Trata-se de um processo comunicativo, que tem no diálogo sua instância mais visível (ou audível), mas que não se esgota nele. (SILVA, 2009, p.179).

Houve nessa experiência etnográfica de “andar” com os alunos pelas ruas do bairro de Copacabana uma espécie de oportunidade para uma relação mais aproximada, dimensões que no âmbito da entrevista formalizada, por ser restrita a um único espaço fixo e muitas vezes de forma imóvel, quando nos dispomos sentados frente a frente em assentos escolares, se torna mais dificultada, sobretudo pelo espaço marcado da sala de aula, conforme já ressaltado. Nessas andanças, contudo, a interação entre pesquisado e pesquisador deteve um caráter espontâneo muito semelhante à ação de caminhar. Assim, na medida em que o caminho era percorrido, mais nos afastávamos de incorporar um vínculo forçado ou pré-determinado por uma entrevista formal e mais nos aproximávamos de argumentos embasados em experiência dialética.

Finalmente, vale considerar que a dinâmica dos diálogos e argumentações entre pesquisado e pesquisador somente obteve êxito em virtude de compartilharmos o mesmo idioma, que detém modos semelhantes de expressão verbal, apesar de exibirmos diferentes práticas do uso linguístico, conforme já mencionado anteriormente.

Nesse sentido, pude perceber que a forma pela qual a maioria dos alunos expunham seu repertório linguístico, através de dialetos ou gírias próprias de suas regiões de origem, era menos presente no ambiente escolar do que fora dele, sobretudo quando as conversas eram intermediadas pelas nossas andanças. Bortoni-Ricardo (2011) atribui tal recurso à função que a língua incorpora em relação ao símbolo de identidade pessoal, como no caso dos sujeitos que migram do ambiente rural para o urbano. Desse modo, aqueles que possuem acesso a diferentes conteúdos normativos vinculados a processos de mudança social estão mais propensos a mudar seus hábitos de fala na direção do código padrão, enquanto que aqueles que possuem dificuldade de acesso tendem a manter repertórios linguísticos de suas regiões de origem marcando estilos linguísticos.

### 3 ATRIBUTOS SOCIAIS DOS ALUNOS

Tendo em vista qualificar os atores sociais, no momento em que se encontram filiados à instituição de ensino pública na modalidade de ensino para jovens e adultos, apresento neste capítulo a diversidade das formas de organização dos atributos sociais desses alunos. Meu objetivo é caracterizar a especificidade e a pluralidade de algumas propriedades que os qualificam que se configuram de forma relevante para análise desta pesquisa. Optei, portanto, por secundarizar as variações êmicas, que serão tratadas de forma mais detalhada em outros momentos, para destacar os traços predominantemente distintivos e as uniformidades mais evidentes. Essas simplificações se justificam mediante o modo como as entrevistas foram constituídas e pela maneira como decorreram as limitações dos dados e das fontes variadas, entre as quais me propus considerar as relações sociais inerentes às expectativas dos atores enquanto alunos em processo de alfabetização diante do universo letrado.

Dessa forma, proponho apresentar, para uma melhor compreensão dos dados, o conjunto total dos 97 alunos entrevistados. Essa exposição orienta-se no tocante à relação de expectativas dos alunos diante da afiliação à instituição escolar, as quais, portanto, se articulam de acordo com a forma pela qual cada um dos alunos interioriza sua relação com o meio social alfabetizado circundante.

Nesse sentido, a atenção aqui recai para além da forma como os alunos superam a condição de analfabeto, e sim pelo modo como demonstram que estão superando tal circunstância. Assim postulado, os alunos acionam critérios específicos de aprendizagem direcionados à apropriação das práticas da escrita e leitura, sejam elas como um todo, sejam de forma bastante delimitada. Isso acontece quando objetivam suas intenções ao aprendizado somente a partir da prática da escrita ou somente pela leitura, ou ainda por meio da forma “correta” de falar, como será mais bem desenvolvido em outro capítulo.

Apesar de constarmos pelo quadro 1 que a intenção do aprendizado da prática da leitura (de forma isolada) é pouco requerida entre os alunos, ou que a expectativa de aprendizagem mais considerada entre os alunos é a prática da escrita e leitura (de forma combinada), não há uma definição concisa no modo como suas expectativas são criadas. Como dito, essas expectativas são construções produzidas

de acordo com as experiências vividas frente ao universo letrado, ao longo de seus itinerários individuais, e assim se configuram conforme suas diferentes percepções da realidade.

Por outro lado, ao relacionarmos o atributo da idade e a forma como se constituem em suas ocupações, é possível traçar critérios mais bem definidos em relação às expectativas de aprendizagem, como, por exemplo, a forma como os alunos de idade menos avançada, em suas ocupações, lidam diretamente com o público. Nesse sentido, há uma tendência a valorizarem o aprendizado da fala “correta”, além das práticas da escrita e leitura, como será visto ao tratarmos da análise de itinerários.

Diante dessas considerações, no conjunto dos 97 alunos entrevistados, 59 deles representam o sexo feminino e 38 o sexo masculino. Em sua maioria fazem parte do segmento de trabalhadores cujas ocupações preponderantes se distribuem entre 56,7% de empregadas domésticas e 23,71% de empregados de edifício, além de outras ocupações, como marceneiro (3,09%), acompanhante de idoso (2,06%), camelô (3,09%) e também caminhoneiro, babá, panfleteira, auxiliar de bar e de restaurante, dona de casa, faxineiro e empregado de hotel, conforme apresentado no quadro 1.

Nesse conjunto de dados, a maioria dos alunos entrevistados tem como lugar de origem os estados nordestinos, a saber: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba e Pernambuco, somando um total de 74,23% dos entrevistados. Dos 22,68% dos alunos que são de origem do estado fluminense, sua maioria não é proveniente da capital do Rio de Janeiro, mas de municípios próximos, como, por exemplo, Belford Roxo, Campos dos Goytacazes, São Fidélis, Cordeiro, Silva Jardim, Barra do Piraí, São José de Ubá, Friburgo e Teresópolis. A maioria desses municípios fluminenses tem sua economia voltada para a produção de diversos produtos agrícolas, como tomate, cana-de-açúcar e hortaliças. Essas informações são inter-relacionadas na medida em que a maioria dos alunos provindos dessas regiões passou parte de sua infância e juventude realizando atividades de plantio ou cultivo da terra para auxílio na subsistência de suas famílias, assim como se ocupando em atividades nas lavouras de culturas próprias de cada região.

(continua)

ATRIBUTOS SOCIAIS DOS ALUNOS						
Ocupação	Idade	Sexo	Estado Civil	Filhos	Estado/Origem	Expectativas de aprendizagem
Acompanhante de Idoso	36	M	solteiro		Rio de Janeiro	ler e escrever
Acompanhante de Idoso	60	F	solteira	2	Rio de Janeiro	ler e escrever
Auxiliar de bar	33	M	solteiro	1	Ceará	falar, ler e escrever
Auxiliar de Restaurante	33	M	solteiro	1	Bahia	falar, ler e escrever
Auxiliar de Restaurante	67	F	solteira	3	Paraíba	falar, ler e escrever
Babá (aposentada)	68	F	solteira	4	Paraíba	ler e escrever
Camêlo	37	M	solteiro	2	Ceará	falar, ler e escrever
Camêlo	37	M	solteiro	1	Rio de Janeiro	falar, ler e escrever
Camêlo	30	M	solteiro		Pernambuco	ler e escrever
Caminhoneiro	42	M	solteiro	3	Rio de Janeiro	ler e escrever
Dona de casa	50	F	solteira	2	Paraíba	ler e escrever
Empreg. de hotel	39	M	solteiro		Pernambuco	falar, ler e escrever
Empreg. de Edifício	38	M	solteiro	2	Paraíba	escrever
Empreg. de Edifício	60	M	solteiro	7	Ceará	escrever
Empreg. de Edifício	31	M	solteiro	1	Ceará	falar e escrever
Empreg. de Edifício	29	M	solteiro	2	Ceará	falar, ler e escrever
Empreg. de Edifício	31	M	solteiro	3	Paraíba	falar, ler e escrever
Empreg. de Edifício	32	M	solteiro		Ceará	falar, ler e escrever
Empreg. de Edifício	38	M	solteiro	3	Rio de Janeiro	falar, ler e escrever
Empreg. de Edifício	44	M	solteiro	4	Bahia	falar, ler e escrever
Empreg. de Edifício	25	M	solteiro		Ceará	ler e escrever
Empreg. de Edifício	29	M	solteiro		Bahia	ler e escrever
Empreg. de Edifício	29	M	solteiro		Paraíba	ler e escrever
Empreg. de Edifício	30	M	solteiro	2	Ceará	ler e escrever
Empreg. de Edifício	30	M	casado	4	Ceará	ler e escrever
Empreg. de Edifício	30	M	solteiro	1	Paraíba	ler e escrever
Empreg. de Edifício	31	M	casado	3	Maranhão	ler e escrever
Empreg. de Edifício	31	M	solteiro		Paraíba	ler e escrever
Empreg. de Edifício	32	M	solteiro	2	Paraíba	ler e escrever
Empreg. de Edifício	33	M	solteiro		Maranhão	ler e escrever
Empreg. de Edifício	33	M	casado	6	Paraíba	ler e escrever
Empreg. de Edifício	34	M	solteiro		Paraíba	ler e escrever
Empreg. de Edifício	36	M	solteiro		Paraíba	ler e escrever

(Continuação)

Empreg. de Edifício	44	M	solteiro	14	Ceará	ler e escrever
Empreg. de Edifício	51	M	separado	3	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Domést.	69	F	solteira	2	Rio de Janeiro	falar e escrever
Empreg. Doméstica	46	F	solteira	2	Rio de Janeiro	escrever
Empreg. Doméstica	55	F	solteira	1	Maranhão	escrever
Empreg. Doméstica	56	F	solteira	2	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	62	F	solteira	5	Bahia	ler e escrever
Empreg. Doméstica	35	F	solteira	2	Pernambuco	escrever
Empreg. Doméstica	48	F	solteiro	2	Paraíba	escrever
Empreg. Doméstica	48	F	solteira	2	Paraíba	escrever
Empreg. Doméstica	51	F	solteira	4	Paraíba	escrever
Empreg. Doméstica	58	F	solteira	5	Ceará	escrever
Empreg. Doméstica	58	F	solteira	3	Minas Gerais	escrever
Empreg. Doméstica	59	F	separada	1	Maranhão	escrever
Empreg. Doméstica	60	F	solteira	2	Bahia	escrever
Empreg. Doméstica	60	F	solteira	3	Ceará	escrever
Empreg. Doméstica	60	F	solteira	2	Rio de Janeiro	escrever
Empreg. Doméstica	61	F	separada	2	Ceará	escrever
Empreg. Doméstica	66	F	solteira	5	Alagoas	escrever
Empreg. Doméstica	67	F	solteira	7	Rio de Janeiro	escrever
Empreg. Doméstica	32	F	solteira	2	Alagoas	falar
Empreg. Doméstica	50	F	solteira	3	Rio de Janeiro	falar e escrever
Empreg. Doméstica	57	F	solteira	2	Ceará	falar e escrever
Empreg. Doméstica	58	F	solteira	8	Ceará	falar e escrever
Empreg. Doméstica	59	F	solteira		Paraíba	falar e escrever
Empreg. Doméstica	67	F	viúva	7	Rio de Janeiro	falar e escrever
Empreg. Doméstica	55	F	viúva	3	Ceará	falar, ler e escrever
Empreg. Doméstica	59	F	casada	2	Ceará	ler
Empreg. Doméstica	65	F	solteira	4	Ceará	ler
Empreg. Doméstica	30	F	solteira		Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	32	F	solteira	6	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	36	F	solteira	2	Ceará	ler e escrever
Empreg. Doméstica	36	F	solteira	5	Ceará	ler e escrever
Empreg. Doméstica	36	M	solteiro	3	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	39	F	solteiro	2	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	41	F	solteira		Bahia	ler e escrever
Empreg. Doméstica	44	F	solteira	3	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	45	F	solteira	2	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	46	F	solteira	7	Ceará	ler e escrever
Empreg. Doméstica	46	F	casada	4	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	47	F	solteira	2	Paraíba	ler e escrever

(conclusão)

Empreg. Doméstica	48	F	solteira	2	Ceará	ler e escrever
Empreg. Doméstica	50	F	casada	8	Ceará	ler e escrever
Empreg. Doméstica	52	F	solteira	6	Bahia	ler e escrever
Empreg. Doméstica	52	F	solteira	1	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	55	F	solteira	3	Ceara	ler e escrever
Empreg. Doméstica	55	F	solteira	5	Maranhão	ler e escrever
Empreg. Doméstica	56	F	solteira		Alagoas	ler e escrever
Empreg. Doméstica	56	F	separada	2	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	56	F	solteira	6	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	57	F	solteira		Minas Gerais	ler e escrever
Empreg. Doméstica	57	F	separada	2	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	58	F	solteira	6	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	61	F	casada	4	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	61	F	solteira	1	Rio de Janeiro	ler e escrever
Empreg. Doméstica	63	F	viúva	5	Paraíba	ler e escrever
Empreg. Doméstica	65	F	casada	6	Ceará	ler e escrever
Empresário (empresa de doces)	34	M	solteiro		São Paulo	falar, ler e escrever
Faxineiro	33	M	solteiro		Ceará	falar, ler e escrever
Marceneiro	29	M	solteiro	2	Paraíba	escrever
Marceneiro	31	M	solteiro	2	Ceará	falar e escrever
Marceneiro	39	M	viúvo	2	Rio de Janeiro	ler e escrever
Montador (de barracas)	76	M	separado	5	Rio de Janeiro	ler
Panfleteira	54	F	solteira	1	Ceará	escrever

Quadro 1 – Levantamento dos atributos sociais dos alunos

Outro relevante dado para se compreender os significados e construções de diferentes modos de ações e/ou reações na construção da condição de aluno por suas atribuições encontra-se na forma como estão dispostas as informações sobre as faixas etárias dos entrevistados. Assim, pode-se constatar que a maioria das alunas mulheres encontra-se em idade entre 56 e 60 anos, diferentemente dos alunos, que se apresentam, em sua maioria, situados na faixa etária entre 31 e 35 anos.

Quanto à distribuição de idades entre os entrevistados, no caso das alunas, embora haja uma maior concentração entre as faixas etárias de 51 a 59 anos, há alunas com faixas etárias que abarcam quatro diferentes momentos geracionais: 30-41 anos de idade; 44-50 anos de idade; 51-59 anos de idade e 60-69 anos de idade. Já no caso dos alunos, essa distribuição é bem mais concentrada entre os grupos que compreendem as idades de 25 a 30 até o grupo de 41 a 45 anos de idade. Há, porém, o caso de três alunos, que possuem 51, 60 e 76 anos de idade, respectivamente.

Notadamente, o número de filhos não possui relação direta com as idades dos alunos, sendo bastante variável de acordo com cada situação, como será mais bem desenvolvido adiante.

Tendo em vista o limite e o desdobramento desta pesquisa, saliento, contudo, que os dados demonstrados encontram-se neste primeiro momento apresentados de forma primária, para que se possa avaliar de forma mais compilada os atributos dos alunos, ou seja, a intenção aqui se traduz em apresentar quem são os atores que fizeram parte da pesquisa de forma agrupada, para que, preliminarmente, se detenha uma visão geral do grupo de alunos a ser considerado. Em seguida, apresento com mais detalhes esses alunos a partir de seus itinerários individuais.

### **3.1 Itinerários dos alunos**

Para efeito de pesquisa, cujas interpretações aqui textualizo, dedico-me, nesta seção, ao exame de relatos de vida provenientes de sete itinerários selecionados de alunos. Tal seleção se efetuou sobretudo com intenção de construir aproximações em relação ao universo de expectativas dos alunos ao se afiliarem no programa de alfabetização. A escolha desses sete itinerários, em específico, se constituiu com o propósito de sistematizar as condições de possibilidade de relativas objetivações de intenções e de ações práticas, todas direcionadas em função da convivência com a ordem letrada. Outrossim, esta pesquisa deteve como aporte metodológico a utilização de entrevistas livres, isto é, diálogos regulados pelas próprias experiências dos alunos, sem controle de tempo e espaço determinado. Nesse processo, a relação entre pesquisador e pesquisados acabou tomando dimensões específicas que acabaram por influenciar indiretamente na forma como alguns entrevistados aderiram à pesquisa, principalmente enquanto eram entrevistados, conforme previamente salientado no primeiro capítulo, interferindo, assim, na própria forma de seleção desses sete itinerários.

Dessa forma, embora todos os 97 alunos que fizeram parte da pesquisa tenham sido ouvidos, nenhuma entrevista se apresentou de forma linear em relação à outra, em termos de conteúdo. Umas se desdobraram de acordo com as provocações do pesquisador no tocante aos estímulos para que fossem reelaborados modos de valorização ou desvalorização de suas inserções no universo das práticas da escrita e

leitura. Outras respondiam aos estímulos de forma mais tímida ou mesmo menos interessada.

Por essa ordenação de dados, procuro destacar o percurso individual de quatro alunas e três alunos, os quais condicionam suas condições de falta de domínio da prática da escrita e leitura às narrativas desses itinerários. Afinal, quando questionados sobre suas dificuldades de acesso à instituição escolar, fundamentam suas respostas, em forma de narrativas, direcionando-as ao período de tempo da infância e juventude, desenvolvendo, assim, descrições que marcam uma espécie de forma inevitável de existência, na medida em que atribuem direta ou indiretamente significados dos modos de vida relacionados ao âmbito da educação escolarizada, mesmo sem tê-la frequentado de forma regular. Esses itinerários individuais, portanto, ganham contornos de uma perspectiva geracional, segundo as circunstâncias apresentadas, pelo percurso das condições sociais por eles assumidas como importantes construções de si, desde o momento em que convivem com suas famílias de origem até constituírem suas próprias unidades familiares.

A temática da transgeracionalidade ganha nessas narrativas uma importância marcada, dado que estamos tratando de alunos e alunas na faixa base de idade de mais ou menos quarenta anos, apesar de encontrarmos alunos que possuem idades entre 24 e 76 anos de idade. Nesses termos, por meio da metodologia nas entrevistas, será possível ter acesso a relatos que identificam relações entre três diferentes espaços geracionais<sup>20</sup> familiares (mãe, filho e neto, por exemplo), em que o aluno entrevistado é incorporado como parte central, apresentando, todavia, referências circunstanciais que implicam mudanças de atitudes gradativas associadas ao contato com a experiência da socialização no ensino formal.

Insisto na opção pela ordenação de dados que valoriza a análise de percurso de vida, como também realizado na elaboração da dissertação de mestrado, em virtude de possibilitar um maior acesso aos dados recolhidos. Nesse sentido, acredito estar conferindo a este estudo uma apresentação mais detalhada em relação ao perfil dos alunos e os significados internalizados por suas práticas sociais. Por esse motivo, ao selecionar especificamente esses sete itinerários, tornou-se importante destacar não suas características singulares, que, de qualquer modo, subsistem, mas uma visão

---

<sup>20</sup> A utilização do termo geração faz referência ao sentido que compreende todos os membros de uma sociedade, cujo comportamento entre si e com relação aos membros de outras gerações se baseia no fato de descenderem de um ancestral comum no mesmo número de graus.

ênica, vivencial sobre suas vidas, que, portanto, possibilita elaborações mais abrangentes entre as concepções daqueles que se encontram em processo de alfabetização tardia, vinculados à instituição escolar pública.

Apesar das inúmeras vantagens que tal análise propõe, devo considerar, no entanto, que essa abordagem possui algumas armadilhas. Para evitá-las, é necessário estar atento não somente ao risco de representar as considerações dos pesquisados como uma ideia em linha reta, sem desvios, como se estabelecessem de forma estanque suas composições sociais, conforme alertado por Bourdieu (2006) em relação a uma possível “ilusão bibliográfica”, considerando a indispensável necessidade do pesquisador em contextualizar as problemáticas em que se insere o pesquisado.

Sem dúvida, cabe supor que o relato se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 2006, p.184).

Para além dessa condição, é indispensável ao pesquisador problematizar, por outro lado, a forma pela qual o narrador difere a percepção de si e a percepção do que considera socialmente adequado narrar. Conforme proposto por Marcel Mauss, quando menciona as formas pelas quais a noção de eu se constitui a partir da criação social dos modos de vida:

É evidente, sobretudo para nós, que nunca houve ser humano que não tenha tido o senso, não apenas de seu corpo, mas também de sua individualidade espiritual e corporal ao mesmo tempo [...]. De que maneira, ao longo dos séculos, através de numerosas sociedades, se elaborou lentamente, não o senso do ‘eu’, mas a noção, o conceito que os homens das diversas épocas criaram a seu respeito? O que quero mostrar é a série de formas que esse conceito assumiu na vida dos homens, das sociedades, com base em seus direitos, suas religiões, seus costumes, suas estruturas sociais e suas mentalidades. (MAUSS, 2003a, p.371).

Nesses termos, cabe ao pesquisador estar atento às possíveis restrições que o narrador concebe como inadequadas à narrativa, na medida em que a noção de si é socialmente construída e, portanto, explora as dimensões com que a classificação simbólica das narrativas é apresentada. Segundo Barros (2006), há uma importante

concentração de minúcias e detalhes para atenção do pesquisador, quando a narrativa percorre mudanças no itinerário de vida, quando se apresentam passagens de experiências vividas através de eventos marcados entre o período da infância e vida adulta, de acordo com a lógica constituída que cada um possui de sua própria experiência. Dessa forma, percebe-se o quanto a narrativa detém espaços para adensamento e, portanto, atenção do pesquisador. Nesses termos, conforme aponta Benjamin (2012, p. 221):

A narrativa é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. É uma inclinação dos narradores começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a uma vivência própria.

Saliento ainda que a descrição dos percursos foi elaborada a partir de narrativas proferidas por perspectivas que contemplam características mais diacrônicas do que sincrônicas, isto é, concepções ordenadas a partir de ocasiões que são descritas como se fizessem parte de uma espécie de linha contínua, em que o tempo detém valores independentes e absolutos, todavia marcados por acontecimentos que possuem características de eventos bem definidos, com início e término. Tais narrativas apresentaram, portanto, descrições de elementos que evidenciaram arranjos e disposições convergentes entre si, mesmo quando caracterizados por temporalidades específicas, conforme organização de uma sequência de fatos, que abrangem significados e representatividades nem sempre específicas.

Nesse caso, destaco uma concentração de descrições marcadas na memória desses alunos, ao identificarem passagens circunstanciais de seus itinerários particulares, conforme suas ordenações cronológicas. São elas: o cuidado com os irmãos menores, o trabalho realizado na infância como forma de socialidade, a parca frequência escolar, o relacionamento amoroso, o nascimento dos filhos, a transferência de cidade em busca de trabalho, a morte dos pais, as tentativas de superação do analfabetismo através da educação escolarizada, a morte ou o afastamento do companheiro, o processo de alfabetização e o casamento dos filhos, o

nascimento dos netos. Tais circunstâncias, obviamente, não aparecem de forma estanque nas narrativas, assim como não obedecem a um itinerário rígido, mas, de maneira geral, apresentam, em sua configuração, marcações que se associam a esses momentos de existência.

Adotando os já anunciados critérios de referência de seleção, ressalto que, segundo a demarcação dos próprios entrevistados, a construção da narrativa se afirmou de modo consensual diante da situação da pesquisa. A relevância dessa demarcação se funda sobretudo no modo como os alunos projetam suas respostas ao serem questionados sobre seus vínculos escolares. Nessas objetivações situa-se uma ordem de precedência específica que, ao ser apresentada, em um primeiro momento, ao pesquisador, afigurou-se como uma exposição notadamente resumida de seus itinerários individuais. Já em uma segunda aproximação, a narrativa se apresentou de forma bem mais descritiva e detalhada, embora nem sempre tão clara a eles mesmos, dado que, por ocasião da pesquisa, os entrevistados eram incitados a refletir sobre as circunstâncias de suas existências enquanto alunos.

Antes, porém, de apresentar a descrição detalhada das narrativas dos alunos, vale considerar um último, mas ainda assim relevante, critério que fez parte da seleção desses sete itinerários individuais. Como apresentado, minha intenção se funda em construir um quadro que demonstra algumas aproximações ou mesmo tendências dos alunos em relação à forma como apresentam suas superações frente às práticas da escrita e leitura. Um dos caminhos para se perceber tal perspectiva se relaciona com as formas diferenciadas com que os alunos se inserem no mercado de trabalho, sobretudo aqueles que se referem a empregadas domésticas e empregados de edifícios e que correspondem, respectivamente, a 56,70% e 23,71 dos casos pesquisados, ou seja, a maioria dos entrevistados.

Tanto no caso das empregadas domésticas quanto no dos empregados de edifício, notamos que grande parte dos entrevistados que se afiliam à instituição de ensino se encontra nessa circunstância motivada pelos modos como se inscrevem em suas ocupações. Em outras palavras, a proximidade da unidade escolar em relação ao local onde trabalham pode ser considerada como um facilitador para a produção e reprodução de suas ocupações no tocante a variados momentos desse mercado de trabalho.

No caso dos alunos empregados de edifício, percebe-se que a faixa etária entre os 31 e 44 anos de idade é a que contém o maior número de alunos afiliados à modalidade de ensino de alfabetização. Boa parte desses alunos reside, portanto, no próprio local de trabalho. Nos itinerários que serão apresentados a seguir, diante desse conjunto de dados, demonstro tal circunstância a partir de três situações que, portanto, se inscrevem de forma mais detalhada. As divisões entre os três exemplos de itinerários encontram-se relacionadas de acordo com as três faixas etárias preponderantes, conforme explicitado pela tabela 4.

Tabela 4 – Levantamento da ocupação dos empregados de edifício

<b>Empregado de edifício – faixas etárias</b>			
Idades	<b>25–30 anos</b>	<b>31–44 anos</b>	<b>44–76</b>
Número de alunos	7 alunos	12 alunos	6 alunos
Itinerários	1º exemplo	2º exemplo	3º exemplo

1º exemplo: aluno Rogério

*Rogério possui 25 anos de idade, é solteiro e não possui filhos. Membro mais novo de uma família composta por seis irmãos de uma mesma relação conjugal. Três desses irmãos vivem no Rio de Janeiro como empregados de edifício nos bairros de Laranjeiras, Méier e Copacabana, respectivamente. Por intermédio do irmão que trabalha em Copacabana, conseguiu a atual ocupação de faxineiro no prédio onde o irmão trabalha. Mora na casa de uma senhora, onde aluga uma vaga, na Ladeira dos Tabajaras. Complementa sua remuneração de faxineiro prestando serviço para os moradores do prédio e da vizinhança, passeando com cachorros no seu tempo livre.*

*Nasceu em Arneiros, município do estado do Ceará, onde residiu até ser convidado por um de seus irmãos para trabalhar no Rio de Janeiro. Em Arneiros, frequentou uma instituição de ensino pública até concluir o quarto ano do ensino fundamental, quando decidiu trabalhar como coletor na cultura de algodão. Seus irmãos tentaram persuadi-lo a permanecer na instituição escolar até terminar o ensino fundamental, mas, como seus pais não se opuseram à troca da escola pelo trabalho, preferiu investir na atividade laborativa, na medida em que percebeu que*

*podia acumular recursos para comprar bens de seu interesse, como celular, roupas, bem como auxiliar nos gastos domésticos. Acredita que seus pais não dão importância ao seu estudo porque a escola não é a única fonte de sabedoria para a existência dos seres sociais, posto que são eleitas por eles outras fontes de viver socialmente sem precisar tomar conhecimento da prática da escrita e leitura. Por isso, está decidido a terminar o ensino fundamental por exigência do irmão que o empregou em Copacabana.*

*Em sua avaliação, a escola é um suplício para quem, como ele, não se habitua a ambientes delimitadores ou “muito formais”. Assume ter grande dificuldade em compreender a linguagem do agente de educação, mais do que a realização dos exercícios escritos. Em virtude disso, acredita ser necessário o auxílio dos alunos da mesma classe, objetivando uma tradução coerente das variáveis linguísticas a que acredita estar submetido. Apesar de suas dificuldades escolares, não permanecerá mais na turma de alfabetização. Está, portanto, aguardando a finalização do semestre para ser transferido para o primeiro ano do ensino fundamental.*

*Embora seja considerado como o filho que mais se socializou com o alfabeto e com o ambiente escolar, reconhece que não se empenhou de forma plena no aprendizado escolar. Encontrava-se, no entanto, mais focado nas brincadeiras de rua ou nos relacionamentos amorosos em que se mantinha envolvido. Atualmente está vivendo um relacionamento de noivado com uma aluna do nono ano, que estuda em uma unidade de ensino próxima à que fez parte da pesquisa. Pretende se casar com ela daqui a dois anos, elegendo tal companheira em virtude de sua origem nordestina. Acredita que sua futura esposa tenha valores morais diferenciados dos das mulheres que nasceram no Rio de Janeiro.*

2º exemplo: aluno João Maria

*João possui 31 anos de idade e é morador do bairro de Copacabana, onde trabalha como empregado de edifício. Vive em um cômodo do edifício, com a esposa e os três filhos, que se encontram em idade de nove, onze e treze anos, respectivamente. É de origem maranhense, nascido na cidade de Capinzal do Norte, onde viveu com sua família de origem, composta por sete irmãos, pai e mãe, até*

*completar 15 anos, quando começou a trabalhar no município vizinho de Pedreiras, com seus dois irmãos mais velhos. Frequentou a escola pública durante alguns anos, mas não lembra de ter se apropriado de nenhum tipo de informação, dado que seu interesse era direcionado às atividades fora da escola. Não lembra também da cobrança do pai para frequentá-la, atribuindo a falta de atenção à condição de analfabetismo do mesmo. Além disso, passava parte do tempo realizando atividades de plantio junto aos irmãos.*

*Quando fixado em Pedreiras, começou a atuar na extração de palmeira de babaçu, ocupação que aprendeu com os irmãos. Ainda nessa cidade, conheceu sua atual esposa, que, na época, namorou por dois anos, até que ela o comunicou que iria morar no Rio de Janeiro para trabalhar como empregada doméstica no bairro de Copacabana. Após um ano e meio afastado de sua então namorada, ele resolveu vir ao Rio de Janeiro reencontrá-la, através de uma oportunidade de emprego no ramo da construção civil. Foi empregado, portanto, como pedreiro na construção de um edifício em Copacabana, onde passou por muitas dificuldades financeiras e emocionais na medida em que não conseguia reunir recursos suficientes para voltar ao estado do Maranhão para rever sua família de origem, sobretudo no momento em que um de seus irmãos faleceu, assim como seu pai e mãe.*

*Depois que a construção do edifício onde trabalhava terminou, continuou trabalhando como faxineiro do edifício e, dois anos depois, ali mesmo conseguiu alcançar a função de porteiro, onde tinha direito a morar em um cômodo. Diante dessas condições, resolveu casar com sua atual esposa. Voltou para a escola para tentar se alfabetizar por incentivo da síndica do edifício, que é professora e que prometeu um aumento de salário, caso ele conseguisse terminar o ensino fundamental. Foi avaliado pela agente de educação como aluno propenso a passar para a fase seguinte à classe de alfabetização. Acredita que a educação formal é importante para se conseguir melhores cargos e, conseqüentemente, melhores salários. Por esse motivo, exige que seus filhos estudem até pelo menos o ensino fundamental.*

3º exemplo: aluno Sr. José

*Senhor Zé possui 51 anos de idade, é separado da família conjugal, composta por três filhos, sendo uma mulher e dois homens, com idades respectivas de 9, 23 e 24 anos. Atribui sua desunião e, conseqüentemente, o afastamento do convívio familiar ao excesso de consumo da bebida alcoólica. Trabalha como empregado de edifício em Copacabana e reside no mesmo local, durante os dias de semana. Retorna para sua moradia autônoma, nos fins de semana, quando possui folga de sua ocupação. Construiu sua casa por conta própria, em Jacarepaguá, bairro localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em razão de ter conhecimento adquirido na atividade de construção civil, trabalho em que se ocupou logo que migrou da região do Nordeste para o Sudeste brasileiro.*

*Nasceu na cidade de Guarabira, no estado da Paraíba, onde iniciou sua ocupação na lavoura ainda jovem, para garantir provisão alimentar dos membros de seu núcleo familiar. Aos 15 anos de idade começou a consumir bebidas alcoólicas, em companhia de amigos. Cinco anos depois, migrou para a cidade do Rio de Janeiro em busca de uma nova vida social, fundada na oferta de melhores salários e emprego fixo, os principais atrativos para ele. Deslocou-se de sua região natal já inserido na atividade de construção civil, atividade na qual permaneceu até ocupar-se na função de empregado de edifício, trabalho que mantém há 15 anos. Especifica seu serviço como uma espécie de “faz tudo”, já que exerce simultaneamente encargos de faxineiro, porteiro e vigia de um mesmo edifício.*

*Apresenta relativo descontentamento quanto ao “tempo perdido”, em que a bebida alcoólica o “desencaminhava” da escola, principalmente no período em que trabalhou em um edifício no bairro da Lagoa, que se localizava próximo a uma unidade de ensino, mas também de onde frequentemente consumia bebidas alcoólicas. Em virtude de tal condição, justificou sua impossibilidade de se afiliar ao colégio vizinho do local de sua ocupação. Além disso, alegou certa dificuldade em frequentar a escola, por conta de envolvimento em relações afetivas extraconjugais. Antes de decidir vincular-se a uma unidade de ensino, percorreu um processo social que, gradualmente, impregnou sua determinação por valores e concepções morais. Vivia frequentes situações de interação social em que se deparava com sentimentos de insegurança e dependência frente à desqualificação simbólica, imposta pela condição do precário domínio da escrita e leitura. Manifestou também, por meio de lembranças, momentos em que dispunha de sensações que se assimilavam a certo*

*tipo de limitação sensorial, já que, por vezes, sentia-se igual a um “cego”, quando olhava para um jornal e não conseguiu distinguir as diferenças entre letras, palavras e frases.*

*Encontra-se há dois anos na modalidade de alfabetização de jovens e adultos e reconhece uma modesta mudança na forma de escrita, embora tenha obtido um significativo progresso na leitura. Apresenta uma grande satisfação em ter aprimorado a grafia de sua assinatura, já que aprendeu a assinar “na natureza”, sem o apoio de nenhuma instituição, na qual pudesse apreender o modelo legítimo de representação da língua escrita.*

*Sr. Zé projeta continuar na escola, mesmo após o término do processo de domínio da escrita e leitura, para prosseguir desenvolvendo e acumulando novos conhecimentos. Essa projeção é elaborada em razão de ter percebido uma relativa modificação no comportamento das pessoas com as quais estabelece relações de labor e amizade, quando enuncia que está afiliado a uma unidade de ensino. Essas alterações de conduta percebidas por Sr. Zé em seu convívio social produzem a constituição de valores morais que o orientam a tomar decisões, em um futuro próximo, tais como romper com sua atual ocupação. Também tem reconhecido que seu comprometimento com a instituição escolar tem aumentado, visto que todos os dias anseia pelo momento de início da aula, que começa às 19 horas. Assim, planeja seu horário de trabalho, de modo que ao final do expediente disponha de um tempo reservado para organizar o material que utiliza em sala de aula e para cuidar da aparência e higiene pessoal. Ao depreender noções de prestígio e positiva reputação, em face dos comentários recebidos, acredita que possui grandes possibilidades de converter sua posição social e não mais sentir-se socialmente desqualificado, quando se defronta com rótulos pejorativos, que tanto o constroem e o envergonham no local onde trabalha.*

Nos casos das alunas que se encontram na ocupação de empregadas domésticas, percebe-se, diferentemente dos alunos, que a faixa etária que mais frequenta a instituição escolar é a que compreende as idades entre 51 e 59 anos e a faixa etária que possui um menor número de alunas frequentadoras da modalidade de ensino de alfabetização encontra-se entre os 30 e 41 anos de idade, conforme tabela 3. Assim como os alunos, parte das alunas reside no local de trabalho durante a

semana, retornando para suas residências no final do expediente, na sexta-feira. Por esse motivo, é notória a baixa assiduidade<sup>21</sup> de alunos e alunas na unidade de ensino às sextas-feiras. Para um melhor detalhamento dos dados apresentados, tomo mais quatro itinerários, construídos a partir de narrativas, como exemplo. No caso das alunas, pode-se perceber que há uma divisão a mais das faixas etárias em relação à dos alunos, ou seja, quatro faixas etárias se encontram relacionadas a quatro diferentes exemplos de itinerários, conforme demonstrado na tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Levantamento da ocupação de empregadas domésticas por faixa etária

<b>Empregada doméstica – faixas etárias</b>				
<b>Idades</b>	<b>30–41 anos</b>	<b>44–50 anos</b>	<b>51–59 anos</b>	<b>60–69 anos</b>
Número de alunas	9 alunas	11 alunas	21 alunas	14 alunas
Itinerários	1º exemplo	2º exemplo	3º exemplo	4º exemplo

1º exemplo: aluna Aparecida

*Aparecida possui 36 anos de idade, vive com uma das filhas, de 12 anos de idade, na ladeira dos Tabajaras, rua na qual se localiza a entrada principal de uma das favelas que cercam o bairro de Copacabana. Vive uma relação afetiva com um indivíduo com o qual irá casar-se legalmente até o final do ano. Trabalha como doméstica em casas de família há 25 anos.*

*Nasceu no interior do estado nordestino do Ceará e lá viveu com seus pais e seis irmãs, em região rural. Suas irmãs mais velhas se ocuparam de trabalhos conforme iam atingindo a idade reconhecida como ideal para deixar a casa dos pais e iniciar o processo de socialização como doméstica, nos grandes centros urbanos, como Fortaleza ou cidades da região do Sudeste do país. Seu pai era agricultor e ocupava-se na lavoura de milho, feijão e abóbora. A residência em que morava localizava-se bem distante do centro comercial. Assim, como o único meio de*

<sup>21</sup> O número de alunos e alunas frequentadores da escola é tão escasso nas sexta-feira em relação aos outros quatro dias da semana que a refeição servida na escola neste dia em específico era substituída por um bolinho industrializado no lugar de uma refeição que geralmente era composta por algum tipo de sopa ou mesmo refeição que continha carne ou frango, verdura e arroz e feijão.

*transporte para deslocar-se era cavalo, não saía muito das proximidades que cercavam sua casa.*

*Aos 11 anos, deslocou-se para uma cidade mais próxima de Fortaleza, para trabalhar como empregada doméstica, do mesmo modo que suas irmãs. Nessa época, começou a frequentar a unidade escolar mais próxima da região, mas em menos de seis meses seu pai a retirou da escola, devido a ciúmes. Retornou para o interior e para o convívio com os pais. Em menos de um ano, mais uma vez deslocou-se para trabalhar como empregada doméstica, agora na cidade de Fortaleza e aos cuidados de sua irmã mais velha. Suas atividades se diversificavam, ora como empregada doméstica, ora como babá. Chegou a viver com uma família onde um dos elementos da unidade familiar era professor de uma escola próxima, a qual nunca frequentou.*

*Decidiu viver com outra irmã no estado da Bahia, quando completou 15 anos. Ficou um ano trabalhando e se socializando com a escrita e leitura, mas sua relação com a irmã não fora bem sucedida. Assim, deslocou-se para a cidade de Brasília, onde uma de suas irmãs morava e trabalhava como empregada doméstica. Permaneceu por menos de um ano e, mais uma vez, decidiu deslocar-se de volta para a residência de origem, onde viviam seus pais, no estado do Ceará. Conseguiu então, por meio de uma antiga relação de amizade, uma ocupação de babá no Rio de Janeiro. Migrou para o Sudeste para viver em Copacabana, em uma residência cuidando de uma criança recém-nascida. Atualmente, continua trabalhando em Copacabana, como empregada doméstica, mas em outra residência. Considera nunca ter passado, em sua ocupação, por situações de discriminação ou estranheza por não saber ler nem escrever, porque se ampara na capacidade de memorização que possui, ao realizar, por exemplo, fórmulas que contêm ingredientes para preparação de alimentos. Essa situação frequentemente se manifesta, quando sua empregadora demanda um novo cardápio.*

*Afilhou-se à unidade de ensino por insistência de sua filha, visto que “esqueceu” de frequentar a escola por conta da enorme quantidade de trabalho com que se ocupou desde que saiu da casa de sua irmã, no estado da Bahia. Manifestou um interesse particular em voltar a praticar a leitura e a escrita, porque mantém um relacionamento com um antigo namorado pela internet, por meio de sua filha, que foi alfabetizada aos seis anos de idade. Seu interesse, portanto, está focalizado em*

*um tipo específico de programa interativo, em que o computador proporciona a seus usuários uma relação virtual, em que a escrita é o vínculo principal. Também relaciona sua volta à escola ao fato de possuir um tempo “extra”, já que a sua filha está criada e sua ocupação encontra-se relativamente estável.*

*Encontra-se, portanto, afiliada à instituição escolar há seis meses. Manifesta uma grande dificuldade na leitura, embora sinta grande facilidade em escrever, principalmente quando copia, em seu caderno de anotações, os exercícios do quadro-negro, que o agente especialista utiliza para aplicar tarefas escritas a todos os alunos que compõem a turma de alfabetização. Costuma refazer as tarefas que pratica na escola, quando se encontra só em sua residência, posto que acredita na execução repetida da tarefa como uma forma de desenvolver seu desempenho escolar.*

2º exemplo: aluna Luzinete

*Luzinete possui 46anos, mora em São Gonçalo e vive com a mãe, o pai e as duas filhas. Por conta de desentendimentos conjugais não vive com o pai de suas filhas. Trabalha como empregada doméstica há 12 anos. Nos dias de semana mora no lugar onde trabalha e volta para casa às sextas-feiras, dia que não frequenta a escola. Antes, porém, trabalhou como atendente de lanchonete no bairro do Centro, no Rio de Janeiro. Optou pelo trabalho doméstico quando conheceu uma cliente, ainda na lanchonete, que a ofereceu uma oportunidade de emprego em sua residência em Copacabana. Como o salário era melhor e os benefícios da legislação trabalhista seriam oferecidos de acordo com as convenções legais, investiu na nova modalidade de emprego. Em sua ponderação, considerava que o trabalho de empregada doméstica não implicava ter que se alfabetizar, posto que sempre considerou a instituição escolar como um ambiente pouco estimulante e, por isso, frequentou paralelamente a escola. Essa frequência está associada ao período da infância onde uma tia paterna orientou seus pais a afiliar Luzinete e suas duas irmãs à unidade escolar pública, próxima à sua casa. Como seu interesse na escola não era grande, o afastamento ocorreu antes de completar um ano para finalizar o último semestre a que se encontrava vinculada. Desse modo, seu pai decidiu que ela o acompanharia em sua atividade laborativa, venda de mercadoria nas ruas do*

*centro da cidade do Rio de Janeiro, até realizar completar os 18 anos de idade, quando ingressou no trabalho de atendente de lanchonete como supracitado. Suas irmãs, contudo, conseguiram terminar o ensino fundamental, mas não diferem da atividade laborativa de empregada doméstica como Luzinete.*

*Encontra-se atualmente afiliada à instituição de ensino para tentar superar sua condição de falta de domínio da escrita e leitura por exigência da atual empregadora. Sua intenção é somente aprender o alfabeto escrito para poder anotar os recados que atende ao telefone da residência onde trabalha, na medida em que não atribui outra função ao aprendizado escolar. Avalia o processo de alfabetização apenas como um complemento no contexto em que vive, em virtude do referencial social que seu pai desempenha, o qual não possui o domínio do alfabeto, mas, apesar disso, conseguiu erguer um patrimônio econômico considerável, por meio da ocupação que adotou. Nesse sentido, não exige que suas filhas terminem o ensino médio, apesar da insistência da avó paterna com quem mantém contato.*

3º exemplo: aluna Maria Helena

*Helena, como é chamada por todos na turma de alfabetização, conta com 52anos. É moradora do município de Duque de Caxias, onde mora com a mãe, duas irmãs e um irmão, além dos sobrinhos e a respectiva cunhada. Embora considere que o bairro onde mora, Jardim Primavera, encontre-se afastado do bairro onde trabalha, Copacabana, acredita ser bastante conveniente passar a semana no trabalho e voltar para casa apenas nos dias de folga ou nos finais de semana. Trabalha como empregada doméstica para os mesmos empregadores há 19 anos, depois de ter passado por diferentes “casas” onde desempenhava a mesma função. Possui seis filhos, sendo quatro mulheres e dois homens. Todas as filhas trabalham como empregadas domésticas, e um dos filhos trabalha como empregado de edifício, dado que o outro é falecido. Todos os filhos frequentaram a instituição escolar terminando o ensino fundamental, mas mesmo assim não considera que todos saibam ler e escrever da mesma forma, salvo o filho que tem a função de empregado de edifício, que retornou a frequentar a escola quando se estabeleceu na ocupação.*

*Viveu cinco anos com o pai da maioria de seus filhos, mas não continuou o relacionamento porque passou por dificuldades de convivência com o companheiro,*

*na medida em que ele não controlava o consumo de bebida alcoólica. Sofria agressões físicas e morais de forma frequente, resolvendo assim se distanciar. Possui um namorado, também morador do bairro de Jardim Primavera, com quem mantém um relacionamento há quatro anos.*

*Nasceu em Candiba, município do estado da Bahia, e viveu em área próxima, predominantemente rural, até os 17 anos de idade com sua família de origem, formada por seus pais e nove irmãos. Quando lá residente, realizava atividades domésticas para ajudar a mãe a cuidar dos irmãos, em vista de ser a irmã mais velha.*

*Por se manter diariamente responsável pelas ocupações domésticas e cuidados com os irmãos, considera que não possuía tempo para frequentar a escola de sua região. Tentou ingressar na escola em época que os irmãos eram mais crescidos e podiam ficar em casa sem seus cuidados. Mas tal processo de escolarização durou apenas dois anos. Nos últimos meses dessa época, conheceu um aluno que com ele manteve um relacionamento escondido da família. Engravidou no final desses dois anos, quando foi obrigada a sair de casa pelo pai.*

*Na época em que estava grávida, recebeu abrigo na casa da tia materna, onde viveu até ir morar em Salvador para trabalhar como empregada doméstica, deixando sua filha aos cuidados da tia até três anos de idade. Em Salvador, foi orientada pela empregadora a frequentar uma unidade de ensino, na qual permaneceu por dois anos. Resolveu então trabalhar como empregada doméstica no Rio de Janeiro, após conhecer uma família baiana que se mudaria para cá. Já no Rio de Janeiro, casou e teve mais cinco filhos. Nesse ínterim, trabalhou em diferentes casas de família como empregada doméstica, até conhecer os empregadores atuais. Trouxe a mãe, tia e três irmãos para viver no Rio de Janeiro, após alugar uma casa com três quartos, no mesmo bairro onde hoje se situa. Aos 51 anos de idade, resolveu voltar a tentar se alfabetizar, por sugestão de uma amiga que também trabalha como empregada doméstica.*

*Manifesta contentamento em se alfabetizar, na medida em que acredita poder utilizar seu tempo livre da maneira que lhe convém, após ter cumprido sua obrigação de mãe, por ter criados seus filhos, bem como de esposa e trabalhadora. Nesse caso, exalta a interação com o ambiente escolar, quando relaciona a frequência da unidade escolar à necessidade de criar meios de socialização, além de*

*tentar superar sua condição de falta de domínio da escrita e leitura, embora avalie que enfrenta muita dificuldade de concentração nos exercícios de escrita. Acredita conseguir superar a falta de domínio do alfabeto de forma mais eficaz no ano em que foi entrevistada (2011), dado que estava disposta a investir recursos em professor particular indicado por outra aluna que compartilha a mesma sala de aula.*

4º exemplo: aluna Joselina

*Joselina aos seus 61 anos de idade encontra-se na sua terceira tentativa de alfabetização, nessa mesma unidade de ensino. Nasceu na Paraíba, no município de Poço José de Moura, e lá viveu com seus dez irmãos até o falecimento de sua mãe, quando completou 11 anos de idade. Viveu a partir de então com uma das irmãs de sua mãe no estado de Minas Gerais, na cidade de Santos Dumont, onde foi orientada pela tia a trabalhar como empregada doméstica, desde os 13 anos de idade, em casa de família, nessa mesma região. Por ter sido distanciada da família de origem e do lugar onde morava na Paraíba, demonstra muito ressentimento quando narra esse período de vida. Em sua narrativa, descreve muito sofrimento na idade em que perdeu a mãe, que faleceu no momento do parto de seu décimo irmão.*

*Na ocasião em que ainda vivia com a tia, não pôde frequentar a escola pública, que lembra ficar ao lado da casa onde morava, dado que não possuía os documentos exigidos pela escola, como a certidão de nascimento. Aos 18 anos de idade, foi convencida pela tia a trabalhar em uma casa de família como babá, no Rio de Janeiro.*

*Quando mudou para a cidade do Rio de Janeiro, ficou trabalhando na casa dessa família no bairro da Tijuca até conseguir, junto com uma amiga, alugar uma vaga no bairro de Madureira. Lá conheceu o pai de seus quatro filhos, com quem conviveu até o momento em que descobriu que ele tinha constituído outra família. Assim, distanciou-se por conta de desentendimentos conjugais. Nessa ocasião, que ressalta ter sido muito dificultosa, seus três filhos faleceram ainda pequenos, devido a problemas de saúde. Com a filha mais velha, resolveu sair da casa onde trabalhava para aceitar outro emprego de babá, em Copacabana. Sua decisão levou em conta o fato de que poderia morar na casa dos empregadores com a filha. Dois*

*anos após aceitar esse emprego, seus empregadores foram transferidos para a cidade de Genebra, na Suíça. Por eles foi convidada a continuar prestando seus serviços de babá, agora em outro país. Conseguiu alfabetizar sua filha na Suíça com auxílio dos empregadores, mas não se interessou em frequentar a escolar nesse país. Quando voltou ao Brasil, conseguiu reunir algumas economias e comprou algumas linhas telefônicas, o que, para a época, era um investimento economicamente rentável. Assim conseguiu comprar uma casa no Bairro de Madureira, onde vive com a filha, que também trabalha como babá, o genro e suas duas netas. Atualmente é aposentada e possui um comércio ambulante de bebidas de água de coco. Acredita que a condição de aposentada permitiu sua frequência à unidade de ensino, em virtude de uma relativa distribuição de tempo, já que hoje se considera em momento de vida em que não há nenhum tipo de domínio sobre o tempo que tem para si e por isso pode utilizá-lo do jeito que acredita ser mais bem empregado.*

*Com sua aposentadoria ajuda a pagar a escola das netas, na medida em que acredita que a escola particular é mais eficaz para ensinar do que a escola pública, devido à relação mercantil que se assume com os alunos. Nesse sentido, acredita que, no caso dos alunos de idade mais avançada, que, como ela, não tiveram acesso à alfabetização em idade considerada ideal, não há necessidades de frequentar unidades escolares particulares, porque seu desígnio se restringe ao aprendizado da escrita e não leitura, circunstância a que acredita ser obrigada, caso se afiliasse a uma escola particular.*

## 4 O UNIVERSO LETRADO: CONSTRUÇÕES E PARADOXOS

Ao tentar compreender o universo social de alunos em processo de alfabetização, afiliados em instituição de ensino público, tive a atenção voltada para um ambiente onde as condições de produção do estranho se constituíram de forma favorável ao estudo, embora não facilitadas pela subjetivação de tal estranheza, dada minha condição de alfabetizada. O registro da experiência de pesquisa de campo, marcado pelo exercício analítico de percepção quanto às demarcações das diferenças, despertou-me para um campo semântico repleto de significações que conformam representações de divisões socialmente bem marcadas, todavia tão naturalizadas por mim, que pertenço ao universo que de imediato pensa as palavras como vinculadas à escrita.

Nesse sentido, na condição de alfabetizada, encontro-me portadora dos valores erigidos pela escolarização do universo letrado ocidental. Ao mesmo tempo, enquanto antropóloga, vinculo-me como pesquisadora a um campo de estudo em que as demarcações que embasam a lógica de pensamento, produzida pela escrita, correspondem a limites que se atualizam a partir da experiência etnográfica, destacada pela coexistência entre sistemas de diferença. Tais limites que aqui pretendo problematizar se concentram na ordem de um conjunto complexo de significados que se dispõem de forma contingente, produzindo modelos de aspiração abrangente, a partir de planos básicos de atividades. Essas articulações correspondem, nos termos de Geertz,

às nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções que são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados. (GEERTZ, 2008, p. 36).

Tais articulações nós identificamos como “cultura”.

A aplicação dessa perspectiva se situa em campo de significados, do qual tomo como conceitos norteadores as elaborações atribuídas pelas influências estruturalistas que preconizam, nos termos de Duarte:

[...] renunciar ao substantivismo da categoria cultura, que não se definirá pelos seus elementos (‘traços’, ‘comportamentos’, ‘normas’, ‘atitudes’,

‘regras’, ‘papéis’, ‘obras’, etc.) mas sim por modos de articulação do sentido, da significação, que permitem justamente que os elementos existam enquanto tais, parte de uma totalidade simbólica. (DUARTE, 1986, p.120).

Sob esse prisma, afilio-me aos antropólogos que enfatizam o conceito de cultura enquanto sistema simbólico, para então tentar demonstrar significados que operam em sentido mais abrangente, isto é, menos direcionado a uma única especificidade, que não se dispõem de forma relacional no tocante às outras, mas antes referenciados a fundamentos mais fluidos que se constituem sob configurações situacionais dispostas em consonância às circunstâncias de ocasião, execução ou da finalidade (LÉVI-STRAUSS, 1976). Nesse sentido, a construção analítica que aporta o conceito de cultura aqui utilizado permite que haja uma articulação entre diferentes particularizações, por perspectivas relacionais, estando elas situadas nas mais diversas atualizações que seus sistemas de diferenças podem exprimir.

Por conta do contexto desta pesquisa, encontramos-nos em uma dimensão na qual o conceito de cultura contempla fronteiras que detêm parte de seus critérios vinculados à hegemonia do domínio das práticas da escrita e leitura normatizadas, em grande medida, pela educação formal e que, portanto, garantem a esse conceito uma ordem semântica direcionada à concepção da noção de educação, em seu sentido amplo. Dessa forma, a construção social que delimita a condição daqueles que não possuem o domínio das práticas de escrita e leitura se constitui de forma a não fazer parte dos critérios de classificação que a cultura escrita erige (através da educação formal) no universo ocidental.

A partir dessa concepção, cabe questionar: como se situam socialmente aqueles que não estão inseridos nessa cultura escrita, que, todavia, buscam atualizar constantemente uma inscrição preponderante no universo ocidental, por meio da dinâmica assumida pela educação escolar? Tal problematização será, portanto, desenvolvida ao longo deste texto, a partir das relações que são produzidas pelos modos sociais de coexistência daqueles que não dominam as práticas de escrita e leitura. São ordenações sociais que se articulam entre as relações familiares, de trabalho, escolares e cotidianas.

#### 4.1 O universo dos alfabetizados

Aqueles que incorporaram o sentido do hábito letrado e que, como eu, naturalizam o ambiente de educação formal e suas práticas de domínio do alfabeto são socialmente considerados como parte integrante da cultura escrita, seres sociais que, portanto, incorporam o sentido da palavra sempre associada a uma grafia, isto é, a um sistema de escrita que representa uma língua; e que simplesmente se limita a não alcançar a tarefa de desvincular tal sentido. Segundo Water Ong, o advento da prática da escrita transformou a composição da forma de pensar da consciência humana, dado que “sem a escrita a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, até mesmo quando está compondo pensamentos de forma oral” (ONG, 1998, p.93).

Essa definição que socialmente se constituiu e se atualizou por meio das diferentes formas de trabalho social que delimitaram categorias da prática social escrita nem sempre se validou como um aspecto inato à condição de existência do pensamento ocidental. Antes, porém, da perspectiva das práticas da leitura e escrita ter uma acepção, como se estivesse comprometida com a condição da natureza humana, sua condição se instaurou em meio a objeções e problematizações que advieram do principal mito de origem considerado pelo universo ocidental, a raiz grega.

Nessa premissa, o pensamento letrado estava fora da esfera do que se concebia como humano. Assim recorre Ong (1998), ao abordar o pensamento grego encetado por Platão, e destaca o caráter passivo da escrita em ocasião à configuração fora do contexto do discurso. A ideia da palavra proferida pelo discurso entre seres reais faria alusão a uma composição natural; ao contrário da palavra averbada, que referencia um mundo artificial e, portanto, diferente da natureza da humanidade. Relevante considerar que, nesse debate aludido, a utilização da memória acaba sendo prejudicada pelo apoio do recurso considerado externo à mente, que, no caso, se transferia à escrita.

Outrossim, devo salientar quão paradoxal se concebe o processo de construção da prática da escrita, ainda mais quando se pensam nos artifícios e implicações que a fizeram se tornar até certo ponto dispensável, desde seu advento,

quando então era considerada inteiramente artificial, em face da atualidade em que incorporamos tal prática de forma tão interiorizada e indispensável.

Nesse sentido, ressalto a vasta produção do debate temático, que problematiza e relaciona aspectos erigidos pelo ideal civilizacional empregado pelo iluminismo francês, desde suas raízes gregas, ao focalizar a perspectiva da pedagogia vinculada a contextos que detinham a ideia platônica de cisão do homem entre corpo e alma, em que a alma predominava sobre o corpo. Como elucida Silva (2007, p. 116):

Este dualismo terá uma grande influência em todo pensamento ocidental em que é privilegiado o intelectual acima do corporal, emocional e instintivo, tendo influência decisiva nas escolas que adotam uma formação abstrata e erudita, em detrimento das potências vitais.

Tanto a raiz grega e suas atualizações e redimensões expressas por meio do desenvolvimento do conceito de civilização, relacionado ao movimento iluminista, como a divergente concepção romântica alemã, que se desenvolveu como uma crítica ou reação ao movimento individualista representado por uma contestação da universalidade, como nos apresenta Duarte (2004), todos esses aspectos trazem à baila questionamentos que remetem a uma mesma direção: a preocupação com a ordenação de princípios fundamentados pela experiência ou ação humana, isto é, a noção de cultura, conforme elabora Sahlin (1997), ao destacar que esse conceito, ao contrário do que parece, está longe de vias de extinção, apesar do insistente trabalho reducionista funcional que limita “[...] seu conteúdo e seus supostos efeitos [...] e que termina por dissolver tudo que a antropologia busca saber [...]” (p.158).

Nesse contexto, inscrito por distinções ideológicas marcantes e delineadoras da configuração do universo ocidental, Elias (2011) nos aponta para diferentes aspectos ressaltados por dois conceitos que, portanto, “resumem tudo o que a sociedade ocidental nos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’” (p.23). Os conceitos são, a saber: “civilisation” e “kultur/zivilization”<sup>22</sup>, ambos de grande relevância para

---

<sup>22</sup>Nobert Elias (2011) analisa as duas perspectivas dos termos “civilisation” na França e “kultur” e “zivilization” na Alemanha, sob a égide da sociogênese, ao elaborar o emprego e significado de tais noções. Vale, portanto, mencionar, como prévia ao estudo do autor, que são termos empregados a partir das seguintes características: para os franceses “o conceito resume em uma única palavra seu orgulho pela importância de suas nações para o progresso do ocidente e da humanidade. Já o emprego que lhe é dado pelos alemães, zivilisation, significa algo de fato útil, mas apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da

se compreender tanto as representações atribuídas a ações que formam o mundo que nos cerca, como também, em grande medida, compreender como a natureza é convertida em objeto de conhecimento.

Obviamente, não há espaço para traçar os percursos que reconstróem a forma pela qual tais conceitos foram constituídos e diferentemente absorvidos, tanto pelas divergentes ideologias francesas e alemãs quanto pelas outras, como a inglesa, por exemplo, que, apesar de elaborar aspectos mais aproximados da ideologia francesa, também empregava o termo “civilization” de acordo com significados atribuídos à sua concepção de mundo (ELIAS, 2011). Assim, iremos nos deter às implicações em que tais ideologias interferem na perspectiva que nos cabe debater: o conceito de “cultura ocidental”, contextualizado pela problemática da “cultura” escrita ou “cultura” do hábito letrado racionalista, que se inter-relaciona epistemologicamente a essas tradições ideológicas, quando em sua própria constituição tais noções sofreram e ainda sofrem efeitos histórico-contextuais em seus inúmeros sentidos.

O conceito de “cultura” escrita, ao qual faço referência neste texto, está embasado, portanto, no contexto que passou a exprimir os aspectos do desenvolvimento da sociedade ocidental moderna, após suas várias atualizações, como indicado anteriormente. Nesse contexto, que diz respeito ao processo dinâmico social com que os diferentes esquemas cultural-simbólicos tomam forma, por meio de uma intensa relação com a natureza, a prática da escrita e da leitura se submete a um processo transformador, que se inicia quando ainda se encontra na forma de um simples objeto de conhecimento, com poucas elaborações simbólicas, se dirigindo em busca de representações que se assumem de forma quase natural ou intrínseca à condição humana.

Obviamente, sobre tal processo não faz sentido a arqueologia, tal como concebeu Foucault (2009). Opto pela inversão do processo para demonstrar a representação naturalizada da cultura escrita, em um meio em que subsistem seres sociais que resistem ou tentam coexistir com a hegemonia ocidental dessa cultura. Assim, esta pesquisa detém nos relatos etnográficos daqueles que não dominam as práticas da escrita uma reflexão epistemológica que circunscreve os limites dessa relação entre “nós” e “eles”.

---

existência humana. A palavra pela qual os alemães se interpretam, que mais do que qualquer outra expressa-lhes o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, é kultur.” (ELIAS, 2011, p.23).

## **4.2 Relações de interdependência entre universo letrado e alunos que não dominam a escrita**

Os alunos que fazem parte desta pesquisa são referenciados por mim como seres sociais que não possuem o domínio da prática da escrita e leitura. Mas isso não quer dizer que o universo das práticas letradas somente se estabelece quando tais sujeitos se afiliam à instituição escolar. Suas produções de sentido e percepções de mundo se orientam integradas à apropriação inevitável de princípios do universo dominante da cultura escrita. Tais produções, entretanto, não podem ser consideradas de forma homogênea, tal como acontece com aqueles que pertencem ao mundo letrado. Suas formas de apropriação, portanto, se constituem através de diferentes entendimentos e modos de utilização das práticas, assumindo questões internalizadas que contêm inúmeras combinações de intensidade.

A interação desse segmento diante do universo letrado traz à baila problematizações que nos levam a compreender, de forma relativa, como são erigidas as acepções sociais (subjetivas ou não) que atribuem significado às condições que os alunos assumem diante dessas práticas letradas, implicando, todavia, recursos de ações ou reações subjacentes a elas.

Como tais condições assumidas pelos alunos apresentam um quadro de referência heterogênea, na medida em que coexistem de forma coletiva ou singular com o universo letrado, procuro circunscrever tais construções, demonstrando como os porta-vozes da cultura escrita percebem tais alunos e vice-versa.

As acepções sociais assumidas pelo universo letrado em relação àqueles que não possuem domínio da escrita, no caso das narrativas consideradas, não diferem daquelas acepções dos que são intitulados socialmente como analfabetos. Em grande medida, os analfabetos, os iletrados, os que se alfabetizam em época tardia e os “analfabetos funcionais” fazem parte de um mesmo segmento. Em suas variações morfológicas, esse segmento é, portanto, produto de relações sociais que originaram tanto designações quanto funções sociais.

Tais funções ou (des)funções foram incorporadas histórica e socialmente de acordo com um intensivo trabalho social que sistematizou seus usos embasados em acepções correlativas dos termos em discussão. O desenvolvimento do trabalho social resultou na construção representativa de uma ordem social em que o

analfabeto é considerado como um “problema social”<sup>23</sup>. Nesses termos, o fenômeno que o inclui é concebido socialmente como erradicável.

Um dos exemplos passíveis de demonstração do trabalho social erigido por uma instituição internacional associada à erradicação do analfabetismo é a ação que os agentes especialistas da Unesco assumem como objetivo. Em muitas de suas ações, erigiu-se a elaboração do termo “analfabeto funcional”, definido como:

toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, como lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos, contudo, é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal, profissional, acesso ao mercado globalizado de trabalho, mercê dificuldades de aprendizagem do conhecimento tecnológico da modernidade. Ou seja: o analfabeto funcional não consegue interpretar o sentido das palavras, expressar, por escrito, suas ideias, nem realizar operações matemáticas mais elaboradas.<sup>24</sup>

Apesar da iniciativa de reconhecimento de uma ordem que diferencia o analfabeto do “analfabeto funcional”, com o intuito de enfrentar a consagração degradante do termo, tal trabalho social não se constituiu como premissa corroborativa para um possível redimensionamento da condição desqualificada, que abrange a representação social da categoria “analfabeto”, e muito menos a projetou para que fizesse parte do universo letrado.

Importante salientar que dificilmente se encontram no universo ocidental aqueles que somente utilizam a prática da linguagem oral. Podemos afirmar que, em grande medida, os seres sociais que coexistem nesse contexto possuem, pelo menos, algum contato com a cultura escrita e, portanto, não podem ser considerados como totalmente isentos do conhecimento das letras alfabéticas, como propõem, por exemplo, verbetes de dicionários da língua portuguesa, quando se referem ao termo “analfabeto”, como serão demonstrados mais adiante.

Embora o termo “analfabeto” detenha variáveis classificatórias que definem aspectos diferenciados de apreensão do alfabeto, em geral a representação social de sua condição assume outras formas de referência. Entre elas, estão incluídas a falta de escolarização, a mobilidade por migração (que no Brasil se assume por meio de

---

<sup>23</sup>Afilio-me ao conceito de problema social elaborado por Lenoir (1998) quando o relaciona a uma forma dinâmica de construção social que se relaciona a embates de lutas que possuem aspectos inconstantes, bem como variações que se constituem a partir de períodos de maior ou menor duração em diferentes domínios, podendo inclusive vir a desaparecer.

<sup>24</sup>Disponível em: <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/08/unesco-analfabetismo-funcional.html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

um movimento que parte das áreas rurais em direção às cidades consideradas urbanizadas), a desigualdade de chances promovida pela falta de recursos econômicos e também as questões comportamentais que se assumem de forma estigmatizada, incitando mecanismos de ação de resistência ou resignação por parte de quem se enquadra nessas classificações.

Por outro lado, aos alfabetizados cabe a condição normatizada de quem se insere em um universo que os conduz para além da prática da escrita e da leitura ou do domínio delas. No caso, daqueles que decidem alcançar os diferentes níveis hierárquicos da educação formal instaurados pelo sistema de educação brasileira, que, todavia, assenta suas bases reguladoras em fundamentos meritocráticos; e também daqueles que herdaram tais práticas como um valor, tendo em suas raízes contextos sociais que praticam formas dominantes da cultura escrita como um “capital cultural”<sup>25</sup> adquirido (BOURDIEU, 2007, p.73). Para esses últimos, a prática da escrita e leitura se fundamenta em condições de existência.

Nesse sentido, as implicações resultantes da incorporação do domínio das práticas da escrita e da leitura são instauradas de forma naturalizante, na medida em que esse sujeito se alfabetiza ainda no período de vida referente à infância. Tal circunstância é incorporada de forma relativamente veloz em relação ao tempo em que se dedica ao período total que entrega ao sistema de educação formal. Ou seja, é exigido dos alunos que se alfabetizam na idade considerada adequada ao processo de educação formal um período de tempo que corresponde a mais ou menos três anos (assumido desde a pré-escola até a modalidade de ensino básica – aludida pela primeira série) para que o alfabeto seja apropriado e, conseqüentemente, dominado frente a todo o processo de educação escolar (que possui no mínimo 12 anos de dedicação quando aludido até o final do ensino médio).

Quando analisamos a condição social dos que não dominam o alfabeto, alcançar a prática da escrita e da leitura implica amplo e complexo processo, muitas vezes inacessível, por ser considerado o ponto mais alto dotado de uma fonte

---

<sup>25</sup>O conceito “capital cultural” se constitui para Bourdieu como uma categoria analítica importante para explicar as desigualdades diante da escola e da cultura. Mais do que isso, o conceito propõe-se a explicar de que maneira o desempenho escolar de alguns grupos serve à estrutura de dominação vigente em uma sociedade específica. A posse desse “capital” permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida.

inesgotável de significação. Nesse sentido, para o analfabeto, o trajeto que o leva até o domínio do alfabeto com fluidez possui inúmeros critérios de classificação de aprendizagem. Tais classificações compreendem desde aprendizagem de técnicas corporais caracterizadas pela domesticação dos músculos da mão para articular melhor a grafia, até mudanças no cotidiano do trabalho em função da frequência escolar (que geralmente não é assídua), pelas novas convivências criadas com outros alunos e agentes de educação e, sobretudo, pelo que priorizam ao seu aprendizado no âmbito da prática da escrita e leitura. Isto é, quando objetivam seu aprendizado de acordo com seu entendimento do que é ou não classificado como conveniente apreender; e não de acordo com os projetos pedagógicos escolares, como, por exemplo, o aprendizado apenas da língua escrita, ou apenas da leitura, ou ainda da língua falada ou também pelo domínio da grafia que possibilita a assinatura de seu nome.

Essas classificações são compreendidas pelos alunos de forma independente umas das outras, facilitando suas objetivações em relação à forma como os sujeitos articulam a compreensão da condição aluno em processo de alfabetização. Obviamente, não são formas de classificação hegemônica entre todos os alunos pesquisados, mas se situam como uma tendência entre suas ações. Tais construções embasadas nesses fundamentos produzidos pelo segmento de alunos que circunscrevem a modalidade de ensino pesquisada, EJA/PEJA, poderiam fornecer até mesmo alternativas de prevenção para questões que escapam à lógica social do sistema de educação formal, isto é, à lógica do universo alfabetizado, que se efetua por meio dos célebres problemas de evasão escolar ou baixa frequência de seus alunos.

Por outro lado, há nesses critérios de classificação um efeito perverso que acaba assumindo uma impossibilidade de acesso ao aprendizado, dado que o método que se emprega na educação formal para domínio dessas práticas se erige de tal modo que os domínios de práticas não se constituem de maneira independente, como veremos de forma mais elaborada nos próximos capítulos, quando voltaremos a essas questões. Ou seja, aprender a ler e a escrever, no contexto do sistema escolar formal, é um processo que depende de uma relação análoga entre uma prática e outra, além de ser um processo de caráter homogeneizador, em que não há espaço para particularidades entre os discentes nos projetos pedagógicos, sobretudo em relação

ao ensino do alfabeto, considerado como fase inicial para o aluno aprender a conviver com os métodos da cultura escrita.

Os alunos que pretendem se alfabetizar em idade tardia e que resistem a tal modelo de educação, por meio de seus critérios de classificação em relação ao aprendizado do alfabeto, acabam se desdobrando em um esforço de resistência por longos períodos de sua existência, em virtude do desenvolvimento de um ciclo de caráter vicioso, que se reinicia a cada nova tentativa de aprendizado. Esse ciclo se compõe por processos que abarcam: 1) tentativa (múltiplas) de aprendizado; 2) restrições ao método empregado pela educação formal em face de suas próprias delimitações; 3) sensação de fracasso; e 4) evasão ou desistência da tentativa de aprendizado, conforme expresso na figura 7.



Figura 7– Ciclo demonstrativo das tentativas de alfabetização

Devemos observar, todavia, que dominar as práticas da escrita e leitura é apenas parte dos elementos que diferenciam analfabetos de alfabetizados. Os outros elementos que fazem parte dessa problemática estão articulados aos da interação social, bem como da socialização frente ao sistema de relações que faz parte do domínio ocidental da cultura escrita e de suas representações. Essas circunstâncias reservam uma relevância social e simbólica significativa, cujo reflexo negativo afeta ou repercute menos naqueles que já possuem seu lugar social no universo escrito, garantido desde sua infância, do que naqueles que passam parte de sua existência reivindicando um lugar nesse espaço ou resistindo a ele, seja de forma consciente ou não.

O domínio da prática da escrita e da leitura passa despercebido, destarte, para quem faz parte desse universo, já que a eles são expostos cotidianamente uma

proximidade ou um convívio direto com a prática, acabando por preponderar o aspecto da obviedade e da familiaridade. Assim, o alfabetizado não se percebe “dentro” ou “fora” da cultura escrita; ele é parte dela, desde sua existência social, que, aliás, se formaliza, entre muitas formas de classificação, orientadas pela afiliação ao ensino formal, preconizadas pela alfabetização em idade legítima.

Nesses termos, as formas de imposição dos modos sociais de existência integrados ao universo da cultura escrita são incorporadas naturalmente, como uma norma geral de procedimento social, promovendo, assim, uma forma suposta de caráter humano. Desse modo, as categorias classificadas como analfabeto, semianalfabeto e iletrado, e analfabeto funcional prenunciam contraposições contrastivas que se proliferam de forma desqualificada, denotando até uma pretensa não humanidade, como pode ser percebido na apregoação dos verbetes de dicionários da língua portuguesa, carregados de sentidos depreciativos, ao exprimirem o significado de “analfabeto”:

analfabeto: [Do gr. *analphábetos*, ‘aquele que não conhece nem o alfa nem o beta’, pelo lat. *analphabetu*.] Adjetivo. 1. Que não conhece o alfabeto. 2. Que não sabe ler e escrever. 3. Absolutamente ou muito ignorante. 4. Que desconhece determinado assunto ou matéria. 5. Indivíduo analfabeto (1 e 2). 6. Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução. [F. red. (bras.) (nessas 2 acepç.): *analfa*.] Analfabeto de pai e mãe. 1. Indivíduo rigorosamente analfabeto. (FERREIRA, 2004, p.128).

analfabeto: Classificação morfossintática: Substantivo, masculino singular. Adjetivo, masculino singular. 1. Analfabeto sinônimos: iletrado, boçal, alarve, analfabeto, beócio, bronco, estúpido, grosseiro, ignorante, jalofo, lerdo, lorpa, rude, zebra, desajeitado, lanzudo, peco, rombo, tapado, alvar, animal, asnático, asno, besta, brutal, brutalizar, bruto, bugre, burro, cavalgadura [...].<sup>26</sup>

O caráter constrangedor dos referidos significados impõe àquele que não domina o alfabeto a produção de investimentos sociais para o aprendizado da escrita, que não se limita apenas à concepção da educação formal. Esses investimentos se amparam em habilidades adquiridas com o exercício da experiência cotidiana, caracterizada por práticas que possuem, em seus princípios, recursos que são reflexos de sua interação social entre alfabetizados.

Nesse sentido, em grande medida, os alunos, antes de se afiliarem à educação escolarizada, passam por inúmeros e repetidos exercícios de reprodução de

---

<sup>26</sup>Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/analfabeto/>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

grafismos, sobretudo o que se vincula à sua assinatura. Portanto, os esforços para alcançar um estilo de grafia que expresse o domínio do alfabeto iniciam ainda no ambiente que não inclui a escola, dado que a falta de prática, para escrever o nome, demonstra a incapacidade do controle da mão, implicando, assim, os estigmas de acusação ao analfabeto.

A assinatura do nome, quando não se encontra no formato de grafia considerada aceitável por práticas institucionalizadas para efeito normatizador, como, por exemplo, a compra ou venda de algum bem ou pedido de empréstimo etc., incorpora a *assinatura a rogo*. Essa modalidade de assinatura, realizada por meio de digitalização da impressão do dedo polegar, denota a inaptidão da prática da escrita e leitura de quem assinou, mas não sem ser, todavia, impositivo ao dono dessa impressão digital estar em condição de dependência legal com um tutor, estabelecido para fins normativos. Segundo as normas sociais, ele deve assumir a responsabilidade por tutelar aquele que assinou qualquer documento sem possuir o domínio da escrita.

Tal procedimento é reconhecido, entre os alunos que fizeram parte desta pesquisa, como uma circunstância em que valores morais, como a vergonha, são evocados, provocando reações à consciência do padrão letrado que se impõe. O sinal semântico da assinatura pela impressão digital possui a força que identifica o ser social e sua condição de analfabeto. Isto é, o ato de assinar com a digital conserva em sua causa a objetivação de uma identidade que, nesse caso, está inter-relacionada a um desabono social. Nesses termos, os alunos ensaiam suas assinaturas, transcrevendo seus nomes, letra por letra, até reter o aprendizado, para não assinar como *bicho*, nos termos de José:

*Eu desde cedo comecei a repetir o meu nome, eu ia fazendo bem devagarzinho assim de letrinha em letrinha, até conseguir escrever todo o nome, porque assinar igual bicho, com o dedão, eu só fiz uma vez para nunca mais nessa minha vida! É humilhante demais, eu não me aguentei de vergonha. Porque a gente pensa assim, será que um homem não é capaz nem de assinar o próprio nome? Então isso não é gente, é bicho! Né, não? Ochê, eu não gosto nem de lembrar como eu fiquei aperreado quando passaram o carimbo no meu dedo e mandaram eu colocar no papel! Mas também foi só aquela vez. Nunca mais, minha filha, nunca mais!*

A prática que adota a cópia do nome é marcada, sobretudo, de forma individual, quando o ser social se encontra em contato com o desenho gráfico da palavra que corresponde a seu nome, sendo deflagrada a partir de algum momento em que se vivencia uma manifestação da sociedade letrada de forma estigmatizada em relação à sua condição de analfabeto. Esse exercício, descrito pelos alunos por exigências árduas, de controle dos músculos da mão em consonância com a cópia da grafia do seu nome, somente se finda quando os pressupostos que acompanham tal prática são atingidos. Esses aspectos considerados, no entanto, dependem de outras técnicas que os auxiliem a não manifestar sua condição de falta de domínio da escrita. São elas: a forma como a caneta ou o instrumento com que se escreve deve ser amparado pela mão; e também a velocidade com que realiza a assinatura dos nomes, como explicita a aluna Luzinete:

*Pra mim foi um sacrifício desgraçado escrever meu nome. Eu comecei devagarzinho, perdia um tempão arrumando o L, que é maior que os outros. Aí depois tinha que fazer tudo de novo para os sobrenomes, era muito difícil. Mas eu preferia ficar ali o tempo que era para ficar, só para não ter que passar o que passei no banco. Mas depois fui aprendendo a segurar direito na caneta, porque isso também tem jeito: é igual a segurar no talher direito, né? As pessoas percebem logo que você não sabe. Aí depois tinha que escrever mais rápido para ninguém desconfiar. Quando eu consegui fazer isso tudo, ninguém nem sabia que eu não escrevia. Mas vou te falar, tem muita gente que desiste no meio porque é cansativo demais. Tem gente que vem para escola para aprender essas coisas aqui na escola.*

Nos espaços sociais da unidade de ensino, pude observar que o exercício da prática da escrita demanda dos alunos posturas corporais que expressam elementos de grande esforço físico. É possível identificar uma mobilização de força extremada, sendo que, ao final dos exercícios, o aluno, em alguns casos, possui um aspecto afadigado, destacado pela aparência que se exprime pela transpiração, mormente quando são exercícios de caligrafia.

Para Mauss (2003a, p. 403), “toda técnica propriamente dita tem sua forma. Mas o mesmo vale para toda atitude do corpo. Cada sociedade tem seus hábitos próprios.” Assim, em se tratando de técnicas manuais incorporadas pela educação formal ocidental, podemos constatar que a técnica da escrita é um dos mecanismos de ação mais importantes para que sejam incorporados os preceitos da cultura ocidental escrita. Não por acaso, o ensino da técnica da escrita se inicia nas primeiras

modalidades de ensino, tanto para os alunos que começam o aprendizado da técnica de forma tardia quanto para os alunos que iniciam suas práticas ainda na modalidade de educação pré-escolar, quando são motivados pelos agentes de educação, ainda em idade entre três e quatro anos, a se expressar por meio de desenhos, utilizando ferramentas próprias da prática da escrita, como lápis, caneta etc.

O esforço do exercício da escrita, em particular, se apresenta para os alunos que fizeram parte desta pesquisa como um mecanismo que inibe os movimentos desordenados expressos pelos músculos da mão, que, em grande parte, são mais enrijecidos do que os dos alunos com idade menos avançada, em vista de não os utilizarem frequentemente. Há, portanto, uma resistência motora de articulação dos músculos da mão que sobressai nesses exercícios de prática escrita, na medida em que tais músculos se encontram habituados a outros tipos de exercícios corporais. Nesse sentido, as reclamações de dores nos músculos não somente das mãos, mas em todo o corpo, são constantes, tendo em vista que precisam se adaptar a ficar em posição tensionada, sentados em carteira escolar, que geralmente possui dimensões de 60 x 40 centímetros para a mesa ou banca para escrita e para cadeira, que mede 30 x 30 centímetros, revestidas tanto no assento como no encosto por material em base de fórmica. Em geral, tais reclamações são mais evidenciadas nos primeiros meses de escolarização, quando a prática contínua da escrita, por meio de cópia de palavras do quadro para o caderno, é então articulada.

Interessante perceber que nesse intervalo de tempo que se inicia com reclamações de dores no corpo, sobretudo nos músculos da mão, os alunos e as alunas aplicam atenção diferenciada às mãos, tanto no sentido de aumentar o cuidado ao manusear algum tipo de objeto, em seu cotidiano, que possa afetar a manipulação da ferramenta de escrita, como na atenção ao próprio aspecto estético das mãos. Em suas considerações, percebe-se que a noção de usos das extremidades dos membros superiores toma diferentes formas e acaba sendo reapropriada tanto física quanto simbolicamente. Instaura, portanto, atualizações de novas formas de utilização e representação. O aluno Conceição apresenta tais circunstâncias:

*C: Eu trabalho montando e desmontando barraca, né? É trabalho bem pesado que a gente tem que carregar os ferros todos pra cima e pra baixo. E tem hora que rala na mão. Depois que eu comecei a ver que queria mesmo aprender as coisas aqui na escola, eu tomo o maior cuidado com a minha mão. Já pensou se eu ralar com ela e chegar aqui com um corte, eu não conseguir mais fazer os exercícios! Não pode, né?*

*A minha sorte também é que eu pego esse serviço depois que saio daqui, porque lido com graxa. Como é só no dia seguinte que eu tenho aula, depois desse serviço, dá tempo de lavar as mãos direitinho e tirar tudo.*

T:E como o senhor faz?

C: *Ah, eu vou te falar que antes eu não ligava pra isso, nada! Eu já até tinha me acostumado com as mãos calejadas mesmo e com a graxa. Porque eu uso quase todo dia. Mas depois desse negócio de entrar pra escola e pegar firme nos estudos, eu peguei gosto, sabe? Eu procurei um jeito de arrumar as mãos antes de vir pra escola. Descobri uma tal de pasta que tira a graxa toda, é uma beleza. Você pode ver, não tem uma sujeirinha!*(Sr. Conceição, 76anos, montador de barracas, carioca).

De acordo com as considerações de Mauss (2003a), a educação<sup>27</sup> é um importante mecanismo de ordenação que, ao intervir na consciência humana, na medida em que fornece formas de “segurança(s) e presteza(s) nos movimentos” (p.421), constitui-se como de fundamental importância para a atualização das circunstâncias que a vida social implica. Tais movimentos, como a dominação dos músculos da mão, por exemplo, são capazes, todavia, não somente de influenciar a autorregulação do aluno para que ele se adapte à prática da escrita, mas também de conseguir alcançar limites que o fazem redimensionar a própria noção de corpo. Nesses termos, faço referência a Duarte e Gomes (2008), quando elaboram reflexões sobre as condições de reprodução de acesso ao estudo objetivado por diferentes famílias e padrões geracionais:

As condições diferenciais do acesso ao estudo são inseparáveis de disposições entranhadas ou incorporadas, associadas às ideias de autocontrole, contenção e civilização. [...] O desempenho escolar adequado pressupõe e/ou impõe um jogo de corpo/mente muito peculiar, envolvendo as habilidades de domínio gestual e cinestésico, concentração mental, abstração conceitual e capacidade expressiva. (DUARTE; GOMES, 2008, p.200).

A incapacidade do controle da mão para escrever, especialmente para redigir o nome, opera então como um fator que contribui publicamente para a condição de falta vivenciada pelos alunos participantes desta pesquisa. O aperfeiçoamento da escrita por meio do nome, nesse contexto, se destaca como uma das práticas mais requeridas, logo que se afiliam à modalidade de ensino EJA/PEJA. Em termos de cultura ocidental escrita, não somente o nome redigido fora dos moldes padronizados

---

<sup>27</sup>Para uma mais extensa compreensão do trabalho de Marcel Mauss em relação ao sentido amplo que o conceito de educação abarca, tomo como referência a noção de técnica do corpo elaborada por Rocha (2011).

ou do uso da impressão digital autentica uma identidade denegrida, mas também as formas pelas quais as palavras são pronunciadas exige uma uniformidade que, quando não assume seu padrão oral, remete à representação desabonada quase sempre por quem não domina o alfabeto.

Ao analisar empiricamente esse contexto intergeracional, observa-se, no que se refere especificamente à forma como o nome socialmente se constitui, o exemplo do aluno Flávio, que apresenta a relevância de coadunar tanto a dinâmica da escrita do seu nome quanto de sua interpretação pronunciada frente à demanda da ordem social. Em seu relato, o aluno descreve que não pode se limitar a aprender a escrever apenas seu nome de forma correta. A pronúncia adequada às normas escritas e, conseqüentemente, orais também precisa ser aprendida e exercitada, para então não ser percebido pela condição de analfabeto.

F: *Eu trenei muito pra escrever minha assinatura legal, assim bem escritinha. Mas como o meu nome é mais difícil, eu também tive que aprender a falar ele direto, porque as pessoas me humilhavam muito.*

T: E como você aprendeu a falar seu nome?

F: *Ah, assim, quando eu já não aguentava tanta humilhação na rua! Porque em casa ninguém ligava.*

T: Entendo.

F: *O meu nome a gente lá em casa chamava tudo de Frávio, mas o certo é Flávio, entendeu? Assim igual a Flamengo, que não é Framengo. Tá me entendendo?*

T: Sim. E como foi que isso aconteceu?

F: *Ah, eu tive que ficar esperto na rua. Demorei um tempo assim, tipo um tempo grande, para aprender a falar Flávio. Porque eu já tava acostumado a falar do outro jeito. Mas a gente percebe como é tratado diferente quando falar o nome certo, né? Ficava tudo humilhando, rindo, sacaneando na moral mesmo, quando eu falava Frávio.*

T: Sei.

F: *Aí eu tive que me acostumar mesmo na marra. Assim, hoje eu tô preferindo mesmo o jeito de falar Flávio. É o certo, né? E também ninguém me enche mais. Mas eu já gostei mais de Frávio, porque lá em casa só me chamam mesmo de Frávio. É família, né? Vou dizer pra não chamar? Eu nasci e cresci com esse nome, vou fazer o quê?*

T: E você usa qual dos nomes com sua família?

F: *Uso Flávio, eles que me chamam de Frávio, Fravinho, isso mais minha mãe, né? E também falo o nome certo porque é assim que tá na certidão. Mas eu acho que foi sorte também, porque eu só consegui arrumar essa certidão depois que já tinha acostumado com Flávio. (Flávio, 38 anos, empregado de edifício, belford-roxense, RJ).*

Os critérios pelos quais o aluno Flávio manifesta seu reconhecimento frente à ordem social, imposta por meio da institucionalização da cultura escrita e oral, e diante do nome que lhe é conferido arbitrariamente (ou não), tornam a dinâmica da

ação perceptível quando o aluno se condiciona a utilizar seu nome, conforme a norma escrita. No entanto, manter, ao mesmo tempo, o nome considerado incorreto correspondente a uma identidade socialmente determinada pelo meio familiar que, supostamente, lhe foi atribuída.

No que concerne ao estudo sociolinguístico erigido por Bortoni-Ricardo (2011), ao analisar as redes sociais de migração entre sujeitos que partem do “campo para cidade” com pouco domínio da língua escrita, a autora chama a atenção para nuances que diferenciam formas de apropriação ou resistência no tocante ao repertório linguístico. Nesse sentido, a autora observa que o contato, no sentido da interação com a língua padrão “urbana” oral ou escrita, assume variações que se situam na ordem do que é imposto socialmente, enquanto que a forma de “assimilação e aquisição gradual” (p.119) da língua possui objetivações que se situam na ordem do proposto. Assim, podemos encontrar inúmeras variações de aquisição da língua oral ou escrita, que ora se dispõe a permanecer, constituindo formas de preservação transmitidas tradicionalmente; e ora promove a racionalização da língua oral e escrita, conforme a difusão das orientações do universo cultural da escrita ocidental, assim como demonstrado pela narrativa do aluno Flávio.

Ao considerarmos a questão do nome próprio, a perspectiva bourdiana demonstra que tal substantivo faz parte de uma construção postulada pelos princípios de ordem social, proposição que se manifesta através de uma “constância nominal” (BOURDIEU, 2006, p.187) atribuída pelos registros oficiais que codificam a existência social em universo que se pressupõe alfabetizado. Dessa forma, Bourdieu elabora que o nome próprio é então:

Produto do rito de instituição inaugural que marca o acesso à existência social, ele é o verdadeiro objeto de todos os sucessivos ritos de instituição ou de nomeação através dos quais é constituída a identidade social: essas certidões (em geral públicas e solenes) de atribuição, produzidas sob o controle e com a garantia do Estado, também são designações rígidas, isto é, válidas para todos os mundos possíveis, que desenvolvem uma verdadeira descrição oficial dessa espécie de existência social [...]. (BOURDIEU, 2006, p.188).

No âmbito dos processos sociais que abarcam a cultura ocidental letrada, a prática de assinar e proferir de forma correta o nome próprio implica a representação inerente ao modo de ser do próprio homem. Nesse sentido, a falta de domínio do

alfabeto em relação à pronúncia do nome próprio, bem como sua escrita, desloca esse sujeito para uma condição de alteridade frente aos que detêm tal domínio. A sujeição consciente dos alunos frente às regras do universo letrado formaliza sua condição suplantada em relação aos princípios que servem de fundamento à dominação da cultura escrita. Ao contrário de se situarem em condições antagônicas ao modo de dominação da cultura letrada, aqueles que não possuem o domínio da prática da escrita não reivindicam, por meio de entraves ou lutas sociais, a identidade de sua condição. Em vez disso, se utilizam de recursos de ação que sustentam formas de ocultar ou mesmo dissimular sua condição frente às evidências da existência do analfabetismo, consideradas pelas políticas de Estado como um fenômeno a ser erradicado.

### **4.3 Modos de resistência frente ao universo letrado**

As tentativas de superar a condição de analfabeto, quando não manifestadas pela busca da educação formal na idade considerada legítima, se situam, em grande medida, na ordem que provoca efeitos morais abarcando as noções de honra e vergonha. Sob a égide desses juízos de valor, são produzidos modos relacionais e situacionais de determinação que se desdobram na execução de recursos de defesa frente aos sentimentos de ofensa e menosprezo expressos mediante a criação e manutenção das relações sociais.

A execução desses recursos se manifesta pela forma disfarçada, no sentido de uma possível atenuação, de que os alunos se utilizam ao forjar a disfunção de alguns órgãos que dão função a determinadas competências sensoriais como a visão, audição e fala. Esses recursos são muito utilizados quando os alunos vivenciam circunstâncias de coação impostas pelo universo letrado. A aluna Zefinha elucida tais circunstâncias em sua entrevista:

*Z: Minha filha, lê essa parte toda aqui pra mim porque eu esqueci meus óculos!*

*T: Por que a senhora está dizendo que esqueceu os óculos se eles estão ali?*

*Z: Ah minha filha, a gente sempre arruma um jeitinho de pedir ajuda.*

*T: É verdade.*

*Z: Não vai me dizer que nenhuma mulher parou você na rua para perguntar o que estava escrito porque esqueceu os óculos ou porque não enxergava direito? Já pediram isso pra mim que não sei ler nem escrever,*

*imagina pra você que anda pra cima e pra baixo com esse caderninho e lápis.*

T: Foi? Perguntaram para a senhora?

Z: *E Foi. E eu fiquei foi é muito sem graça porque não podia ajudar, né? As pessoas que precisam de ajuda na rua para ler alguma coisa não falam que não sabem ler, você entendeu agora? Arranja um jeitinho natural de pedir ajuda. Porque é muita vergonha falar que não sabe ler. Então se arruma outro jeito de pedir. Ainda mais quando é mulher que pede. Todo mundo ajuda.* (Josefa, 65anos, empregada doméstica, cearense).

Uma das formas de reconhecimento da condição do parco domínio do alfabeto entre os alunos pesquisados frente à interação com o universo da escrita se manifesta quando eles se encontram em eventuais circunstâncias que os sujeitam a depender do auxílio de pessoas letradas. Tais ocasiões se situam nos variados âmbitos da realidade social, comuns ao cotidiano. Por isso mesmo, conforme explicitado pela aluna Zefinha, o recurso utilizado nessas ocasiões representa formas de interação reconhecidas como inatas ao ser humano, como, por exemplo, a função da visão, que no caso se exprime pela sua atenuação.

O uso dessas formas de atenuação ou de disfarce da condição de analfabeto pelas disfunções das capacidades sensoriais é tão preeminente em suas representações, quando em contato relacional e situacional com o universo da escrita, que há, no âmbito da construção simbólica das relações de gênero, diferenciações que marcam os modos de articulação entre os sexos. A narrativa de Zefinha enfatiza, por exemplo, a utilização da prática de dissimulação relacionada à falta de competência visual, no intuito de produzir uma situação favorável para pedir ajuda. O auxílio se referencia à leitura de determinada expressão escrita, tal como o pedido de ajuda para saber alguma informação pública, como a identificação do transporte, de um rótulo de alimento ou mesmo de uma notificação escolar etc.

Em contrapartida, podemos perceber diferentes modos de agir incorporados pelos alunos do sexo masculino, conforme demonstra a narrativa de José, quando apresenta uma atitude diferenciada diante de uma situação em que a falta de domínio da leitura o impossibilita de realizar uma determinada atividade:

J:*Esse negócio de ser ruim das letras é muito ruim porque ninguém quer saber de te ajudar não. E para o cabra que precisa de ajuda então é muito pior. Já mangaram demais de mim por causa disso.*

T: Como foi isso Zé?

J:*É brincadeira não. Eu antes era novinho não conhecia nada aqui em Copacabana. As ruas tudo eu não sabia. Aí mandavam eu entregar uma*

*compra ou outra coisa qualquer lá do prédio, né? Aí eu ia. Aí uma vez perguntei para o rapaz, desses que vendem jornal, onde era a rua Constante Ramos. Naquela época eu dei o nome da rua escrito no papel porque não sabia falar o nome direito, não queria falar errado. Aí o filho de uma égua me mandou para o outro lado de Copacabana, e eu fui parar lá perto da Princesa Isabel. Entendeu? Esse negócio de dizer que não sabe é pior. Porque o cabra te sacaneia. E homem não fica pedindo ajuda, isso é coisa de mulher, que diz que não sabe, aí o cabra que sabe, pra se mostrar, ajuda, diz que sabe, faz as coisas para dar uma de galo. Mas pra homem isso não funciona, o cabra aproveita que você não sabe e ainda te sacaneia.*

T: E qual é a melhor forma de lidar com essa situação?

J: *A experiência é o calar ou o fingir de surdo mesmo. Não tem outra! Porque é natural assim você nem escutar ou calar, calar mesmo. Não abrir a boca. Porque o cobra não tem como sacanear com o natural. Hoje eu sei os nomes de tudo que é rua que você pode imaginar. Não me mangam mais. E antes de fazer um serviço, eu pergunto pra quem é de minha confiança, entendeu? Não saio por aí perguntando mais não. Isso a gente faz quando é novo.* (José Marques, 51 anos, empregado de edifício, paraibano).

No que concerne à narrativa do aluno José, ela se orienta por meio de condições diferenciadas em relação às práticas e à experiência social refletida pela narrativa da aluna Zefinha. Quer dizer, o investimento realizado em diferentes condições sociais é contextualizado em noções e valores que referenciam relações de gênero. Assim, José demonstra que um homem não pode se mostrar submisso ao outro, praticando alternativos modos de interação, tais como aplicados pela mulher, quando necessita se apropriar de uma informação que se encontra além de seus recursos de escrita e leitura. Para ele, quando uma mulher pede ajuda por não ter acesso a uma informação escrita, tal posicionamento pode se situar em diferentes níveis de significação, podendo desencadear, assim, outras produções de experiência pessoal e coletiva, inclusive correlações de caráter dadivoso entre a mulher que pede ajuda e o homem que a detém e a fornece. Nesses termos, a importância de demonstrar essas diferenciações, contidas de forma abundante em meu material etnográfico, auxilia a tornar inteligíveis os recursos que representam, em grande medida, não somente as tentativas de atenuar o efeito social degradante de quem não é alfabetizado, mas de perceber como são constituídos modos de resistência ou reinvenção à coerção cotidiana com que interagem direta ou indiretamente sujeitos que não dominam o alfabeto.

Outrossim, devo salientar que, embora sejam suscitados recursos de ações e reações diferenciados entre alunos e alunas na interação com o universo da escrita, por outro lado, essa premissa é particularmente significativa para a reflexão, dadas as

representações que remetem às ações coletivas para ambos os sexos. Tais ações podem ser identificadas, contudo, por meio da forma pela qual alunos e alunas concebem atenuações de desonra ou ampliação da honra, quando o conceito de (des)honra se situa em relação ao ato de aspirar a uma determinada posição social (*status*), como conceitua Pitt-Rivers (1971). Nesse sentido, essas representações, quando compreendidas no âmbito da coletividade, são percebidas pelos alunos e alunas de forma análoga, a partir do uso que fazem de suas competências sensoriais, consideradas como formas “naturais” de agir frente aos desafios impostos pela interação com o universo da cultura escrita.

Para alunos e alunas, as estratégias aplicadas na convivência com o mundo letrado são incorporadas ora coletivamente ora particularmente. Tal alternância se dá por meio de inúmeras formas e nuances que, portanto, implicam as questões de gênero, assim como as questões que abrangem as concepções dos alunos e alunas como um todo.

Essa proposição é percebida ao analisarmos as narrativas dos alunos. No caso das que foram expostas, é possível constatar que tanto a aluna Zefinha como o aluno Zé se reportam à (in)utilização da competência sensorial como um meio “natural” de agir diante da interação da cultura escrita. Isto é, (deixar de) falar, (deixar de) ouvir ou mesmo (deixar de) ver, como no caso da aluna que se refere a não *enxergar direito*. Assim, apoiados em recursos alternados, alunos e alunas se utilizam de suas competências sensoriais (ou da dissimulação da falta delas) para conviver com o universo da cultura escrita.

Para além das competências sensoriais acionadas pelos alunos quando em coexistência com o universo letrado, há, contudo, outra forma de aceção que atenua a convivência no meio letrado. Trata-se da forma como os alunos elaboram a concepção que remete ao estado mental, quando detém dificuldade para acessar determinada compreensão proposta pelo âmbito do letramento, isto é, a dimensão que abarca o *problema de cabeça*. Tal concepção, no entanto, é menos acionada do que as competências sensoriais, dado que atribuem seu significado a formulações mais específicas. Essas formulações estão relacionadas a limitações que abrangem sentidos que ultrapassam o desejo de aprender o alfabeto, situando-se em uma ordem que não detém autodomínio ou mesmo controle. Em sala de aula, tais representações se manifestam para exprimir as possíveis dificuldades de alcançar um entendimento

do que se deve realizar em exercício proposto pelo professor ou mesmo quando atribuem à demora do aluno para o aprendizado.

A forma como é percebida a execução demorada do aprendizado para os alunos está associada menos à forma pela qual eles conseguem se articular e constituir o domínio cinestésico, do que à forma como explicitam seu desejo de se apropriar da prática da escrita e leitura. Nesse sentido, os alunos atribuem o *problema de cabeça* àqueles que são menos independentes para realizar os exercícios propostos, isto é, aqueles que pedem auxílio contínuo ao professor ou aos próprios colegas de turma para desempenhar as atividades requeridas. Essa distinção, embora seja reconhecida entre os alunos, não se articula por meio de ações que desqualifiquem ou segmentem alunos e alunas que fazem parte de uma mesma turma de alfabetização, por exemplo. Essas construções de desqualificação somente tornam-se mais expressas sob formas de segmentação nas turmas que dão prosseguimento ao processo de alfabetização.

Assim, a diferença que se manifesta entre os usos que os alunos fazem das (faltas de) competências sensoriais em relação ao atributo que consideram como *problema de cabeça* dirige-se, em grande medida, a outros alunos e não a si próprios, dado que o aluno que possui tal atributo é considerado em situação desprivilegiada em relação àqueles que se utilizam, por exemplo, do recurso da falta de visão. A própria ideia de fraqueza ou de *fraqüinho da cabeça* demonstra uma conotação de desvantagem, conforme explica Márcia:

M: *Ah, assim eu fico cansada de ajudar certas pessoas daqui porque nunca aprendem. Ficam aí na mesma série mais de ano. Eu tenho que fazer o meu dever e ainda ajudar. Não ligo em ajudar não, mas é que não dou conta nem pra mim. Entendeu? É porque você vê que tem gente aqui muito fraquinho da cabeça, assim com problema de cabeça, mesmo. Não tem condições de aprender assim legal. Aprender aprende, mas pouquinho, né? Tem gente que tá aqui pra mais de um ano. Vê-se pode? Mas, isso é o que eu tô te falando tem problema na cabeça mesmo não tem culpa, entendeu?*

T: Quem, por exemplo, é assim?

M: *A Maria das Graças, tá aqui há quanto tempo? E não aprende. Isso não é só preguiça. Ela tem qualquer coisa de fraquinha na cabeça.*

T: Mas ela está sempre esquecendo os óculos...

M: *Isso ela faz também, mas é diferente. Uma coisa é ela não aprender porque não consegue mesmo. Ela quer aprender, mas a cabeça não vai, não acompanha, entendeu? É assim uma coisa mais difícil. Esse negócio dela esquecer os óculos ela faz porque tem preguiça aí fica pedindo ajuda. Mas, pra mim ela não tem culpa, é mesmo problema de cabeça. Pode ser da idade também, ou pode ser da cabeça mesmo. Tem coisa que*

*a gente não pode mudar mesmo é da gente, é dado por Deus, fazêo quê?*  
(Márcia, 50 anos, empregada doméstica, carioca).

A perspectiva que apresenta a forma pela qual os alunos atribuem o sentido de *problema de cabeça* se torna relevante para percebermos o quanto os recursos utilizados pelas (faltas de) competências sensoriais são pressupostos, equalizando as articulações entre os universos díspares que englobam, de um lado, letrados e, de outro, não alfabetizados. Trata-se, no caso da dissimulação da falta de alguma competência sensorial, de uma qualidade estratégica utilizada como recurso de coexistência e não como uma autodepreciação.

Em vista disso, para os alunos, as representações que promovem recursos de ações ou reações que dissimulam ou atenuam sua condição de analfabeto se situam na ordem da natureza como forma de interação com a cultura letrada, sendo essa natureza relacionada às faculdades sensoriais. Ou seja, para aqueles que diante da condição de analfabeto tentam amenizar possíveis desonras ou vergonhas, as formas de dominação da prática da leitura e escrita são percebidas não como se fizessem parte da natureza do ser humano. Ao contrário, suas acepções se situam no âmbito do que é eminentemente constituído de forma social. Nesse sentido, tornam-se imbatíveis as formas de dissimulação articuladas pelas (falta de) faculdades sensoriais que, portanto, fazem parte de um aspecto que circunscreve um fenômeno que diz respeito às leis da vida biológica e não ao que é socialmente construído.

Essa forma de objetivar a prática da cultura escrita, portanto, dispõe de modo diferenciado os seres sociais que fazem parte do universo letrado, posto que suas atribuições em relação à prática da escrita e leitura são concebidas como se estivessem na ordem do natural, ou como se fosse algo dado e não construído.

Nesses termos, se percebe a dimensão que assume o exercício da prática da escrita e leitura, bem como a forma de expressão oral ou a faculdade de falar para aqueles que são alfabetizados. O simples ato de *falar direito* se refere a uma forma de facilitar a criação, manutenção e atualização de relações. Assim sendo, percebe-se quão valorizado é o exercício da fala para os alunos que buscam os programas de ensino da modalidade EJA/PEJA.

#### 4.4 O recurso da fala

*Falar direito* é uma requisição fundamental dos alunos aos professores, para os primeiros implicando uma forma de aprendizagem independente da prática da leitura e escrita, sobretudo quando se encontram no início do programa de alfabetização. Em suas solicitações, há recorrentes reclamações quanto ao aprendizado do *falar direito*, livre de qualquer relação com o alfabeto. Essa condição é menos um dos efeitos que resultam do ensino do emprego do alfabeto, posto que opera como modalidade de ensino independente dos pressupostos que motivam o aprendizado da prática da escrita e leitura. Como nos aponta a aluna Jirlene:

*Quando eu entrei aqui, meu negócio era aprender a falar direito. Queria falar feito gente que não fala as palavras tudo errado, com os erros que a gente tem. Oxê, aí vim saber da professora que isso é a última coisa que a gente aprende! Fiquei aperreada com isso! Na época era a Ester, e ela falou que tem que aprender escrever as letras primeiro e ler tudinho que põe na frente da gente pra só depois aprender falar direito. Aí eu pensei na hora que num ia ficar aqui mesmo! Mas aí, às vezes, a gente aprende uma palavrinha ou outra, assim, pra falar direito, né? E junto aprende outras coisas também. Mas eu preferia que fosse mesmo era tudo separadinho. Primeiro logo ensinavam pra gente falar direito e depois entrava com esse negócio dos estudos, de ter que ficar quebrando a cabeça para juntar uma letrinha na outra e ler uma palavra. (Jirlene, 48anos, empregada doméstica, paraibana).*

As relações que se constituem no âmbito escolar, encetadas pelos alunos, preconizam atos antes contingentes do que necessários no sentido da incorporação da cultura escrita. Assim a busca por critérios próprios de aprendizagem do alfabeto não é rara. A evidência desses atos reside na forma como destacam e reclamam a faculdade de falar segundo as normas dominantes. Embora manifestem o desejo de aprender a *falar direito* com os agentes de educação, tais reclamações não são atingidas, dado que tal aprendizado é concebido como integrado ao aprendizado da prática da escrita e leitura.

Para além da coexistência entre dois princípios ou condições contrárias de demanda por recursos de interação com a cultura letrada, isto é, o *falar direito* e o *não falar*, há, obviamente, nuances de formas de falar que servem para variados fins. Darei ênfase, portanto, no aspecto que, segundo os alunos, referencia o *poder de falar pouco*.

O ato de *falar pouco* assume, nas narrativas, determinado relevo quando compete ao aluno manter uma relação mais aproximada com o mundo da cultura escrita. Assim, o ato de *falar pouco* assume uma forma de poder, no sentido de um saber adquirido que permite e até autoriza o convívio dos alunos entre aqueles que fazem parte do universo alfabetizado, sem as contextuais produções de alteridade. A narrativa de Carlos exprime tal circunstância:

C: *Quando eu queria mudar de emprego fui falar com o Seu Samuel que tinha um comércio de roupa em Copacabana. Tinham me falado que ele tava precisando de um funcionário para ficar no estoque. Assim, para cuidar de guardar as cangas, arrumar o estoque e receber os pedidos todos, essas coisas. Eu queria muito esse emprego, na época, porque ele assinava carteira e pagava muito melhor do que o outro lugar que eu tava. No dia que eu cheguei lá, Seu Samuel me perguntou o que eu sabia fazer e eu falei e disse que queria muito aprender. Aí ele me aceitou. Mas, assim, eu tenho pra mim que ele só me empregou porque eu não falava muito, entendeu? Não colocava tudo a perder. Já que ia ser uma boa chance de mudar de emprego. Então o que ele me perguntava eu respondia. E pronto. Sem muita ladainha. Porque boca que fica muito aberta entra muriçoca, a gente sabe! Ele me deu o emprego e eu fiquei trabalhando durante nove anos pra ele. Aí um dia o rapaz que trabalhava com ele faltou, e ele me chamou para eu subir, né? Ficar nas vendas lá em cima. Foi aí que o Seu Samuel reparou que eu não sabia ler nem escrever. Ele ficou doido comigo, disse que não tava acreditando porque ele não sabia e porque eu também nunca tinha me enganado nos pedidos das cangas.*

T: E como é que você não se perdia nos pedidos das cangas?

C: *Ah, eu desenhava vários papeizinhos com as cores e os desenhos delas. Eu arranjei uns lápis coloridos e fui me ajeitando. Se tinha bolinha verde com amarela e risquinho, eu desenhava tudo e ia arrumando do jeito certo, entendeu? Seu Samuel gostava muito do meu serviço. Eu arrumava era tudo muito direitinho. Nesses anos todos trabalhando com ele, eu nunca fui chamado para reclamação. Ele ficou foi chateado quando eu pedi as contas. Mas é o que eu tô te falando jogar palavra errada pra fora é fácil. Tem que saber falar na hora certa, entendeu? Porque ninguém nem desconfia que não sei das letras. (Carlos, 37 anos, camelô, cearense).*

O ato de *falar pouco*, isto é, a forma de sinalizar ou não mencionar que não possui o domínio da escrita ou leitura, possibilita ao aluno se deslocar da condição desacreditada para uma posição em que é possível disputar a realização de tarefas de qualquer ordem, inclusive com aqueles que detêm o domínio do alfabeto. Para Carlos, o *falar pouco* representou uma nova condição de vida, como, por exemplo, a mudança para um emprego que lhe trouxe diferentes benefícios.

A prática de *falar pouco* ou de forma controlada se integra aos procedimentos adotados pelos alunos que abarcam não somente o ensino da educação formal, mas

sobretudo a aquisição espontânea. Trata-se de práticas sociais elaboradas de forma específica, que se constituem a partir do contato com a imposição da cultura escrita e que nem sempre estão situadas pela coação moral erigida de forma acusatória ou degradante, mas por meio de apropriações graduais oferecidas pelos símbolos, cartazes, embalagens, placas de trânsito etc. que, portanto, auxiliam na produção de novas técnicas de desempenho e conhecimento da prática da comunicação.

As práticas sociais utilizadas pelos alunos para coexistirem no universo letrado, embora se constituam por diferentes nuances de interação, são marcadas de forma mais enfática nas narrativas pelas circunstâncias de coerção desencadeadas por conceitos de aviltamento ou sentimentos de desonra. Mormente quando a condição de analfabeto é evocada diante de uma expressão pronunciada de forma incorreta, de acordo com as normas da cultura escrita. O número de narrativas que aludem a tal situação é, em grande medida, ressaltada pela maioria dos alunos. Ilustro tal circunstância a partir da narrativa da aluna Maria Auxiliadora:

*A:Eu nunca fui tão humilhada na casa de uma mulher aí, que eu trabalhei, ela era o ó! Muito ruim mesmo. Nessa época que eu tinha te falado que eu comecei a trabalhar em Copacabana.*

T: Mas como foi?

*A:Ah, ela me tratava muito mal, como se eu fosse sei lá o quê. Sempre me tratou mal, assim, me humilhava, gritava comigo, sabe tipo uma escrava que ela achava que eu era. Aí um dia eu fui falar que tinha um problema pra resolver com o vaso do banheiro. Só que eu não falava como eu falo hoje problema. Eu disse pobrema, entendeu? Assim, falava errado, né? Aí, minha filha, sabe o que ela fez? Desceu as cachorras em mim, me xingou e tudo. Disse que eu só falava errado, que era uma ignorante, que ela não queria viver com gente ignorante porque atraía coisa ruim, essas coisas. Eu saí dali, eu chorei muito, aí depois pedi as contas. Logo depois arranjei outro serviço. Que foi a mesma coisa, fui humilhada por causa de falar errado, aí foi isso.*

T: Mas você tinha me falado que tinha raiva da palavra ‘problema’. Foi pelo que aconteceu?

*A:Não. Foi assim. Eu fiquei com raiva de não saber falar a maldita da palavra problema porque eu falava pobrema. Aí nessa época eu descobri um outro jeito para falar, que era poblema e não pobrema. E eu achava que tava certa porque nunca tive estudo, você sabe. Aí essa outra patroa, que também era de Copacabana, ficava me sacaneando porque eu falava poblema. Ela ria na minha cara, sempre me esculachando. Como eu não aguentava mais, arrumei outro serviço. No mesmo prédio com a patroa que tô até hoje e que foi ela que me ajudou para eu entrar aqui na escola.*

T: Sei...

*A:E agora eu falo problema certinho, né? Porque ninguém nunca me ajudou. Que problema é uma palavra difícil tem que usar assim o pro, né? Era sempre humilhação, sacanagem com a minha cara, o tempo todo. Era só esculacho mesmo, entendeu? Tem que falar certo ou então ficar muda que é a melhor coisa. Eu sempre fiquei mais quieta com essa gente por causa desses esculachos. Mas quando a gente entra na escola essas coisas mudam, né? Assim, porque também você pode perguntar pra*

*professora como falar uma palavra ou outra. Se eu tivesse na escola, desde antes, eu tinha perguntado como falava problema e aí ia treinando.*  
(Maria Auxiliadora, 52 anos, doméstica, bom-jardinense, RJ).

Muitas dessas experiências de constrangimento vivenciadas pelos sujeitos sem o domínio da prática da escrita e leitura, quando ainda não se encontram na condição de aluno, dificultam reações sociais que incluem a própria ação de se afiliar em uma instituição escolar. Quando, enfim, conseguem se afiliar a um programa de ensino, nem sempre se encontram dispostos a passar por novas experiências que os façam remeter ao constrangimento vivido em algum momento da vida, no que se refere, por exemplo, a proferir palavras da língua portuguesa fora das normas da comunicação pública, isto é, nos limites da sala de aula, quando requerido pelo agente de ensino.

Nesse caso, percebe-se que projetos pedagógicos, aplicados pelos agentes de educação no âmbito da sala de aula, nem sempre priorizam exercícios que valorizem o falar em voz alta, tanto de forma individual como coletiva, na primeira modalidade de ensino EJA/PEJA, mas, quando os fazem, reconhecem como de grande relevância para o aprendizado. Uma das atividades mais emblemáticas de que participei embasada nesses preceitos, em sala de aula, demonstrou o quanto a dinâmica do proferir se estabelece no campo de estudo da pedagogia como de fundamental importância para a aprendizagem desses alunos.

A atividade que vivenciei junto aos alunos correspondeu a uma avaliação de final de curso, quando duas estagiárias, vinculadas a uma determinada faculdade de Pedagogia, apresentaram uma aula-teste para um professor avaliador no ambiente de sala de aula, tendo os alunos participado como se elas fossem professoras responsáveis pela turma e pelo ensino das práticas de ler e escrever. Nesse contexto, as duas estagiárias propuseram uma aula a partir de um mapa do território brasileiro, em tecido, que fora estendido no chão. Cada aluno deveria caminhar até o mapa, marcar sua região, com o auxílio das estagiárias, e então falar em voz alta seu nome, o lugar de onde veio e as características de sua região.

Diante dessa dinâmica, os alunos não quiseram, em sua maioria, participar. Em suas diferentes alegações, foram apresentadas as dificuldades de locomoção para chegar próximo ao mapa, dificuldade de visão, dificuldade de audição, assim como a saída antecipada da sala de aula por motivos mais variados. Os alunos que

permaneceram e participaram eram todos alunos que se situavam na escola por períodos que abrangiam mais de oito meses de frequência escolar.

Ao final dessa aula, quando me reuni com alguns alunos na praça em frente à escola para conversar e então acompanhar alguns deles no caminho de volta para casa, foram manifestadas muitas reclamações, sobretudo no que dizia respeito à forma como a aula-teste demandou um relativo desgaste emocional, articulado a um sentimento de inquietação e *vergonha*, como considerou a aluna Maria Lúcia em seu depoimento:

*ML:Eu tô aperreada com isso, a gente sai do trabalho correndo para chegar aqui e é isso? Onde já se viu? Botar a gente lá na frente com um raio de um tapete de mapa para falar, até parece que isso é aula!*

T: Mas por que você está tão aperreada?

*ML:Não é possível uma coisa dessas! Você viu que um monte de gente foi-se embora porque não queria ir lá pra frente. O João, ele mesmo ficou foi é muito puto da vida com isso! Eles acham que a gente é o quê? Todo mundo aqui tem filho criado e ficar passando vergonha numa altura dessas não dá, né? Não é possível uma aula dessas que a gente tem que ficar falando as coisas que a gente não sabe, na frente de todo mundo, ainda por conta de um tapete de sei lá o quê? Isso dá é muita vergonha!*

T: Vergonha?

*ML: É, muita! Vai que eu falava uma palavra errada ali. Eu não gosto disso, a gente tudo já passou muita vergonha na vida por causa disso mesmo e até na escola a gente tem que ter essa provação? Pelo amor de Deus!*

T: Você achou que falou alguma coisa que não estava certa?

*ML:Eu falei tudo certo porque falei quase nada, nem do Rio eu sou. Você sabe que sou cearense, mas se eu falasse alguma coisa errada na hora? Preferi falar do Rio mesmo, que eu já sei as coisas mais ou menos certas daqui. Num disse nada de lá porque não tinha condição. Muita vergonha! Eu hein, não sei pra que isso? (Maria Lúcia, 58 anos, empregada doméstica, cearense).*

A concepção de vergonha expressa pelos alunos se articula por meio da convicção de (não) pertencer a um todo. Essa noção implica o encargo de se conduzir a uma forma singular de interação social que, nesse aspecto, se articula às regras de comportamento adotadas pelo universo da cultura escrita. O sentido da vergonha, então, se encontra atrelado à noção de honra, quando se pretende atingir a condição de alfabetizado, e se apresenta por diferentes representações de domínios dos sentidos e, sobretudo, dos músculos da mão, da forma correta de falar, como já abordado. A honra seria, então, o modo como são expressos, no plano na coexistência social, a incorporação ou aderência desses alunos aos aspectos valorativos que a cultura escrita constitui enquanto representação simbólica.

A honra e a vergonha ocupam, assim, uma mesma dimensão e, portanto, são passíveis de se expor a efeitos que se inter-relacionam. No caso da interação proposta, a honra se articula entre dois limites que abarcam, por um lado, o sentido de desonra ou mesmo falta de prestígio social; e, por outro, a ideia de culpa ou constrangimento. A pretensão à honra seria, nesse contexto, um mecanismo social que tem por finalidade diferenciar valores sociais de quem faz, ou não, parte do princípio hegemônico que conduz à incorporação da cultura escrita.

A retórica assume, então, a condição que abrange tanto a dimensão da vergonha como a da honra, na medida em que se encontra no plano da interação social entre as múltiplas esferas sociais que representam o universo letrado e o não letrado. Essa condição ratifica que o espaço por excelência de construção da identidade daquele que pretende incorporar o valor do universo hegemônico em questão é a manifestação da fala ou da assinatura etc., ações predominantemente públicas. Por outro lado, a recusa dessas manifestações de fala ou escrita se limita ao aspecto que se relaciona mais diretamente à vergonha ou à culpa do que à (des)honra, dado que tal recusa se instaura como a negação da própria condição de pertencimento social, projetando subjetivamente sentimentos associados à baixa autoestima e acanhamento.

As diferentes proposições conceituais associadas à noção de honra são, segundo Pitt-Rivers (1971), o que movimenta a reconciliação entre a ordem social, tal como apreendemos, e a ordem social tal como respeitamos, na medida em que se atribui à integração social uma forma de assegurar a legitimação do poder estabelecido e concedido, no caso, pela hegemonia da cultura escrita. Nesse sentido é que podemos avaliar as diferentes formas como os vários grupos sociais (delimitados por idade, sexo, ocupação etc.) constituem categorias sociais modificados por sistemas de valores. Pitt-Rivers destaca dois princípios assumidos socialmente quando a noção de honra se associa a outros conceitos que arbitram questões de valor, como a ideia de virtude e precedência:

As transações de honra servem, assim, dois propósitos: não só fornecem, do lado psicológico, um nexos entre os ideais da sociedade e sua reprodução nas ações dos indivíduos – a honra obriga os homens a agir como deviam (mesmo que as opiniões diverjam sobre como deviam agir) – mas, do lado social, ligam a ordem ideal com a ordem terrestre, validam as realidades do poder e fazem com que a ordem santificada de precedência lhes corresponda. (PITT-RIVERS, 1971, p.27).

O aspecto principal que chama a atenção de Pitt-Rivers ao analisar a noção de honra é, em última análise, o caráter dual erigido pela noção, quando em sua disposição se concentram valores que ora se constituem a partir da própria compreensão que o sujeito detém e ora, em outro plano, pela disposição de valores que situa o sujeito pela ação dos outros. Por essa premissa, pode-se considerar que a conduta arbitrada pela aluna Maria Lúcia em sua expressão cotidiana, quando narra uma circunstância de constrangimento na sala de aula, aponta para dois aspectos que suscitam a noção de (des)honra, ao considerar o próprio reconhecimento da condição de analfabeta frente à ordem social que elege a hegemonia do alfabetizado. O primeiro aspecto, destarte, é aquele que se articula pela dinâmica que concede valor social ao seu (des)contentamento, dado que o constrangimento implica o reconhecimento da supremacia do universo letrado.

O segundo aspecto é aquele que se pretende reconhecido pela ordem social como aluna e que diz respeito ao direito de ser reconhecida como tal. Nesse sentido, faz-se alusão a algum tipo de pertencimento frente à hegemonia dos alfabetizados. Dessa forma, estar afiliado a uma instituição de ensino em condição de aluno implica não estar desenraizado da cultura letrada, permanecendo, portanto, dentro dos limites da referência da honra e da vergonha.

Para desenvolver um pouco mais a reflexão que abarca o conceito de (des)honra, no plano das interações sociais entre os alunos e o universo letrado, tomo por base algumas considerações da perspectiva weberiana, que, embora detenha seu olhar em função da análise dos significados da ação política, traz subsídios eficazes para pensarmos acerca dos critérios e recursos produzidos por aqueles que buscam encarnar o estilo de vida social adequando ao seu mundo.

Nesse sentido, a compreensão weberiana do conceito de honra passa pelos limites de uma espécie de exaltação de uma emoção íntima, calcada na qualidade “paixão”, relacionada como uma das três qualidades decisivas para o político, a saber: “paixão, sentimento de responsabilidade e senso de proporção” (WEBER, 2008, p.106). Nessa exaltação evocada pela “paixão”, Weber alude ao conceito de “excitação estéril” elaborado por Georg Simmel (2008, p.106) para se referir a uma determinada limitação na sensação que, no caso, diz respeito ao poder sentido na carreira política. Assim, para Weber, a concepção de honra não ultrapassa o limite externo causado pelo resultado alcançado, assim como a “paixão”, que detém como

característica um movimento improdutivo e limitado. Tanto para a “paixão” quanto para a honra haveria a carência da autoestima, na medida em que se precipita nos sujeitos o sentimento de honra social, incitando-os a conceber uma condição de pertencimento que, por fim, os remete a produzir formas determinadas de conduta. Por esse motivo, a honra sofre efeitos tanto na ordem da “vergonha” como da “culpa”, conforme já mencionado.

Portanto, percebe-se que para os alunos em processo de alfabetização a honra se manifesta quando, em suas condutas de interação com o universo letrado, são produzidas e atualizadas formas singulares de aderência ao valor expresso pela difusão das orientações culturais hegemônicas. Esses modos particulares de aderência se dão por meio da ordenação de critérios e recursos que compartilham ora com traços da cultura dominante, ora com traços singulares de suas próprias tradições, sendo a expressão da fala uma das mais marcantes. A aluna Tania Maria apresenta tal recurso ao interagir entre divergentes universos, considerando o uso que faz de alguns termos:

*TM: Tem palavras que eu já coloquei na minha cabeça que servem só para usar assim, fora de casa, né? Assim, pra procurar um emprego novo, ou ter que ir num lugar assim, que a gente não vai toda hora, entendeu? Porque dentro de casa não precisa, não precisa mesmo porque a gente nem usa nem nada. Pra que ficar falando aquelas palavras tudo difícil que a gente não entende? Serve só para algumas coisas, aí que eu digo que tem que guardar para usar na hora certa.*

*T: Tem alguma palavra que você lembra?*

*TM: Agora assim de cabeça você me pegou. Não lembro não. Ah, tem uma, que eu aprendi para usar no médico. Mas, assim, eu não lembro a palavra certa. Eu lembro a que eu aprendi que é perto da certa. É uma assim meio diferente que a gente usa assim quando fala com médico, para dizer que tá com problema na cabeça? Sabe aquela?*

*T: Não sei. Qual é?*

*TM: É, uma assim bem pequena que eu esqueci como fala o certo, só me lembro do meu jeito mesmo. Aquela que tem gente que come nos miúdos. É cérebro, né? Mas tem outro jeito pra falar que eu sei que não é esse. Você sabe?*

*T: É cérebro?*

*TM: É isso! Cérebro, cérebro. É cérebro! É assim, você fala desse jeitinho e as pessoas já te olham diferente. Você sai por cima da carne seca. É com jeito de gente que fala direito. As coisas mudam quando fala uma palavra difícil e certinha, entendeu? (Tania Maria, 57 anos, doméstica, cearense).*

O exemplo do uso da palavra “cérebro”, articulada de forma apropriada pelas normas da língua portuguesa, é um tipo de artifício usado como solução para

interagir no universo letrado. Tal recurso se exprime como uma forma de convicção de pertencimento à hegemonia da cultura escrita. Essa convicção, por outro lado, oscila entre uma e outra forma de uso do termo. Sofrem variações que são assumidas como uma condição de culpa ou vergonha, mas que em geral são acionadas pelo sentimento de honra, supostamente propenso a produzir efeitos não substantivos.

Importante salientar que as formas de expressão que se fazem reconhecer pelas contínuas e coexistentes circunstâncias de atualizações de alteridade valem-se das imposições de padrões socialmente constituídos. Nesse sentido, no plano da linguagem, a fala e suas representações de sentido, como inscrição fenomenológica do pensamento social, apresentam um destacado valor simbólico na interação social. Não por acaso, os significados atribuídos à palavra ou aos termos ocupam posição destacada nos estudos antropológicos.

Dessa forma, não se pode deixar de fazer alusão à importância da análise de Mauss (1981), que demonstrou o mérito epistemológico que a palavra detém. Em seus trabalhos, a ênfase que atribuiu à palavra se deu por meio da reflexão sobre o significado da magia nos rituais religiosos que abarcam os estudos sobre a teoria simbólica do sagrado:

A oração é uma palavra. Ora a linguagem é um movimento que tem uma meta e um efeito; no fundo, é sempre um instrumento de ação. Mas age exprimindo ideias, sentimentos que as palavras externamente e substantivam. Falar é, ao mesmo tempo, agir e pensar: eis porque a prece depende, ao mesmo tempo, da crença e do culto. (MAUSS, 1981, p.230).

Desse modo, é por meio da expressão falada (da palavra) que se evidencia simbolicamente como foram incorporados os princípios de classificação dos fundamentos sociais. O sentido desse “instrumento de ação”, portanto, se situa em um contexto dinâmico, em que sua ordenação está sempre em posição de provação, na medida em que as intenções do falante sejam devidamente codificadas não somente por ele mesmo, mas também por seus ouvintes.

Sob esse prisma, é necessário considerar a construção do emprego que faço, sobre o termo “aluno”, o viabilizador desta pesquisa, a saber: alunos em processo de alfabetização ou alunos que não possuem o domínio da prática da escrita e leitura. Esses termos indicam uma condição não encerrada em si mesma, apontando para uma constante atualização de seus compartilhamentos e incorporações, a partir de

uma ordem relacional de valores. Expressam ainda diferentes modos de conexão ligados uns aos outros, abrigando ou passando a abrigar inúmeras configurações de valor, que se encontram em constante adaptação, sempre relacionadas a uma relativa autonomia, e que se estabelecem para cada aluno, por meio de relações mutuamente construídas entre universo letrado e não letrado. Assim sendo, os termos “em processo de alfabetização” ou “com parco domínio da cultura escrita” situam os alunos em condição de diferentes níveis de apropriação do alfabeto. Quero, então, reafirmar que, a partir dessa dinâmica de incorporação de valores eventualmente contraditórios, o universo dos alunos vai se constituindo.

## **5. AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS ENTRE FAMÍLIA/TRABALHO E ESCOLA**

Para apresentar este capítulo, que trata das relações construídas pelos alunos, no tocante às suas condições de falta de domínio das práticas da leitura e escrita frente à educação formal, intermediadas pelas suas respectivas famílias, destaco as acepções temporais por períodos de tempo específicos. Tais períodos são manifestados pelos relatos que fazem alusão a uma época considerada por eles como um passado ou pretérito remoto, em que foram necessários investimentos e esforços para alcançarem suas atuais condições.

Assim, procuro descrever como tais demarcações temporais de período de vida são compreendidas, examinando os princípios que orientam as atribuições consideradas como o papel de filho(a) diante da família de origem, relacionada às problematizações que abarcam o ambiente doméstico, no tocante à intervenção do ensino formal introduzido pela escolarização pública. Nesses relatos, portanto, são enfocados sentidos constituídos por um fluxo localizado de ideias e valores que formam um sistema complexo de referências elaboradas pela vivência e interação com suas famílias de origem, bem como entre redes de solidariedade e parentes.

A análise dos sentidos dados à narrativa pelos entrevistados, ao respeitarem uma sequência linear de acontecimentos, confere a essas narrativas lógica própria de pensamento, sobretudo quando aplicam, de forma cuidadosa, delimitações de fases para marcar suas experiências entre retrospectivas de fracasso e prospectivas de êxito em relação à filiação à escola pública.

Tais delimitações se constituem, em um primeiro momento, por lembranças da vida com o grupo doméstico de que fazia parte ainda na infância; em seguida, pela forma como incorporam os princípios de ordem valorados pelas figuras paterna e/ou materna (em sua maioria), destacando ainda como foram constituídas a tomada de decisão em relação à migração para o Rio de Janeiro e as condições que envolvem tal atitude (no caso dos alunos migrantes), circunstâncias em que a relação com o emprego e sua estabilidade emergiram, além da forma pela qual constituíram suas próprias unidades domésticas.

As marcações de fases presentes nas narrativas dos alunos, apesar do caráter dinâmico da retórica, apresentam conexões que são muito coerentes entre si, trazendo a questão da tautologia ou do vício de linguagem utilizada por meio de mecanismos sociais em que os (alunos) narradores aludem a uma determinada circunstância que, apesar de criativa, é favorecida pela construção de uma autorização legítima. Essa autorização tem referência nos embates de valores e normas sociais identificados pelas suas condições sociais *vis-à-vis* dos outros. Nesse sentido, Neves (1995) nos alerta para não nos furtarmos a problematizar a forma pela qual tais mecanismos sociais favorecem ou autorizam a incorporação desses valores posto que:

O argumento subjacente é o de que os homens vivem profundamente comprometidos com certos valores. Vivendo socialmente sobre contrato, aceitam certas prescrições e proibições em nome de satisfações que a conformidade consegue assegurar. A subordinação a determinados valores os capacitaria a imaginar formas e meios de reconciliação e ajuste, nas situações de interesses conflitantes ou de transformação da ação coercitiva [...]. Como esse comprometimento não é total, havendo sempre alguns indivíduos prontos a se desviarem, [...] a ordem social se apresenta sob o risco de alterações. (NEVES, 1995, p.56).

Os critérios de valoração associados à instituição escolar que acionam embates internalizados pelos alunos ao longo de seus itinerários são inúmeros, mas os que me dedicarei a analisar se referem aos que se instauram por meio da ação de dependência associada à condição de tentativas de alfabetização, que muitos, sem sucesso, tentam alcançar durante todo o percurso de sua existência.

Como os princípios de ordem social ocidental legitimam o processo de alfabetização como um dever cívico em prol do desenvolvimento da nação, ser analfabeto é estar em uma condição desabonadora e moralmente condenada. Portanto, analisar a narração sobre percursos em que a condição de alfabetização é concebida como fracassada muitas vezes implica a compreensão de como essa retórica está subordinada a determinados valores. Nesse caso, de desabonos morais que se confundem em meio a ilusões sob formas e meios de conciliação e ajustes pela condição social aceita e vivida, todavia em grande parte impositiva.

Nessas elaborações, estão em pauta efeitos muito específicos da relação família-escola, considerada por muitos autores, como Lareau e Shumar (1996), David (1993), Beattie (1991), Davies et al. (1989), Silva (2002, 2003), Forquin (1995) e Van Zanten et al. (1995) como de fundamental importância para analisar, de

forma mais detalhada, os inúmeros aspectos que englobam os sucessos e fracassos da educação formal escolarizada. A escola é, assim, evocada como instituição naturalizada e socialmente defendida como importante ponto de base para sustentar projetos de desenvolvimento e/ou crescimento socioeconômico, mas que, contraditoriamente, possui uma quase sistemática falta de problematização entre teorias antropológicas e sociológicas, não somente em países que historicamente se dedicam a esse tipo de pesquisa, como França, Inglaterra, Espanha, Portugal, Chile e Estados Unidos, mas sobretudo em países tão diversificados em termos de complexidade geográfica, política, econômica e social, como o Brasil, apresentando, portanto, a instauração de projetos sociopedagógicos na prática ou no dia a dia escolar.

Saliento por fim que, ao optar pela análise de narrativas, estou ciente das muitas armadilhas que tal procedimento pode suscitar. Uma delas se consolida na forma como são apresentados e configurados, na pesquisa, trechos de entrevistas gravadas ou redigidas no “caderno de campo”. Esses fragmentos de narrativas apresentados, quando se referem a mais de um entrevistado relatando acontecimentos significativos, acabam em muitas circunstâncias formando elementos justapostos que favorecem a convenção de uma retórica que se equivale, reduzindo a compreensão da narrativa a um só sentido ou a uma única concepção totalizante. Por outro lado, ao analisarmos narrativas recolhidas em espaços públicos como salas de aula, bancos de praça (como ocorrido nesta pesquisa), onde a interação dos entrevistados se efetua de forma pouco reservada, há mecanismos sociais que interferem, nessas retóricas, favorecendo ou autorizando a experiência comum da vida entre os entrevistados.

Como veremos, em alguns momentos desta pesquisa, serão apresentados trechos de narrativas conjugados, isto é, fragmentos de retórica dos alunos que se referem a semelhantes formas de aceção social e, portanto, configuradas em um mesmo espaço, descritas uma após a outra. Estou ciente de estar correndo risco de compor equivalências ou limitações das objetivações referidas, mas considero importante salientar que foi identificada uma consistente coerência entre tais aceções, conforme apontado anteriormente. Procurei, todavia, preservar tais trechos pela riqueza de suas retóricas e por considerar relevante formalizar o registro dos pensamentos de alunos em processo de alfabetização que se utilizam do mecanismo oral de forma diferenciada daqueles que detêm o domínio da escrita e leitura.

## 5.1 A família dos alunos

Quando os alunos eram por mim abordados sobre suas vivências familiares, as contestações eram quase sempre replicadas por perguntas que exaltavam dúvidas a respeito do que eu estava querendo dizer com o termo “família”. No entanto, quando a pergunta era redirecionada ao modo como viviam com os pais e/ou irmãos na infância ou mesmo com seus filhos e pares conjugais, as respostas eram efusivas e seguras, destacando-se como momentos importantes da pesquisa que, por muitas vezes, se instauravam com muita comoção, posto que as narrativas se formulavam por descrições de percursos de vida carregadas de enfrentamento de muitas dificuldades materiais e emocionais.

Como veremos, o termo “família” não possui sentido único. Para o grupo em questão, ele assume atribuições polissêmicas face às formas como são classificados e, conseqüentemente, internalizados por convenções sociais. Assim, inicio a análise do conceito “família”, no contexto de produção de sentido por esses alunos e alunas, explicitando a menção que objetiva primeiramente o sentido moral por ele expresso.

O valor associado ao termo “família” pode ser percebido por se referir a uma ideia que incorpora inúmeros princípios morais, tais como dignidade, compostura, decência etc., assim como explicitado por Linaldo (30anos), que associa o significado do termo “família” a uma atribuição de boa conduta: *“Quando cheguei aqui no Rio de Janeiro, mesmo com uma mão na frente outra atrás, fui morar em casa de família, lugar de respeito, não qualquer buraco cheio de bandidos, não!”* Essa mesma atribuição pode ser notada pelo relato de Marinelza, quando descreve a conduta social de seus irmãos: *“Meus irmãos são gente muito boa, trabalhadeira, gente de família mesmo, nunca roubaram, usaram tóxico nem mendigaram. É, é gente de luta”*.

Esse significado do termo “família” se aproxima à noção de família dos grupos estudados por Woortmann (1987), isto é, entre habitantes de favelas e cortiços em Salvador. Na análise do autor, a noção de família entre os membros do aglomerado por ele investigado apresenta um significado relacionado à ideia de respeitabilidade: “A relação entre a noção de família e a ideia de respeitabilidade

parece indicar que a primeira é, na cultura brasileira, aquilo que poderíamos chamar um ‘símbolo forte’; a família é uma ‘virtude moral’” (p.58).

O termo também se associa a significados pelos quais foram construídas acepções sociais que representam um ideal de família, tal como consideram as unidades domésticas em que trabalham, no caso das domésticas, dos acompanhantes de idosos e dos empregados de edifício, ocupações da maior parte dos alunos que fazem parte desta pesquisa.

Tal acepção é associada à “família dos patrões”, isto é, daqueles que são seus empregadores e com quem convivem no cotidiano. Esse sentido é percebido, sobretudo, no caso dos alunos que prestam serviço doméstico, mas que não convivem diariamente com os empregadores, apenas durante dois ou três dias na semana, ou até quinzenalmente. Para eles, a noção de família está vinculada a um modelo ideal de organização doméstica, condicionada aos papéis sexuais atribuídos e bem definidos por cada componente dessa família nuclear para a qual prestam serviço. Nessas delimitações de papéis, estão imputadas circunstâncias favoráveis de estabilidade econômica, consideradas como base fundamental para um bom desenvolvimento do que designam como “estudo”, como veremos adiante.

Assim, quanto mais marcados são os limites dos papéis correspondentes a cada integrante da família nuclear, mais aproximada está a concepção de um modelo ideal, em que o integrante responsável por prover a família é o homem, que responde às duas atribuições, de marido e pai, e que deve ser respeitado e bem atendido no que diz respeito aos serviços domésticos, que compreendem, segundo os alunos, a limpeza, a organização do ambiente doméstico, bem como a preparação de alimentos e seu constante abastecimento. Ana clarifica tal papel de pai/marido ideal, referindo-se à casa onde trabalha:

*Na casa que eu trabalho eu quase nunca vejo seu Claudio. Ele passa o tempo todo na rua trabalhando porque para manter uma casa daquelas, tem que ralar muito. Sabe aquele marido ideal, é ele. Fica fora trabalhando para trazer dinheiro pra dentro. Aí quando chega, tá no direito né, coitado. Eu falo sempre pra Dona Joana fazer um bolinho, uma coisinha assim para ele, né? O homem chega cansado do trabalho e ela não faz comida não. Não dá pra entender essa gente, né? Ela manda ele se virar, que eu já vi. Eu fico até aperreada com isso. Imagina um homem daqueles ser tratado assim, como qualquer. Ele, afinal de contas, é o homem da casa que trabalha e põe dinheiro lá. (Ana, 46anos, empregada doméstica, carioca).*

O papel da mulher, que também possui duas atribuições (esposa e mãe), se define segundo a concepção dos alunos pela organização e colocação em funcionamento das atividades domésticas anteriormente citadas, bem como pela responsabilidade do cuidado com os filhos, fundamentalmente pelo controle de condutas em relação ao pai e a parentes e pelas atividades escolares, além de trabalhar fora, embora essa condição seja menos valorizada em relação à ocupação do marido. Aos filhos cabem o papel de respeitar o pai e a mãe, bem como, no caso das filhas, a incumbência de aprender determinadas atividades domésticas. Geni define essa condição ideal de família pela convivência que detém como faxineira na casa de duas empregadoras, para as quais presta serviço uma vez por semana:

G: *Eu reparo sim na família da D. Vanda [empregadora], porque o marido dela põe tudo em casa, ela cuida do filho e dele [marido] e trabalha também, mas coisa leve, porque ela sai sempre arrumada e tá cedo em casa. O Leandrinho [filho do casal] fica só nos estudos e olha que já é bem homenzinho. Eu vou te falar que isso pra mim não existe, é coisa de Deus mesmo, uma família dessas! Só para gente assim, igual eles, muito endinheirada mesmo! Na Dona Letícia é a mesma coisa, uma família direita, as duas meninas estudam e o mais velho já casou. O marido dela é doutor, eles têm tudo do bom e do melhor, gente bem fina, você precisa ver, família de ouro. O marido dela é coisa assim alta, tem muito no bolso. E ela cuida da família. Mulher, né? Ela pega um shopping toda hora. Eles têm tudo do bom e do melhor, aí os filhos saem igual. Tudo estudando, a menina mais nova fala até no telefone uma fala estrangeira. Uma língua enrolada. Eu fico só rindo. Eu gosto de trabalhar pra eles. Porque não tem apanheio, eles me pagam direitinho e a família não me dá trabalho, entendeu?*

T: A sua família é parecida?

G: *É não, é muito diferente.*

T: Como é?

G: *Ah, não sei explicar. Na casa delas [patroas], as coisas é igual à televisão, na vida real é diferente. Você tá perguntando esse negócio de família lá em casa, que você diz? Assim lá em casa é outra coisa, né? É bem diferente.*

T: É. Se na sua casa as coisas funcionam parecido com a casa das suas patroas, como, por exemplo, com seus filhos.

G: *Ah tá, entendi. Não, é diferente mesmo. Lá em casa a gente é tudo um ajudando o outro, não é divididinho como é na casa delas não, porque não tem dinheiro solto assim, né? Minha mãe é um pouco de tudo, eu também. Minha irmã também. E eu sempre me virei para criar os meninos. A gente tem de se virar com as coisas que não caem do céu. Porque principalmente não tem dinheiro igual, né? Mas assim família que você tá perguntando lá em casa?*

T: É.

G: *A família assim é grande, né? É muito grande, eu não tenho como te falar. Tem gente que nem conheço. Tem umas primas que eu nem conheço. Mas tem gente demais. É que eu não tava entendendo o que você me perguntou assim de família. Mas assim só a gente lá em casa, é muito diferente mesmo as condições de dinheiro é totalmente diferente. (Geni, 50 anos, empregada doméstica, cearense).*

Na concepção de Geni, os significados de família ideal abarcam dimensões que, para além das definições específicas das funções e papéis entre os integrantes da família nuclear, conjugam outros aspectos mais abrangentes, os quais não são reconhecidos como parte do universo da aluna, tais como o diferenciado segmento social em que a família nuclear da empregadora é percebida, assim como a consequente disponibilidade de recursos que sustentam tal condição. Essa percepção implica dois níveis de distinção, sendo o primeiro condicionado às idealizações do universo do empregador, ratificando uma condição de família ideal, e o segundo regulado pelo universo por ela incorporado, que possui especificidades categorizadas como díspares ou relacionadas de forma hierárquica face à condição familiar de suas empregadoras.

Saliento, portanto, que, embora haja reconhecimento de diferenças entre os papéis na família nuclear de seus patrões, os quais são manifestados por uma delimitação de funções “*bem dividida*”, há em suas próprias famílias nucleares designações de papéis que respeitam critérios muito bem definidos, embora relativamente mais abrangentes que os da família considerada ideal, na qual ao papel da mãe são inseridas atribuições que acumulam funções designadas ao pai/marido ou homem da casa. Daí a concepção do termo “família” também para se referir individualmente a uma pessoa. Como aclarou uma das filhas de uma aluna da escola: “*Minha mãe é minha família, ela sempre fez o papel de mãe e de pai porque me criou sozinha.*” Nesse sentido, é muito comum perceber, todavia, o acúmulo dessas funções representadas pelo papel da mãe em uma família matrifocal, que será mais bem observada adiante.

Há, porém, alunas que convivem diariamente com seus empregadores, na condição de empregadas domésticas ou acompanhantes de idosos, e que voltam para suas residências apenas nos fins de semanas, isto é, passam toda a semana convivendo com a família nuclear de seus empregadores. Nesses casos, algumas delas condenam a organização que a unidade familiar de seus empregadores apresenta, creditando-a à falta de solidariedade na relação dos filhos com os pais, sobretudo quando esses pais são idosos, ou são considerados como integrantes de um segmento abastado, no qual acumulam um alto nível de recursos. Como explicam Maria de Lurdes e Maria das Dores:

ML: *Você precisa ver o que é a casa do Seu Ernesto, o filho deixa o pai na mão da enfermeira, não quer nem saber, nem liga! Só porque ele é abarrotado de dinheiro, dá tudo para o velho, mas não tem a menor compaixão, assim não tem compromisso de ir lá ver o velho, que já tá bem esquecido. Eu que caminho com ele, faço companhia, dou comida pra o velho, porque ele é largado na vida. Se não fosse eu, não sei não, acho que o velho já tinha morrido. Na minha casa ninguém ia deixar um pai daquele jeito, largado para as baratas. Mesmo sem dinheiro a gente cuida! É uma gente que é muito ruim de coração, que tem só dinheiro na cabeça. As coisas da vida, de ajudar um e outro, essas coisas de ser egoísta, só fazer tudo pelo dinheiro e só pensar neles.* (Maria de Lurdes, 44anos, empregada doméstica, carioca).

MD: *A casa que eu trabalho só tem gente assim ó, meio difícil das ideias! Sabe? Os filhos não respeitam os pais, os pais não tãem aí para os filhos e é tudo gente endinheirada, gente que têm do bom e do melhor. Mas é briga todo dia, aqueles moleques não respeitam nem o Seu Omar, nem a Dona Tereza. É muita falta de respeito! Eu já trabalhei em muitos lugares diferentes nessa vida e nunca vi nada igual. É muito desrespeito. Tinha que dar era uma coça naqueles meninos! Mas o pai não faz nada, eu que tô ali trabalhando é que não vou fazer. Eu acho aquela casa [moradia dos empregadores] uma tristeza! É tudo gente muito diferente dos meus lá de casa. Tudo com criação assim de gente que não tem valor nas coisas, pior ainda nos parentes. É um querendo ver o outro pelas costas. Você precisa ver como falam mal das visitas, depois que vai todo mundo embora. Quando é os irmãos da Dona Tereza, então, nem se fala! O que me faz ficar lá é a Dona Tereza, que é muito boa pra mim, mas se não fosse isso, já tinha pedido minhas contas.* (Maria das Dores, 48 anos, empregada doméstica, cearense).

Nesses casos, a percepção da família ideal pelas duas alunas é fundamentada pelo comportamento de suas próprias famílias de origem, posto que suas proposições abrangem uma dimensão de estranhamento diante das particularidades incorporadas pela família nuclear do empregador. O convívio é regulado de forma diária. Nesse contexto, a oposição distintiva se constitui pela forma com que as alunas reconhecem, nos empregadores, diferenças tão distantes de sua própria condição, que acabam por estabelecer uma relação de objetividade bem definida, quando a família do “outro” se limita a um formato pouco variável e bem estabelecido, que, no caso exposto, se condiciona, mormente, por integrarem parte de um determinado segmento social, no qual as alunas não se encontram inseridas.

A concepção do termo “família” para esse grupo abarca uma compreensão que se fundamenta pelos princípios sociais elaborados, isto é, erigida por convenções socialmente legitimadas, que permitem uma concepção matizada, que abarca diferentes apropriações de significado, erigidas de acordo com a sua posição relativa em sistema de referências constituído como ideal ou não.

Assim, o modelo ideal de família pode estar presente em todos os segmentos sociais, e para cada situação há a possibilidade de se formar arranjos familiares adaptados às mais diversas circunstâncias. Woortmann (1987, p. 61) ressalta que: “De fato, não existe uma multiplicidade de ‘tipos’, mas um modelo flexível que permite a realização de diferentes soluções contingentes relacionadas à ‘qualidade de vida’, e ao ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico.”.

Outro ponto relevante para refletir sobre as especificidades da noção de família dos entrevistados é a forma pela qual o termo é diretamente associado ao termo “*casa*”, às expressões “*lá em casa*” ou “*casa de minha mãe/pai*”. Elas são aplicadas para então fazer referência às unidades domésticas de origem ou aos grupos domésticos dos quais os pesquisados fazem parte. Portanto, o termo “família” para os entrevistados está fortemente associado à noção de lugar onde se reside ou se habita; ou ainda ao lugar onde inicialmente a família de origem domiciliava. É, portanto, a partir do termo referencial “*casa*” que se pode compreender como os arranjos das unidades domésticas são compreendidos, e não pelo termo “família”. É o que exemplifico pelos diálogos de D. Maria das Graças e Linaldo:

T: Como é a sua família?

M: *Como assim? A minha família, assim, o povo lá de casa?*

T: Sim.

M: *Ah, minha casa agora tem meu neto. Graças a Deus alguém para me animar. Meus filhos todos já casaram. Meu falecido marido já se foi há muito tempo, então sou eu e Deus. E agora com meu netinho é outra coisa, uma alegria só!* (Maria das Graças, 55 anos, empregada doméstica, cearense).

Maria das Graças vincula o sentido do termo “família” diretamente ao que ela chama de “*o povo lá de casa*”, enquanto o aluno Linaldo o associa, ao confirmar se minha pergunta estava relacionada à expressão *lá em casa*, conforme descrito:

T: E a sua família, Linaldo, como é?

L: *Que família, a minha mesmo? Você diz lá em casa?*

T: É isso.

L: *Eram muitos irmãos. A gente era no total de 18. A coisa que me deu a maior tristeza foi deixar para trás eles todos, quando fui para Salvador. Uma tristeza ver meus irmãos e minha mãe dando tchau. O meu pai não liguei muito não, e minha tia que morava lá também deu muita tristeza de deixar pra trás.* (Linaldo, 30 anos, camelô, pernambucano).

Relevante perceber como estamos tratando, nesse primeiro momento, de acepções associadas às famílias de origem dos alunos entrevistados. A importância da distinção entre a noção de família e casa não aparece nas pesquisas de Fonseca (1987) e Woortmann (1982, 1987), quando tratam dos casais recém-casados que não possuem ambientes independentes para morar, tendo, portanto, que estender os vínculos familiares, impedindo, assim, a realização dos princípios de padrão conjugal e residencial.

A categoria “família”, portanto, é forjada de acordo com a propensão com que o grupo contextualiza seu significado, não podendo ser problematizada de forma isolada. Assim, minha apropriação desses significados passará inicialmente pela forma como esses alunos apresentam suas famílias de origem, isto é, as famílias em que se encontram inseridos desde o nascimento até o momento em que são levados a se distanciar desse núcleo familiar, da família de origem. A importância de analisar como esses núcleos familiares são constituídos revela características e funções múltiplas de atuação social, de acordo com suas capacidades financeiras, culturais e educativas, enfim, como suas formas de classificação da ordem social são eleitas.

A categoria “família” se apresenta como uma unidade versátil, capaz de desempenhar possibilidades diversas por meio de funções e aplicações como a socialização e o trabalho, bem como pela sua capacidade produtiva. Portanto, a análise do nível doméstico desses alunos traz a esta pesquisa oportunidade de perceber como as noções de pertencimento e de reconhecimento dos valores de socialização familiar são reconstituídas quando se deparam com a ordem modelar escolar.

Embora o termo “família” possa ser utilizado para se referir a um sentido individualizado, como demonstrado anteriormente, é possível perceber, nesse conjunto de discentes, um sentido mais estendido para o termo, que faz menção a um contexto em que se insere um número relativamente grande de pessoas, as quais são reconhecidas como parentes consanguíneos e afins. Para fins metodológicos, afilio-me à proposição de Fonseca (1987) quanto ao termo “parentes”, reiterado pela tradição antropológica, ao conceber o aspecto da oposição entre parentes consanguíneos e parentes por aliança como princípio de ordenação social bastante comum entre os grupos latino-americanos de baixa renda. Portanto, à frente será problematizado como a forma de solidariedade entre grupos consanguíneos de

parentes ou afins se articula no intuito de corresponder ou mesmo adequar, a partir delimitações bem definidas, ao processo de alfabetização escolarizada.

## **5.2 Socialização no trabalho e no ensino formal (famílias de origem)**

Grande parte das unidades familiares de origem, destacadas pelos alunos ao apresentarem seus itinerários de vida, foram estabelecidas em sua maior parte na região do Nordeste brasileiro e em cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, incluindo algumas regiões do Norte e do Sudeste, como, por exemplo, os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e do próprio Rio de Janeiro.

Os arranjos das famílias de origem se mostraram propensos a formatos de unidades domésticas compostas por relações de casamento (formal ou não) e/ou por relações monoparentais, isto é, por grupos domésticos que se relacionam, nos casos em pauta, sem a presença do elemento masculino, ao qual se atribui o papel de esposo ou pai, bem como por arranjos que se formam por outros modelos, em que a relação de parentesco tem uma representatividade bastante destacada, como a relação entre avós, netos, tias e sobrinhos. Essa última categorização se adéqua à configuração de relações caracterizadas como matrilineares, ou seja, unidades domésticas em que, na ausência da unidade conjugal intermediária, se estabelece a unidade mãe-filhos, em que opera mediante a relação avó-netos, tias-sobrinhos, que, no caso, assumem, em determinadas circunstâncias, profundidades genealógicas (NEVES, 1985; WOORTMANN, 1987; BARROSO, 1978).

Em termos quantitativos, a predominância dos arranjos familiares que se instaura nas unidades familiares de origem é composta pela presença do pai, da mãe e dos filhos. Entretanto, eram raras as relações em que o casamento formal tivesse sido considerado. O sentido de casamento formal está associado ao termo “casado no papel”, isto é, uma união conjugal legitimada por procedimentos jurídicos e/ou religiosos, além de, na maioria dos casos narrados, o casamento dos pais dos alunos ter se consolidado mais por uma relação em que a união espontânea preponderou do que pela circunstância formal do “casamento no papel”, devido às dificuldades de acesso a cartórios e às dificuldades de recursos, segundo as informações dos alunos.

Relevante ressaltar que, embora houvesse uma formação aparentemente consolidada pela presença doméstica do pai e da mãe, em grande parte dos casos,

eram inúmeros os enfrentamentos de instabilidades nas relações, sobretudo aquelas que envolvem questões financeiras e emocionais. A configuração dessas instabilidades, evocadas nas entrevistas trazia lembranças de violências físicas exercidas, em sua maioria, pela figura do pai. Esses difíceis momentos de narração, relembrados pelos alunos, são divididos em dois principais formatos de instabilidade: a) a relação entre mãe e pai e b) e a relação entre pai e filhos. A configuração de relação conflituosa e instável entre mãe e filhos e entre irmãos não aparece nas entrevistas pelo aspecto da violência ou sofrimento. Ao contrário, quando é lembrada, é exaltada e considerada como momentos marcados pela satisfação da convivência. Já no caso das famílias monoparentais, as lembranças classificadas por momentos mais emocionalmente instáveis se associam a determinadas circunstâncias caracterizadas na maior parte dos casos pela necessidade de deixar a família nuclear para viver em outro núcleo familiar, como empregado(a) doméstico(a), pela própria indicação da mãe, conforme será mais bem descrito adiante.

Serão analisados inicialmente os arranjos familiares elementares, das famílias de origem dos alunos, que abrangem a relação formada pelo casamento ou união conjugal, em que o marido e a esposa, ou, no caso, o pai e a mãe desses alunos, se mantêm unidos na relação por meio de uma participação pouco variável, que se estende por períodos que terminam somente após o falecimento de um dos cônjuges. Em seguida, a análise incidirá sobre a composição familiar monoparental de origem, caracterizada por arranjos familiares em que a mulher assume a condição de *chefe-de-família*, complementada com uma rede de solidariedade baseada em relações de parentesco, geralmente compostas pela mãe, tia ou irmã.

A descrição dessas ordenações familiares permite que sejam percebidos importantes pontos focais para o entendimento das relações que modificam um sistema complexo de referências associadas à educação formal ou escolarizadas. Essas referências trazem perspectivas muito específicas sobre acepções sociais, isto é, formas próprias de valoração atribuídas à escolarização pelas famílias.

Nesse sentido, é importante considerar que nem sempre as acepções incorporadas pelo referencial familiar em relação à educação escolarizada estão de acordo com os princípios de ordenação preconizados e legitimados socialmente pela instituição escolar e vice-versa. Há, contudo, critérios de ambos os lados que se autodefinem por representar esferas sociais da vida cotidiana de difícil acesso, uma

em relação à outra, segundo a pragmática de cada situação. Nesta seção, contudo, limitar-nos-emos a compreender como tais critérios são definidos e formatados por categorias sociais no âmbito da família de origem dos alunos, para, em outro momento deste texto, compreender a esfera que abrange a instituição escolar que, por convenção, se instaura por meio da LDB e pela prática dos agentes de educação, os quais realizaram um trabalho social que será analisado tanto pelo seu lado sócio-histórico, refletido pela literatura especializada no tema, como nos agentes, com os quais me relacionei no decorrer do trabalho de campo.

### **5.2.1 Família elementar/nuclear (pai-mãe-filhos)**

A família elementar quando expressa pelas narrativas dos alunos no tocante ao convívio entre seus membros enfatiza, na maioria dos casos, a relação entre pai e filhos. Tal relação é concebida pela dominância e autoridade que ao pai se atribuem, não somente por meio da autoridade do papel de quem dá ordens, como também de tomar decisões em nome de toda a família. O papel da mãe com os filhos, por outro lado, se estabelece como alguém que tenta abrandar as atitudes do pai, assim como dos filhos, visando agregar a unidade familiar. À mãe também é atribuída uma autoridade limitada ao papel doméstico, que se estabelece no âmbito das atividades que abarcam o recinto da moradia e os respectivos afazeres, na forma como aplica a atenção e o cuidado com o marido e os filhos, bem como a manutenção do controle dos recursos financeiros acumulados pelo marido e pelos filhos que trabalham, conforme também apontado por Sarti (1985,1994) e Zaluar (1985).

Importante considerar que o universo pesquisado inclui narrativas que abarcam circunstâncias intergeracionais, isto é, situações que abarcam reordenações do cotidiano familiar em função da dinâmica que ora se dispõe entre permanências, ora em mudanças entre as gerações envolvidas e, portanto, se tornam medidas referenciais de tempo. Assim, a transferência do foco de análise é compreendida pela experiência da relação entre o próprio casal e a relação entre pais e filhos que tem como ponto de partida o tempo da própria história familiar, conforme também indicado por Barros (2006, 2009), Ramos (2006), Salem (2007) e Duarte e Gomes (2008). Tal circunstância é marcada, então, pela dependência financeira entre filhos e pais, bem como pela dependência da relação entre marido e mulher, na medida em

que tais narrativas fazem alusão à primeira geração considerada, que abarca homens e mulheres (isto é, pais e mães) nascidos entre os anos 1920 e 1930. Todavia, representam um ideal de conjugal idade oposta à forma vigente, em que as mulheres dificilmente detinham autonomia em relação ao trabalho e à família.

Mesmo que a mãe tenha um espaço importante de autoridade sobre os membros da unidade familiar, é ao pai da família de origem que se atribui o papel daquele que detém o direito de comandar e de exercer sua autoridade moral sobre a mulher e os filhos. A dinâmica dessa relação de autoridade se baseia na ação do pai em emitir comandos e ordens e não obediência ou cumprimento dos mesmos pelos filhos e pela mulher: *manda quem pode, obedece quem tem juízo*. Os comandos estão apoiados em princípios de legitimidade desde que o pai seja responsável pelo sustento da família em relação ao ambiente externo, o que não o limita interpor sua autoridade no ambiente doméstico.

A ação exercida pela autoridade paterna é recorrentemente lembrada pelos alunos, quando fazem referência ao período denominado por eles como *época de menino*. É, todavia, demarcação temporal que alude à fase em que eram orientados pelos pais a auxiliá-los nas ocupações domésticas relacionadas tanto ao domínio materno, compreendidas por cuidar dos irmãos menores, bem como pela preparação de alimentos e arrumação e limpeza da casa; como nas atividades associadas ao trabalho do pai, classificadas como *trabalho de roça*, na maioria dos casos. Em outras palavras, o *trabalho de roça* consistia em atividade de dedicação ao cultivo de uma pequena quantidade de produtos diversificados, como mandioca, milho, feijão, entre outros, além da criação de animais de pequeno porte como galinha, codornas e cabritos, em um pequeno pedaço de terra, geralmente localizado no próprio terreno onde a família nuclear habitava. Tal atividade atendia ao consumo doméstico familiar e servia também para *educar menino*, segundo relata o aluno Zé.

*Z: O velho dizia que o melhor jeito de educar menino era botar a gente pra roçar. Ficar limpando aquele terreno todinho. Era muita brabeza porque a gente tinha que limpar pedacinho por pedacinho e ele ia lá pra olhar tudinho. O velho tratava a gente tudo assim, ninguém escapou não, nem minhas irmãs. Era só ficar crescendo que a gente já ia roçar. Eu ainda capinei muito naquela roça, enxadinha na mão e muita vontade de fugir, mas não fugia não, era só em pensamento mesmo.*

*T: Vocês começavam na roça mais ou menos com que idade?*

*Z: Era oito, dez anos. Por aí eu acho. Era quando a gente ficava mais menino mesmo. Assim de fazer molecagem de menino, sabe? Era só tirar o velho das ideias, que ele mandava a gente roçar. E menino gosta de*

*brincar de atentar, né? Mas mesmo sem atentar, a gente tinha que ir pra roça, não tinha muito jeito não. Ele só livrava a gente quando era pequeno, mas dessa época não tenho muita lembrança não. Eu só me lembro dos meus irmãos que ficavam em casa até ficar menino. Minha mãe só saía para deixar eles com a gente quando não precisavam mais dela, quando ficava tudo durinho assim andando. É uma época que é difícil de lembrar.*

T: Eram só os meninos que iam para roça?

Z: Não, iam todos meus irmãos. Ia tudo. Só os pequenos ficavam em casa. Era mulher e homem roçando, não tinha isso de moleza pras mulheres não. Por isso que se diz naquela música 'paraíba masculina mulê macho sim senhor'! (José Marques, 51 anos, empregado de edifício, paraibano).

Em percurso que é pensado pelo início com o nascimento, o filho que começa a viver no contexto dessa família nuclear é poupado dos afazeres mencionados até atingir idade entre oito e dez anos, em questão feitas as alusões à *época de menino* nas narrativas. Os *meninos*, que nessa categoria englobam também as meninas das idades consideradas, começam a se integrar nas atividades encaminhadas pelos pais. Mas, para além da delimitação de uma faixa etária, são também considerados pelos pais aspectos que classificam os filhos(as) em mais ou menos aptos para então realizar ocupações que detêm responsabilidades morais e condicionamentos físicos a elas inerentes. Como acrescenta o aluno Zé:

*O velho que mandava a gente trabalhar na roça e em serviço de final de colheita também, mas ele sabia quem podia. Não era todo mundo dos irmãos que ia não. Os mais pequenos e um ou outro que não aguentava a lida ficava cuidando dos outro. Eu e meu outro irmão e minhas duas irmãs mais velhas, que era mais parrudinhas, a gente ia, né. Só assim a gente ajuntava mais. Não tinha muito jeito não, é um ajudando o outro para viver.*

Tais funções são definidas como de extrema importância para os integrantes da família elementar, concebidas como indispensáveis para seu funcionamento regular, bem como para a preservação da união familiar, que, conseqüentemente, aumenta a capacidade de produção da família em relação à gestão da vida cotidiana.

É possível perceber das narrativas desses alunos uma singular analogia com o grupo pesquisado por Neves(2009) no morro do Cavalão, em Niterói, nos anos de 1979 e 1980. A autora, ao analisar famílias compostas por pai, mãe e filhos, destaca três diferentes “ciclos de desenvolvimento biológico e social”. Essas semelhanças são mais marcadas nos dois primeiros ciclos, conforme demonstra Neves (2009, p. 101):

De modo geral, as famílias com as quais entrei em contato (marido, esposa e filhos) passavam por três ciclos de desenvolvimento biológico e social. Um primeiro momento se configurava pela constituição da família até a independência dos filhos, ou seja, até que eles atingissem a idade média de cinco a sete anos. Um segundo momento se situava numa fase em que os filhos poderiam substituir a mãe nos afazeres domésticos e ajudar ao pai na alocação de recursos financeiros através de pequenos biscates. Um terceiro ciclo se iniciava no momento em que os filhos começavam a construir novas unidades familiares (15-18 anos para as moças e 19-22 anos para os rapazes).

Para além das semelhanças do período caracterizado como segundo momento do ciclo, esse período é também considerado nas narrativas dos alunos como um momento em que há uma tentativa, por parte dos pais, de iniciar os filhos na educação formal pública. Essa circunstância é marcada também pela idade com que eles lembram ter ido à escola pela primeira vez. Portanto, no período entre o primeiro e o segundo momento do ciclo de desenvolvimento, quando os filhos começam a ajudar na subsistência da família, é aquele ressaltado pelas narrativas em que as mães interferem, de forma mais veemente, nas decisões do pai, sobretudo quanto à frequência dos filhos em instituição de ensino. Essas intervenções são lembradas como circunstâncias de acirramento de conflitos entre o pai e a mãe, como explica Adeilton:

*Meu pai era um...um... ignorante mesmo! Homem de roça, vai ser difícil para você entender. Não é só ser ruim das letras, era homem sofrido sem condição de entender as coisas, o que é coisa bem pior que não saber das letras! A gente tinha de ir pra roça com ele e ainda ir para escola. Mas nós não aguentava. A gente tudo dormia e quando estava acordado só queria saber de brincadeira. Minha mãe forçava a gente ir, mas às vezes a gente fugia. Uma dificuldade, uma dificuldade, muita dificuldade! Eu tinha uns oito e meu irmão sete, os outros todos eram pequenos. A gente apanhava muito do meu pai e era sempre briga deles para a gente ir para escola. Era briga de minha mãe e também de minha mãe com meu pai. Eu não tenho como lembrar coisas boas dessa época não. (Adeilton, 31anos, empregado de edifício, paraibano).*

Esses conflitos instaurados no ambiente familiar, incitados pela insistência para que os filhos se afiliassem à escola, por parte da mãe e contra a vontade do pai, eram apaziguados quando os filhos, ao serem acometidos a desistir de frequentar a unidade escolar, ocupavam sem resistência o papel atribuído a eles, como relata Francisca:

*Sempre teve confusão com negócio de ir para escola. Era coisa de arranca rabo mesmo, sabe como é, né? Minha mãe fazia uma questão da gente ir para escola. Ela mesma era analfabeta, mas fazia questão. Meu pai não, falava nada, quando falava era coisas assim, sei lá, de briga, de aperreio. Quando eu tinha uns nove anos, eu fui para escola, até me lembro do dia que cheguei lá, mas meu pai não deixou mais eu ir porque eu era mulher. Naquela época era muito diferente de hoje, né? Quem ia era meus irmãos, o que tinha sete e outro tinha dez. Meu pai tinha muito ciúme de mim e da minha outra irmã. Eu ficava em casa cuidando dos pequenos e de Dorinha, aí acabei não querendo ir mais. Aí só depois de velha. (Francisca, 61anos, doméstica, paraibana).*

Nesses arranjos nucleares de famílias de origem, é atribuído ao papel da mãe dar conta dos afazeres domésticos, do trabalho da roça, do cuidado com o marido, mas, sobretudo, da gestão dos filhos que detinham demandas diferenciadas. Dessa forma, cabia à mãe orientar e manter sob controle o modo como os filhos viviam no âmbito doméstico e nas diferentes formas e convívio com contexto social. Em um desses contextos sociais encontrava-se o universo escolar, espaço social que algumas dessas mães, embora não tenham frequentado, como já mencionado, consideravam como ambientes importantes para apresentar aos seus filhos. Relevante perceber que tais intervenções maternas detinham significado específico para os filhos, que, portanto, tornava preeminente o papel da mãe, como narra Miguel:

*Ninguém ligava para esse negócio de estudar não. Lá em casa meus irmãos tudo ninguém ia para escola, todo mundo já trabalhava. Eu sou o caçula, como se fala, o último de 13 irmãos, né? Minha mãe fez porque fez para eu ir para escola. O pai já estava velho, mas não gostava dessa ideia não, com certeza não. Eu aprendi a escrever e ler, eu tinha sete anos, aprendi assim algumas coisas. Eu ia, mas não aprendia nada, fiquei até os nove anos, eu acho, porque minha mãe mandava também, mas aí como eu não aprendia nada saí de lá e fui trabalhar com Toninho (irmão). Pra mim era muito melhor. Criança você sabe é muito difícil, tem que ter rédea forte. Minha mãe fazia o papel dela, né? Cuidava da gente e mandava a gente tudo pra escola. A gente só tinha ela para zelar pela a gente. Coisa de mãe, você sabe!(Miguel, 32 anos, empregado de edifício, paraibano).*

Ao papel do pai cabe a socialização dos filhos pelo trabalho fora do ambiente doméstico, designado, como vimos, por *trabalho de roça*. Portanto, a socialização no ambiente escolar se constitui de forma secundária frente à execução das atividades de produção, que têm funções específicas de garantia de subsistência e disciplinarização, associadas ao vínculo que se cria na relação entre pai e filho. A

valorização da escola frente à incorporação do trabalho dos filhos (não faz parte desse universo) não era priorizada. Muito ao contrário, frequentar a escola era considerado como uma *perda de tempo*. O processo de construção da identidade que evoca o trabalho como um meio incontestável de incumbência se reproduz, vinculado menos a uma concepção de princípios teóricos ou doutrináveis, do que a uma concepção baseada na ênfase da experiência. Portanto, através dela que o pai assume o papel de passar aos filhos o valor dessa dimensão de vida.

Vale ressaltar que se assume habitualmente na literatura especializada a perspectiva hierárquica, quando se conduz o exercício de compreensão entre a relação trabalho e escola em contextos em que a escola possui baixos índices de frequência. Tal aspecto limita as muitas dimensões do valor que essas duas instituições abrangem. Nesse sentido, a prática do trabalho não se restringe a uma dimensão sobreposta pela função da escola, isto é, a escola não é menos valorizada do que o trabalho. Elas se integram, todavia enquanto esferas diferenciadas vinculadas por meio de campos semânticos distintos. Como podemos perceber, a função da escola para os alunos entrevistados não se distingue como um valor supremo, tal como normatizam as práticas dos agentes especializados, ao efetuarem um trabalho sócio-histórico de produção social específico. Para esses alunos, portanto, o valor da escola possui várias formas de constituição que se compõem por meio de ações particulares e que, portanto, não abarcam uma dimensão naturalizada, com base na cultura letrada ocidental.

Nesses termos, a escola pública se distingue em relação ao trabalho. Como na maioria dos casos, os pais não frequentaram o ensino formal público, detendo assim pouco conhecimento a respeito do funcionamento das escolas. Acabam assim por considerar que a ação escolar se diferencia daquela utilizada pela família, e um diploma de primeiro grau não garante que haverá uma alteração na condição social preexistente, sobretudo em um contexto no qual assegurar a reprodução familiar possui um significado naturalizado, paulatinamente incorporado, diferentemente da concepção da alfabetização. Outrossim, tal competência não é utilizada com frequência. Nos relatos dos alunos, os caminhos entre o local de residência e a escola são lembrados como grandes distâncias a serem percorridas e a mãe precisava demandar atenção individualizada àqueles filhos que não podiam ir sós à escola. Nesse sentido, o trabalho doméstico e o *trabalho na roça* detinham uma condição

favorável para os pais em relação aos filhos, enquanto se encontravam no período de cuidados mais direcionados.

Guedes (1997) demonstra construções de significados semelhantes, sob formas de periodização, no tocante à relação constituída entre o universo social de trabalhadores e seus filhos em idade escolar, em um bairro popular de São Gonçalo:

[...] a função da disciplinarização esperada da escola situa-se, portanto, mais no modo como ela é usada pela família para ensinar os seus valores, vistos como diferentes daqueles da instituição. É um modo quase ritual de empregar o tempo das crianças que, sem dúvida nenhuma cabe à mãe controlar no cotidiano. (GUEDES, 1997, p.183).

Em sentido semelhante, Neves (1999) faz alusão à forma pela qual pais e filhos se utilizam das marcações temporais para exprimir objetivações a respeito do trabalho na cultura de cana-de-açúcar no município de Goytacazes:

A forma mais eloquente para exprimir a passagem prematura e relativamente direta da infância para o início da vida adulta ou de trabalhador exalta a perda de controle dos pais diante do comportamento dos filhos. Esta condição é fundamental e inquestionada durante a infância, momento em que atos de rebelião a este padrão podem ser impedidos até por castigos físicos. O reconhecimento de que os filhos não são mais crianças desabona as formas mais violentas de domesticação. Aos pais resta então a vinculação dos filhos a outras instâncias de disciplinarização, se a escola não puder cumprir essa função: o sistema de relações hierarquizadas que se objetiva nos canaviais. (NEVES, 1999, p. 80-81).

A adesão dos filhos à instituição escolar demanda cuidados individuais, como visto. Além disso, nem todos os filhos são eleitos pelos pais em condições de se inserir nas atividades escolares. Já que na maioria dos casos essa inserção deve vir acompanhada da atividade laboral, nesse contexto, alguns alunos relatam as muitas dificuldades de se apropriar do conteúdo exposto pelo professor em sala de aula, quando ainda conseguiam frequentar a escola por mais de um ano:

#### 1ºEXEMPLO

M: *Eu aprendi algumas coisas na escola quando era menino, mas acabei esquecendo muita coisa. Era muito cansaço. Teve um tempo que ia para escola de manhã e depois ia trabalhar mais meu pai. Eu ficava ajudando meu pai na plantação, quando chegava o dia seguinte para ir para escola eu esquecia tudo.*

T: *Você lembra naquela época se a professora mandava deveres para fazer em casa?*

M: *Lembro não. A professora não mandava nada não. Ela sabia que ninguém ia fazer mesmo. Se eu levasse para casa eu ia perder, sei lá. Essas coisas a gente fazia diferente!*

T: Fazia como?

M: *Ah, que era ruim levar coisa da escola pra casa. Mas acho que era porque não dava mesmo, tinha trabalho depois e as coisas eram mais difícil que hoje. Eu não tinha esses material, lápis nem nada. Tinha caderno, mas perdia. Isso ficava na escola, eu não tinha nada meu em casa não.*

T: Não tinha nada seu?

M: *Nada meu. Era muita dificuldade, coisa que hoje em dia, de longe, eu nem me lembro direito e quando a gente tinha uma coisa, era tudo repartido.* (Márcio, 33 anos, auxiliar de restaurante, baiano).

#### 2º EXEMPLO

MF: *Eu cuidava dos pequenos. Minha mãe ia pra roça mais meu pai e minha irmã e eu ficava em casa limpando e cuidando. Quando era só eu e minha irmã, a gente ia pra escola. Eu ia mais que ela, mas esqueci muita coisa, não me lembro de nada! Era assim, ficava eu mais ela e mais todos os outros. Eram tudo em 14 irmãos. Quando nasceu os gêmeos, minha irmã ficava com os menino pequeno, mas ela não dava conta não. Aí eu tinha que ajudar, não tinha muito jeito. Aí tomei desgosto nunca mais fui.*

T: E sua mãe, o que ela achava de você ir para escola?

MF: *Minha mãe falava nada não. Zangou não, eu já era grande já tinha ido muito pros estudo, tinha oito anos já, eu acho. Era, era oito, era oito sim. Aí eu mais minha irmã ficamos cuidando dos meninos. É, a gente tinha que ajudar em casa, todo mundo ajudava. Ainda mais a gente que era mais velha. Tudo era dividido igual, não dava para eu ir ficando na escola e os outros não. Isso é coisa da vida da gente, que a gente não esquece não.* (Maria Francisca, 67 anos, auxiliar no quiosque, paraibana).

Há casos em que os filhos conseguem frequentar a escola por períodos mais longos, mas não se sentem à vontade para levar *as coisas da escola* para casa. O lugar onde residiam e onde sediava a escola se encontrava em universos físicos muito distanciados para esses alunos. Não havia, portanto, uma internalização imediata dessas diferenciações, causando desconfortos emocionais que, por não serem direcionados, dificultavam ainda mais os modos de agir, contribuindo para atos que se instauram entre vários níveis de comportamentos movimentados por ideias de revolta e resignação. Importante considerar que tais características não se encontram na esfera do dual ou do contraditório, assegurando a essas noções formas estáticas de atribuições. Ao contrário, há nesses atos de “resistência e conformismo” (LOVISOLO, 1987, p.228) movimentos ambíguos e indefinidos que se relacionam de acordo com a dinâmica das situações sociais do cotidiano.

A frequência escolar compartilhada com o trabalho designado pelos pais é uma referência constante nas narrativas para explicar o desestímulo e a evasão escolar. Mas essas retóricas ganham adensamento quando são lembradas as ocasiões

em que, ao frequentarem a escola, vivenciavam circunstâncias consideradas díspares da vida familiar, muitas vezes interpretadas como vexatórias ou carregadas por vergonha moral.

Diferente da família, o aluno na escola é orientado a participar de atividades institucionalizadas por códigos hegemônicos, que dele exigem uma mudança de hábito, quase sempre dificultada, mormente porque não possui autonomia para cumpri-la. Por exemplo, quando é exigido do aluno que seu material seja próprio, que sejam cumpridas obrigações particulares, como a realização de *deveres de casa* ou até que sejam conferidas exigências de indumentárias etc., João relembra tais circunstâncias e as classifica como irrealizáveis:

*J: Eu me lembro que uma das coisas que mais me aperreava na escola era responder a tal da chamada. A gente tinha que ficar de pé e dizer presente. Ora, será que aquele monte de meninos já não tava bom para começar a aula? Não! Eles iam mandando levantar um por um pra ver a roupa da gente, o sapato, e a maldita meia. Eu ficava num perreio, só!*

*T: Sei...*

*J: Mandavam a gente arrumar sapato, roupa e mandavam a gente vir com meia. Mas em casa a gente não tinha meia. Penei com isso. Eu tinha muita vergonha e medo de chamarem meu pai. Eu nunca gostei de ir para escola em idade de menino, não. Era aperreação dia e noite. A gente tinha que ter as coisas nossas como a meia, o lápis essas coisas de escola. (João Maria, 31 anos, empregado de edifício, maranhense).*

Embora fossem as mães que insistissem na participação dos filhos na escola, as tensões e contradições vividas pelos alunos na escola eram muitas vezes veladas, por respeito à autoridade atribuída ao papel do pai ou medo dela. Essa autoridade está presente nas narrativas de forma veemente, não pelo fato de que o pai tenha o papel atribuído à gestão dos filhos, mas pela atribuição de sua autoridade sobre todos os membros da família, que, portanto, se impõe à não contestação de seus atos de forma generalizada. Conforme menciona Sarti (1994, p. 47), “sua presença faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que ele garante o respeito.” Segundo os relatos, esse respeito era asseverado por meio do cuidado em *não aperrear o pai* com problemas que não eram atribuídos ao seu domínio, como questões que envolviam a educação formal dos filhos. O papel do pai é marcado, sobretudo, pela reprodução e inculcação da crença que instaura valor do trabalho como incontestável, mesmo que para isso fosse necessário aceitar práticas

consideradas subalternas, em favor de ocupar a função de provedor<sup>28</sup> ou *chefe de família*.

Nessas circunstâncias, estudar ou realizar os deveres encaminhados pelo agente de educação conduzia a delimitações ou diferenciações de comportamento do filho frente às suas obrigações domésticas. Comunicar ao pai a falta de algum tipo de material, uniforme ou qualquer outro problema na escola significaria afrontar sua autoridade, podendo ocorrer punições físicas. José e João em suas narrativas explicam:

JC: *Oxê, pegar em livro, ou dever em casa, não me lembro não. Também muito moleque, né? Um irmão meu já apanhou por ficar vendo os cadernos. Mas sabe o que é, pro pai era coisa de gente que não tinha mais nada pra fazer. Ele pegava no pesado e aí via a gente com caderno, metia logo a mão. O estudo era para ser na escola, em casa a gente ajudava e pronto. O pai era assim a gente não tinha que ficar reclamando da vida não porque ele descia a mão.* (José Carlos, 29 anos empregado de edifício, cearense).

JM: *Eu apanhava era é muito do meu pai. Eu me borrava era todo de medo dele. A minha mãe batia se a gente tava na rua, mas era diferente com o meu pai era muito pior ele tirava era nosso coro e esse negócio de escola ele não queria era saber de nada. Ninguém tinha coragem de chegar e reclamar não. E também dava muita canseira de ir pra roça e estudar. Quando a gente não ia pra roça, tudo bem, mas era maior parte indo pra roça. Eu tenho pra mim que minha mãe preferia até que a gente ficasse só numa coisa ou na outra. É porque ela ficava mandando a gente ir pra escola sempre, pra num vê a gente na rua.* (João Maria, 31 anos, empregado de edifício, maranhense).

Ao avaliar a noção de *perda de tempo* associada à frequência da escola, para o pai a afiliação dos filhos à unidade de ensino também se exprime pelas condições insatisfatórias com que a escola se apresentava, sobretudo nas regiões distantes de grandes centros, como no interior do Nordeste, que integram, neste caso, a maioria das narrativas.

Tais condições foram enumeradas pelas seguintes percepções: a) a fadiga dos filhos causada por demasiadas caminhadas; b) a enorme distância entre a casa e a escola; c) professores e suas recorrentes faltas; d) a vergonha moral de não deter documentos necessários para a afiliação dos filhos na escola, bem como a própria condição de analfabetismo dos pais, que limitava o cumprimento de burocracias

---

<sup>28</sup>A atribuição dada ao homem como provedor e seu prestígio no sentido moral e financeiro são considerados nos estudos de Durham (2004a [1973], 1980), Sarti (1985, 1994), Neves (1985, 1999, 2003, 2009), Zaluar (1985), Duarte (1986) e Telles (1992).

necessárias à matrícula dos filhos na unidade escolar; e e) a não necessidade da alfabetização, posto que no contexto de atendimento à subsistência, esse conhecimento não se fazia necessário.

Para além das condições de insatisfação supracitadas, a dificuldade em lidar com o ambiente de competência homogeneizante, forjado pela escola, se impõe como um desafio nesse contexto que abrange o universo da família. Afinal a lógica disciplinatória se legitima em função da reprodução de um projeto apoiado em critérios próprios de pertencimentos a que aderem formatos onde inexistia a oportunidade de chances. Assim descreve Severino:

*S: A gente passava perreio tudo junto. Dos 12 irmãos uns sabem uma coisa ou outra, outros não sabem escrever não. A gente que era os que chegaram antes ainda ia pra escola, por isso que sei uma coisinha ou outra, mas era assim: ia o Tonho de manhã, e quando voltada passava a blusa da escola pra mim que eu ia à tarde. A noite ia meu outro irmão e ele ia com a blusa que eu passava pra ele. O caderno e o lápis também. Depois a gente conseguiu outra blusa. O Tonho largou a escola logo, logo, e depois fui eu, preferia ficar trabalhando. O único que continuou foi o mais novo, mas não foi até o final não. Naquele tempo não tinha como comprar as coisas, era tudo pouco. O centro era longe, era tudo pouco mesmo. Hoje não, meus filhos nunca passaram por essas dificuldades. Tudo, naquela época, tudo você não tinha como comprar roupa, por exemplo, caderno, não tinha muita coisa pra comprar, a gente dividia tudo e a vida era assim, a gente aprendeu assim. Não tinha um mercado assim igual à Madureira, uma loja Americanas, um Mundial. Não tinha muita coisa pra escolher, era aquilo e pronto. A mãe comprava e pronto, ninguém reclamava. Era tudo junto, as coisas dos meus irmãos era minha também. A gente dividia tudo, até comida do prato do outro. E também a gente não podia reclamar.*

T: Porque se reclamasse...

*S: Se reclamasse o pai descia o cacete na gente. Batia muito, era cada lasco de coró que ele tirava. Mas batia mesmo, batia para doer. A gente não reclamava nada.*

T: E a mãe?

*S: Não. Ela não. Só reclamava, reclama até hoje. Às vezes beliscava. Mas bater não, era ele que descia a mão. Eu podia te contar cada coisa feia, mas prefiro não. Tem coisa que a gente não consegue nem falar, fica só no pensamento mesmo. (Severino, 29anos, empregado de edifício, cearense).*

O ato que particulariza atividades extraescolares como os exercícios de prática de escrita e leitura não encontra espaço nem ocasião para ser realizado em ambiente doméstico, dado que as condições impostas pelos pais, sobretudo pelo pai, não assumem circunstâncias propícias a esse tipo de prática. Há, porém, casos menos recorrentes, em que os filhos conseguem alcançar noções sobre a prática da escrita e leitura a partir do método de alfabetização em suas primeiras experiências escolares.

Nesses casos, são manifestadas em suas narrativas delimitações que fazem referência ao alcance de tal prática. A primeira marcação abarca a dimensão espaço-temporal que se afigura em função da circunstância do nascimento; a segunda abrange a relação entre irmãos consanguíneos; e a terceira, menos comum, compreende eventualidades inusitadas que ocorrem de modo contingente.

Na delimitação que abarca a dimensão espaço-temporal, os filhos dessas famílias de origem concedem o conhecimento das noções da prática da leitura e escrita à disposição em que se encontrava sua ordem de nascimento, isto é, consideram que, por estarem na condição de filhos mais novos, o acesso à educação formal foi facilitado, tanto em termos de melhoramento nos recursos quanto na própria flexibilidade da autoridade da figura paterna. Portanto, ser o caçula em famílias que possuem em média dez irmãos é poder ter a chance de se alfabetizar e até cursar algumas séries do ensino fundamental.

A ocasião favorável à permanência do filho mais novo na escola se funda na solidariedade que é estabelecida pelos laços consanguíneos entre irmãos. Isto é, quando o filho caçula está em idade escolar reconhecida pela faixa etária dos seis aos 14 anos, os irmãos mais velhos, que em sua maioria já não habitam o mesmo local de residência da unidade familiar de origem, posto que possuem suas próprias unidades conjugais, ajudam no desenvolvimento escolar do irmão mais novo tanto sob a forma de recursos como por recomendações ou mesmo orientações para que prossiga escolarizado. Os irmãos mais velhos, portanto, ao conseguirem melhores condições de trabalho em outras regiões, como o Rio de Janeiro, por exemplo, contribuem para a subsistência da unidade familiar de origem enviando uma soma de dinheiro por mês que se destina a *ajudar em casa* e parte desses recursos auxilia os irmãos mais novos a frequentar a escola. Como descreve Maria das Graças:

MG: *Eu era a mais velha dos 15. Os únicos que aprenderam a ler e escrever foi as duas irmãs da ponta, tudo mais nova do que eu.*

T: *Eram as caçulas?*

MG: *É. Elas estudaram porque minha outra irmã botou elas na escola. Porque ela já tava casada, já tava aqui no Rio. Aí mandava dinheiro para elas estudar. A gente mais velha casamos tudo com 19, 18 anos, aí botamos filho cedo também. Mas foi assim, também nunca liguei, nem minha irmã, fomo ter filho, ser dona de casa e nunca pensava em estudar. Mas as duas da ponta que te falei não elas estudaram e a gente ajudou tudo. (Maria das Graças, 55 anos, empregada doméstica, cearense).*

Ricardo descreve tal circunstância redimensionando o aspecto da ajuda direcionada apenas para os estudos dos irmãos. Segundo sua narrativa, o auxílio à subsistência da unidade familiar de origem é considerado como um fator de grande relevância, que pode inclusive fundamentar a impossibilidade de se alfabetizar no tempo considerado socialmente adequado, já que o amparo a essa unidade possui uma propensão que se afirma nas formas de apreensão baseada na solidariedade entre os membros da família de origem.

*R: A gente era tudo em 18. Eu mais meu irmão já tinha saído de casa, tava no Rio trabalhando em obra e minha mãe ainda botando menino. Aí não tinha jeito a gente tinha mesmo que mandar dinheiro para ajudar. Depois quando fui para o outro emprego o que te falei da Assis Brasil, então aí eu ajudei foi meu irmão foi para estudar.*

*T: Você ajudou seu irmão a estudar?*

*R: É, ele ainda morava lá em casa, num sabe? E lá o negócio era difícil para estudar, aí mandava dinheiro todo mês para ele estudar mais um dinheirinho pro meus pais, coisa pouca, mas ajudava muito. Meu irmão Jerônimo também mandava. A minha irmã também. Mas ela, eu ajudava aqui no Rio com as coisas da escola. Ela ainda conseguiu aprender a ler e escrever, mas não foi em frente não. Mas o João estudou bastante. Eu não estudei, mas ajudei muito meus irmãos a saber das letras, isso é uma coisa que vou carregar na minha vida sempre. Fico assim bem em ter ajudado sabe, isso é coisa de irmão mesmo. (Ricardo, 29 anos, empregado de edifício, baiano).*

A noção de solidariedade institucionalizada entre consanguíneos, no caso dos irmãos, é muito presente nessas configurações onde existem muitos filhos de diferentes idades convivendo e cuidando uns dos outros, enquanto os pais trabalhavam na lavoura, fora do ambiente doméstico. Os laços afetivos criados entre os irmãos são consolidados não somente no ambiente doméstico, mas também para fora dos domínios da família. A solidariedade e os laços de afetividade, portanto, aparecem nesta pesquisa de forma muito explícita quando os irmãos saem de casa, em busca da construção de suas vidas particulares, mas voltam ou enviam recursos para buscar os que ainda permaneceram na casa dos pais.

A solidariedade entre irmãos e o auxílio mútuo entre eles se faz reger pelo valor atribuído à forma de apoiar, uns aos outros, desenvolvido enquanto jovens em idades entre seis e sete anos, quando, pelos pais, eram autorizados e recomendados a cuidar dos irmãos mais novos, como já mencionado. O valor atribuído à solidariedade dos irmãos se caracteriza, portanto, mais pelo convívio e pelas experiências que passaram juntos diante das dificuldades de subsistência do que pelo

reconhecimento da preeminência hierárquica entre as diferentes faixas etárias, o que não significa dizer que não exista uma valorização positiva da condição adulta, já que é por meio da ajuda dos irmãos mais velhos que aumentam as possibilidades de indicação de emprego, por exemplo, em ambientes previamente explorados.

As lembranças marcadas pelas maiores tristezas dos alunos entrevistados se afiguram quando recordam o momento em que se afastavam dos irmãos para *sair de casa em busca de trabalho*, circunstâncias em que deixam *tudo para trás* migrando para regiões afastadas do local onde se estabelecia sua família de origem. João relata alguns desses momentos:

*Fui embora para a Salvador e deixei tudo pra trás. Eu ligava para casa, naquela época era fichinha de orelhão ainda. Vixê, chorava muito no telefone falando com meus irmãos e tinha que falar tudo rápido. Eu ainda me lembro da tristeza do dia. O menorzinho me dando tchau no portão, é coisa de cortar o coração. A gente não aguenta ficar longe dos irmãos não, logo trouxe um outro e depois vieram quase todos. (João, 44 anos, empregado de edifício, baiano).*

Embora tais circunstâncias sejam marcadas pela tristeza de *deixar para trás* a família de origem, na maioria dos casos, são planejados e acionados artifícios que convergem para a transferência de grande parte da família de origem para o ambiente onde se encontram, como descreve Maria das Graças:

*Você não sabe o que é sofrimento! Sair de casa e deixar os irmãos pra trás é muita judiação com a pessoa. Eu chorei tanto nesse dia que me lembro até hoje. É coisa para chorar mesmo. É muito triste você ficar sem as pessoas que mais amor você tem nessa vida, nem marido consegue ter esse amor todo não! Mas depois também trouxe todo mundo. Até minha mãe tive que trazer, né? A gente ajeita um aqui outro ali e acaba trazendo todo mundo. (Maria das Graças, 55 anos, empregada doméstica, cearense).*

O auxílio material e o apoio moral pressupõem o princípio da reciprocidade: *irmão que é irmão nunca deixa o outro na mão*. Essa circunstância implica, portanto, a substituição de favores que se caracterizam por meio de trocas de serviços, pequenas somas de dinheiro e/ou pelo suporte emocional que são constituídos de forma tácita. A ideia que rege tal comportamento é diferenciada da relação entre filhos e pais, que se baseia na transmissão de proveitos concedidos por meio de doação com finalidade beneficente.

A transição idealizada pelos filhos entre a vida autônoma em relação aos pais se articula para filhos e filhas de forma diferenciada. No caso dos homens ela se dá por meio da independência financeira adquirida, em um primeiro momento, através do trabalho desenvolvido nas lavouras que se situam na mesma região onde reside a família de origem ou próximo a ela. Para as mulheres essa autonomia se constituía por estágios nos quais, em princípio, eram liberadas pelos pais quando atingiam idades entre 14 e 15 anos a circular pela região onde residiam para realizar afazeres relacionados à sua função de auxílio doméstico, como, por exemplo, a ida a pequenos estabelecimentos comerciais que vendiam artigos variados. Nessas idas e vindas acabavam mantendo relacionamento de namoro com rapazes. Esses relacionamentos eram considerados como estágio inicial para o casamento, para que elas pudessem construir seus próprios núcleos familiares. Tais circunstâncias são descritas por Edinalva:

*Eu nunca saía de casa porque meu pai sempre disse que as cabras se criam amarradas e os bodes soltos, né? Quando eu fiz 15 anos meu pai deixava eu ir num mercadinho onde meu irmão trabalhava para levar comida pra ele aí aos poucos eu ia fazendo uma coisa ou outra na rua e aí acabei encontrando o meu marido. A gente se encontrava sem meu pai nem minha mãe saber, mas isso não durou porque fofoca corre solta e aí foram contar pro meu pai. Eu apanhei tanto naquele dia! Quando o pai chegou da roça, que eu fiquei toda lascada. Mas depois acabava me encontrando com ele de novo. Até que meu pai disse que eu tinha que casar, aí foi assim. Saí de casa e fui morar na casa dos pais do meu marido. (Edinalva, 61 anos, autônoma, cearense).*

Quando ocorriam ocasiões em que as filhas não passavam do estágio de namoro para casamento e ficavam grávidas e abandonadas pelo namorado, eram muitas vezes rechaçadas pela família de origem, sobretudo pela figura do pai. Nesses casos era acionada uma rede de solidariedade, geralmente encetada pela irmã ou tia que acolhia a jovem. Nesses casos, ela era orientada pela parentela a procurar emprego de doméstica para que alcançasse autonomia financeira. Tal busca era iniciada assim que o filho nascesse e fosse considerado apto para viver sem os cuidados da mãe. A procura por emprego era iniciada por redes de conhecimento entre mulheres parentes e geralmente se localizava em regiões de grande centro. Como narra Maria Helena:

MH: *Saí da casa de meus pais com 17 anos. Foi difícil porque tive que batalhar na vida sem que minha mãe ficasse do meu lado.*

T: *Você saiu de casa por quê?*

MH: *Porque fui me enrabiçar e logo fiquei prenha, naquela época eu não sabia como pegava menino não. A gente vai ficando mais solta e acaba conhecendo gente, né? Acabei pegando filho e meu pai colocou eu pra fora embuchada mesmo. Aí minha tia me ajudou, ficou comigo. Eu tenho ela como uma mãe. Porque o que mais me doeu foi que minha mãe não falou nada. Aí eu fiquei na casa dela até que ela arranhou um trabalho pra mim em Salvador fui pra lá depois que a minha filha tava com um aninho e meio. Trabalhava lá com o pensamento na minha filha, até que consegui levar ela pra Salvador porque minha tia me ajudou, se não não sei como eu ia conseguir não. Mas isso era coisa que acontecia com muita gente. Minha irmã mais nova mesmo aconteceu igual, só que ela tinha eu para contar, era bem diferente. Quando ela pegou barriga eu já tava aqui no Rio de Janeiro e ela veio morar mais eu, não precisou dar confiança pro pai nem nada. Quando o pai morreu e a gente foi trazer tudo a minha mãe pra cá as crianças tava tudo grande e ela nem conhecia. (Maria Helena, 52anos, empregada doméstica, baiana).*

As mulheres que conseguiam casar e permanecer na região de origem acabavam por reproduzir a condição de sua família de origem, passando a ser mães e a trabalhar na lavoura, além de serem responsáveis pelos afazeres domésticos. Em alguns casos, como os descritos por Edinalva, eram levadas pelos seus maridos para cidades como Rio de Janeiro, uma das regiões procuradas pelos homens por ter maiores possibilidades de emprego, além de oferecer aquelas funções relacionadas à lavoura. Nessas regiões seus maridos conseguiam trabalhar como funcionários de edifício ou como empregados da construção civil, como será mais bem analisado adiante.

As narrações que abarcam o cotidiano da vida familiar, no contexto em que se inserem os alunos pesquisados, se instaura sob formas de periodização bem marcadas. Estão recorrentemente vinculadas a atividades laborativas incorporadas por acepções que desempenham papéis decisivos na formação de uma identidade ao longo de gerações que, a rigor, obedecem a um fluxo de processos de socialização baseados em pertencimentos que privilegiam a relação com a experiência ou a prática da vida.

Como veremos a seguir, essa concepção pouco se altera mesmo quando analisada do ponto de vista de famílias constituídas sem a figura paterna. Ao contrário, tal acepção acaba se intensificando para compensar a falta do esposo e pai.

### 5.5.2 Famílias monoparentais

As construções de significado formalizadas pelos arranjos familiares elementares, no tocante à incorporação de seu valor, não diferem muito dos significados concebidos pelos arranjos matrifocais ou monoparentais, sobretudo no que diz respeito à forma como são articuladas acepções escolares em contextos em que o trabalho é preminentemente institucionalizado como uma alternativa de subsistência. No entanto, há particularidades das relações entre mãe e filhos que tomam um formato diferenciado na maneira como são socializados os filhos com o trabalho e com a escola. Essa diferenciação fica mais explícita quando se percebe o alargamento das redes de contato e parentesco avocadas pelas mulheres que constituem suas famílias sem o apoio do marido.

Relevante perceber também, neste caso, que a avaliação do processo de educação possui expectativas divergentes para homens e mulheres, segundo posições que ocupam na família. Essas atitudes, por conseguinte, são reafirmadas e reproduzidas por seus filhos quando constituem suas próprias famílias, sejam elas matrilineares ou não.

Quando tratamos dos dados que apresentam características de famílias monoparentais, o marido encontra-se na condição categórica de não permanecer como elemento familiar preponderante. Sua condição muitas vezes não é nem incorporada pelo núcleo familiar, e, conseqüentemente, a ele não se atribui autoridade. Quando muito, em determinadas circunstâncias, complementa com pequenas contribuições as funções de chefe de família exercidas pela mulher. Essas famílias são formadas por uniões entre pares compostos por homens e mulheres que geralmente não se vinculam por casamento formal ou informal, e sim por uma relação que perdura o tempo necessário para perceberem que a unilateralidade da responsabilidade pela casa e pelos filhos geralmente é assumida pela mulher, tendo, portanto, que contar com o auxílio da mãe/avó ou de parentes vinculados à família de origem, assim como afins.

Nos relatos dos alunos, são apresentadas variações de arranjos circunstanciais que objetivam características mais gerais de unidades domésticas pertencentes à categoria matrifocal. Nesse cenário, dois arranjos se destacam. O primeiro deles é o que abarca famílias comandadas por mulheres que possuem maridos incapazes de

realizar o papel de chefe de família por motivos plurais, tais como falecimento, deficiência de saúde, abandono do lar e até por consumo excessivo de bebida. Nesse caso, há uma incorporação dos membros da família e da parentela, sobretudo da irmã, cunhada, mãe ou avó, que, na medida do possível, auxiliam a mulher a desempenhar papel e função de *chefe de família*.

Ao assumir o papel de *chefe de família*, as estratégias de ocupação atribuídas à mulher são por ela remodeladas, dado que a atividade laborativa ocupa dimensões de grande importância para a subsistência da família. As ocupações de empregada doméstica, cortadora de cana, lavadeira e dona de casa foram as mais lembradas pelos alunos que delas eram filhos(as). Nesse sentido, a mulher passava grande parte do dia fora de casa, tendo que contar com a rede de afins e consanguíneos para ajudarem a cuidar das crianças, além de contar com os próprios filhos para efetuar tal atividade. O auxílio doméstico realizado pelos filhos em relação às atividades domésticas e o cuidado com os irmãos abarcam a mesma faixa etária considerada pela família elementar.

Há, contudo, uma diferença na socialização do trabalho considerado como da *roça*, nesse caso com a ausência do pai, situação em que esse *trabalho de roçanão* é exercido de forma tão regular e não tem uma função socializadora disciplinatória, ou seja, o ambiente em que se plantam alguns legumes para a venda e subsistência é compartilhado com parentes. Em contrapartida, ele é atenuado diante do trabalho que abarca o universo doméstico bem regulado e os papéis dos filhos. O filho mais velho do sexo masculino acaba sendo o homem da casa e é socializado a laborar para prover recursos para família. Saindo desde muito cedo para se socializar com o trabalho da mãe, a filha mais velha se tornava responsável por preparar os alimentos e cuidar dos irmãos menores e de todo o espaço doméstico.

A escola é um ambiente pouco frequentado pelos filhos dessas mulheres. Embora alguns alunos tivessem relatado que passaram por ela, mesmo que por muito pouco tempo, segundo eles, não podiam frequentar a escola por motivos bem específicos, como a falta de documentos, no caso da certidão de nascimento, muitos em sendo filhos de mãe solteira. Maria descreve essa situação:

*M: A minha mãe até que tocava a gente para a escola e sempre arrumava um jeito da gente ir, mas era até ficarem pedindo os documentos de nascimento pra ela. Aí a gente teve tudo que sair porque ela não guentava de vergonha da gente não ter pai, entendeu? Mas deu para ir*

*assim um tempinho. E eu me lembro que era uma meninada danada que era tudo igual a gente, a gente tinha uma vizinha assim também, só que ela era pior porque tinha um filho doente, essas coisas de desgraça na família.*

T: Você se lembra durante quanto tempo você foi pra escola?

M: *Ah, foi dos sete aos oito. Eu mais meus irmãos, a gente tudo ia junto, mas depois tivemos que sair aí eu só fui voltar quando já era mais velha.* (Maria, 59 anos, empregada doméstica, paraibana).

Embora a escola fosse valorizada nos limites contextuais incorporados pelas mães desses alunos, a estas cabia buscar outras instâncias de disciplinarização, já que não podiam contar com a função escolar nem com o auxílio de parentes. Nesse sentido, há uma diferença relevante na forma como os filhos são inseridos no mercado de trabalho pela mãe, em relação às narrativas dos alunos que contavam com a presença do pai como elemento atuante na família nuclear.

A percepção desse momento de inserção, em grande parte das entrevistas, faz referência a uma época da vida em que a mãe concede à outra família a educação de seus filhos. Isso ocorre quando as mães, que geralmente habitam regiões mais afastadas dos grandes centros, conduzem seus filhos para trabalhar na casa de famílias que moram em cidades centrais e próximas da região onde elas próprias moram. Nessas circunstâncias, há uma celebração de acordos segundo os quais o filho(a) encaminhado(a) deve frequentar a escola e trabalhar prestando serviços domésticos na casa da família que o recebe. As patroas ou patrões para quem a mãe doa, por tempo determinado, seus filhos são considerados como pessoas influentes e de muito prestígio social, que possuem desejáveis condições de vida. Nesses termos, o serviço doméstico é classificado como altamente valorizado para socialização dos filhos(as).

Geralmente esses acordos não são cumpridos nem por parte das famílias que recebem os iniciantes ao trabalho doméstico nem pelos filhos que, ao resistir a frequentar a escola, expõem justificativas que abarcam desde o cansaço físico, a falta de vontade ou desinteresse, e até a proibição da própria família que o acolheu. Nem sempre, entre o filho que foi deixado pela mãe e a família que o recebeu, institui-se de fato uma relação de trabalho. Em muitos casos são oferecidos outros tipos de pagamento, como roupas, passeios e serviços dos mais diferentes possíveis, além de uma quantia em dinheiro não regularizada. Nessas circunstâncias, muitos não conseguem se adaptar às famílias, voltando à casa da família de origem. Lá, então,

recomeçam a construir uma rede de informações e contatos para se integrarem em outras casas de família, como empregados domésticos, podendo abarcar diferentes cidades e regiões. Como são iniciantes nessa condição de trabalhadores, diversos se sentem explorados, sobretudo quando reavaliam as experiências desses momentos. A forma como essas redes de contatos são constituídas demanda um grande número de relações entre parentes consanguíneos e afins, situação facilitada por habitarem cidades de reduzido número de habitantes relativamente a cidades mais urbanizadas e centrais, como também nos aponta Woortmann:

Na cidade grande as relações pessoais não podem ser constituídas tão facilmente como na cidade pequena ou no mundo rural, onde o trabalhador ou o camponês é compadre do fazendeiro ou do comerciante e seu cliente político. Na fábrica ao contrário, ele é apenas um número, uma unidade de força de trabalho empregada por uma empresa abstrata. A procura do 'patrão' – exemplificada pela crença generalizada na indispensabilidade do 'pistolão' – não encontra terreno fértil nas relações de trabalho impessoais. O serviço doméstico é, todavia, altamente personalizado e raramente regularizado pela legislação trabalhista. (WOORTMANN, 1987, p.204).

Portanto, o emprego doméstico tende a ser incorporado junto às famílias residentes em cidades mais próximas das regiões onde estão situadas as famílias de origem dos entrevistados, como veremos na narrativa de Cristina, que morava com sua família de origem em um povoado na Bahia chamado Capim Grande e trabalhava como doméstica em Irecê. São regiões construídas em proximidade a rodovias importantes, que abarcam, de forma substancial, esse fluxo de trabalhadores em formação.

*C: Nessa vida soufrí foi muito! Minha mãe me deu, quando eu era criança, para uma mulher que me humilhou demais! Me esfregou fralda de xixi na cara. Ela me levava para o cabelereiro para fazer trança e me matriculou na escola, mas eu nunca esqueci das coisas ruins que ela me fazia, me batia, me escravizava!!!! Nunca mais, nunca mais! Eu tinha doze anos, uma criança!*

*T: E seus irmãos?*

*C: Tudo foi trabalhar em casa de família. Era tudo irmão de pai diferente. Mãinha tinha um filho com cada homem. Ela nunca ligou. Tem três aqui comigo, três mulheres na Bahia e três homens. Dez irmãos, né? E ela deu todos pra trabalhar em casa de família. Só um que ela não deu, que era o meu irmão mais velho. Esse ficou em Capim Grande com ela até morrer, coitado! A gente era criança que não parava quieta, sabe? Ela roubou meu dinheiro do registro, nunca tive documento. Para ir para escola, então! Nunca quis ir para escola, eu queria ficar na rua! Depois que saí dessa mulher que mãinha me deu, ela era de Irecê, eu ficava na rua direto. Trabalhava como doméstica na Bahia, me juntava com outras*

*iguais a mim e com os filhos das patroas. A gente ia para praia jogar pedra nas pessoas. Era muito engraçado. Depois que saí daquela casa maldita, eu me divertia muito. A gente se juntava em três, eu e minhas colegas, que eram novinhas, tudo corpinho bonito, os homens ficavam malucos. Aí a gente, enquanto uma enganava o homem da farmácia as outras duas ia colocando as coisas dentro da roupa. A gente pegava coisas na farmácia, que nem sabia para o que era. Era muito engraçado! Na banca de jornal, a mesma coisa. A gente ria muito. Nessa época peguei filho, tirei. Tomei remédio. Aí voltei pra mãe, que cuidou de mim. E ela cuidava de mim e do marido dela que bebia. Ela mesmo assim botava pra dentro de casa. Me ajudou a tomar o remédio para tirar as vezes que peguei criança. Depois vim para o Rio de Janeiro, pra casa de uma mulher que falou com uma tia minha. Aí trabalhei aqui em muitos lugares e agora tô nesse, que é o que tô há um monte de anos já. (Cristina, 41anos, empregada doméstica, baiana).*

Ao contrário do que se imagina, essas alternativas não compõem apenas o mercado de trabalho feminino, pelo menos nesses primeiros momentos do percurso, quando são socializados no trabalho e almejam a frequência escolar, conforme descreve Linaldo:

*Eu sou de Limoeiro. É Pernambuco. Aí como eu te falei, naquele dia... Deixa eu lembrar. É. Aí minha mãe me levou para essa mulher porque ela tinha uma conhecida que já tinha trabalhado. Conheci ela e a irmã dela em Recife. Eu tinha uns 11 pra 12 anos. Aí fui lá e trabalhei com essa mulher. No começo era tudo bom. Aí eu trabalhava botando a mesa, fazendo o café com cuscuz, pão. Isso eu tinha 12 anos. Porque, no início mesmo, só varria a calçada, molhava as plantas, coisas assim. Aí fui fazendo, varria a frente, passava pano na sala. Aí depois mudou um pouco, porque o dia que o filho dela me deu uma camisa de manga comprida, sem falar com ela que ele ia me dar, né? Aí ela começou a gritar comigo, dizendo que não era pra dar que eu tava abusando. Aí começou todo dia ser diferente. O marido tentou me botar no colégio, ela não deixava, dizia que ia ser ruim pro trabalho, essas coisas. Falava que isso não era problema dela, era da minha mãe. Não fazia o que tinha combinado com minha mãe. E eu também não queria ir para o colégio, era difícil trabalhar e estudar. Não tinha como concentrar, entendeu né? Aí começou a me explorar, me mandava limpar uma escada branca de mármore com ácido muriático, coisas assim. Era tudo comigo. Ela não podia me ver que começava a me encher a cabeça. Aí, passado uns quatro anos nessa família lá, aí, nisso veio minha mãe, que fazia quatro anos que eu não via minha mãe. Aí até hoje não sei o que foi, acho que foi vergonha, se foi raiva, porque quatro anos não são quatro dias. Minha mãe foi lá, aí bateu uma coisa em mim que eu não queria ver ela, aí ela foi embora chorando. Eu fiquei mal com isso. Não é que eu não queria ver ela, mas misturou tudo, aí não fui, fiquei no quarto. Aí ela foi embora para casa, aí passou sete meses mais ou menos, tive outra discussão com essa mulher. Aí pedi dinheiro pro marido dela, ele me deu o dinheiro e fui pra casa da minha mãe. Aí cheguei lá, todo mundo me abraçou e fiquei um tempinho lá. Mas aí me bateu uma coisa que eu não queria mais ficar na minha mãe também. Aí disse, mãe vou pra Recife que eu vou arranjar um emprego lá. Aí, no dia seguinte, voltei pra Recife. Arrumei um trabalho lá de faxineiro. Depois um rapaz me disse que tinha uma mulher, que tinha uma prima no Rio de Janeiro e que queria faxina*

*no prédio na Tijuca. Aí fui. Mas essa história toda não era só tristeza. Tinha meu irmão, que eu encontrava, que também trabalhava em Recife, um primo meu e um colega que eu tinha que morreu. Eles tudo trabalhavam de doméstico, assim, trabalho de casa igual eu, lá em Recife. A gente era muito unido, mas depois cada um foi indo para um lado e outro. (Linaldo, 30 anos, camelô, pernambucano).*

Diante dessas formas de socialização, em que as mães vinculam seus filhos ao mercado do trabalho do serviço doméstico, elas acabam por não ter controle sobre eles, sobretudo em relação ao início de suas vidas sexuais ou relacionamento com namorados. Em algumas narrativas, a concepção do primeiro filho se dá na época em que estão vinculadas a essas casas de família. Assim, voltam grávidas para a casa da família de origem.

No caso dos homens, em um dos relatos, um dos filhos voltou para a casa da mãe com a namorada grávida. A mãe-avó integra, portanto, a filha (ou mesmo namorada do filho) à sua rede de postos de trabalho como empregada doméstica, em regiões que não contemplam o lugar onde moram. Essas recém-mães migram então para regiões centrais, como apontado anteriormente. Dessa forma, a mulher deixa o filho para a mãe (sogra, tia ou irmã) criar e segue em busca de um vínculo de empregada doméstica, com a promessa de voltar, o mais breve possível, para apanhar o filho. Maria Aparecida explica:

*MA: Nunca tive pai nessa vida não. Minha mãe foi tocada de casa quando minha avó descobriu que ela tava prenha. Antigamente não podia, isso era coisa de dar vergonha na família. Quem ajudou ela foi uma tia minha, irmã de minha mãe. Ela que conseguiu emprego de doméstica para minha mãe em Campina Grande. Aí fui eu e minha mãe pra lá, depois a gente veio pra cá (Rio de Janeiro). Quando meu avô morreu, veio minha avó morar mais a gente. Ela que cuidava de mim. Depois veio minha tia e meu tio. Foi vindo, vindo até todo mundo tá aqui. Eu sempre fiquei muito com minha avó que depois foi morar na casa da minha tia. Tenho ela como mãe, minha tia também. Sempre cuidou de mim como filha mesmo. A gente tudo se ajuda muito. Desde do tempo que fui aprender a ser doméstica, na casa de uma dona, e peguei menino. Aí minha tia voltou pra casa de minha mãe pra ajudar a cuidar da criança. Elas arrumaram trabalho pra mim no Rio e depois consegui trazer todo mundo, meu filho, minha mãe, minha avó e minha tia, para morar mais eu aqui.*

*T: Você chegou a ir para escola quando era menina?*

*MA: Minha mãe não ligava para essas coisas não. O problema é que eu não tinha documento. Não tinha certidão, não conseguia entrar na escola. Acho que minha mãe tinha vergonha disso. Muito tempo depois que eu fui resolver esse negócio de documento. Eu já era mulher feita, com filho e tudo. Foi uma patroa minha que ajudou, aí que ela começou a falar para eu ir para escola. Isso meu menino tinha cinco anos. (Maria Aparecida, 52anos, empregada doméstica, paraibana).*

A ênfase no serviço doméstico não é uma consequência apenas das limitações de recursos, como também do próprio mercado de trabalho das regiões de onde se originam as famílias desses alunos. Contudo, é uma opção dotada de maleabilidade bastante propícia para as circunstâncias em que vivem. Afinal, diante dos diversos arranjos apresentados, disponibilizam-se meios de inclusão que estão sob o aporte da socialização nos trabalhos domésticos e de sua abertura de horizontes frente aos deslocamentos e possibilidades de oportunidades que esse trabalho apresenta. Os trabalhos domésticos são vivenciados como prolongamentos quase naturais de seu próprio universo, empreendido enquanto experiências individuais, já que a família de origem desenvolve, de forma natural, ou imposta, por meio da socialização dos filhos desde a infância, a prática dos afazeres domésticos. Nesse sentido, a escolarização pública perde sentido e valor e acaba sendo definida como elemento de complementação ou apenas experiência momentânea, quando há ocasiões apropriadas para isso.

As análises dos arranjos familiares de origem dos alunos em questão são de suma importância para as temáticas suscitadas nesta pesquisa, posto que é nesse início de percurso que se constituem diferentes esferas de pensamento no que diz respeito às incorporações em relação à escola e o trabalho. Não à toa, quando indagados sobre a primeira experiência com a educação formal, iniciam suas narrativas fazendo sempre menção à ruptura de sua infância e às experiências junto à família de origem, não como justificativas, mas como apresentação das condições de sua socialização, por meio de uma lógica que não comporta a ordem erigida pela instituição escolar. Não da forma imposta regularmente, recomendada, mas por outra, própria ao funcionamento da instituição familiar, que possui um sentido preeminente em sua existência.

### **5.3 Socialização no trabalho e no ensino formal (famílias nucleares)**

Nos itinerários de vida narrados, são atribuídas, pelos alunos, ênfases especiais ao modo de vida de suas famílias de origem, conforme apresentado na seção anterior. Suas narrativas são expressas por meio de descrições amparadas em circunstâncias pontuais, constituídas a partir de vínculos de parentesco, que detêm

específicas condições de existência definidas por ações sociais que se caracterizam como práticas de vida particulares.

Quando assumem socialmente suas próprias unidades domésticas, no caso em apreço, após migrarem para cidades como o Rio de Janeiro, apresentam, agora em singular fase de vida, condições e valores sociais de resistência ou acomodação em relação aos diferentes processos de alfabetização, aos quais se submetem, configurando um quadro social formado ora por desabonadoras e frustrantes relações com a escola, ora por persistências em lidar com a prática racionalista ocidental da escrita e leitura, fundamentalmente erigida pela instituição escolar.

Ao contrário de seus pais, os filhos que migram por meio do vínculo com o trabalho doméstico ou por outras formas de ocupação, para os grandes centros urbanos, ou mesmo como empregado doméstico em regiões próximas à cidade de origem, deparam-se com condições de vida muito distintas das de suas cidades natais. Ainda que essas diferenças atualizem valores de forma ampliada, em suas retóricas, ao descreverem o momento inicial de suas estadias no Rio de Janeiro, tais ocasiões não devem ser consideradas como rupturas sociais entre universos díspares, pelo menos no que se refere ao ponto de vista analítico aqui utilizado. Caso assim fossem consideradas, impediriam a percepção da reprodução de princípios culturais operantes nesses itinerários narrados, sobretudo no que dizem respeito à capacidade de resistência mediante reinterpretações e reinvenções da própria prática da escrita e leitura.

Além disso, tais sujeitos são desde a infância socializados para o trabalho. Como vimos, pela prática de atividades domésticas, além de se integrarem em redes de relações, entre parentes, alcançam oportunidades de trabalho por meio de deslocamentos de sua região de origem. Há, inclusive, uma valorização positiva quando o sujeito alcança a condição “adulta”, tanto para o homem como para a mulher, posto que é nessa fase que suas expectativas de viver em outras cidades podem se consolidar, mediante empregabilidade nas ocupações citadas.

A ruptura, movimento de mudança brusca, expressa em suas narrativas, assim assumidas entre tendências irreversíveis, não condiz com a ordem que convém ao funcionamento regular de suas vivências. Quero destacar o fato de que não é possível estabelecer conclusões *a priori*, baseadas apenas em narrativas elaboradas por

referências ideais, em que preexistem situações aparentemente lineares e polarizadoras (NEVES, 1995).

A intenção aqui delimitada sugere que, diante desses pensamentos naturalizados que rondam o termo “mudança social”, deva-se analisar tal dimensão considerando não etapas de um processo de sentido único e restrito, mas movimentos de apropriação de novas alternativas (LÉVI-STRAUSS, [1952] 1980). Advogo o exame do termo por interfaces de espaços sociais e de tempo, os quais marcam modos de produção e reprodução social, importantes para distinguir metodologicamente pressupostos de coexistência de formas de pensamento determinadas que produzem aspectos reificados da vida social.

Assim, os deslocamentos iniciais são realizados geralmente entre regiões próximas das cidades onde os alunos vivem com suas famílias de origem. Meninas e meninos são inicialmente afastados da esfera dos adultos, destinando-se a aprender, de forma mais eficaz, os afazeres domésticos, sob os olhares da *patroa*, que tem a função de treiná-los e aperfeiçoar sua futura função de empregado doméstico, como anteriormente demonstrado. Nos percursos individuais, verifica-se que essas pessoas acabam por migrar utilizando seus saberes domésticos e agrícolas enquanto um dispositivo facilitador, para se manterem em cidades como o Rio de Janeiro.

Tais migrações se pronunciam por ofertas de trabalho doméstico, bem como pela oferta de trabalho no setor da construção civil, designado aos rapazes que possuem experiências em atividades agrícolas<sup>29</sup>.

No caso das jovens mulheres, é muito comum que continuem na função de empregada doméstica. Já no caso dos rapazes, sua experiência nos afazeres domésticos se adéqua às funções de faxineiro, seja em edifícios ou em outros tipos de ambiente, como hotéis, lojas etc.

---

<sup>29</sup> Nas descrições das famílias de origem, embora não tenham sido abordadas as particularidades das atividades agrícolas de subsistência e da grande lavoura, parece indispensável considerar que grande parte dos alunos participou dessas atividades auxiliando seus pais, sobretudo os filhos do sexo masculino. Neste caso, essas atividades, para a maioria dos alunos, fizeram parte de suas vidas durante o período em que eram crianças, isto é, tinham idades entre seis e oito anos, dependendo da condição física de cada um. Nos relatos, os alunos que são enviados pelos pais para trabalhar com atividades domésticas não chegam a trabalhar na grande lavoura, apenas na *roça* ou pequena plantação de subsistência. A função que se refere à atividade na lavoura é assumida pelo filho quando, por motivos plurais, não é enviado para outras regiões para se socializar com outro tipo de ocupação. No universo de 97 alunos, apenas um, com idade de 33 anos, deixou a atividade laborativa relacionada à lavoura para se afiliar diretamente à unidade de ensino, sem passar por nenhuma socialização em trabalho doméstico. Nesse caso específico, sua migração ocorreu em função da tentativa de afastamento do *crack*, portanto veio morar na casa do irmão no Rio de Janeiro para trabalhar como funcionário da construção civil.

Importante considerar que essas migrações não se fundam unicamente pela busca de trabalho visando à reprodução social. Nos casos dos alunos em questão, que são tanto nordestinos (em sua maioria), quanto nortistas, capixabas e mineiros, a procura por trabalho assume uma feição particular, quando associada ao tema do desejo de conhecer o modo de vida em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife. Nesse sentido, Linaldo explica um dos motivos principais que motivaram sua migração para o Rio de Janeiro:

*Depois que fiquei na casa daquela mulher, sendo explorado e tudo mais, aí voltei para casa. Quando cheguei lá, todo mundo me abraçou e fiquei um tempinho lá. Mas aí me bateu uma coisa que eu não queria mais ficar na minha mãe também. Aí disse: ‘ – Mãe, vou pra Recife que eu vou arranjar um emprego lá.’ Aí no dia seguinte voltei pra Recife. Aí vi assim, réveillon de Copacabana, numa propaganda na rua. Aí eu tava passando com 450,00 no bolso, vi esse negócio na rua, aí peguei assim e fui pra rodoviária. Aí não queriam liberar a passagem, porque eu era de menor, 17 anos. Aí depois de um tempo liberou a passagem eu comprei e sobrou 230. Aí comprei um santinho pra minha mãe, levei pra ela, porque aí eu voltei para casa, nem fiquei em Recife. Quando eu cheguei ela disse: ‘ – Mal chegou já vai embora de novo.’ Aí eu disse que ia pra Recife de novo, que eu consegui emprego. Não falei nada que ia para o Rio. Só falei pro meu irmão Renato, que na época tinha nove anos. Aí eu peguei e fui. Cheguei aqui com 35 reais no bolso, não tinha conhecimento nem lugar pra dormir, não conhecia ninguém. Aí guardei minha bagagem, 20 reais, fui pra Copacabana e não arranjei emprego. Dormi três dias na rodoviária, sem tomar banho, sem comer. No quarto dia, me deram um sanduíche e fiquei mais um dia caçando emprego. Aí consegui num bar, com lugar para ficar, me deram de comer, e me deram 10,00 para pegar minhas coisas. Tomei banho depois de quatro dias. Eu sabia que ia conseguir trabalho aqui, mas morar numa cidade como essa aqui era um sonho antigo, é tirar muita onda, é cabuloso, mesmo com tantas dificuldades no início. Eu ligava para os meus irmãos e eles ficam doidos para vir para cá também. (Linaldo, 30 anos, camelô, pernambucano).*

Deve-se considerar que o termo “migrante” designa os sujeitos que deixam as regiões em que viveram boa parte de suas vidas, geralmente lugares marcados por serem os de seus nascimentos, para fixar moradia em outra região, seja ela correspondente a município, seja a estado ou país. Esse termo, porém, não é assumido pelos alunos pesquisados. Barbosa (2009) explicita que esse termo é utilizado por específicos segmentos sociais, detendo, portanto, um significado bastante delimitado:

O significado do termo migrante, por exemplo, não é associado, habitualmente, a qualquer indivíduo que se desloque, de modo ermo e vago, de um lugar indefinido para outro impreciso, em um período

qualquer. O uso do termo é muito mais comum, especialmente entre agentes do poder público, religiosos e intelectuais, para se referenciar a deslocamentos sociais amplos, relacionados a transformações estruturais ocorridas em determinadas conjunturas históricas, sendo a migração vista, portanto, como parte de um fenômeno social. Ou seja, o termo migrante é pensado em dimensão coletiva e integrado a aspectos estruturais de uma sociedade. Sua associação, portanto, está atrelada, geralmente, a grupos de pessoas que, por motivos de ordem diversa, como econômica, social ou política, deixam sua sociedade de destino em busca de reprodução social ou expectativa de melhoria de condição de vida em outro mundo social. (BARBOSA, 2009, p.66).

No momento em que chegam ao Rio de Janeiro pela primeira vez, firmam residência nos próprios empregos, nas residências de seus irmãos ou raramente na casa de algum amigo. No caso dos alunos que se empregam como empregadas domésticas ou como empregados de edifício, eles moram por longos períodos no próprio local de trabalho. Quando se empregam nas ocupações de construção civil, a permanência no emprego possui tempo determinado pelo empregador; e não demoram muito para alugar vagas em pensões ou dividir aluguel com outros migrantes que trabalham no mesmo setor. Quando o trabalho de construção finaliza com a obra, é muito comum que alguns dos trabalhadores que ali prestaram serviços permaneçam como prestadores de serviço do próprio edifício em que participaram da construção.

Passavam, assim, grande parte do dia no ambiente de trabalho e consideram essa a pior fase de suas vidas, porque acreditam que trabalhavam como *escravos*, isto é, trabalhavam mais do que as horas previstas por lei. Nos momentos de *folga*, em que dispunham de tempo livre, costumavam frequentar a *feira dos paraíba*s, *dançar forró*, *levantar uma laje* ou *arrumar chamego*. A frequência dessas atividades diminui conforme sua estabilização em relação ao trabalho e à família. As atividades de lazer mais comuns se inclinam em compromissos familiares como churrasco de final de semana entre parentes, vizinhos ou colegas de trabalho. Entre os homens, encontrar com os amigos para beber ou jogar partidas de futebol também é uma atividade muito frequente; diferente das mulheres, que costumam usar seu tempo livre preferencialmente comprando produtos para casa e para o vestuário da família, em centros de comércio popular como o mercadão de Madureira e o camelódromo da Rua da Alfândega.

São nos primeiros momentos, em que homens e mulheres começam a se fixar em suas ocupações no Rio de Janeiro, que a procura por uma instituição de ensino

pública se faz presente. Nessas buscas estão imbricadas tentativas de reaprender a prática da escrita e da leitura, por meio do processo de alfabetização. Essas iniciativas são orientadas pelos *patrões*, que geralmente se comprometem a oferecer gratificações e, até mesmo, no caso dos homens, especificamente os que trabalham na construção civil ou como faxineiros de edifício, afigura-se uma ascensão funcional mediante aumento da escolarização.

No caso das mulheres que se ocupam como empregadas domésticas, a orientação para se alfabetizar, originária dos argumentos das *patroas*, baseia-se menos em uma melhoria na remuneração do que na promessa de mudança em suas condições sociais de vida. Enfim, o fundamento dessas orientações se edifica em função de um incentivo para desenvolver novas competências e, conseqüentemente, funções compatíveis com o domínio da escrita e leitura. Como as ocupações de empregada doméstica ou de faxineira, segundo as alunas, não dependem do domínio dessas práticas, as empregadas domésticas não concordam que, por meio da alfabetização, suas condições de subsistência irão socialmente se modificar. Nesse sentido, a adesão ao processo de alfabetização pela escolarização pública conta com um número bastante restrito de mulheres com idades entre vinte e trinta anos, diferenciando-se, assim, dos homens, que são a maioria nessa faixa etária. Como veremos mais adiante, essas particularidades apontam para características marcantes entre sexos no momento da decisão em aceitar se fixar em uma instituição escolar para se dotar do domínio da prática da escrita e leitura, circunstância essa que tem seus preceitos fundados na forma como a relação com a família nuclear e o trabalho se constituem.

Constituir relações conjugais entre esses migrantes recém-chegados é condição muito valorizada. Entre os homens é possível notar que muitos fazem grandes esforços, mormente financeiros, para trazer seus pares e assim constituir suas próprias famílias nucleares, que, por impossibilidades circunstanciais de recursos ou mesmo emocionais, não puderam migrar para o Rio de Janeiro. Entre homens e mulheres seus esforços são concentrados para buscar pares que possuam trajetórias semelhantes às deles e que queiram constituir uma *família*. No caso das mulheres, majoritariamente, casam-se formal ou informalmente de forma *bem rapidinha*, como avaliam em suas narrativas. Empregam, portanto, esse termo para exprimir de forma

eloquente seu desejo de encontrar um par e se estabilizar pela constituição de unidade doméstica e conjugal.

Essas uniões, início da construção familiar conjugal, contribuem não somente para amenizar circunstâncias afetivas desfavoráveis, já que, quando o aluno chega sem conhecer ninguém, afirma vivenciar uma sensação de grande solidão. Nesses termos, Tania e Luciano explicam:

*T: Quando cheguei aqui me senti tão sozinha, tão sozinha, que não queria nem sair na rua. Eu tinha medo de tudo e ao mesmo tempo achava tudo bonito; mas aí só descia para falar no orelhão com minha família. Aí, depois você sabe, né? Nessas descidas, bem rapidinho conheci o Givanildo, que era aquele que te falei, que era, que me batia porque bebia muito e tudo mais. Mas nessa época eu tava doida para casar, tava muito perdida aqui nessa cidade tão grande. No início tudo é grande, né? Você se sente tão só, é demais! Ele trabalhava de faxineiro no prédio do lado e ficava me marcando. Ficar com alguém assim que goste de você é tudo que se quer, dá um rumo na vida, a gente começa a juntar um dinheiro para alugar um lugar juntos, essas coisas, né? É uma época que se acredita em tudo, até naquele traste eu acreditei, só para ter uma família. (Tania, 45 anos, empregada doméstica, paraibana).*

*L: Muito sofrido tá aqui sem ninguém. Eu fiz de um tudo para trazer minha esposa que, na época, era minha namorada lá na Paraíba. Ela veio, e a gente comeu o pão que o diabo amassou porque não tinha dinheiro para nada. Mas logo depois ela pegou serviço de faxineira e a gente casou. Vou te falar, quando eu tava aqui sem ninguém, eu não tinha rumo. Sabe, ficava pensando em nada, só em trazer ela pra cá para arrumar minha vida, porque sem uma família eu não tinha condições, sabe? Eu preferia passar fome com ela, do que ter muita comida na mesa e ficar só. Deus me livre dessa sina! (Luciano, 29 anos, marceneiro, paraibano).*

O modo *de estar só* assume dimensões que abarcam preceitos para além da conotação afetiva, indicando, portanto, o contrário da preservação de um padrão legitimador de pertencimento a uma determinada ordem social. Não estar inserido em um contexto familiar influi sobre a forma como se organizam e classificam as atividades sociais, usualmente objetivadas a partir de uma perspectiva coletiva. É por meio da família que se decide o que comer e o quanto, o que vestir, onde morar, o processo de escolarização a ser investido etc. A inserção em um contexto familiar para esses alunos tem um papel que se atribui como “lócus”, como referência às suas identidades sociais. Nesse sentido, as expressões *sou pai de família* ou *tenho família para sustentar* são carregadas de investimentos em valores morais por eles admitidos para escapar de categorizações sociais desabonadoras. Além disso, ao constituírem

suas próprias unidades familiares, as objetivações das situações de alheamento social tendem a se converter em circunstâncias de pertencimento.

A grande maioria dos alunos que fez parte desta pesquisa viveu um primeiro relacionamento, quando a experiência cotidiana era compartilhada durante um determinado tempo com o companheiro(a), seja pelo casamento formal ou não. Relevante considerar que os alunos consideram a primeira união diferenciada das demais, como também nos aponta Neves (2009, p. 97): “[...] a primeira união do homem e da mulher enquanto casal ou aquela que os une juridicamente após o convívio marital são considerados como *casamento*. [...] As demais são consideradas convivência, morar junto.”

Embora haja uma diversidade de arranjos familiares entre os alunos, como unidades familiares compostas por marido, esposa e filhos, o marido possuindo uma função de provedor, esse desempenho se apresenta coadunado com o da mulher. Portanto, não foram encontrados arranjos em que o homem era quem sustentava a casa sem o apoio financeiro ou o auxílio da rede de solidariedade administrada pela mulher, através de seus parentes, vizinhos e amigos. A maioria dos casos se constitui pela proliferação de famílias matrifocais, arranjos compostos apenas por mulheres e seus filhos; ou unidades familiares onde a presença do marido, da esposa e dos filhos coexiste; ou unidades onde a presença da mãe e dos filhos possui preeminência.

O crescimento do número de famílias caracterizadas como matrifocais, nesse contexto intergeracional, é atribuído, pelos alunos, especialmente entre as mulheres, menos à abertura de alternativas associadas às melhorias das condições de equidade entre sexos, do que ao aumento da possibilidade de alcançar condições de vida avaliadas como mais prósperas tanto econômica quanto emocionalmente.

Para as alunas em idades reprodutivas, ser *chefe de família* em arranjos matrifocais, onde houve um rompimento nas relações conjugais, incitadas pelo marido ou por elas mesmas, essa situação se constitui como uma formação mais conveniente do que aquela que contaria com a presença do marido. Segundo elas, ele não contribuía financeira nem emocionalmente, posto que consideram como inútil a mínima participação nas decisões da vida familiar, e observam que o auxílio é quase nulo para resolver as circunstâncias mais difíceis do cotidiano. Portanto, a condição de prover uma unidade familiar assume um valor bastante significativo, em

comparação com as famílias de origem desses alunos, assim como explicam as alunas:

*L: Vou te falar que eu dei graças a Deus quando o meu antigo marido saiu de casa. Saiu e não disse para onde ia e nunca mais vi. Olha, dei graças a Deus. No início foi meio pesado porque tinha duas meninas pequenas e, bem ou mal, o pouco dinheiro que ele trazia para casa, mesmo sendo menos que o meu, ajudava a pagar algumas coisas, mas também era só isso. Era um inútil, aquele desgraçado não fazia nada, não ajudava em nada, só ficava atrás de mim reclamando das coisas, da família, que ajudava muito e sempre me ajudou, principalmente minha mãe e minha irmã, que ficava com minhas filhas para eu trabalhar. Uma vez deixei as meninas com ele pra trabalhar e, quando voltei, elas tavam todas sujas chorando presas em casa sozinhas! Nunca mais! Nunca mais passo por isso! Ele era tudo de ruim. No início, quando ele foi embora, eu sofri demais, mas era porque eu tava cega. Depois de um mês eu já tava feliz da vida. Eu podia sair, podia arrumar as coisas do meu jeito. Ele tinha um problema de coluna e, por isso, era ajudante num quiosque em Copacabana. Não fazia nada, um pobre coitado. Sabe uma pessoa assim devagar na vida? Vou te falar que minha vida mudou para melhor depois que ele saiu, mesmo eu tendo que trabalhar mais. (Luzinete, 46 anos, empregada doméstica, carioca).*

*D: Ih, você quer que eu te conte do traste? Pra quê? Aquilo não prestava, era um encostado. Com ele em casa ou fora dava no mesmo, porque sexo não é o problema, isso a gente arranja rapidinho. Eu burra não vi isso. Quando ele saiu de casa, eu fiquei feliz é muito satisfeita. Eu sempre que banquei tudo, quem comprou a casa fui eu, ele não colocou um dinheiro qualquer. Ele passava os dias na rua, era um inferno. Me fez três filhos, tudo menino. Aliás, o mais novo tá igualzinho o pai, não quer fazer nada, fica o dia todo enchendo o saco. Eu saio de manhã e volto só à noite. Minha irmã olha eles pra mim. É isso, depois dele não levo homem mais nenhum para casa, de jeito nenhum! (Doralice, 60 anos, acompanhante de idosos, carioca).*

As características dos arranjos familiares citados percorrem, entre os alunos entrevistados, a maioria das experiências. Estatisticamente, o modelo que prevalece entre os alunos é o que os concebe como solteiros. Essa designação é por eles considerada mesmo que já tenham sido casados oficialmente ou não. A condição de separado também se inclui nessa mesma lógica. Nesse mesmo sentido, *estar separado* não significa que essa circunstância seja legalmente reconhecida. Ainda nesses termos, quando o aluno ou a aluna, em suas narrativas, dizem que são separados ou solteiros, significa que houve uma ruptura no relacionamento considerado como casamento, isto é, a união conjugal considerada mais relevante, antes da atual, nomeada como *juntado*. A ordem social legal do estado civil não é atualizada por esses sujeitos, posto que a modificação das condições conjugais em que viviam demanda uma série de ações, como o próprio uso da prática da escrita e

leitura, que, embora não seja indispensável, causa constrangimentos por a identificação documental ser realizada pela impressão digital, circunstâncias que são evitadas sempre que possível. Além disso, como não possuem o domínio da leitura, acreditam que possam ser iludidos ou enganados pelos pares, já que não possuem recursos para constituir serviço de advocacia, como demonstram os casos de Luzia e de José Carlos:

*L: Eu sou casada, mas vivo com um rapaz.*

*T: Você se casou com o rapaz?*

*L: É, eu casei com uma pessoa, aí, depois de muito tempo, botei ele pra fora, porque tava de caso uma mulé aí. Aí hoje um rapaz mora junto comigo. Assim, ele mora lá, mora assim fica lá direto. Meus filhos também tá tudo grande, mas assim ele fica no canto dele, entendeu? E ajuda com as coisas de casa. Ele sabe que comigo tem que ser assim, porque ele sabe que já sofreu demais no outro casamento.*

*T: Você não tem vontade de se separar do outro marido?*

*L: Eu não, pra quê? Vou ter que colocar o dedão no documento. Isso não dá mais pra mim não. É melhor deixar assim. Depois vai que ele quer tirar a casa de mim e eu não vou ter como me defender, porque a casa pode ser do jeito lá, mas é minha, entendeu? Foi eu que comprei tudo, a cozinha, as janelas, tudo! (Luzia, 58anos, empregada doméstica, paraibana).*

*JC: Sou solteiro.*

*T: Mas você tem companhia?*

*JC: É, eu vivo mais ela mais os filhos. Ela é a moça que eu, tô junto depois que me separei da primeira.*

*T: Vocês estão juntos há muito tempo?*

*JC: Doze anos. A gente se juntou um ano depois do outro casamento. Ela me ajudou muito quando eu passei por um sufoco danado no emprego. Às vezes a gente não encontra na primeira vez a pessoa. (José Carlos, 29 anos, empregado de edifício, cearense).*

As mulheres que constituem arranjos matrifocais possuem um alto nível de mobilização e controle sobre os recursos familiares e de parentesco. Não somente executam funções fundamentais na subsistência da unidade familiar, por meio de suas ocupações como empregadas domésticas, faxineiras, acompanhantes de idosos, auxiliares de enfermagem, manicures ou costureiras, mas também são exímias mantenedoras de redes de solidariedade entre seus parentes consanguíneos e afins. Essas redes de solidariedade são, segundo elas, de crucial importância para que seja cumprido o ciclo de desenvolvimento da unidade familiar. O desempenho da mulher migrante frente a essas articulações, que mobilizam o dia a dia do grupo doméstico, também foi ressaltado em trabalhos como de Firth, Hubert e Forge (1970), Ridley

(1979), Woortmann (1987) e Neves (2009), que consideraram tal comportamento como um “bias” matrilateral.

A importância desse “bias”, decorrente do processo de solidariedade entre unidades familiares matrifocais, se destaca para esta pesquisa na forma como tais articulações implicam a produção de valores atribuídos à escolarização pública, quando homens e mulheres assumem tardiamente papéis de alunos. Nesses termos, essas redes de solidariedade não se limitam às trocas de favores fundamentadas por funções de parentesco. Elas se estendem às relações entre vizinhos e *colegas*, geralmente pessoas que trabalham no mesmo ramo. Aliás, essa última é categoria de grande relevância no que concerne ao encaminhamento na construção da forma como o valor do domínio da escrita e leitura é associado à escola pública e ao desenvolvimento no trabalho, além dos agentes mediadores, como os patrões, que também possuem específica importância para essa construção.

O papel das redes de solidariedade entre parentes, vizinhos e *colegas* atua na mobilidade e maleabilidade do modo como o padrão de referência se constitui e se expressa em relação à escolarização tardia. Esses processos são impulsionados por mecanismos de ação incorporados de forma circunstancial e, portanto, não há um formato que corresponda a uma ordem de sucessão no tempo. O que molda e instiga os alunos a refletirem sobre o valor do aprendizado da prática da escrita e leitura vinculada à escola tem origem nas várias funções sociais de interdependência entre uns e outros. O desenvolvimento desses processos também pode não ocorrer, instaurando-se sob o legado das gerações anteriores, como a de sua família de origem, ou seja, a rede de solidariedade não tem propriedades definidoras de produção de mudanças sociais. Ela apenas detém a capacidade de dar origem a situações de tensões que incitam o ponto de vista do sujeito que responde, de forma persistente ou não, pela afiliação à instituição escolar.

Entre a parentela, a ajuda ou o apoio moral e financeiro, bem como o auxílio para cuidar das crianças pequenas, é muito comum entre irmãos e entre mães e filhas, mormente entre as mulheres. Nesses auxílios, o apoio para obter trabalho também incide sobre essas redes de solidariedade, sobretudo porque a ocupação de doméstica, que faz parte do universo da maioria das entrevistadas, traz possibilidades de conhecimentos na obtenção de diferentes tipos de serviços. Para além dessas formas

de redistribuição e reciprocidade, compreende-se também o apoio no incentivo para voltar à escola, situação marcante da experiência da maioria dos alunos.

Assim, é possível encontrar em uma mesma sala de aula, ou em um mesmo turno, alunos que detêm graus de parentesco entre si, além de relações de afinidade entre mulheres e homens. A relação de parentesco encontrada na escola em que pesquisei se sobressai entre as mulheres, apesar de existirem relações entre amigas e vizinhas. No caso dos homens, a relação é mais ressaltada em relação à parentela. O auxílio mútuo entre parentes para a prática da leitura e escrita permite uma aproximação de condições propícias ao desenvolvimento e superação das dificuldades frente às atividades de acesso e permanência na escola, como destaca Francisca, ao indicar sua entrada na escola, por meio da relação de parentesco consanguíneo:

*Entrei aqui por conta da minha irmã, ele ficava falando para gente ir para escola. Ficava dizendo que era bom aprender a ler e escrever. Ela ficava falando, falando, mas também não tinha coragem de ir sozinha. Aí a gente veio junta. Ficamos na mesma turma durante dois anos. Aí ela continuou e eu fiquei. Mas ela me ajuda em casa. Fica dizendo para eu pegar firme nos estudos. Só por causa dela mesmo, sozinha eu não entrava aqui nem nada. (Francisca, 61 anos, empregada doméstica, paraibana).*

No caso de Maria das Graças, a relação de parentesco entre ela e o sobrinho motivou a entrada dela na unidade de ensino, sobretudo porque, nesse caso em específico, tanto ela como seu sobrinho iniciaram juntos o processo de alfabetização:

*Nunca pensei em voltar para escola não. Eu tô te sendo sincera, porque na minha cabeça já tava tudo resolvido. Voltar pra quê? A escola pra mim nunca foi um lugar assim legal, sabe? Aí, minha irmã veio com meu sobrinho mais eu, e a gente matriculou tudo junto. Entramos aqui e continuamos. Como a minha irmã saiu do trabalho e foi para outro lugar, eu fiquei mais Juninho. Depois ele foi para outra escola e eu fiquei. É assim, um levanta o outro, porque entrar aqui sozinho tem que vencer muita coisa dentro da gente. Sabe, é coisa que vem da época de menina. Mas tô aqui num tô. Já sei um monte de coisa, a professora disse que esse ano eu passo. É muito difícil, mas é bom também. (Maria das Graças, 55 anos, empregada doméstica, cearense).*

Para Luciano, no entanto, a relação de amizade com um colega de trabalho se constituiu de forma fundamental para sua entrada na escola. A persuasão do colega

de trabalho segundo ele preponderou não somente pelo auxílio, mas também pela companhia que um fazia ao outro.

*Vim pra cá por conta de um amigo meu. Ele começou a escola um ano antes de eu chegar aqui. Ele falava sempre para eu entrar. Aí um dia a gente combinou, depois do trabalho, e me trouxe aqui. No mesmo dia pediu para falar com a diretora e ela já mandou eu voltar para fazer a matrícula. Foi tudo muito rápido, quando vi já tava na sala de aula. Por conta dele que eu tô aqui, ele é o Ronaldo, sabe quem é, né? Meu parceiro ele, trabalha comigo no corte. Gente muito boa mesmo. (Luciano, 29anos, marceneiro, paraibano).*

A ação que se supõe necessária para a superação da alfabetização escolar está imbricada com o apelo de outrem, pensado como relação de reciprocidade entre colegas e parentes portadores de condições aproximadas de existência. Pelas ajudas de parentesco ou pelas relações de amizade com os vizinhos ou colegas de trabalho, há uma qualidade especial, toda própria, que incute orientações bem específicas, integradas ao universo desses alunos. As orientações se baseiam em características que enfatizam o ato da produção de conhecimento pelo método da experimentação ou da prática da vida. Nesse sentido, a modalidade de educação EJA tem um alto índice de entradas e saídas entre alunos, que, ao se vincularem à instituição escolar, encorajam-se para a tentativa de aprendizado da prática da leitura e escrita. Tais circunstâncias se apresentam em períodos de tempo que são irregulares e bem diferenciados para cada um. As ocasiões temporais diferenciadas se exprimem em função de um ciclo de vida que se afigura pela passagem de tempo entre a vida adulta inter-relacionada aos papéis desempenhados nessa fase de vida.

O apoio para a institucionalização escolar é também bastante comum entre alunas, que são empregadas domésticas, e suas patroas. Há nessa relação uma concepção de reciprocidade e de interesses mútuos que, apesar de diferenciada, se fundam sob uma relação de benefício comum. Os pressupostos da empregadora são baseados nos princípios de ordenação social, que regem seu segmento, compreendidos pela ideia de que o analfabetismo deve ser erradicado em função de uma melhor qualidade de vida, situação alcançável pelo domínio da prática da escrita e leitura. Para a empregada doméstica, o apoio da patroa para o aprendizado do alfabeto, quando não é pressionado de forma rígida, pode ser considerado como uma forma de vigorar os laços de confiabilidade, personalidade e funcionalidade dessa

relação, ou mesmo de autorização de um propósito avaliado pelo ressentimento e por alteridades.

*A: A D. Regina que fez questão que eu caísse aqui. Ela sempre falou para eu voltar para escola. Ela me pegou na mão, me trouxe pra cá e conversou com a diretora. Eu fiquei sentadinha esperando elas resolverem. Aí a D. Regina saiu e disse que estava tudo arrumado. Eu só tinha que levar uns documentos para matricular. Aí foi. Ela me dispensava, entendeu? Saía cedo para vir para cá.*

T: E você conseguiu aprender alguma coisa?

*A: Muito difícil, eu ficava muito cansada depois do trabalho. Aí acabei saindo. Mas a pessoa que me trouxe aqui foi a D. Regina. Sem ela ia ser difícil, entendeu? (Aurinete, 67 anos, empregada doméstica, carioca).*

*MI: A minha patroinha que me colocou na escola. Ela comprou os cadernos, as canetas, até estojo eu tinha. Ela falava que era melhor tá aqui do que ficar vendo a novela, né? Aí eu fico me esforçando, mas é muito complicado pra mim, enxergo mal também, né? Ela dá o maior apoio, né? Fico com pena às vezes, ela comprou tudo, mas assim não pego jeito não. Fico pensando nela, mas pelo menos aprendi algumas coisinhas, né? (Maria Isabel, 55 anos, empregada doméstica, mineira).*

Para as mulheres, embora o apoio das redes de solidariedade formadas por parentes seja mais frequente do que em relação aos homens, não significa que elas se sintam comprometidas a desempenhar a função de aluna de forma eficaz; isto é, o auxílio não garante a apreensão da prática da escrita e leitura, mas traz uma oportunidade para sua afiliação ao ambiente escolar e com o método de ensino para aprendizagem do uso do alfabeto.

No caso dos homens, essa rede de solidariedade que se compõe mais por amizades do que por parentes, estabelece-se de forma mais efetiva em relação ao aprendizado. Ao decidir entrar na escola para se alfabetizar, o aluno do sexo masculino permanece menos tempo na turma de alfabetização do que a mulher. Geralmente, é reconhecida pelos alunos uma oportunidade de ter uma melhor remuneração, em função de uma mudança de cargo, conforme apresentado anteriormente. Isso não significa que haja alunos que, assim como as mulheres, optem por longos prosseguimentos, para uma ambientação da prática da escrita do que propriamente da efetivação de seu aprendizado. Embora possam ser semelhantes tais vivências, no ambiente escolar público, alunos e alunas objetivam e assumem diferentes modos de articulação de critérios para persistir no processo de alfabetização.

#### 5.4 Critérios particularizados na alfabetização

Os princípios que ordenam a maneira pela qual alunos e alunas se instituem em unidades públicas de ensino, para incorporar a prática da escrita e leitura, se constituem por nuances de pontos de vista que delimitam diferenciações entre sexos. Antes, porém, de entrarmos no universo dessas diferenças entre homens e mulheres, é preciso considerar um termo muito utilizado entre alunas e alunos, que é o “estudo”. Esse primeiro estágio de aprendizado ou participação da rotina escolar abarca a modalidade de ensino de educação básica que se inicia com a turma de alfabetização.

A noção de *estudo* corresponde a uma dimensão que representa tanto o ato de aprender o alfabeto como o ato de frequentar a turma de alfabetização na escola pública. Sua objetivação e seu valor semântico, embora definidos de forma abrangente, exercem uma atração significativa no universo dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, apesar dos limites de sua eficácia. Nesses termos, o *estudo* abarca uma dimensão que compreende idealizações bastante generalizadas; e sua extensão varia de acordo com a proximidade ou a distância que o aluno tem em relação ao processo de domínio do alfabeto. Isto é, quanto maior é o êxito obtido no aprendizado da prática da escrita e leitura, mais ampliada fica a dimensão representada pela noção de *estudo* e vice-versa. Assim, quando o processo de alfabetização atinge seu alcance máximo, isto é, ao final do semestre, quando são aplicadas provas para avaliar o grau de apropriação do aluno em relação ao conteúdo apresentado durante todo o ano letivo, caso seja aprovado para uma passagem de série, a noção de *estudo* acaba sendo reinterpretada e relativizada.

No início das séries da modalidade do ensino básico, na qual se encontram turmas de alfabetização e de primeira e segunda séries, é muito comum encontrar alunos que não sabem a classificação da modalidade que frequentam. Segundo Francisca, que frequenta a turma de alfabetização, há pouco mais de dois anos, esse tipo de definição não faz o menor sentido nem diferença para alcançar seu objetivo:

*Ih, minha filha, não me vem perguntar que série que eu tô que eu to cagando pra isso. O importante é aprender a ler e escrever. O estudo aqui que faz diferença pra mim. Esse negócio que me perguntam, vira e mexe, eu tô nem aí. Não tô aprendendo? Então é isso que vale.* (Francisca, 61 anos, empregada doméstica, paraibana).

Alguns alunos, como Jancer, que eu acompanhei no decorrer do trabalho de campo, quando ainda fazia parte da turma de alfabetização, agora integrantes de séries mais adiantadas, explicaram-me que estavam na terceira série. Esclareceram que começaram a compreender tais princípios de classificação escolar somente quando estavam em uma série anterior à que se encontram ou por motivos aleatórios às suas percepções.

*Tu sabe que eu tive a maior dificuldade para conseguir passar de ano, né? Eu nem sabia que tinha uma porção de anos que a gente tinha que ir passando pra ganhar o diploma. Na minha cabeça, ler e escrever tava de bom tamanho, mas aí eu fui passando e aprendendo coisas novas. Depois que eu saí da turma da Cristiane (alfabetização), peguei outra série com a Esther e depois disso que eu comecei a entender as coisas. Eu acho que foi porque a gente vai aprendendo coisas diferentes e não só as letras o bê-á-bá, entendeu? (Jancer, 34 anos, empresário [empresa de doces], paulista).*

O processo que torna inteligível a prática da escrita e leitura associada à educação formal pública se constitui por valores morais que acionam a entrada do aluno na escola independente de critérios de classificação erigidos pela escola, dado que, na maioria dos casos, à modalidade de alfabetização se atribuem o início e o fim de suas atividades escolares. Portanto, quando se deparam com os inúmeros critérios de classificação escolar, exprimem experiências de constrangimento, que acabam por identificar sua condição desvalorizada, como explica Leandro:

*A gente quando entra na escola tem que enfrentar tanta coisa, vergonha, que não dá pra ficar pensando em nada. Você só quer saber dos estudos, que pra mim era aprender a ler e a escrever. Depois é que vem tanta novidade que você vai se inteirando das coisas. O meu sobrinho ficava me perguntando que série eu tava e eu nunca sabia. Aí um dia resolvi perguntar pra professora e aí vi que tinha outras. Eu nem fazia ideia disso. (Leandro, 33anos, auxiliar de bar, cearense).*

A representação do formato ampliado da noção de *estudo*, percebido pelos entrevistados sem o domínio da prática da escrita e leitura, imprime configurações que tem em sua base visões deterministas em relação à posição social de aluno. Assim, ao considerar possibilidades de alteração dessa condição, são projetadas concepções que atingem níveis tão ampliados que vêm a se caracterizar como percepções de posições inatingíveis.

O *estudo* ainda, para aqueles que não dominam a prática da leitura e escrita, se vincula à crença de que superar a condição de falta de domínio do alfabeto depende apenas do esforço da sua capacidade individual, exigindo não somente a sua dedicação, mas a privação relativa de determinados hábitos que, do ponto de vista dos alunos, não se articulam com o âmbito escolar. Nesse caso, a representação do *estudo* atinge uma dimensão que dificulta ainda mais o seu alcance. Todavia, a escola é percebida menos como um meio de fornecer instrumentos para que o sujeito domine o alfabeto, do que como um fim para alcançar esse domínio, tornando-a ainda mais impenetrável, revelando, assim, dificuldades que se consolidam de forma contundente.

Quando o retorno à escola é superado, por meio de diferentes mecanismos de acesso, como o que é pelas redes de solidariedade entre parentes e afins, os primeiros momentos são vivenciados sobre influência de reações emocionais muito intensas, como sentimentos de medo, ansiedade e nervosismo. Ao perceberem que tal circunstância é compartilhada entre alunos com idades, condições sociais e trajetórias semelhantes às suas, os critérios particulares de rejeição ao aprendizado do alfabeto são relativizados, durante, pelo menos, um determinado período de tempo. Nessas ocasiões, assumem variantes bastante distintas entre alunos e alunas. O tempo de duração relativizado pelos alunos é muitas vezes substituído por sentimentos de ansiedade e fracasso frente à dificuldade de se integrarem aos projetos pedagógicos de aprendizagem do uso do alfabeto.

As distinções que compõem critérios e reordenam valores em relação à escolarização, para esses alunos, fundam-se em articulação entre homens e mulheres em suas diferentes funções e papéis, atribuídos preeminentemente pela família e pelas suas ocupações. Evidentemente, os critérios adotados pelos alunos e alunas pesquisados se inter-relacionam a uma pluralidade de implicações sociais imensuráveis, que se manifesta pelo surgimento de redes de solidariedades, instituições e agentes sociais especializados que, segundo Lenoir (1996, p. 64), “encontram nessas definições a força-motriz e o fundamento de sua atividade. Por conseguinte, esses princípios de classificação não têm sua origem na ‘natureza’, mas em um elaborado trabalho social de produção de populações.” Essas interações que dependem do comportamento das pessoas que tiveram contato com esses alunos evocam, contudo, ações ou construção de fatos que alcançam sucessivos estados de

mudança, até atingirem um determinada condição ou uma prática, que, nesse caso, se configura como a prática da escrita e leitura.

Nesta pesquisa, portanto, tais implicações sociais, que auxiliam a compor o valor da escolaridade, como, por exemplo, os agentes sociais, as particularidades biológicas como sexo e idade e os estigmas morais, são mais bem evidenciadas no contexto familiar, já que a preeminência dessa instituição se faz presente em todos os aspectos da existência desses alunos. Iniciamos, assim, com as particularidades que, no tocante à construção dos critérios específicos de rejeição ou incorporação à escola, entre homens e mulheres, podem ser percebidas estatisticamente pela distinção entre idades e sexo.

O número de alunas é mais expressivo do que o quantitativo de alunos, bem como os dados específicos sobre idade apresentam um maior número de mulheres com mais de quarenta anos, em contraste com o número de homens, que se restringe por idade entre vinte e trinta anos. Isso não significa dizer que não haja diferentes idades entre alunos e alunas em sala de aula, conforme apresentado na figura 8.

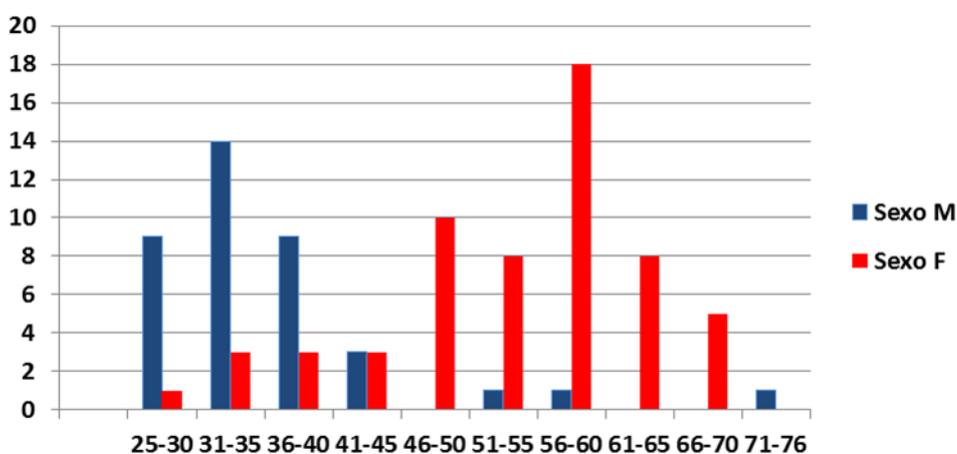


Figura 8– Gráfico demonstrativo da idade e sexo dos alunos

Pelos dados quantitativos, é possível perceber que não há alunos(as) com idades menores que 24 anos e o limite máximo, para homens e mulheres, é de 76 anos. Nesse sentido, entre o menor e o maior indicativo de idades há uma diferença bastante visível entre sexos. A fase de vida em que homens frequentam a escola com maior constância, aderindo ao processo de alfabetização de forma mais eficaz, se detém entre as idades de 31 a 35 anos. Já no caso das mulheres, o período em que

frequentam a escola de forma assídua, isto é, comparecendo todos os dias para aperfeiçoar o desenvolvimento do domínio da prática da escrita e leitura, é o que abarca as idades entre 56 e 60 anos.

Há, contudo, alunas e alunos de todas as idades, salvo os limites já considerados, que frequentam a modalidade de alfabetização escolar, mas tais estudantes, diferentemente dos que se inserem nas fases de idade apresentadas anteriormente, não frequentam as aulas de forma assídua e tampouco conseguem acompanhar o processo de alfabetização. O critério de rejeição em relação ao aprendizado do alfabeto nesses casos é bastante alto; e a evasão desses alunos acompanha suas dificuldades de se integrar na experiência de aprender a domesticar os dedos da mão e em seguida assimilar a prática da escrita e leitura.

Para os homens, o período de vida em que decidem reingressar na escola corresponde às aquisições e gestão da empregabilidade, incorporando a segunda ou terceira atividade laborativa, assumida desde a migração; ou, no caso dos homens que não migraram, esse momento de volta à escola se funda na percepção de que, após esse retorno, alcançarão uma ocupação *melhor*. Essa atividade é então considerada como uma ocupação estável, geralmente por contrato formal, em que o aluno possui garantias definidas pela legislação trabalhista, como a carteira assinada. Tal como já foi demonstrado, é geralmente pelo patrão ou colega de trabalho que o homem busca a escolarização pública. Portanto, a noção de *estabilidade* está associada diretamente às características assumidas em relação à sua ocupação. Nessa busca pela escolarização, o homem declara a condição que ocupa no trabalho como o principal motivo de sua vinculação escolar. Nesse motivo estão inseridas referências de desabono social, recorrente de sua condição de analfabeto. Nas narrativas, são constantemente lembrados momentos em que consideram vergonhosos, sobretudo quando relatam algum tipo de constrangimento vivenciado entre ele e seu patrão, como explicam os alunos:

*Z: Você num sabe o que é ser tratado igual cachorro. Cachorro não, porque nem cachorro trata assim. Já passei tanta vergonha nessa vida por causa de não saber ler e escrever, mas no trabalho é sempre pior porque judiam de você. Também porque sabem que você precisa do emprego, entendeu? Ainda mais porque eu tenho a garantia da carteira, lá eles são assim direitinho, muito diferente do meu primeiro trabalho. Então aproveitam isso para humilhar. Mas agora eu vou aqui até o fim, vou aprender as letras e vou me endireitar. Tem mais um lá do prédio que*

*estuda aqui também, o André, viemos tudo junto porque também sem uma forcinha dá não, né? (José, 51anos, empregado de edifício, paraibano).*

*J: Meu patrão deu apoio para eu vir pra cá. Ele é homem estudado e me deu uma oportunidade na vida muito grande de assentar. Trabalhar legalizado dá para fazer as coisas certinhas. A gente fica mais garantido e aprender a escrever fica mais certo na vida. As coisas vão se arrumando com o tempo, tô me arrumando aqui na escola para ver se isso vai dar em alguma coisa, vamos ver, né? Mas tá indo, já tô conseguindo fazer muita coisa que eu nem sonhava. Porque o ruim é ser tratado mal só porque a gente não sabe ler nem escrever. (José Carlos, 29 anos, empregado de edifício, cearense).*

A forma como categorizam os critérios de busca pela escolarização se apoia mais em demanda do trabalho do na família, o que não significa que essa situação não seja invertida ou contrabalançada. Mas há uma tendência no sentido da preeminência no tocante à ocupação. Nesses termos, a família não é apresentada como elemento que contribui nessa busca pela alfabetização, mas também não são comentadas restrições por elas impostas. A independência do homem para decidir se afiliar a uma instituição escolar se direciona mais em função das oportunidades ou circunstâncias criadas no trabalho do que na família. Diferente das mulheres, o desempenho como marido, namorado ou pai se consolida mais no ambiente externo à unidade familiar do que interno, já que ao seu papel não está designado o cuidado com os filhos nem com os afazeres domésticos. Nesse sentido, a ocasião apropriada para se alfabetizar depende mais da sua decisão particular do que coletiva, instaurada, sobretudo, pela família.

Relevante perceber que a instituição escolhida por esses alunos está mais próxima ao seu trabalho do que do espaço onde sua família reside; isto é, a relação de mobilidade entre escola e trabalho não possui necessariamente um vínculo direto com o ambiente em que vive sua unidade familiar, salvo se esse aluno more com a família no trabalho, como no caso dos empregados de edifício definidos pela atividade de porteiro. Em seus relatos, todavia, o vínculo institucional escolar não produz objeção na unidade familiar. Ao contrário, essas escolhas são acolhidas e bem aceitas no âmbito da família nuclear.

Os alunos assumem em seus critérios de afiliação escolar e aprendizagem procedimentos delimitadores de sua interação no universo da unidade de ensino público. Esses critérios são fundamentados em estratégias que se relacionam ao seu trabalho, ou a alguma atividade que lhes interessa, como participar de um culto e ler

a bíblia ou a leitura de um jornal, que se restringem basicamente ao domínio da escrita e leitura. Em alguns casos, conseguem passar de uma série para outra, mas raramente completam o ensino fundamental, a não ser que sejam alunos que entram no processo de alfabetização já com prévios conhecimentos da escrita, mas mesmo assim podem ser considerados como poucos em relação à maioria. Assim explica José Pedrosa:

*A gente vem tudo pra cá para aprender as letras, e isso já é de bom tamanho. A gente tudo faz assim, não conheço ninguém aqui que foi até o final não. Mas também nessa altura da vida pra quê que eu vou firmar nos estudos? Eu quero falar igual gente, falar direito, ler jornal, escrever e até conseguir um dinheiro extra com outros trabalhos, entendeu? Pra mim não vale ir até o final, não vale mesmo! Isso é bobagem.*(José Pedrosa, 31 anos, empregado de edifício, cearense).

A decisão por não continuar frequentando a escola até o término da modalidade de ensino fundamental se apoia em preceitos que limitam a instituição a funções extremamente objetivadas pelo aprendizado do uso do alfabeto, embora reconheçam outras formas de socialização e instrução, mas que não são bem definidas e, por isso, mesmo mistificadas. Definem os princípios ordenadores da escola restritos ao ensino de habilidades da língua portuguesa falada e escrita, bem como o ensino que se relaciona à aprendizagem de propriedades morais legitimadas pelo papel do professor. Assim, a evasão escolar desses alunos se relaciona às elaborações de critérios particulares de classificação de seus universos sociais, que, somadas a ineficazes processos pedagógicos homogeneizantes, tornam, no mínimo, desinteressante o aprendizado da prática da escrita e leitura. Além disso, a falta de esclarecimento, ou melhor, de comunicação por parte da unidade escolar e seus agentes frente aos procedimentos que abarcam o projeto pedagógico em suas particularidades, como a grade curricular, acaba desassociada de suas expectativas de informação.

Como já destaquei, geralmente, no universo masculino dos alunos, o tempo de duração da persistência no aprendizado do domínio da prática da escrita e leitura, salvo algumas exceções, é menor comparado com o período empregado pelas alunas. Obviamente não estou comparando aqui desempenhos de aprendizagem entre sexos, apenas quero ressaltar diferenças que se fundam, no caso, por acepções temporais divergentes entre alunos pesquisados durante um determinado período de tempo.

Nesses termos, o fundamento pré-construído em relação às objetivações que o aluno do sexo masculino se dispõe a exercitar se limita a um período de tempo menos estendido do que o da aluna. Em compensação, seu comprometimento e persistência para aprender o alfabeto são mais direcionados em função da duração, por ele designada como apropriada ao aprendizado. De forma diferenciada das alunas, que ajustam o tempo de aprendizagem em função de suas limitações particulares, como veremos, os alunos do sexo masculino se propõem a um determinado período de tempo para dominar a prática da escrita e leitura e geralmente desistem quando esse momento termina, sem ter se apropriado do alfabeto da maneira que se dispuseram para tal realização.

A diferença de idade entre alunos e alunas nas unidades de ensino auxilia a compreender tais critérios, afinal o número de mulheres com idades mais avançadas é maior do que o de homens matriculados, o que não quer dizer que não haja mulheres com idades próximas às dos homens. Nesse caso, essas mulheres são mais propensas a sair e voltar da escola por inúmeras vezes, até definirem um momento ou período de vida designado como apropriado para se inclinar à prática do domínio da escrita e leitura.

Por outro lado, há também homens instituídos na escola com idades mais avançadas, embora sejam minoria. Eles, portanto, classificam esse momento de aprendizado tardio em função de circunstâncias específicas de suas vidas, tais como pelo surgimento contingente de situações voltadas para a definição do analfabetismo como uma condição de alteridade social, circunstâncias que estão associadas à concepção de vergonha moral frente à condição condenada do analfabeto, como relata o aluno:

*J: Eu me enrabichei com uma mulher aí e fiquei querendo aprender mais.*

*T: Ela sabe ler e escrever?*

*J: Sabe que é uma beleza, ela estudou bem. Mas assim eu fico me sentindo burro, mal mesmo com isso, quando acontece uma coisa de ter que ler perto dela. Acho que foi por isso também que voltei pro estudo, já burro velho, mas quem sabe agora aprendo, né? Pelo menos tô aqui tentando. Vamos ver, né?(José, 51anos, empregado de edifício, paraibano).*

#### 5.4.1 A *hora* das alunas

Entre a maioria das alunas pesquisadas, a construção dos critérios que se definem como formas mais intensificadas para aprender, ou melhor, perceber a prática da escrita e leitura, se empreende por meio da delimitação de um momento específico de sua vida. Esse momento se baseia em princípios de ordenação social centrais a esse segmento de alunas, sobretudo de alunas que, em sua maioria, como anteriormente salientado, são *chefes de família* ou provedoras de unidades familiares, anteriormente identificadas com características matrilineares.

A delimitação do momento decisivo para que tais alunas persistam no aprendizado do alfabeto não é marcada por uma rigorosa faixa etária, apesar das semelhanças entre idades, em média entre os quarenta e sessenta anos. O limite dessa deliberação se aplica de acordo com o período que consideram favorável à inclinação para essa prática delimitada por uma determinada fase de vida, denominada por elas como *minha hora*, ou momento em que se concebem aptas para se apropriar da alfabetização escolar pública, por meio do reingresso à instituição escolar e da promessa de colocar fim às trajetórias escolares evidenciadas pela irregularidade.

Se as muitas tentativas anteriores, fragmentadas por definição, de *entrar para escola* e, logo a seguir, *sair da escola*, representaram diferentes fases da existência social, sobretudo no que se relaciona às etapas vividas junto à família nuclear, a noção de *minha hora* se baseia em um movimento que evoca aderência ao método de estudo escolarizado para o aprendizado do alfabeto. Essa mobilização impulsiona em um primeiro momento o ato de priorizar a frequência à unidade escolar, *vis - à - vis* às atividades restritas à família e ao trabalho.

Entrementes, a noção de *minha hora*, prescrita de forma tão marcada pelas alunas, constitui-se de maneira bastante diferenciada do momento em que frequentavam a escola sem atingir os objetivos institucionalmente delimitados, visto que, enquanto não se consideravam na *sua hora*, se afiliavam à instituição escolar mais como uma reação inerente a uma sequência precedente de acontecimentos, vivenciados ao longo de sua existência; do que propriamente porque se sentiam interessadas em assumir um processo pedagógico de aprendizagem e escolarização da prática da escrita e da leitura e aderir a ele.

Tal sucessão de eventos prévios, entre entradas e saídas da escola, é refletido por justificadas circunstâncias temporais, inadequadas à efetiva apropriação do alfabeto no meio escolarizado; isto é, quando não se sentiam no *seu tempo de estudo*. Portanto, fundamentam dificuldade de aprendizado e assiduidade por não se encontrarem, no contexto da entrevista, em período de vida adequado a essas práticas. A perspectiva recursiva do tempo, nesse caso, assume um caráter de diferenciação no tocante à antecipação dessas ocasiões, todavia consideradas como adequadas para o aprendizado e domínio da prática da escrita e leitura.

As alunas consideram inicialmente indispensável a socialização ao meio escolar para que, no âmbito sequencial, haja reais possibilidades de apropriação da prática de escrita e leitura, já que poderíamos considerar as relações de escolarização e plena alfabetização como uma forma antes contingente do que necessária, no contexto de alunos que subsistiram até o momento de sua entrada na escola sem a apropriação plena da alfabetização.

É necessário salientar, entretanto, que não há uma linearidade quanto ao aprendizado, mesmo quando as alunas se consideram na *sua hora de estudo*. Embora a assiduidade diária às aulas de alfabetização seja contemplada pelas alunas como movimento ideal e fundamental para o uso escrito do alfabeto, nem todas alcançam tal projeção, contribuindo, em alguns casos, para formação de sentimentos de frustração e insatisfação pessoais. Nesses casos, como a escola pesquisada não utiliza procedimentos de jubilação ou de desligamento ou mesmo de afastamento de alunos por repetirem inúmeras vezes a mesma disciplina (no caso da modalidade de ensino de educação de jovens e adultos), salvo em situações de comportamento inapropriado, os alunos se mantêm na escola por longos períodos de tempo.

Os alunos considerados “pessoas sem solução” ou “problemáticos” pelos agentes educadores são rematriculados em outras turmas de alfabetização, e até em turmas do ensino primário, o que, como explicou uma das agentes educacionais, é um artifício que favorece o número efetivo de alunos matriculados na escola, projetando um satisfatório perfil do quantitativo de alunos às coordenadorias de educação, que controlam o dispêndio de recursos escolares, e, ao mesmo tempo, proporcionam aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem mais tempo para se alfabetizarem. Essa lógica, por outro lado, facilita inferências nos indicadores de taxa de analfabetismo ou censos, que atualmente são considerados como parte

fundamental para implementações de políticas públicas direcionadas à educação brasileira, mas no que diz respeito à escola pública. Autores como Soares (1985), Rockwell (1985) e Souza (1999) nos alertam para a limitação de indicadores que sintetizam a capacidade de acesso à prática escrita, sobretudo em relação aos indicadores de alfabetização, que acabam por não reconhecer e, portanto, por apurar de forma superficial a complexidade do fenômeno do analfabetismo.

Importante considerar duas perspectivas da circunstância em que o aluno, no caso, a maioria das alunas, não consegue(m) se apropriar da prática da escrita e leitura. A primeira se encerra na forma como a instituição escolar, diante da dificuldade de cumprir um tempo de seis meses para alfabetizar alunos que se inserem tardiamente na escola, acaba por flexibilizar o tempo de permanência em uma mesma turma, mediante artifícios burocráticos que prolongam o tempo desse aluno<sup>30</sup> para que ele possa persistir no aprendizado. Essa maleabilidade ou adaptação às circunstâncias possibilitadas pelas brechas burocráticas imprimem à escola uma característica que foge ao seu modelo ideal e normativo como instituição escolar, que opera através de moldes meritocráticos fundamentados por princípios sociais de caráter nivelador e igualitário, apesar da concepção pedagógica utilizada que tende a um ensino que homogeneíza e que suprime as peculiaridades de cada aluno.

A segunda perspectiva representa implicações que agem sobre a flexibilidade da escola quanto às reais condições de aprendizagem dos alunos. Por parte dos agentes educacionais, esse prolongamento do tempo de ensino não atinge objetivos práticos de aprendizagem, isto é, os alunos não se beneficiam, em termos de processo pedagógico e, conseqüentemente, da apropriação do conteúdo apresentado. Do ponto de vista dos alunos, no entanto, o tempo estendido pela escola é considerado propício para um maior convívio, e, portanto, socialização com o ambiente escolar. Como demonstra Maria das Graças em seu relato:

*MG: Eu tô aqui há, deixa eu ver, cinco anos, mais ou menos. E não aprendi nada. Assim, sei escrever meu nome bem melhor, não é aquele garrancho tudo, né? Conheço algumas letras também. A gente vai se ajeitando com as letrinhas. Mas às vezes eu fico bem aperreada porque não aprendo nunca. Meu sobrinho começou pequeno na escola e já me passou e eu ainda tô aqui, né? Sem aprender direito.*

*T:A senhora pretende sair da escola?*

---

<sup>30</sup>O tempo mais longo que notifiquei entre os alunos foi de uma aluna que estava instituída na escola por cinco anos.

MG: *Ah não, quero não. Porque fica ruim pra mim. É diferente falar que tá aprendendo na escola do que não querer aprender, ficar em casa vendo novela. Eu posso não saber ler, mas tô tentando, sou aluna aqui. Eu acho muito bom isso numa pessoa, a vontade de querer. Eu sei que não vou conseguir tão fácil, mas vou indo, né? E também tem gente aqui igual a mim. É assim mesmo, é mais difícil aprender quando tá velho.* (Maria das Graças, 55 anos, empregada doméstica, cearense).

Essa flexibilidade atribuída pela escola em relação ao tempo de permanência e aprendizagem proporciona ao aluno um artifício para se abrigar da condição desabonadora de analfabeto, mas, ao mesmo tempo, em alguns casos, ajuda a elevar a baixa autoestima, considerada como um complicador na apropriação do processo de alfabetização de alunos considerados tardios. Essa questão foi também apreciada por Traversini (2009) em estudo realizado sobre a relação entre autoestima e alfabetização, mas levando em conta o Programa de Alfabetização Solidária. Assim, a alternativa de alunas permanecerem na escola nessa condição, com baixa ou alta autoestima em função das dificuldades de aprendizado do alfabeto, se constitui, de qualquer modo, em uma forma de resistência às regras dominantes da cultura escrita em relação aos atributos estigmatizantes<sup>31</sup>. É possível perceber tal acepção neste exemplo:

T: Desde quando a senhora está aqui aprendendo?

G: *Na escola assim direto, depois que eu decidi ficar, tô aqui faz três anos. Tô melhorando bem pouquinho, né? Mas assim, vê diferença dos meus cadernos do comecinho. É importante estar na escola, faz diferença, né? Até pro meu neto que fala que a vovó dele tá na escola. Eu passo às vezes pelos meus vizinhos de uniforme que é para todo mundo saber que eu tô estudando. Nesse caminho eu vou indo, eu daqui a pouco aprendo. A professora diz que é ansiedade, sou muito ansiosa, acho que consigo apesar de ser tão difícil. O pior é ficar sem estudar, isso eu não fico mais não. Eu me sinto largada se não venho até à escola. Aqui tem gente igual a mim, com todas as dificuldades, todas iguazinhas.* (Geni, 50anos, empregada doméstica, cearense).

A mobilização das alunas em frequentar a escola diariamente, sem interrupções, culmina, todavia, em ocasião apropriada para empregar seu tempo em escolhas particulares, que delimitam suas acepções em relação ao universo letrado. Esse tempo é então designado como um período em que lhes são garantidas algumas horas de tempo livre, resultado que, segundo elas, somente se atinge após anos de

---

<sup>31</sup>Estigmatizante faz referência ao conceito goffmaniano utilizado para compreender atributos depreciativos e identidades deterioradas (GOFFMAN, 2008).

atividades laborais e/ou cuidado com a unidade familiar, épocas identificadas pela resignação quanto ao afastamento da atividade escolar. Nesse sentido, as narrativas referentes aos itinerários de vida são fortemente marcadas por ocasiões de sofrimento, consideradas como circunstâncias opostas à fase em que se consideram *estáveis*, isto é, com tempo suficiente para utilizar para outros fins, além das horas disponibilizadas ao trabalho e à família.

A fase em que se consideram em condições de vida *estável*, tal como classificada pelas alunas, marca também um período de tempo muito valorizado por elas que se caracteriza por investimentos iniciados no passado, quando se estabelecem em uma ocupação ou casa de família, que lhes possibilita administrar sua vida financeira de acordo com os regulamentos trabalhistas. Tais investimentos objetivados pela inserção no mercado de trabalho formal ou informal garantem-lhes direito à aposentadoria, bem como o pleno exercício de cuidado com a criação dos filhos e dos parentes consanguíneos ou afins que se encontram sob sua atenção. São, todavia, mediante essas atividades que as alunas promovem seus projetos particulares, avaliados como momentos de maior regularidade em suas vidas.

Segundo as alunas, o período em que iniciam no trabalho é o momento de maior inconstância, posto que encontrar um *bom serviço* depende de inúmeras variáveis que se supõem necessárias à realização das atividades que prestam ao empregador, sobretudo quando se trata de emprego doméstico. De acordo com as narrativas, fixar-se em um *bom serviço* é resultado de um saber que se aprende na prática, o que geralmente ocorre por meio de um longo percurso entre diferentes lugares de ocupação, até definirem um local apropriado para trabalhar e então se estabelecerem de forma regular. Francisca define claramente esse percurso:

*Ah, eu comecei na casa de uma mulher, quando cheguei aqui no Rio, que não era muito boa não. Ela me humilhou, muito disse que tinha sumido um sabonete caro e colocou a culpa em mim. Aí depois achei o tal sabonete e mostrei pra ela, esfreguei na cara dela. É muito revoltante, mas acabei saindo de lá fui, para outra casa, depois para outra, que era muito ruim, e fiquei assim até encontrar a que eu tô hoje. Assim não é dizer, que não tem de vez em quando um probleminha ou outro, não. Tem! Mas não se compara com as coisas que passei. Eles pagam direitinho, assinam minha carteira de trabalho, quer dizer hoje na minha idade, com meus filhos criados, já estou estável nessa vida. Faço meus estudos na hora que eu tenho pra mim, entendeu? Antes era difícil porque tinha o serviço, os filhos pra criar, a casa, o marido era sempre tudo em função dele, porque você sabe que a vida de mulher assim, vive pra família e trabalho, não tem outra saída. Agora não, eu tenho meu tempo, isso é muito diferente do que passei. Mas isso tudo só deu para conseguir*

*porque cáí, graças a Deus, na mão de patrões que não me exploram. Se você ver só dá isso por aí. Pode perguntar para as colegas todas, você vai ver como tem isso por aí.*(Francisca, 61 anos, empregada doméstica).

A adaptação e a busca pela ocupação *ideal* e pelo planejamento de uma possível *estabilidade* se inter-relacionam ao desempenho que as alunas assumem enquanto *mãe* ou *chefe de família*. Dessa forma, a adaptação ao emprego possui arranjos com formatos próprios a essas exigências. Nesses termos, alcançar um emprego em que os empregadores ou *patrões* sejam complacentes e generosos com circunstâncias de eventual ausência ou auxílio doméstico é considerado, entre elas, como um bom serviço para se fixar, conforme apontado no comentário a seguir:

*M: Foi uma benção encontrar meus patrões. Na época que eu tinha criança pequena e casa pra cuidar, eu não tive sorte de encontrar eles. Foi com os meninos maiorzinhos que eu fui para essa casa. Eles me ajudaram muito. Me ajudaram a construir minha casinha lá em Araruama. E entendiam quando eu tinha que faltar por causa do Marley, que tinha problema de asma. Cansei de levar o menino para o trabalho por causa disso e eles não reclamavam. A gente tinha, de vez em quando, umas dificuldades para se entender, assim um vez ou outra. Eles é que falava da aposentadoria e tudo. Por causa deles que eu me aposentei, tenho minha casa, criei os meninos e agora tô estabilizada, tô com tempo pra mim, né?*

*T:Mas você ainda trabalha?*

*M: É, eu continuo na casa deles. O velho morreu e eu tô só com a D. Eliane. Tô com tempo né? Tô com hora para eu fazer o que eu bem entendo. Por isso que eu continuo lá e venho pra cá, né?*(Maria José, 67anos, empregada doméstica, carioca).

A carteira de trabalho, e seus benefícios de seguro-desemprego e previdenciários, como o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e o Programa de Integração Social (PIS), é também critério de classificação para considerar o local de trabalho como *um bom lugar* para permanecer, embora esses benefícios trabalhistas não sejam os únicos considerados como definidores de condição *ideal*, como descreve Marinelza:

*Eu arranjei essa casa depois de outras casas que eu trabalhei. Eles assinaram minha carteira, me trataram com respeito assim, tipo funcionaria. Mas não só porque assina a carteira não, é respeito mesmo. Aí eu me ajetei com meus filhos. Ih, é uma história louca! Saí de onde morava, vim aqui pra Ladeira, do lado de uma tia minha. Trabalhando em Copacabana e morando aqui foi muito mais fácil de criar meus filhos e cuidar da casa. Os patrões me ajudaram muito. Até ajudar no colégio dos meninos eles ajudaram. Na época o Carlinhos e Elisa foram estudar*

*tudo em colégio de bacana, colégio de escola particular, mas depois eles saíram, mas foi muito bom. Eu penei foi para arrumar essa casa, porque você sabe que, no início, é muito difícil, a gente fica pulando de galho em galho, arrumando uma casa melhor. Eu já passei muita dificuldade na vida com patroa até encontrar essa casa, que foi onde eu me firmei e tô até hoje. A gente procura um lugar bom pra ficar, quando arruma tem que dar glória a Deus. Só por causa disso que agora eu posso estudar, posso gastar o tempo mais pra mim, né? Uso o tempo pra mim, sou mais assim que não depende de ninguém e ninguém de mim, tão tudo criado e eu tenho meu tempo só meu. (Marinelza, 66anos, empregada doméstica, alagoana).*

Nesse sentido, a condição de *estabilidade* é associada, sobretudo, às *horas* que as alunas dispõem para si. Portanto, relacionam o sentido de *estabilidade* ao de ter *uma hora só minha*, de forma independente aos anseios da unidade familiar e do trabalho, utilizando o tempo considerado escasso durante períodos da vida em que a mulher desempenhava diferentes funções sociais. Embora esse período seja concebido por momentos de autonomia, no tocante às relações familiares, o ideal de estabilidade não está condicionado a rupturas quanto aos compromissos sociais, morais e emocionais que se relacionam à unidade familiar. Tais compromissos são relativizados e abrandados em função de mudanças no uso do tempo que era aplicado na criação dos filhos, cuidados com o marido e com a casa, por exemplo.

A *estabilidade* compreendida pela regularidade nas atividades de ocupação, que, conseqüentemente, aumentam o tempo livre dessas alunas, diferencia-se dos inúmeros imprevistos inerentes à época em que se iniciava a construção da família nuclear, sobretudo pela inconstância da sobrevivência, no que se refere ao momento de criação dos filhos até a idade considerada apta para que eles próprios construíssem suas próprias famílias nucleares ou mesmo exercessem atividades laborativas.

Marcadas pelas alunas, essas diferenciações entre estabilidade e inconstância de uma vida atribulada delimitam características gerais que são subdivididas em épocas e fases de vida. Tais características se constituem sob uma identidade emblemática, centrada em quatro eixos que se apresentam inter-relacionados: “família”/“trabalho”/“espaço”/“tempo”; quer dizer, da importância com que se objetivam os vínculos e pertencimentos familiares, mormente os que se referem à unidade familiar; do papel assumido pela mulher enquanto *chefe de família* pela responsabilidade com a atividade laborativa; de uma valoração emocional e moral de pertencimento a um conjunto de pessoas que detêm padrões de sociabilidade muito particulares, reiterados por suas origens sociais e regionais; e, finalmente, de uma

circunstância temporal que marca ocasiões apropriadas para que determinadas situações sejam mobilizadas a se objetivar.

Esses atributos acabam por regular princípios de ordem social embasados por uma unidade social e não por uma totalidade social, com procedimentos reconhecidos por toda a sociedade. Os quatro eixos apontados são, portanto, uma base importante que articula normas e regras gerais de conduta social em relação às ações particulares, traduzidas em função, em última instância, de fins particulares. Assim, as alunas delimitam uma determinada *hora* para se integrar ao sistema educacional público e então se apropriar das técnicas de aprendizado do alfabeto.

A delimitação do espaço-tempo para o aprendizado está relacionada diretamente à apropriação do domínio da prática da escrita e leitura, iniciando pelo procedimento do domínio dos músculos da mão, sendo, portanto, raras as chances de as alunas terminarem o ensino fundamental no período previsto pela LDB, visto que tal procedimento demanda, para cada pessoa em particular, um tempo de adaptação que se vincula a condicionamentos que abarcam movimentos articulados, bem como processos cognitivos dos quais se depreendem funções específicas. Nesse aspecto, há uma diferença marcante entre as alunas e os alunos pesquisados, posto que é mais comum observar alunos mudando de turma em função das aprovações ao final de cada semestre do que as alunas. Estas chegam a solicitar repetir a modalidade de ensino, logo após terminarem o período, mesmo que sejam aprovadas pelos exames aplicados ao fim de cada período escolar.

A valorização, entre as alunas, do alargamento da duração da modalidade de ensino, para além do período considerado ideal pela convenção reguladora do ensino escolar público, manifesta-se por objetivações e classificações bastante específicas quanto ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ao alcance de cada procedimento modelar empregado para a apropriação do uso do alfabeto escrito. O aprendizado do alfabeto e seu processo de subjetivação é, então, identificado pelas alunas por nuances que não possuem espaço no projeto pedagógico de ensino.

Assim, descrevo algumas das indicações classificadas por elas quanto às diversas gradações de aprendizado do alfabeto: fortalecer e domesticar os músculos da mão, sobretudo desenvolver a capacidade motora específica que proporcione estabilidade para dominar a força dos dedos indicador e polegar, bem como o punho; realizar cópias escritas de próprio punho, não somente dos exercícios fixados pelo

professor no quadro-negro durante o período de aula, mas também em momentos reservados fora da escola; reconhecer, por meio de leitura, separadamente, as letras do alfabeto, quando decidem ler uma palavra; reconhecer letras consideradas com formatos diferenciados como *letra de forma* e *letra corrida*; compreender e traduzir o significado de termos utilizados pelo professor mas até então irreconhecíveis, sobretudo em relação aos vernáculos, isto é, a linguagem própria do lugar onde o agente de educação se encontra.

Tais nuances, seguindo todas essas ordenações, não são incorporadas por todas as alunas, isto é, de forma conjunta. Nem todas as alunas consideram importante aprender todos esses diferentes processos por elas julgados como parte da alfabetização. Algumas se satisfazem com o domínio da assinatura do nome; outras, quando chegam à escola, sabendo reconhecer as letras, interessam-se mais por dominar a leitura; e algumas ainda se inclinam a escrever. Para o observador ou para o agente escolar, não parece haver ordenações de diferentes formas no processo de aprendizagem do alfabeto; mesmo que tais ordenações sejam tão heterogêneas quanto as características particulares de cada aluno pesquisado.

Nesse sentido, para os alunos, cada procedimento de socialização e integração ao projeto pedagógico normativo de alfabetização escolar possui suas próprias implicações, que cumprem uma sequência particular de etapas dinâmicas e interconjugadas. Portanto, deveríamos considerar o tempo que separa os alunos da escola, posto que é exatamente essa temporalidade, conjugada a particulares classificações de apropriação da lógica da alfabetização, como a separação entre escrever, ler, ouvir, copiar etc., que implicam a forma como são suscitados em si mesmos dois tipos de sociabilidades: a coletiva e a particular.

Paixão (2005) identificou classificação semelhante em sua pesquisa com catadoras do lixão que se consideravam excluídas do sistema de ensino:

O pesquisador tende a aglutinar os indivíduos que não sabem ler nem escrever no mesmo bloco. Ao analisar as entrevistas, percebe-se que, para as catadoras, há outras distinções. Ter aprendido a escrever o nome é um ganho que evita a humilhação de ‘assinar’ com o polegar. Para elas há uma gradação entre ser analfabeta, saber escrever o nome, saber ler e escrever. A escala é outra. Elas foram reunidas em quatro categorias, obedecendo às distinções percebidas em seus discursos: analfabetas, sabem escrever o nome, sabem ler, mas não escrevem e frequentam a escola. (PAIXÃO, 2005, p.150).

Como consideradas por Paixão (2005), as distinções categorizadas pelas catadoras possuem significados relacionados às condições de desabono social. Portanto, para as alunas que fizeram parte desta pesquisa e também para as catadoras integrantes do estudo de Paixão, saber assinar o nome de forma adequada, isto é, de acordo com o modelo de caligrafia oficial, assume uma importância bastante valorizada entre elas. Afinal, a codificação, realizada por uma boa caligrafia reconhecida como assinatura está intimamente ligada à normatização daquelas práticas, ocultando a marca que permite identificar o ser social pela condição desabonadora de “analfabeto”.

Ou ainda: o domínio da grafia da assinatura possui uma eficácia garantida por princípios de crença coletiva, fundamentados por uma formalização totalizante, ou, como aponta Bourdieu (2001, p.29), por um “irreconhecimento coletivo”, ao discorrer sobre a eficácia que se constitui quanto à assinatura que, segundo ele, afirma-se como modo de dominação. Nesse sentido, podemos inferir que a assinatura, nesse contexto pesquisado, é quase uma capacidade mágica, que, quando alcançada pelo aluno, é capaz de conduzi-lo em reais condições de transformação, dado que ele passa de um ser analfabeto, carregado de estigma e desabonos sociais, para um sujeito alfabetizado, imbuído de atributos sociais, coletivamente produzidos e mantidos por normatização explícita.

Outro princípio demonstrativo da percepção dos avanços no processo de alfabetização, além do domínio da assinatura e da escrita e leitura, diz respeito à identificação da qualificada forma de proferir as palavras e frases. A mobilização por *falar direito* implica uma demanda que, segundo as alunas, não depende apenas do processo de aprendizagem da escrita e leitura. Depende, sim, da forma como o agente de educação transmite o conhecimento, por meio de correções e instruções quanto à pronúncia correta das palavras, indicando outros termos para substituir o considerado inadequado, circunstância muito valorizada entre elas, diferentemente dos alunos, salvo aqueles que trabalham diretamente com o público, como, por exemplo, os que possuem ocupação de auxiliar de bar e restaurante, bem como camelô.

Em contrapartida, por parte dos docentes, a intervenção da competência oral é muito pouco desenvolvida em sala de aula. Alegam que tal procedimento não é habitualmente praticado pelo fato de os alunos serem em sua maioria adultos.

Consideram, por isso, que não lhes cabe corrigi-los. Segundo uma das professoras entrevistadas, repreender um aluno adulto por não falar um termo corretamente acarreta inconvenientes, sobretudo quando são alunos analfabetos:

*Eu não corrijo de jeito nenhum, sabe por quê? Já são gente criada ou idosos, coitados, vem aqui para aprender com uma dificuldade enorme, mal enxergam e aí eu não tenho condições de consertar quando falam errado. E também a maioria deles são nordestinos, não adianta muito. Eu não vou contribuir para que se sintam ainda mais envergonhados. Com as crianças não, é muito diferente, eu posso educá-los. Já os adultos já passaram da idade e podem ficar com raiva também. (Professora Ludmila, 45 anos).*

O discurso da agente de educação ratifica a tendência niveladora da instituição escolar, que garante o ensino em sua forma plena aos alunos que se escolarizam no tempo considerado apropriado, isto é, na fase em que ainda não atingiram a condição de *adultos*. Nesse caso, segundo a agente educadora, por serem *adultos*, há um impedimento moral de aplicação das técnicas pedagógicas de ensino, compondo um quadro bastante limitado ao aprendizado dos alunos. Uma das facetas desse procedimento é contribuir para um efeito perverso de ensino, provocado pelo próprio agente, que, apesar de nesse caso se esforçar para ensinar a prática da leitura e escrita, possui enormes dificuldades para se inserir nas particularidades dos alunos e em suas representações sobre seus modos de vida, sobretudo no que diz respeito aos alunos migrantes de outros estados, que detêm formas muito próprias de se expressar oralmente. Por outro lado, há uma resistência veemente entre os alunos quanto aos pertencimentos e representações assumidas pelos códigos linguísticos de suas falas em relação ao aprendizado da língua dominante.

Segundo as alunas, a intervenção oral, quando realizada pelo professor, enfatiza a dimensão afetiva. Essa forma de ensino é por elas esperada, já que o papel da professora é objetivado como alguém que, além de ensinar o alfabeto pelo formato codificado, deve, portanto, transmitir aos alunos modos de interpretar fatos sociais em conformidade aos seus padrões culturais ou dominantes, e não aos dos alunos. É possível perceber que entre os agentes de educação não há reflexão sobre essa circunstância, limitando, assim, a problematização a respeito dessa conformidade imposta.

*Quando eu cheguei aqui eu fiquei com um troço na cabeça que eu queria aprender a falar direito, queria aprender a falar direito e queria aprender, porque nunca ninguém me ensinou isso. O único lugar que eu podia aprender essas coisas era na escola, né? Eu tenho muita cabeça fraca para escrever e ler, mas eu lembro de tudo que a professora fala, das palavras que a gente usa errado. Eu fico me lembrando disso muito e eu gosto muito quando a professora corrige, porque só assim a gente lembra, não tem jeito. Mas assim, tem professor que faz isso, mas é de um jeito muito grosso, sabe, briga, dá patada e eu acho que a gente só aprende com professor que tem mais carinho e paciência, mesmo porque eu fico muito nervosa para aprender as coisas na patada, perco toda a vontade de conhecer as letras, entendeu?(Estelita, 65 anos, empregada doméstica, cearense).*

O método de alfabetização é, portanto, objetivado pelas alunas de forma distinta e não articulada entre si, dificultando a percepção programada do projeto didático, que tem por finalidade aplicar o método de alfabetização conjugado pela associação da escrita e leitura. Nesse sentido, é possível perceber que, de forma diferenciada dos alunos, as alunas acreditam que cada fase deveria ser mais prolongada para uma melhor apropriação. A dificuldade de compreender a lógica normativa imposta pelo processo pedagógico de alfabetização, transmitida pelo conhecimento do alfabeto por meio da conjugação entre escrita e leitura, é considerada pelas alunas como um mecanismo de impedimento do domínio do alfabeto.

Ao identificarem dificuldades de aprendizado, as alunas geralmente não responsabilizam a instituição escolar ou o agente de educação. O encargo da dificuldade de apreender é atribuído aos próprios itinerários de vida percorridos, mormente aos impedimentos de acesso à escola que enfrentaram desde a fase em que viviam com suas famílias de origem. Essa reação implica circunstâncias que exacerbam a condição desacreditada de aprendizagem, contribuindo para mais um efeito perverso quanto ao processo de alfabetização escolar. Tal consequência, embora de tendência homogeneizadora, diferencia-se entre as alunas por meio da fase de vida em que se encontram.

Antes de compreendermos os meios pelos quais as alunas superam o processo de alfabetização ou resistem a ele, contíguo ao efeito perverso produzido social e individualmente, no caso específico da instituição escolar, vejamos como podem ser compreendidos tais efeitos e como se caracterizam por variados arranjos. Como indica Boudon (1979), os efeitos perversos relacionados à instituição escolar podem ser compreendidos por:

Simple justaposição de ações individuais que acarretam efeitos coletivos e individuais não necessariamente indesejáveis, mas em todo caso não incluídos nos objetivos explícitos dos atores. Os ganhos de produtividade que resultam provavelmente do aumento da procura escolar individual não representaram evidentemente um objetivo diretamente procurado pelos indivíduos. Nesse caso, o efeito de composição tem caráter positivo tanto para a coletividade como para os indivíduos que a compõem. Infelizmente, o mesmo fenômeno acarretou também efeitos individualmente e, sem dúvida, coletivamente negativos. (BOUDON, 1979, p.10).

Tais preceitos indicados por Boudon abarcam algumas disposições que se encaixam nas plurais condições dos alunos(as) dispostos(as) nesta pesquisa. A primeira delas é a forma pela qual os alunos podem atingir o domínio da prática da escrita e leitura, tendo, portanto, que suportar circunstâncias de contrariedade não necessariamente procuradas, como é o caso dos alunos que se deparam com mecanismos de aprendizagem relacionados aos projetos pedagógicos de ensino que abrangem dimensões cognitivas e subjetivas. A segunda disposição é aquela em que os alunos, ao não alcançarem o domínio da prática de escrita e leitura, podem se deparar com vantagens não buscadas, que se exprimem por benefícios individuais mediante aperfeiçoamento da letra para não mais assinar com traços digitais. O terceiro arranjo se instaura na forma com que se busca atingir o domínio do alfabeto, de forma individual, mas produzindo de forma conjugada a uma circunstância inapropriada para o coletivo, provocada pelo aumento da demanda escolar. O efeito perverso, portanto, não está dissociado da busca pelo domínio da escrita e leitura por esses alunos. Seu aspecto deve ser considerado, todo o tempo, por acarretar implicações que concomitantemente se inter-relacionam aos paradigmas de ordem social e às concepções normativas.

Nesse sentido, é possível perceber como a distinção do efeito perverso, entre os alunos, se pronuncia. Assim, tais distinções se constituem pela forma como se mobilizam em função de outras alternativas de aprendizado diante da dificuldade de socialização pela educação formal pública.

No caso das alunas, que se encontram em fase de vida considerada por elas como *estável*, como já visto, recorrem a *professoras particulares* como artifício de mobilização ao efeito perverso que abarcam suas condições desabonadoras frente à escola. Essas alunas, todavia, contratam serviço remunerado de uma *professora particular*, geralmente indicada por suas próprias empregadoras, para reforçar o

processo de alfabetização escolar paralelamente ao ensino escolar. Acreditam, contudo, que o pagamento de um serviço prestado, no caso a uma *professora particular*, abranda a condição em que se encontram, posto que constitui uma relação “mercantilizada”, podendo então responsabilizar ou cobrar da *professora contratada* por possíveis êxitos ou fracassos. Essa relação entre alunas e professoras cria um sistema de incitações favoráveis do ponto de vista individual, que, todavia, dispõe às alunas opções que as reposicionam em dimensões mais estratégicas, desfavorecendo a identificação com a condição de analfabeta. Assim aponta Cristina:

C: *Eu pago a outra (professora particular) 25 reais a hora e ela não pode falar nada, tem que me ensinar direitinho, porque eu tô pagando, né? Eu aprendo muito mais com ela do que na escola. Também é porque tem muita gente, não dá para a professora cuidar de todo mundo, não dá! Aí eu pago a Lidiane e ela aos poucos vai me ensinando as letras, ela me corrige muito também. Eu me sinto melhor na Lidiane porque tem muito mais atenção e eu não me sinto por baixo. Olha, se você perguntar por aí, vai ver quantas alunas têm lá da turma nela também, mas ela pega em horários diferentes, né? E tem uma outra que me disseram que é muito boa, que quem vai nela é a Luzia e a Zefinha, mas essa já é trinta reais e elas me falaram que ela fica um pouco mais que uma hora, ela não termina a aula no horário certinho não. Dá tempo ainda para terminar alguma coisa depois do horário. É sempre bom ter mais de um nome, né? A gente nunca sabe quando vai precisar.*

T: *Você pretende ficar com professora particular junto com a escola?*

C: *Ah, eu vou, né? Tô aprendendo muito mais rápido e também eu acho que tô ficando menos nervosa, né? Porque é muito ruim não saber nada quando a professora passa as coisas pra fazer, eu me sinto muito mal. A Lidiane acaba me ajudando nessa sensação difícil que é lidar com as coisas na sala, né? Mas, mesmo se eu passar de ano na escola por causa da Lidiane, vou pedir para ficar na mesma turma, porque assim você sabe, a gente aprende mais. (Cristina, 41 anos, empregada doméstica, baiana).*

As alunas que se encontram em período de vida em que a frequência escolar é menos regulada do que a das alunas *estabilizadas*, em relação à dinâmica temporal entre família, trabalho e escola, não se mobilizam em buscar reforço com *professoras particulares*. Definem tal procedimento inviável, de acordo com suas atividades laborativas, mas se consideram propensas a esse recurso quando chegar a *hora certa*. Os alunos, por outro lado, não recorrem a esse tipo de procedimento e julgam essa mobilização desnecessária. Recorrer a uma *professora particular*, para eles, se associa mais a uma legitimação de incapacidade subjetiva do que a uma mobilização estratégica, conforme reconhecido pelas alunas. O aluno José explica tal circunstância:

T:O senhor já foi a essa professora particular que tanto falam aqui?  
J:*Quem, eu? Eu não! Isso é dar atestado de burro. O caminho que tem é esse e é esse que tem que ser. Eu não vou ficar gastando meu dinheiro à toa não. É muita frescura isso. Já pensou se eu vou nessa professora, pago um dinheiro e não saio com as letras na cabeça? Tem que pensar nessas coisas. Elas não têm nada pra perder, mas eu tenho. Não vou de jeito nenhum. Mulher fêmea, minha filha, adora gastar dinheiro com coisas assim, não encara as coisas como devem ser. Eu não condeno não, quer ir vai lá, mas é muita burrice. Fazê o quê? Né assim? Quer ir vai, mas eu não vejo melhora não, e acho que nem a professora vê. Mas isso é com elas.* (José Pedrosa, 31anos, empregado de edifício, cearense).

A referência trazida pelos alunos em relação a sentimentos de desonra e vergonha é muito constante quando se referem às iniciativas de mobilização para dominar a escrita e a leitura em espaços que se encontram para além dos muros da escola. Divergem, assim, do posicionamento das alunas, que, apesar de considerarem a condição de analfabeta como uma *vergonha* ou como uma forma de se distinguir negativamente dos *outros*, assumem diversificadas formas de interação com a apropriação do alfabeto.

As alunas correspondem ao papel de quem não possui qualquer poder legítimo em relação à instituição escolar, não responsabilizando os agentes escolares por suas dificuldades de aprendizado, bem como os alunos, que também não se consideram em estado de direito de manifestar descontentamento com situações degradantes encontradas na unidade de ensino, além das péssimas condições estruturais decorrentes de falta de cuidados de manutenção do prédio que recebia as turmas.

A forma mais comum de manifestar desagrado em relação à escola era enfatizar a dimensão afetiva que abarcava os agentes de educação. Esse ato de manifestação não era explícito nem direcionado à instituição; constituía-se de forma velada, como assunto restrito entre os discentes. A reclamação era direcionada às faltas exercidas pelo corpo docente, bem como à forma de tratamento ou mesmo ao comportamento que o docente exercia enquanto lecionava. Os atributos identificados pelos alunos em relação aos docentes dizem mais respeito às qualidades pessoais associadas à personalidade do agente de educação do que propriamente ao caráter pedagógico. A falta de paciência era uma das reclamações mais comuns entre alunos e alunas.

Enquanto os alunos preferiam apenas exprimir poucos comentários a respeito da forma como os docentes desempenhavam suas formas de tratamento com o

alunado, grande parte das alunas costuma trazer *agrados* para os professores. Essas dádivas são carregadas de especial valor. Portanto, não são consideradas como bens significativos do ponto de vista mercantil ou mesmo utilitário, mas antes como *agrados e lembrança*, na medida em que realizam e asseguram, de maneira simbólica, um sistema de trocas idealizado pelas alunas em relação aos professores. Segundo as alunas, *os agrados adoçam o relacionamento e o coração* do professor, garantindo, assim, melhor integração com a forma como é ensinado o conteúdo de alfabetização. Esses *agrados* não são muito variados, restringem-se a entregas de alimentos preparados por elas mesmas, como bolos, tortas, pães e também frutas, sempre no período em que se inicia a aula. A construção de relacionamentos com complementaridades pessoalizadas corresponde a comportamentos muito comuns entre alunos e alunas, tanto fora como dentro do ambiente escolar, como declara Jurema:

*Eu e as outras, a gente sempre traz alguma coisinha para professora. Eu hoje trouxe um pedaço de bolo de abacaxi que fiz cedo. É sempre bom adoçar o coração da professora para ela lembrar de ter mais paciência com a gente. Um agradinho sempre acalma o coração. Às vezes ela chega aqui nervosa e aí come um bolinho, um pãozinho antes da aula, aí pode dar aula tranquila, sem brigar. Na vida, minha filha, se a gente não se aproximar das pessoas, a gente não consegue nada. E quem não gosta de um agradinho? (Jurema, 69anos, aposentada, carioca).*

A atitude de não declarar qualquer tipo de descontentamento com o espaço escolar ou com os agentes escolares também se estendia às alunas que não faziam parte daquelas que se consideram *na hora certa para o estudo*. Mas, de maneira geral, alunos e alunas que, todavia, tinham pouca regularidade de frequência e estavam entre entradas, saídas e reentradas na escola eram os que menos manifestavam suas expectativas e considerações dirigidas à escola. O foco de suas preocupações, tanto no momento de matrícula na escola (como recém-migrantes ou não), sob a influência das redes de solidariedade, como em diferentes fases de sua vida, não se limitava ao domínio da prática da escrita e leitura. Em seus relatos preponderava a frequência escolar, entre muitas evasões, com propósitos bem definidos, tais como a ambientação do espaço escolar e dos agentes que o compõem, ou por ocasiões que se exprimem por meio da obtenção de benefícios públicos, tais

como o RioCard<sup>32</sup>, ou benefícios que se assumem como oportunidades de complementar sua renda. Por exemplo:

*S: Eu num guento esse negócio de ficar só com a cabeça presa nos estudos, pra mim é muito sacrifício. Eu já tentei um pouco, mas já vi que esse negócio de escrever depende muito de forçar, e eu não tenho condições agora, ó é muita coisa para eu fazer. Eu trabalho em Botafogo, aí, como eu moro aqui coladinho na escola, eu saio do serviço e venho pra cá, bato o vale e vou pra casa. Às vezes faço uma hora aqui, você vê que fico muito até o final, como uma merenda para aguentar, mas assim é tudo por conta do RioCard, que é uma dádiva de Deus, porque, sem ele, eu ia ter que pagar o transporte para o trabalho e ia ser difícil. É, eu falo mesmo, não fico fingindo nada não. (Sônia, 32anos, empregada doméstica, alagoana).*

*F: Eu vendo minhas trufas aqui porque sai muito, a de cupuaçu é a que mais vende. Eu vendo direto aqui na escola. Eu faço elas no domingo, quando tô em casa, e depois vou vendendo toda a semana. Mas aqui é o lugar que sai mais. É isso, uma correria danada da vida, não dá para ficar só nos estudos. É muita força para a cabeça que vem muito fraca do serviço. É muita coisa para fazer e não dá só para ficar assim na escola, né? Eu acabo me desdobrando, porque ainda tenho filho pra criar e tudo depende de mim lá em casa. Eu venho de vez em quando, mas no momento é o que dá, né? Mas, se Deus quiser, vou me aposentar e vai dar para me acalmar com os pensamentos, ficar com um tempo para escola, feito a Lurdês e as meninas daqui. Eu vendo também natura e Avon, se você quiser, me fala que eu encomendo pra tu. (Fabiana, 30anos, empregada doméstica, barra-piraiense, RJ).*

Importante salientar também que, para essas alunas, embora sejam reconhecidos benefícios escolares e oportunidades de convívio com diferentes alunos, a sociabilidade do espaço escolar é de extrema importância para sua integração e futura mobilização no aprendizado do alfabeto, assumidas por diferentes ênfases segundo o valor atribuído a cada meio escolar. Assim, o valor atribuído ao domínio da prática da escrita e leitura não depende de forma preeminente dos desejos individuais, mas também das aspirações e construções coletivas como consequência e não causa, próprias ao meio que abarca cada realidade vivida. Esses valores, portanto, atingem outras gerações ou pelo menos o modo como seus filhos respondem aos papéis próprios ao domínio da educação escolarizada.

---

<sup>32</sup>Benefício de gratuidade oferecido a todas as escolas públicas estaduais e municipais do Rio de Janeiro para os alunos que têm matrícula regularizada semestralmente e que necessitam do transporte público.

## 5.5 A escolarização dos filhos

Nos relacionamentos considerados como casamento, iniciado após a migração para o Rio de Janeiro, é bastante comum, na formação da unidade nuclear, a concepção de um filho, sobretudo entre os três primeiros anos de convívio entre marido e mulher. Segundo os alunos, essa circunstância tem implicações que representam uma valorização social legitimada pela constituição tradicional esposa, marido e filho, assim como manifesta José: “*A gente sabe quando o cabra é sério mesmo, é quando ele tem uma família completa, mulher e filho. E você pode ver mulher é a mesma coisa, se não tem filhos e já tá com idade vencida, você pode ver que tem qualquer coisa aí.*” Tal pressuposto se fundamenta pelos fortes laços de obrigação que implicam a relação entre pais/mães/filhos, sobretudo no caso da relação entre mães e filhos. Geralmente, o número de filhos cresce de acordo com os anos de convívio entre marido e esposa. De todos os alunos que entrevistei, não encontrei núcleos familiares com menos de dois filhos considerados do mesmo pai e mãe.

No contexto deste estudo, como já foi mencionado, a configuração da família nuclear composta por esposa, marido e filhos não se constitui como unidade, entre a maioria dos alunos, durante longo período de tempo. Nessa composição se inserem filhos concebidos em outros relacionamentos, já que alguns desses alunos, sobretudo algumas alunas, narraram em seus itinerários individuais que, ao migrarem para o Rio de Janeiro, deixaram aos cuidados de parentes um filho advindo de um relacionamento anterior, considerado como *caso* ou *namoro*. Tais relacionamentos são caracterizados por deterem períodos de curto convívio, em que eram comuns tensões e conflitos entre os pares, circunstâncias que se intensificavam ainda mais quando as mulheres descobriam que estavam grávidas.

Importante salientar que, para os alunos, a incidência de filhos antes do casamento é tratada de forma diferenciada em relação às alunas. Quando perguntados sobre filhos que deixaram nas cidades de origem, a maioria nega a existência dessa circunstância, enquanto que as alunas expressam de forma detalhada tal situação, como descreve Zenaide:

*Z:Arranjar homem a gente arranja rapidinho porque mulher novinha é assim, tudo bonita é fácil de arrumar namorado. Eu tive um namoro com*

*um rapaz no Ceará, ainda antes de vir pra cá, aí fiquei prenha e ele não queria nem saber da criança. Deixei minha filha com minha mãe no Ceará. Aí vim trabalhar pra criar ela. Fiquei no lugar da minha irmã, que ela tirou férias, aí eu já arranjei trabalho em outro lugar e fiquei aqui. Hoje eu assumo tudo. A Damiana [filha] tá com 19 anos, mora mais eu, meu irmão e meu marido. Eu deixei ela com minha mãe com três anos e com 13 anos eu peguei ela de volta. Eu peguei ela porque ela queria vir e ela era muito danada, e minha mãe sofreu demais com ela e aí eu trouxe pra cá. (Zenaide, 60anos, empregada doméstica, cearense).*

Apenas dois alunos mencionaram essa situação. Um deles relatou que trouxe seu filho para o Rio de Janeiro com a mulher, que, na época, era sua namorada. O outro contou que deixou a ex-namorada para trás com o filho, porque a relação havia se desgastado. Segundo o aluno desse último, tal situação é muito comum entre seus conhecidos, incluindo alguns de seus colegas de turma, cujos nomes ele não lembrava na hora da entrevista.

Os filhos deixados aos cuidados da avó materna ou do auxílio de um parente consanguíneo, como uma tia, geralmente são orientados a frequentar a escola local da região. Essa orientação parte da mãe, que entende que o horário escolar ou o período de tempo que o filho permanece na escola ajuda a diminuir a pressão da responsabilidade dos parentes, trazendo uma *folga* para eles. Nesse mesmo sentido, acreditam que a escola também tem a função de ocupar o tempo do filho com atividades que podem trazer benefícios, sobretudo vantagens que são diretamente vinculadas ao comportamento dessas crianças.

Essas recomendações maternas nem sempre são cumpridas de forma linear, posto que a criança tende a escapar ao controle da avó ou do parente, principalmente quando se afilia à escola, vínculo que demanda uma vigilância mais intensa e individualizada do que quando estão em casa. Essa vigilância se constitui pela atenção aos horários entre chegada e saída do aluno da escola, posto que, geralmente, o trajeto percorrido até a escola é realizado pela própria criança, que no caminho se une a outras, formando grupos que tendem a se deslocar reunidos. No caso das crianças menores, esse percurso é realizado, inicialmente, na companhia de um adulto ou outro aluno mais velho. Novamente, essa forma de cuidados e aceção da periodização guarda semelhanças com os entrevistados por Neves (1999, p. 79):

No período da infância, as crianças estão limitadas às relações domésticas e vicinais, acrescidas à escola. Até a idade escolar, as crianças são acompanhadas pelas mães ou irmãos mais velhos, abarcando os cuidados

decorrentes da dependência física, bem como a supervisão e a orientação das brincadeiras em torno da casa.

Nem sempre os trajetos entre casa e escola são curtos. Em algumas regiões, são enfrentadas adversidades ao acessarem o transporte que os leva à escola; ou mesmo se defrontam com longas distâncias a pé até chegar à unidade de ensino. Como explica uma das mães, nesses trajetos os filhos *aprontam* e podem *se perder*, isto é, seguem para outras atividades, como brincadeiras de rua, ou simplesmente esperam terminar o turno escolar, em um ambiente fora da escola, para então voltar para casa. Em alguns casos, a avó ou o parente responsável acabam por retirar as crianças da escola para, então, ter um maior controle de seu dia a dia, empregando-as em atividades domésticas, ou geralmente deixam-nas frequentar a escola por períodos descontínuos, abrandando o controle sobre elas. Por outro lado, consideram de grande importância esse tipo de socialização entre as crianças e o processo de escolarização como um todo.

Devemos conceber que a forma como a escola é objetivada pela mãe e pelos parentes que cuidam da criança funda-se mais no encaminhamento de uma ocupação durante um determinado espaço de tempo, instituído como período escolar, que pode, ou não, ser acrescido de conhecimentos, seja em relação ao domínio do alfabeto ou conhecimentos de socialização entre crianças de mesma idade, do que propriamente de uma objetivação voltada para a concepção da formação de um hábito de escrita e leitura como processo de racionalização e reflexão, que abarca a dimensão cognitiva do aprendizado. Isso não significa que a concepção do valor escolar seja apenas percebida pelo seu caráter especificamente funcional. Há outros elementos assumidos pela mãe e pelos parentes que são de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento dessa criança, que aprende a desempenhar funções sociais indispensáveis para a sua condição de existência.

A frequência da criança à escola de forma assídua não produz a incorporação plena do domínio do alfabeto, assim como o hábito da leitura, tal como percebemos pela maioria dos casos. Por outro lado, há toda uma preocupação por parte dos responsáveis pela criança com a produção de significados, classificada como elemento básico para a formação de seus modos de vida, que se pretendem menos pela ideia cognitiva ou subjetiva do aprendizado do que pela experiência da prática

da vida, permitindo abarcar inúmeros aspectos contributivos aos aperfeiçoamentos pertinentes ao seu meio.

Essas experiências também operam por demarcações espaço temporais que atuam no comportamento dessas crianças, segundo suas mães, ao vivenciarem esse processo inicial de socialização pela escola. Como o processo de escolarização é diário, com horários que se estendem até cinco horas por turno, há toda uma rotina cotidiana que traz noções de disciplina muito valorizadas nesse contexto, que é empregada antes, durante e depois da escola, tal como o hábito de acordar cedo para ir à escola, também a aptidão de *se virar sozinho*, isto é, de ser capaz de identificar circunstâncias de perigo e se afastar delas durante o caminho de ida e volta à escola, por exemplo.

No reconhecimento do papel do agente educacional pelos responsáveis das crianças, estão implícitas reproduções de projetos pedagógicos amparados por princípios de ordem institucional e convenções reguladoras homogeneizantes, englobando desde noções do alfabeto até as operações de matemática, no que diz respeito ao aprendizado das *contas*, assim como a instrução oferecida pelos agentes em função de comportamentos morais ideais. Essa gama de responsabilidades acaba por não se sustentar, provocando uma série de atritos e incompreensões entre agentes de educação e responsáveis por discentes infantis e jovens.

Nesses termos, a criança é estimulada a permanecer na instituição durante o ensino fundamental, o que corresponde, em termos de sistema educacional brasileiro, ao período que compreende a antiga quarta série, isto é, ocasião em que o foco do ensino está na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de operações matemáticas simples. Esse primeiro estágio costuma ser lecionado por um único professor. O segundo momento do ensino fundamental corresponde a quatro anos de aprendizagem, que, segundo a LDB, consolida a leitura e a escrita, além de inserir na aprendizagem especificações das matérias que abrangem a língua portuguesa, a história e o meio social. Nesse estágio os alunos contam com diferentes professores que lecionam de acordo com seus conhecimentos específicos.

No primeiro estágio da educação fundamental, quando o agente de educação ainda é único, os níveis de evasão escolar, embora altos, são quantitativamente menores do que no segundo estágio da educação formal, segundo relatam os pais de alunos. Quando abordam sobre os professores, as mães desses filhos que são

deixados aos cuidados dos parentes, ou são por elas trazidos para o Rio de Janeiro para continuarem seus *estudos*, manifestam opiniões específicas quanto à dimensão relacional dos professores no tocante às atitudes e reações de seus filhos.

Há, nesse sentido, uma retórica preeminente pela inter-relação entre comportamento do professor e a qualidade da instituição escolar. Entende-se que a condição de boa ou má instituição escolar se vincula diretamente ao procedimento do professor que se evidencia na relação com os alunos em sala de aula e na interação desses agentes de educação junto aos pais, que são integrados ao ambiente escolar. As dimensões privilegiadas pelas mães no tocante às relações entre professor e aluno se concentram, portanto, mais em função do caráter afetivo explicitado pelo agente ao cumprir sua condição de professor. Essa dimensão, embora tenha características muito valoradas pelo universo das mães, encontra-se como eixo principal de determinados tipos de tensões entre elas e os agentes de educação.

Nessas circunstâncias, as mães se sentem capazes de opinar, reivindicar e até se mobilizar sobre as expectativas associadas ao comportamento do professor em sala de aula, sobretudo se houve algum tipo de contestação ou reclamação do filho por específicos comportamentos do professor, como narrou Marta:

*Eu posso não saber das letras, não entender direito como faz a escola, assim até aonde ela vai com esses nomes de primeira série e tal. Isso de primeira, segunda e terceira séries. Eu posso não entender nada disso, mas uma coisa ninguém pode dizer que eu não entendo, que é o jeito de tratar. A professora que sabe tratar os meninos é outra coisa. Assim elas põem amor na escola, entendeu? E é assim que eu vou prestando atenção porque eu não tenho como ver os deveres, não tenho como saber se tão aprendendo mesmo. A gente até sabe, mas o que dá para ver melhor é mesmo o trato da professora. Isso não tem jeito, a gente vê e acaba tendo que às vezes defender os filhos. (Marta, 32anos, empregada doméstica, carioca).*

A conduta constituída com base nos princípios da paciência e compreensão é considerada atributo fundamental de competência para um bom professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do filho enquanto aluno. A ativação de relações específicas de afetividade entre professor e aluno é marcada sobretudo nas ocasiões de dificuldade de aprendizagem do aluno, consideradas pelas mães como momentos em que, sem o auxílio do professor, tal situação não teria como ser vencida. Manifestam, portanto, que é mais importante o apoio do agente de educação

na aquisição de conhecimento do que propriamente a forma pela qual o próprio aluno supera o processo de subjetivação a que foi inserido.

A valorização da expressão afetiva tem um reconhecimento significativo entre as mães que, em seus relatos, fazem menção, em sua maioria, a esse tipo de característica, como já observado. Tal circunstância está também circunscrita à distinção de gênero, em que se reconhece nas professoras (mulheres) uma propensão inata a esse tipo de comportamento para com os alunos.

*AM: Esse negócio de ensinar é só sendo muito paciente mesmo, principalmente com crianças. Não tem jeito, criança é outro ramo, né? Muito diferente da gente. Tem que ter um ensinamento no geral mesmo, ensinar a falar, a dizer as coisas direito, mas com jeito, tem que ser assim mais carinhoso também pra isso, porque é o filho dos outros, né? Na época que a Aline tava lá, eu ficava sempre perguntando pra minha mãe como é que era a professora dela. Teve uma época que a gente teve que tirar a menina para outra escola porque o professor era homem e você sabe que isso não dá certo, né? A gente sabe como homem não dá pra essas coisas, mas também assim, né, foi a única vez que eu ouvi falar de homem ensinando pra criança.*

T: Mas você tirou a Aline da escola por causa disso?

*AM: É, foi. Teve uma gente que tirou também. É muita violência nessas regiões que você mesma não sabe nadinha. Mas ela também veio pra cá logo depois disso. E aí já veio matriculada na escola daqui, que tinha professora mulher, tudo direitinho, entendeu? E foi ficando aqui na escola pra aprender as letras e a ficar mais direita no falar também, né?*  
(Ana Maria, 47anos, empregada doméstica).

Assim, o engajamento das mães se associa muito mais à aprovação das condutas dos agentes de educação, do que propriamente do conteúdo que é ensinado, bem como da forma como cada aluno alcança compreensão do ensino escolar. Mesmo assim, não deixam de se empenhar para manter seus filhos em processo de escolarização, o que não significa mantê-los pelo período reconhecido como regular, que, no caso do ensino primário, alcança cinco anos. Dissociam o período regular de aprendizagem instituído pela escola de uma real possibilidade de os filhos alcançarem melhores condições de vida por meio de empregos que exijam qualificações escolares.

Nesse sentido, ainda que se mobilizem para que os agentes de educação detenham determinados tipos de comportamentos, a instituição escolar é bastante valorizada como um todo, porque acreditam que, embora tenham dificuldades para manter o filho a ela afiliado, é nesse meio que a criança *pode ser alguém na vida*. Todavia, essa noção não se relaciona à tendência pragmática de responder às

exigências curriculares futuras de um concorrido mercado de trabalho. Assim, a escolarização dos filhos dos alunos entrevistados não se encontra em um plano de naturalização de educação escolar, como reconhecido em outros segmentos onde a criança é, desde muito cedo, condicionada a cumprir uma série de obrigações em função da sua permanência e desenvolvimento escolar, até o final do ensino médio. Essas obrigações têm tendências niveladoras em que se aplainam as hierarquias e a excelência individual.

A noção de *ser alguém na vida*, portanto, integra-se de forma menos rígida, embora reivindique noções básicas de alfabetização e de comportamento no sentido de *falar direito*. Ela se inclina a validar, todavia, as diferenças e características singulares de cada um, em que a preocupação maior está em vincular os conhecimentos com a prática da vida e não apenas em se firmar a conhecimentos que, a partir de seu ponto de vista, caracterizam-se por improdutivos ou inacessíveis.

Como são raras as longas permanências dos alunos-filhos nesses contextos, a evasão escolar assume nesses casos um alto índice. A assiduidade à escola escapa, como vimos, ao controle da avó ou do parente responsável, quando os filhos são criados longe da mãe, deixando tal situação para ser contornada quando a criança volta aos cuidados da mãe na cidade em que se fixou, no caso, o Rio de Janeiro, como explica uma aluna:

*A Damiana deu muita dor de cabeça pra minha mãe. Ela dizia que ia pra escola e ia fazer só merda com aqueles colegas dela, tudo molequinho que não quer saber de nada, só de aprontar e arrumar confusão. O caminho da escola, que é o caminho do inferno, ali você não tem controle, ainda mais minha mãe, coitada. Ela fugia da escola, quando ficava lá dentro não aprendia nada. Quando chegou aqui não sabia nada, nem ler nem nada. Eu não podia falar nada porque minha mãe sofreu demais com essa menina. Eu botei ela na escola e ela foi até a quarta série, aí engravidou e parou. Menina inteligente, precisa ver, mas já tá esquecendo as coisas, não lembra direito de fazer as letras. Sabe como eu fiz pra ela ficar na escola e aprender as letras? Eu disse que, se ela não aprendesse, ia voltar para o Ceará. Foi o que segurou ela. Depois engravidando, né, aí engravidou de novo, aí não vai mais voltar para escola tão cedo, é difícil. (Marluce, 35anos, empregada doméstica, pernambucana).*

Os filhos, frutos dos relacionamentos desses arranjos familiares forjados após a migração, ou mesmo os filhos que são trazidos após convivência com parentes consanguíneos, como a avó ou a tia, são imediatamente afiliados às escolas, em sua maioria unidades de ensino públicas próximas ao local onde vivem.

Quando questionados, os pesquisados em um primeiro momento da entrevista exprimem um discurso em que o valor da instituição escolar se baseia em desejos ou possibilidades que não consideram reais. Há uma aspiração para que seus filhos, ao frequentarem a escola até o término de ensino médio, alcancem ocupações mais bem remuneradas, conseqüentemente melhorando as condições materiais de vida de toda a família e basicamente alterando o estado social em que se encontra tal unidade familiar. Ao fim da entrevista, esses discursos se voltam às objetivações já explanadas, demonstrando que o valor dado ou atribuído à escola toma ênfases variadas, convertendo-se em níveis de percepções que exigem mais do que escolhas individuais ou mesmo familiares. Trata-se, portanto, de opções que se delineiam por meio de modificações ocorridas na sociedade de forma totalizante, posto que, para além do ser individual, subsistem as representações coletivas, que se instituem menos como um ser considerado nominal e de razão, do que um sistema de forças operantes (DURKHEIM, 2003).

As circunstâncias de alterações entre narrativas elaboradas pelas entrevistas e pelo convívio do pesquisador trazem um importante pressuposto quanto ao modo como os princípios de ordenação social são internalizados, na medida em que podem ou não apresentar diferentes níveis de elaborações no pensamento frente às inter-relações com outros sujeitos, sobretudo com seus *patrões* e sujeitos que conhecem e com os quais interagem durante períodos de sua vivência.

Esses princípios retratam a autoconsciência do aluno (pai/mãe) entrevistado em estado de reflexão em relação a si mesmo. Tal condição pode ou não suscitar novas convicções e ideias, compondo, assim, nos termos de Nobert Elias (1994, p. 36), um “[...] entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber”. Dessa forma, a aceção dos pais em relação à escolarização voltada para a concepção que condiciona o filho a permanecer na escola por mais tempo pode aos poucos inculcar valores antes não percebidos; mas é importante salientar que tais circunstâncias não ocorrem de forma facilitada nem linear, havendo, portanto, muita resistência nessas ações subjetivas. Perguntada sobre o motivo de colocar seu filho na escola, Marinete replica:

*Ué? Porque precisam aprender a ler e escrever pra ter uma vida menos sofrida que a minha e do tio, do avô, que era tudo analfabeto. A escola traz coisas boas pra ele porque ele aprende muito lá. Aprende coisas que eu nunca na minha vida vi nem sei direito pra que serve, mas eu sei que,*

*por causa disso, a vida dele vai ser diferente da minha. Também é muito importante ele ficar na escola porque é um tempo que eu pego no batente, aí nesse tempo ele ainda aprende algumas coisas. A síndica do edifício que a gente mora dá muita força para ele estudar. Ela já foi professora e às vezes corrige uns trabalhos do meu menino. Ele conseguiu entrar no Pedro II por causa dessa moça. Foi muito diferente da minha filha mais velha, que assim ficou na escola mais para aprender a ler. Ele nasceu quando eu tinha 42 anos, foi diferente as nossas condições da Valesca [filha mais velha]. Hoje a gente faz de tudo para ele ficar nessa escola o mais tempo que ficar lá, né? (Marinete, 50anos, dona de casa, paraibana).*

A grande maioria dos alunos entrevistados que têm filhos fez eles passarem pelo processo de escolarização pública. Há dois casos, porém, em que os filhos estudaram em escolas particulares financiadas pelos respectivos patrões. Apesar de o processo de escolarização fazer parte da vida dos filhos desses alunos, isso não garante que tenham se apropriado do domínio da prática da escrita e da leitura. Nesses casos, como relataram algumas alunas, o processo de controle em relação à frequência do filho na escola, embora fosse realizado, não dispunha de muita eficácia, tal como descrito quando as mães deixavam os filhos aos cuidados da avó ou de parentes consanguíneos. Assim, o índice de evasão e o fracasso na aprendizagem do alfabeto entre os filhos desses alunos são também bastante significativos.

Por outro lado, há casos excepcionais em que os filhos alcançam aquisição do título universitário, por meio de processos internalizados que acionam mecanismos de objetivação diferenciados dos de seus pais. Nesses casos, se incluem ações expressivas implementadas por políticas de bolsa de estudo e de cotas as quais se articulam pela inclusão de alunos oriundos do segmento de classe popular que abarcam os reivindicados e autorreconhecidos negros e afrodescendentes. Todavia, como nos alerta Mongim (2010), em sua pesquisa que privilegia os percursos sociais de estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (ProUni), tais excepcionalidades se constituem de forma nem sempre viável, do ponto de vista do aprendizado e, sobretudo, da forma como superam as dificuldades para permanecer estudando em função da crença de uma trajetória social ascendente. Assim, a autora considera que os benefícios que são atribuídos pelas bolsas.

Não garantem as necessidades intrínsecas à permanência e conclusão do curso superior, pois além de ser preciso satisfazer aos critérios de competência exigidos para a sua manutenção, é também necessário dispor de tempo e de outro tipo de recurso para financiar os demais gastos com a

faculdade. Parte dos bolsistas trabalha em horários pouco compatíveis e em condições desfavoráveis, sendo, em alguns casos, os principais provedores da família. (MONGIM, 2010, p.166).

Dessa forma, tanto o processo de alfabetização como o de entrada na universidade não significam que os alunos correspondam às expectativas da educação formal, incorporando a ordem modelar de forma plena ou exclusiva. Assim, quando voltamos a analisar as especificidades dos filhos dos alunos em processo de alfabetização, percebemos que na família nuclear, se há presença do pai e da mãe, o controle sobre a frequência da escola é mais desempenhado pela mãe do que propriamente pelo pai. Ao pai fica designada a execução do papel de não deixar o filho “vagabundear”, isto é, permanecer em casa sem realizar qualquer atividade doméstica. Caso isso aconteça, cabe ao pai direcioná-lo para o trabalho, sobretudo quando esse filho termina o ensino básico ou fundamental; ou quando demonstra conhecimento sobre as letras do alfabeto, como explica Sebastião:

*Quem sempre cuida dos meninos é a mulher, eu fico só de olho para não ter vadiagem. Se eu saio de manhã pra trabalhar e a mulher também, eles têm que sair junto para escola ou para trabalhar. Se tá doente, tem que sair assim mesmo. Porque vagabundo não se cria em casa não. A gente tem que contar com eles mesmo, ensina desde menino a andar na linha. A tia olha eles quando ficam sozinhos, mas isso não adianta. Quando querem fazer coisa errada não têm parente que segure. Por isso a mulher controla tudo ali na unha. O André nunca se deu com a escola. Aí aprendeu as letras, e eu deixei ele trabalhar comigo para aprender as coisas da vida. Não adianta também, o garoto não tinha jeito com a escola aí, também não dá pra controlar. Aí começou a trabalhar direitinho comigo. (Sebastião, 31anos, empregado de edifício, paraibano).*

Aos pais cabe não deixar que seus filhos “fiquem soltos” enquanto trabalham. A escola tem uma função reguladora de grande importância para o dia a dia dessas unidades familiares que possuem filhos em idades consideradas não apropriadas para o trabalho. Os benefícios práticos que a escola produz são subscritos por limites de extrema necessidade.

*A: Na época em que os meninos eram pequenos, eu ficava desesperada se não tinha aula. Porque, como é que eu ia trabalhar? A escola para mim sempre foi uma benção porque ficava com os meninos na parte da manhã enquanto eu trabalhava. Depois eu pegava eles, dava almoço e deixava eles em casa pra minha mãe olhar.*

*T: Eles aprenderam muita coisa na escola nessa época?*

*A: Olha os dois mais novos sim, mas o mais velho não queria nada. Eu não tinha como forçar. Eu falava para aprender as coisas, mas ele era*

*ruim mesmo para essas coisas de cabeça, me puxou, né? Os dois foram até o final da escola e ainda trabalhavam. O mais velho ficou pouco tempo. Aí arrumei logo pra ele trabalhar, se não sabe como é, vira qualquer coisa. (Ana, 46anos, empregada doméstica, carioca).*

A necessidade de manter os filhos na escola é, portanto, abalizada como benefícios diários que regulam a permanência do filho na escola durante um determinado período do dia, tempo em que geralmente mães e pais trabalham. Nesses termos, Ana Maria descreve sua percepção:

*AM: Os meus filhos tudo foram para escola. Como eu ficava a semana toda aqui em Copacabana e só voltava na sexta à noite, eles ficavam por conta da minha irmã e da mãe. Às vezes eu trazia eles pra cá para ficarem aqui junto no meu trabalho. A Juliana aprendeu muita coisa comigo assim. Ela faz um monte tipo de pão direitinho, aprendendo aqui. E o menor aprendeu muita coisa com o tio, que levava ele para ajudar na montagem de armário, essas coisas de trabalho com a madeira. Na escola eles aprenderam tudo direitinho. Sabe tudo ler, que é o mais importante, né?*

T: Ficaram muito tempo na escola?

*AM: Ficou sim. Terminaram a primeira parte e logo já saíram pra trabalhar. A Juliana casou e faz comida pra fora, sabe quentinha? Então. E o Julinho trabalha com o tio com madeira. Ele ainda voltou, foi fazer aquele negócio à noite, né? É supletivo, né, o nome? Mas num guentou não, muito trabalho e ainda estudo de noite. Agora você vê, o menino não terminou o estudo do supletivo, mas ganha bem, você precisa ver. Ajuda muito a gente. Você vê, tanta gente desempregada com estudo. É, não dá pra entender mesmo esse negócio de estudar demais não. Eu mesma dizia para ele largar dos estudos. Assim, não é isso. É que o menino já sabia tanta coisa e tava bem no serviço, pra que se matar de estudo. É filho da gente, a gente não quer que sofra. E ele ficava muito quieto, sempre cansado. Graças a Deus largou daquilo! (Ana Maria, 47anos, empregada doméstica, paraibana).*

O período de tempo designado pelos entrevistados para que os filhos frequentem a escola está associado ao aprendizado do alfabeto. Alguns desses filhos de alunos permanecem na escola durante grande parte do ensino fundamental, mas os índices de repetência entre eles também são bastante altos. Essas experiências de fracasso aumentam a evasão escolar, muitas vezes apoiada pelos próprios pais, quando alcançam uma idade em que já são considerados aptos para aprender e realizar ocupações remuneradas.

Ao analisar estatisticamente a relação entre ocupação dos filhos desses alunos e suas escolaridades, percebemos que a maior parte deles exerce funções semelhantes às de seus pais. No caso da demonstração gráfica, que se segue, foram articulados

dados que enfatizam a ocupação dos filhos enquanto empregado de edifício e empregada doméstica em relação às suas escolaridades.

Como se observa no gráfico da figura 9, a coluna de cor mais escura demonstra um baixo índice de filhos dos alunos em condição de falta de domínio das práticas da escrita e leitura. Essa condição é classificada pelos pais/alunos como falta de interesse dos filhos ou dificuldade de mantê-los na escola de forma contínua, indicando, portanto, que, apesar de não dominarem o alfabeto, todos os filhos dos alunos entrevistados tiveram pelo menos de dois a três anos de convivência no ambiente escolar. Ao considerarem inúmeras dificuldades de manter os filhos afiliados à unidade escolar, em grande medida, referenciam tais impedimentos aos *problemas de cabeça*, que, portanto, atuam em função de uma ordenação capaz de definir quem está apto a se desenvolver no ambiente escolar ou não. Nesse caso, quando identificado tal *problema*, ao filho cabe a opção de iniciar as atividades laborativas de forma antecipada àqueles que se adéquam às normas escolares. Nesse sentido, atribui-se o *problema de cabeça* àquele filho que possui menores capacidades para o trabalho que exige a execução de atividades que se restringem ao domínio da prática da escrita e leitura.

No gráfico sobre a ocupação dos filhos, percebemos que há um empenho considerável dos pais para que os filhos sejam alfabetizados, mormente aqueles que se encontram em faixa etária até os nove anos de idade.

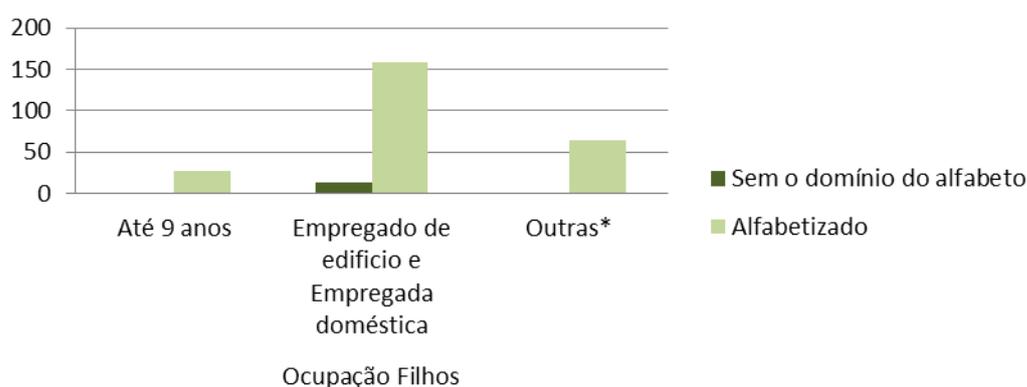


Figura 9 – Gráfico demonstrativo da ocupação dos filhos dos alunos

Portanto, ao observarmos esse gráfico, notamos ainda que, além de reproduzirem em sua maioria as mesmas ocupações de seus pais, os filhos dos alunos em processo de alfabetização não alteram suas ocupações em função de sua

escolaridade, embora sejam alfabetizados em idades consideradas adequadas pela convenção da educação formal.

Saliento que, embora a maioria dos filhos reproduzam as atividades laborativas de seus pais, como empregada doméstica ou empregado de edifício, não quer dizer que não tenham sido identificadas outras atividades laborativas desempenhadas pelos filhos, consideradas, todavia, próprias ao mercado de trabalho urbano, como: professora de creche comunitária, cuidador de idoso, panfleteiro, vendedor ambulante, ajudante de bar, ajudante de floricultura, faxineiro de estabelecimento comercial e ajudante de vidente. Do ponto de vista dos pais, essas diferenciadas ocupações desempenhadas pelos filhos e identificadas como “outras” no gráfico são menos valorizadas do que as ocupações de empregada doméstica, bem como de empregado de edifício.

Em todo caso, constata-se também que o tempo de permanência dos filhos dos alunos na escola é relativamente maior que o de seus pais, no momento considerado apropriado socialmente para se alfabetizar. Nesse sentido, o índice de analfabetismo é também menor, ao compararmos os alunos e seus filhos, conforme podemos observar no gráfico da figura 10, que demonstra a relação entre origem e escolaridade dos filhos. Percebemos, portanto, que a representatividade que a escola assume diante dos pais em relação a seus filhos detém uma dimensão diferenciada.

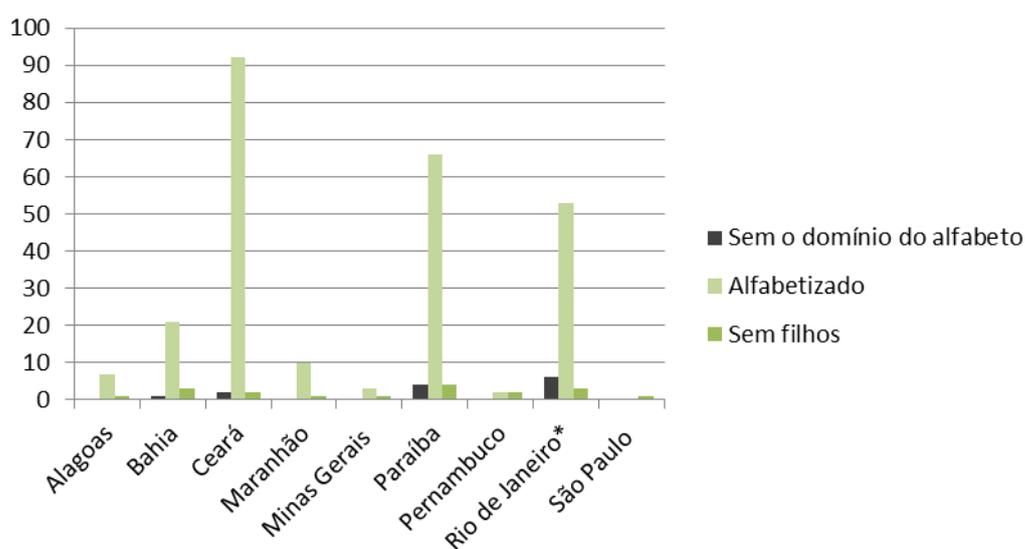


Figura 10– Gráfico demonstrativo da origem e escolaridade dos filhos dos alunos

A incorporação dos filhos, no tocante à escolarização, implica a produção de ações objetivadas que dinamizam e marcam mudanças na sociabilidade ao acesso à educação formal e, conseqüentemente, à erradicação do analfabetismo. Obviamente, tal ordenação de princípios é concebida de formas diferenciadas para pais e filhos, sendo sua incorporação parte de um processo que desafia uma complexa rede de imposições, contingências, tensões e fatores sociais que podem, de um lado, oferecer novas oportunidades para legitimar a escolarização como um procedimento consagrado ou, por outro lado, podem ajudar a impedir assimilações que orientam e codificam a maneira de perceber a instituição escolar como socialmente indispensável.

Nesse segundo caso, considero relevante ressaltar que, da mesma forma que os alunos na condição de pais se empenham para alfabetizar seus filhos, a crescente especialização das exigências sociais que integram o universo da escrita se constitui como um impedimento para a adaptação desses filhos, tornando, assim, dificultadas as medidas necessárias para assegurar confiança entre inclinações pessoais e coletivas (que foram transmitidas por inúmeros agentes) e preceitos que são socialmente exigidos (ELIAS, 1994).

Nesses termos, não se pode assumir uma distinção nítida entre o que foi incorporado pelos pais e pelos filhos em relação à educação formal nem, contudo, definir em qual fase geracional os seres sociais atingem tal reconhecimento, afinal a realidade social detém inúmeras nuances, como a objetivação, estando, portanto, sob influência da dinâmica social que abrange domínios nem sempre atingíveis, como a dimensão regulada pelo universo letrado.

## 6 ORDEM MODELAR ESCOLAR

A ideia principal deste capítulo se inscreve no levantamento do processo que constitui e atualiza a consagração da ordem (modelar) escolar pública, compreendida nos limites desta pesquisa a partir da modalidade de ensino que atende à população, por todos considerada em condição de alteridade frente aos critérios hegemônicos de classificação letrada ocidental. Essa modalidade de ensino, como veremos adiante, embora seja compreendida pela categoria que abarca “jovens” e “adultos”, nomeada todavia atualmente como EJA na instância estadual e PEJA para instância municipal, já recebeu outras categorizações. Para fazer menção a ela, usarei a expressão alfabetização de adultos.

Nesta análise que compreende tal consagração ou convenção da ordem modelar escolar, tomo por base dois momentos para melhor compreender seus princípios de ordenação. O primeiro deles consiste em examinar alguns notórios períodos histórico-políticos que tangem à alfabetização de adultos e que, portanto, são considerados de grande significado para guiar a compreensão da configuração ideológica da supracitada convenção. Destaco ainda, nesse primeiro momento de análise, a maneira pela qual essa ideologia toma forma. Nesse processo, destaco o engajamento de agentes sociais construídos por meio de critérios que se erigem como força-motriz para o fundamento dos princípios de classificação que orientam o mundo social da cultura letrada.

Em um segundo momento, destaco como esse processo ideológico se assume na prática, isto é, como métodos e critérios formadores desse processo se atualizam pelo intenso trabalho social dos agentes de educação da atual modalidade de ensino EJA ou PEJA, e como são incorporados, ou não, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esses métodos e ações são analisados em consonância com as normas estabelecidas pela LDB, bem como por meio de entrevistas com os agentes especializados que integraram o corpo docente das unidades escolares.

Esses dois momentos da análise são oportunos para que sejam mais bem compreendidos quão distantes se encontram o conjunto representativo de definições da educação, em sua ordem modelar, amparadas por uma espécie de natureza canônica (BRANDÃO, 2000), quando se faz referência à ideologia da escola

republicana, conforme será mais bem detalhado adiante. Os dois momentos referidos, quando analisados no contexto particular da prática escolar, assumem atributos que abarcam, para além do espaço institucional, questões socioculturais elaboradas por alunos e professores, não como categorias genéricas, mas por sujeitos socialmente determinados (GUSMÃO, 2006), expondo realidades próprias ao encadeamento da prática vivida em cada unidade de ensino.

Essa problemática abrange a clássica temática da relação entre “fato e lei” ou “entre o que é e o que deveria ser”, proposta por Geertz, no estudo interpretativo da cultura, ao elaborar as várias maneiras com que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las (GEERTZ, 2002, p.29). Assim, a representação normativa escolar, pautada em uma determinada maneira idealizada de como deveria ser, baseia-se em uma espécie de cosmologia “que é identificada com um modelo cultural que procura produzir um tipo de sociedade e indivíduo” (DUBET, 1994, p.170) tão fechado em seu ideal que acaba se eximindo de conceber uma perspectiva crítica sobre si mesmo.

Cabe aqui ressaltar que esse modelo cultural, longe de se basear em experiência prática, aberta à construção de um processo contínuo de permanente atualização, limita-se a ser incorporado às premissas do que deveria ser e não do que se apresenta a cada contexto escolar, com seus múltiplos agentes, que configuram uma ordem social tão plural quanto complexa. Nesse sentido, quando se avalia como a ordem modelar escolar é empiricamente objetivada, nota-se, conforme percebido neste estudo, ampla falta de conexão entre o que deveria ser e o que de fato é (ou não é).

Outrossim, conforme aponta Brandão, nessa dimensão está em questão a importância de se considerar a relação aproximada entre cultura e educação, na medida em que concebemos a educação como:

uma dimensão, uma esfera interativa e interligada com outras, um elo ou uma trama na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram a cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades. (BRANDÃO, 2009, p.12).

Dado que, ao problematizar o embate entre o que institui a ordem modelar escolar, do ponto de vista ideológico, frente às possibilidades de aplicação ao campo

empírico do universo escolar, a realidade da escola se situa mais na ordem da dinâmica da diversidade cultural do que no âmbito estático do modelo ideológico do que deveria ser. Nesse embate, o postulado da ambiguidade, incoerência e contradição impera na medida em que se projetam inter-relações assimétricas nas instituições que estão diretamente envolvidas nos princípios consagrados pelo complexo sistema de crenças que sustenta o domínio da escrita e leitura ocidental, tal como incorporado pela ideologia que orienta a instituição escolar.

A problematização dessa questão nos remete à luz da construção da história da educação formal pública no Brasil, que se consolidou a partir de um olhar eurocêntrico, esquecendo uma série de postulados que dizem respeito a realidades mais concisas quando se faz referência a seres sociais reais que, portanto, incorporam a educação formal a partir de plurais teias de significados. Nesse sentido, podemos constatar a incoerência das limitações heurísticas das teorias coloniais que nos deixou um legado paralisante frente à construção epistemológica no espaço escolar (OLIVEIRA; ERAS, 2011).

### **6.1 O debate histórico-ideológico que orienta os princípios da ordem modelar escolar (brasileira)**

A ênfase que será dada nesta seção incide sobre a ótica de estudiosos do tema sobre educação formal pública em relação a algumas ações sociopolíticas tomadas por diferentes instâncias da sociedade brasileira, em diversos períodos, entre elas, as questões que sustentam o trabalho social da alfabetização. Como veremos, a essa noção estão incorporados valores que arbitram concepções do universo da educação formal direcionadas aos alunos que se afiliam de forma tardia segundo temporalidade erigida pela instituição escolar.

Ao percorrermos a trajetória histórico-política do debate ideológico brasileiro, que reversa os princípios de ordenação da instituição escolar, percebemos que a essa concepção estão incorporados conceitos que se fundamentam na construção de sentidos que evocam os termos “progresso” e “avanço”. Tais sentidos articulam-se à orientação do processo de emancipação ou de movimento de avanço social que se aplica às camadas da população dotadas de fraca escolaridade.

Sob esse ponto de vista, a concepção de progresso ou evolução é compreendida, no âmbito da concepção ideológica, como um devir histórico da ordem social da educação pública brasileira, isto é, como algo que aconteceu naturalmente por estados sucessivos de mudança, remetendo, portanto, a uma condição delimitadora, compreendida por uma sequência ordenada e ininterrupta de fatos ocorridos em direção ao alcance de uma possível alteração social.

Para além dessas delimitações, a definição de progresso abarca sentidos distintos. Dos significados que tangem à língua portuguesa, muitos deles são considerados por formas de entendimento relacionadas a um determinado tipo de movimento que aponta para situações ocorridas no curso do tempo. A esse movimento são atribuídos critérios, que se designam favoráveis às mudanças, as quais se apresentam na dinâmica da marcha para diante.

Essas indicações assimilam ao entendimento do termo “progresso” características polarizadas como: avanço e atraso, evolução e retrocesso, desenvolvimento e regressão. Sob esse aspecto, é possível aludir o sentido do termo “progresso” (tão utilizado para embasar a ideologia da convenção escolar), que será empregado, a um dos significados do termo “moderno”, acepção essa que confere ao termo uma ideia de expansão, de melhoramento, de marcha para adiante, já que o termo “moderno”, segundo Latour (2009, p. 15), “assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos”.

Os sentidos dos termos “moderno” e “progresso”, quando analisados pela acepção que circunscreve a condição de assimetria entre duas ocasiões temporais, trazem à baila a perspectiva do deslocamento que pode alterar diferentes condições, como a do modo “atraso” para o modo “avanço”, ou da forma de “arcaico” para a condição de “novo”, por exemplo. Assim, ao se conectarem pelo âmbito da passagem do tempo, os adventos do progresso e da modernidade estão incutidos nos movimentos de contestação entre o que era reconhecido como autêntico e o que ainda pode vir a ser.

Nesses movimentos, se destacam ações de resistência, impugnação, questionamento, comparação, ordenação e distinção (que não culminam necessariamente de forma consciente) entre os seres sociais. Dessa forma, apesar de possuírem alguns significados diferenciados, os termos “progresso” e “moderno” assumem muitas características análogas e até complementares.

Podemos alegar que o ser humano reconhecido como “moderno” discerne, distingue e propaga o progresso e, ao realizar tal movimento, marca inevitavelmente a separação entre “ele” e o “outro”, organizando e incorporando modalidades próprias de construção da modernidade. Os “modernos” e suas formas de aplicação do progresso consideram, portanto, diferenciações entre antes e depois, revertidas sob “ele” e o “outro”, situando-se em inúmeros níveis de representações sociais, que se situam em valores constituídos por naturalizações múltiplas.

Neste estudo, essas objetivações sociais correspondem àqueles que se apropriaram do complexo sistema de crenças do domínio da escrita e leitura e de sua ordenação pela instituição escolar, em oposição ao “outro”, que não participa de forma regular da consagração dessa ordem modelar erigida pelos princípios da educação formal.

O sentido de modernidade toma específicas definições relacionadas ao patrimônio comum da cultura escrita, em que os princípios da revolução francesa, pelas propostas iluministas (baseadas em preceitos individuais e igualitários) se fazem idealmente presentes, assim como princípios que remetem à tradição romântica, no caso, em oposição ideológica ao iluminismo (LOVISOLO, 1988). Como será visto adiante, o sentido desse ideal moderno<sup>33</sup> é também por vezes redefinido e reformulado diante da realidade educacional brasileira, que se erige a partir de processos tensos e contraditórios, conduzindo os ideais educacionais a expressões ambíguas ou mesmo paradoxais, que tentam o tempo todo conciliar valores antagônicos.

Ratifica-se que tais articulações sociopolíticas são herança de um processo histórico da educação brasileira pública que, ao assumir preceitos de ideal modernista, promovem diferenciações sistêmicas ou funcionais na difusão de um modelo da escrita vinculado à emergência de uma sociedade centrada em termos de evolução e progresso. A força desse trabalho social, que culmina na implementação do processo de domínio da prática da escrita e da leitura, tomou proporções tão extensas, do ponto de vista social, que redefiniu a própria relação entre natureza e

---

<sup>33</sup>A descrição do que se entende por modernidade, apoiada nos princípios iluministas frente aos preceitos holistas, possui apenas função metodológica, sendo, portanto, utilizada como uma espécie de tipo ideal para que se possa melhor compreender a forma como processos ideológicos realizados por agentes sociais foram produzidos no contexto brasileiro de educação formal pública. Voltarei a refletir sobre esse debate quando serão mais bem desenvolvidas as construções do modelo de educação escolar e suas implicações sociais.

cultura, em que o ato de se alfabetizar passou a ser tomado como dado da própria natureza humana, tendo pouco a ver com algo construído ao longo da vida de um ser social.

O engajamento dos agentes que fazem parte desse trabalho social encontra nessas definições o propósito para o alicerce de suas atividades, erigidas, em grande parte, por um movimento baseado em um sistema axiológico civilizatório, e não pela realidade plural dos diferentes contextos sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. É possível perceber o substrato desse movimento ainda na referência inicial da construção das primeiras escolas para adultos no Brasil, assim como na forma como se erigiram as escolas rurais.

#### 6.1.1 Primeiras escolas para adultos e escolas rurais

Embora as pesquisas de cunho sócio-histórico sobre educação formal concernente à época colonial se apresentem de forma bastante restrita, quando se trata da escolarização de adultos, a congregação religiosa Companhia de Jesus, sob o regimento dos jesuítas, é referência obrigatória nesse assunto, mas, mesmo assim, muito pouco se sabe sobre como essas escolas eram reconhecidas por parte dos próprios educandos.

Paiva (1987) nos indica que a escolarização para adultos, ainda na época da colonização portuguesa no Brasil, era realizada por meio das incursões jesuíticas que utilizavam mecanismos de catequização para transmitir aos indígenas adultos e crianças noções do idioma português, mas essa forma de incursão não se manteve erigida por muito tempo. A razão dessa interrupção ocorreu não somente pelas dificuldades encontradas diante das diferenças entre o indígena subjugado e o saber “superior” europeu dos colonizadores, mas, sobretudo, porque a concepção de progresso idealizada na época se inter-relacionava menos com a ideia de alfabetização da população adulta do que com o conceito relacionado ao movimento conveniente às mudanças propostas pelos colonizadores. Isso porque, como demonstra Paiva:

as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava. O domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao

cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial. (PAIVA, 1987, p.165).

Nesse sentido, cabe a consideração de Lovisolo (1987), quando faz menção à forma pela qual os processos de modernidade, pela intervenção da educação formal europeia e norte-americana, foram profundamente distintos dos da América Latina, onde “[...] os países europeus foram resultados de processos autônomos; os Estados Unidos possuem o mito da fundação, da intenção e da vontade, ao passo que a América Latina foi descoberta.” (p.18).

O período entre o final da Colônia e o início do Império é considerado como o intervalo de tempo que se estabelece como base para os estudos sobre educação no Brasil, mormente no caso de escolarização de adultos, época então definida como “ponto zero da revolução educacional brasileira” (FERNANDES, 1966, p.96). Isto é, delimitação de tempo que se relaciona diretamente com o momento em que se preconizaram modificações geradoras de alterações sociais, sobretudo marcadas como a chegada da Família Real portuguesa em 1808, que provocou a criação de escolas superiores (como medicina, agricultura, economia política, química e botânica, além das demais de ensino artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública e a Imprensa Régia), ou seja, preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral (PAIVA, 1987).

A esse nível de referência que define o princípio de constituição do movimento, que erige a educação formal, estão incorporadas intrinsecamente as ações educativas que o Estado (Monarquia) instituiu. Tais condições eram objetivadas a partir do processo de “crescimento” e “desenvolvimento” das províncias. Essas concepções de “crescimento”, “desenvolvimento” e “progresso” estavam associadas a diferentes demandas do Império. Tais concepções foram ainda mais exacerbadas quando, na Independência da República, foi ampliada a participação de brasileiros no ensino básico, a fim de ampliar os quadros de funcionários burocráticos no novo Estado. É, portanto, entre o final do Império e início da República que é criado um número expressivo, para o contexto social da época, de cursos jurídicos, além do impulso que se constitui frente ao ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II (PAIVA, 1987).

Ainda sob essa perspectiva, cabe notar outro importante aspecto para se pensar sobre como se constituiu a propagação do progresso como base central para implementação de um ideal cultural, no que tange à educação formal, muito mais

articulado às demandas políticas da sociedade escravocrata e senhorial. Um desses aspectos se apresenta como a reforma eleitoral empreendida pela Lei Saraiva, que suscitou a reforma educativa de 1878, merecendo a modalidade das escolas para adultos um decreto distinto. A concepção de obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos em escolas noturnas começa a ser aventada como um ideal de progresso:

Começava a difundir-se a ideia de que a educação concorria para o progresso; além disso, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam técnicas de leitura e da escrita. Nenhum desses fatores, entretanto, foi suficientemente importante para provocar a expansão significativa dos serviços noturnos de educação destinados aos adultos, tal como não o foram para o ensino elementar em geral. Ele cresce com regularidade, sem grandes saltos, não somente na última década do Império como por toda a Primeira República. (PAIVA, 1987, p.168).

No que concerne mais propriamente ao período que corresponde à construção dos preceitos da escola republicana, vale destacar que o ensino primário foi então considerado como obrigatório e gratuito empregado pelo código republicano como uma necessidade popular e como “condição para a universalização dos direitos fundamentais do homem e a prática válida da cidadania.” (FERNANDES, 1966, p.74). Apesar de a amplitude do ideal republicano ter intenção de contemplar toda a população, foram consideradas preferencialmente as populações urbanas em relação às que habitavam áreas mais afastadas, consideradas como “rurais”, e também aquelas que não faziam parte do contexto educacional em sentido amplo, como os escravos, as mulheres, o imigrante e os “caboclos indolentes” (DEMARTINI, 1989, p.12).

Esse sistema de proposições duais, ao tomar consistência, emprega aos fundamentos sociais de ordem educacional uma condição que delimita, de forma bastante veemente, restrições entre educação primária e educação secundária; e também entre população urbana e rural. Trata-se de um importante ponto de partida para perceber como esses fundamentos escolares regulados por uma visão dicotômica e etnocêntrica, edificada nesses primeiros tempos de República, apoiada ainda em conteúdo positivista, se instaurou na população. Como explica Florestan Fernandes:

As escolas surgem como inovações introduzidas artificialmente no meio social ambiente. As necessidades educacionais que elas procuram atender, inicialmente, são com frequência apenas potenciais ou, então, são sentidas como algo premente por uma parcela muito reduzida da população global. (FERNANDES, 1966, p.74).

Apesar da obrigatoriedade do ensino elementar ter sido instituída para toda a população, por meio dos princípios republicanos, o sistema de educação elementar se restringia àqueles que morassem a uma determinada distância da escola, isto é, “[...] a uma distância maior de dois quilômetros da escola pública, para meninos, e de um quilômetro para meninas [...]” (DEMARTINI, 1989, p.7).

A autora alerta que havia, entretanto, projetos para escolas rurais em caráter provisório ou preliminar, mas essa modalidade de ensino não atingia de forma cabal a realidade de quem residia distante dos grandes (na época) centros urbanos. A desigualdade de chances no nível elementar se agravava pela recusa dos professores em se empenhar para se distanciarem dos centros considerados urbanos. A ideia de que o homem que vivia no campo não precisava de instrução nos mesmos moldes de quem vivia nas cidades preponderou na maior parte da fase estabelecida como Primeira República.

Nas décadas finais desse período histórico, alguns ideais que pleiteavam distintas formas de escolarização (no caso das escolas rurais) despontavam de forma mais veemente e foram discutidas por autores como Fernando de Azevedo, por exemplo, engajados em uma lógica cujo propósito era estabilizar o homem do campo em seu meio, evitando, assim, seu deslocamento, como uma forma de escape, para regiões consideradas urbanizadas, isto é “[...] fixar o indivíduo no meio rural, e não prepará-lo, como é comum, para fugir do campo e vir recolher-se à cidade. Isto não se conseguirá enquanto a escola rural for o que é: ensino teórico, num cubículo desajeitado e por professor sequioso de voltar à cidade” (AZEVEDO, 1960, p.59).

A pesquisa realizada a partir da criação e desenvolvimento das escolas rurais ou das chamadas “escolas isoladas distritais” (DEMARTINI, 1989, p.9) é um capítulo de grande relevância na análise do cenário histórico social da época, posto que, nesse contexto, se percebe como os debates teóricos despontam formas de pensamento que motivam manifestações diferenciadas das opiniões e que elevam o ideal do desenvolvimento econômico da urbanização como efeito causal na relação da constituição das instituições de ensino.

## **6.2 Construção do modelo educacional formal e suas implicações**

Ao retomarmos a discussão que coloca em destaque o engajamento do trabalho social realizado pelos agentes sociais, não podemos deixar de destacar acontecimentos pontuais da história sociopolítica do Brasil no tocante a importantes aspectos desse empenho. São situações construídas de forma objetivada e gradativa, mobilizadas, portanto, para que critérios sejam elaborados em função de modelos de educação formal que orientam o universo social da cultura letrada.

No que concerne à história da educação brasileira, a atuação dos agentes sociais, embora com definições, significados e ressignificados variados, correspondeu à objetivação da construção da modernidade e desenvolvimento do progresso, como já salientado. De forma mais específica, o aspecto que se manifesta nos debates de contexto sócio-histórico aqui abordados será ressaltado pela intervenção da educação formal através das escolas públicas. Entretanto, somos impossibilitados de percorrer todo o seu movimento de forma detalhada, visto que tal objetivo de atuação compreende mais de um século. Assim, não seria viável tal levantamento no limite da pesquisa em foco.

Dessa forma, como o intuito deste estudo não é demonstrar de forma linear a trajetória desse movimento, minha intenção é demarcar objetivações e implicações que foram concebidas a partir do engajamento desses agentes sociais responsáveis por projetos de reordenação social que, portanto, se enquadram em determinadas disposições sociais em relação àqueles que não se apropriaram do domínio da prática da escrita e leitura, isto é aqueles que não se escolarizaram em conformidade ao período de tempo socialmente considerado como “natural”, “ideal” ou adequado.

A despeito de já ter sido previamente salientado, é relevante considerar que o modelo que preponderou no Brasil por determinados períodos abarca em grande parte a ideologia iluminista, ponto importante para compreender as condições sociais em que se encontrava tal mobilização social. Segundo Lovisolo (1987, p. 245), a ideologia iluminista “se define, na discussão, contra os efeitos da autoridade, do preconceito e da tradição a favor do argumento baseado na razão e na observação dos fatos empíricos”. Na Primeira República, os pressupostos dessa ideologia encontram condições favoráveis para seu desenvolvimento, abrangendo e recriando novas

doutrinas, sobretudo no que se refere ao sistema de ensino gratuito (DEMARTINI, 1989).

Nessa ideologia empregada por alguns agentes sociais, ao sistema educacional encontram-se imbuídas concepções que elegem como base fundamental a formação do chamado “cidadão”, aquele que, enquanto categoria social, assimila um *ethos* liberal, no sentido daqueles que possuem ideias avançadas e/ou vencedoras, e que, todavia, levaria o país a níveis de desenvolvimento europeus (MONTEIRO, 2000).

Porém, antes de prosseguir com as delimitações do trabalho social dos agentes, em razão de limitação da temática sobre a qual reflito, valorizo a elaboração de autores que se inclinaram a problematizar o conceito de cidadania, a partir da dinâmica social que abrange o contexto brasileiro. Eles se apoiam em teorias que ora se dispõem de forma aproximativa, ora de forma distinta, para alcançar uma melhor compreensão dos sentidos atribuídos, mormente no que se relacionam aos princípios ordenadores que regulam o sistema escolar público no Brasil.

Desse modo, ao retomarmos o sentido do conceito de modernidade, elaborado no início desta seção, podemos perceber que a ele está incorporada a forma pela qual a noção de cidadania se constituiu. Os sentidos de avanço e progresso, abarcados pelo termo “modernidade”, tomam no espaço social brasileiro o critério de educação formal, como princípio de ordenação social, atribuindo concomitantemente a concepção de cidadania àqueles que aderem a tal proposição. Essa aderência pressupõe que o sujeito seja capaz de adotar novas atitudes em oposição às antigas, como, por exemplo, efetuar as práticas do domínio da escrita e leitura.

Para DaMatta (1997a), o sentido de cidadania no contexto brasileiro está abarcado por uma concepção de “sociedade relacional”, conceituada pelo autor como “um sistema onde a conjugação tem razões que os termos que ela relaciona podem perfeitamente ignorar” (p.25). Isto é, o conceito de cidadania para o autor, no caso do estudo da sociedade brasileira, deve ser compreendido mediante a relação que um determinado espaço social tem com o outro, “a partir dos conectivos e conjunções que poderíamos ver melhor as oposições, sem desmanchá-las, minimizá-las ou simplesmente tomá-las como irredutíveis” (p.25).

O autor considera, outrossim, que o conceito de cidadania está vinculado, em parte, à ideia de indivíduo, atribuído à concepção centrada na ideologia do

individualismo elaborada por Louis Dumont, que, todavia, se baseia em articulações que exprimem especificações a respeito da “hierarquia”, ou “pensamento hierárquico”, decorrente de um estudo comparado entre a dinâmica social da Índia e do mundo ocidental<sup>34</sup>. A configuração que Dumont elabora para a teoria do individualismo, erigida pela teoria da hierarquia, possui dois corolários que são a base principal para pensá-la.

O primeiro, segundo Duarte (1986), se encontra articulado à ideia que circunscreve o próprio discurso antropológico, isto é, a forma como se percebe a relação de distinção entre observador e observado, trazida pela tradição francesa, sobretudo pela herança de Mauss, que interpreta o “fato social total” sob o relevo da diferença, conforme menciona Dumont: “Entre as diferenças, há uma que domina todas as outras. É a que separa o observador, enquanto portador das ideias e valores da sociedade moderna, daqueles que ele observa.” (DUMONT, 1992, p. 16).

Assim, a ideia de “valor”, que seria o segundo corolário fundamental para entender a lógica individualista de Dumont, confere singularidade ou centralidade à forma como a própria sociedade se projeta como sociedade moderna, conforme salienta Duarte (1986). Nesse sentido, Dumont (1985, p. 240) aponta que “a dimensão do valor, que até então se projetara espontaneamente no mundo, foi restringida ao que é, para nós, o seu único domínio verdadeiro, ou seja, o espírito, o sentimento e a volição do homem.”

Ainda segundo Dumont (1985, p. 240), “a consciência moderna liga o valor, de maneira predominante, ao indivíduo.” Ou seja, o indivíduo é legitimado como valor moral, cultural, fundamental para o arranjo da concepção moderna. A ele se atribui autonomia para escolher e ser responsável por seus atos. Ser indivíduo (e ser cidadão) é encontrar seu valor na primazia do ser moral e não social; ao contrário da perspectiva holista, que preza o valor supremo como um todo, isto é, na sociedade e não fora dela, a qual, segundo Dumont, foi responsável pela origem do pensamento individualista.

No que concerne à educação formal pública e seus critérios de classificação constituídos pelos agentes especializados que são caracterizados como parte de uma elite, o conceito de cidadania se encaixa como uma poderosa força-motriz capaz de

---

<sup>34</sup> Tal elaboração não poderá aqui merecer minha atenção, mas não posso deixar de comentar alguns pontos que são importantes para compreender os autores que dela se utilizam para entender o conceito de cidadania.

formar “indivíduos” aptos a incorporarem capacidades de escolha e responsabilidade. Ser indivíduo, portanto, é algo que se aprende na escola, instituição formadora de indivíduos (cidadãos) que opera de forma legítima ao universalizar a prática válida da cidadania.

A construção do processo de ser cidadão para agentes que compõem uma elite paulista, por exemplo, entre o final do Império e o início da Primeira República, se vincula à ideia de desenvolvimento econômico e urbano (MONTEIRO, 2000). Nos termos dessa autora:

A educação escolar, neste contexto, seria valorizada, por essas elites, como local privilegiado para a formação técnica necessária ao desenvolvimento tecnológico e conseqüentemente econômico, ao mesmo tempo que formaria os valores morais necessários à construção da nova ordem política e econômica a ser implementada no país. A escola formaria o cidadão apto a participar da ordem republicana liberal. (MONTEIRO, 2000, p.52).

Assim, uma das ações de referência para a construção do papel do cidadão se origina por agentes “especialistas”<sup>35</sup>, parte dessa elite, preferencialmente formada por intelectuais ligados às camadas médias, que militavam em parte por concepções individualistas em que a igualdade política de todos os homens e a formulação de critérios meritocráticos, como o padrão hegemônico de sociabilidades, eram por eles contestadas. Essa contestação (ou reação dos chamados intelectuais) surge em oposição a uma ordem patrimonialista, movida por interesses rurais altamente empenhados em perpetuar bases tradicionalistas na forma de dominação. Segundo DaMatta (1997a), esses interesses rurais se baseiam em formas heterogêneas, complementares e hierarquizadas, em que prevalecem as relações entre famílias, grupos de parentes e amigos, isto é, relações pessoalizadas.

Tais movimentos de agentes especializados ou dos chamados intelectuais são registrados historicamente ao longo da trajetória da escola pública brasileira, como serão citados alguns casos, em específico, para fins descritivos. Em termos estruturais, percebe-se que essas ações articuladas em parte pela ideologia individualista aparecem nos processos históricos e culturais brasileiros como um esforço em sentido “negativo”, objetivado pela ideia de oposição às regras

---

<sup>35</sup> Refiro-me ao termo “especialista” quando elaborado por Lenoir (1996) ao se referir aos agentes que não estão associados “aos fundamentos propriamente científicos e reconhecidos como tais pelo conjunto do campo científico, mas à necessidade de uma crença coletiva” (p.92).

definidoras da totalidade. Como afirma DaMatta (1997a, p. 76): “[...] o processo histórico brasileiro (e da América Latina) foi no sentido de ter de abrir um espaço social e político para as manifestações individuais e locais, já que tudo está rigidamente previsto e dominado pelo centralismo político, legal e religioso.”

Nesse sentido, é válido lembrar que, ao relacionarmos a história da escola pública brasileira com a construção da ideologia moderna, não podemos deixar de refletir que o sistema educacional público foi inicialmente montado para atender às necessidades de uma sociedade aristocrática. A instituição escolar, portanto, servia como “um mecanismo de solapamento da concepção tradicionalista do mundo” (FERNANDES, 1966, p.73).

Para DaMatta (1997a), o cenário brasileiro que se dispõe em relação aos valores institucionais produzidos se constitui a partir de duas linhas bem demarcadas que se enfrentam constantemente, seja ideologicamente ou não. De um lado, há uma origem em que prevalece o domínio das famílias patriarcais, feudais e escravocratas que lutam entre si em favor de um poder político e, por outro lado, a presença de elaborações ideológicas em que prevalece a construção de:

uma linguagem inteiramente institucional, tomando macroprocessos históricos e econômicos, onde se focalizam as leis e a lógica da economia política e se traça, em geral, um perfil acabado do país como uma comunidade carente e, as vezes, sem nenhum futuro. (DAMATTA, 1997a, p.23).

Em face dessa consideração, embora possam ser identificados “dois lados” distintos da produção social brasileira, vale incorporar a essa elaboração que não há uma oposição única entre lógicas totalizadoras e individualistas, mas antes uma sucessão de acontecimentos no tempo que influenciaram, à sua maneira, diferentes sistemas de pensamento e ordens sociais modelares (escolares) regidas pelos agentes especializados. Nesse sentido, há, portanto, no contexto que abarca a construção dos ideais do sistema de ensino público brasileiro, um modelo que tenta incorporar nuances de tradições aparentemente não conciliáveis.

Os movimentos sociais de educação que compreenderam o final da Primeira República e da Era Vargas são considerados emblemáticos para ilustrar o engajamento dos agentes sociais, por meio de lutas e conciliações ideológicas, conforme aponta Carvalho (1988, 1989). Nessas épocas a constituição e

consolidação dos movimentos educacionais se fizeram presentes com base em uma polaridade expressa como “novo” e “velho”. O “novo” representaria todas as propostas político-pedagógicas de projetos a serem implementados na educação formal pública, e o “velho” fora reconhecido por formas tradicionais de objetivação escolar operadas na Primeira República e, portanto, consideradas atrasadas.

A respeito, Carvalho (1986) ressalta ainda a importância de considerar o trabalho de Fernando Azevedo (1943)<sup>36</sup>, que destaca a oposição entre “novo” e “velho” operando, como regra de ordenação, uma série de iniciativas objetivadas como renovadoras, pressuposto a que correspondeu a qualificação de “pioneiro da educação nova” (AZEVEDO, 1943, p.398) frente à chamada política oligárquica ou aos opositores da velha ordem. São elas:

- 1) [...] restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização.
- 2) [...] adaptação do sistema escolar às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica [...]
- 3) [...] a unificação do sistema educativo em âmbito nacional. (CARVALHO, 1988, p.6).

Essas acepções são em geral criticadas por autores que pesquisam a história da educação no Brasil, como aponta Cury (1985), no sentido de que tal movimento não passou de um equívoco de emendas bem-intencionadas, que acabaram por não se perpetuar, trazendo apenas concepções de cunho ideal muito distantes da realidade brasileira. Em contrapartida, esses movimentos, embora não tenham sido capazes de definir novas formas educacionais públicas, sendo, por isso, considerados pelas “controvérsias” ou contestados pelas suas contradições, puderam estimular construções de diferentes afirmações, mobilizando a elaboração de diferentes projetos antes não realizados.

Interessante perceber que a intervenção do trabalho social dos agentes especializados, no contexto da educação formal pública, está sempre tendendo a fazer referência a uma passagem que se percebe de um estado para outro. Aqui vemos no estado de velho para novo, de não civilizado para cidadão, de analfabeto para alfabetizado e assim por diante. Essa representação da educação, embora não

---

<sup>36</sup>Para Carvalho (1986), *Cultura brasileira*, escrita por Fernando de Azevedo, é uma das obras mais acessadas como apoio documental em alusão ao movimento educacional brasileiro entre os anos de 1920 e 30.

tenha sua origem determinada em uma ação específica, marca um longo itinerário que ilustra uma constante presença antagonica e dual, encerrada nela mesma, que se atualiza de forma cristalizada e irreduzível repercutindo ainda hoje nos ideias de educação escolar.

Por esses movimentos, agentes sociais reconhecidos como médicos, higienistas, engenheiros, sanitaristas e educadores trabalhavam ideologicamente contra o que consideravam como tradicional ou antigo. E, mesmo que suas intervenções não tivessem sido consideradas como profícuas, em suas ações, foram, todavia, capazes de elaborar critérios de classificação tão eficazes que ainda permanecem atuais. Refiro-me, por exemplo, à condição de analfabeto formulada por Miguel Couto, através do grifo de Mário Pinto Serva.

[...] o analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e ideias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria [...] (SERVA, 1924, p.97-98).

Tais concepções, encetadas pela emergência do processo de alfabetização projetado para a população analfabeta, ratificam o ideal de avanço, modernidade e inovação encarados em si mesmos, como conquistas a serem exploradas, como um marco civilizatório e como um valor supremo a ser adensado ao modelo de educação formal. O processo de alfabetização pela intervenção educativa formal se baseava menos na dinâmica do ambiente físico e social no qual o homem se relacionava, do que na dos interesses e exigências do progresso.

### 6.2.1 Diferentes origens dos agentes especializados e seus engajamentos

Fundamentados no mesmo princípio de avanço ou modernidade em relação à educação formal pública, é relevante destacar, no conjunto de questões consideradas nesta pesquisa, um grupo de agentes especializados que trouxe à reflexão aspectos que abrangiam outras áreas de interesse além da educação. Tais agentes compunham uma rede social de sociólogos, educadores e particularmente antropólogos que se vincularam à emblemática figura de Anísio Teixeira, representante de um específico

grupo de normalistas, oriundo da escola de Raimundo Nina Rodrigues<sup>37</sup>. A expansão dos ideais relacionados à educação pública, por eles elaborados, movimentou o cenário social de uma forma tão efusiva que veio a ser considerado, pela literatura especializada, como “os anos de ouro da educação brasileira”, conforme nos aponta Guimarães (1992).

Essa classificação corresponde a um movimentado período da história, quando foram instituídos por agentes especializados modos diferenciados de percepção em relação à educação pública brasileira mediante uma série de projetos que não somente afetaram a perspectiva do olhar em relação aos estudos sobre educação pública no Brasil, mas também alteraram e trouxeram questões frutíferas em relação aos aspectos teóricos e metodológicos para antropologia brasileira.

Esse grupo de intelectuais, motivados pela criação de um aparato institucional para educação pública brasileira, investiu em levantamento de dados, priorizando problematizações a partir de pesquisas sobre educação brasileira com aparato institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa, subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), então dirigido por Anísio Teixeira, em parceria com inúmeros intelectuais estrangeiros afiliados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e brasileiros, tais como Florestan Fernandes, Luis de Castro Farias, L.A. Costa Pinto, Fernando Azevedo, entre outros (CORRÊA, 1988). Devemos considerar o fato de que foi realizado um grande “survey”, em meados de 1950, cujo intuito era que “resultassem elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus do ensino, medidas de longo alcance visando a reconstrução educacional do país” (EDUCAÇÃO..., 1956, p.37).

As pesquisas, iniciadas antes mesmo da criação formal dos Centros, privilegiavam “estudos sobre escolas, sobre o aspecto da educação nos estudos de comunidades existentes, sobre imigrantes, relações étnicas, manifestações religiosas e etc.” (CORRÊA, 1988, p.19). Embora fosse considerável a abrangência desses estudos, foram desempenhados grandes esforços para delimitar o foco de atenção nas relações entre a escola ou o sistema escolar e aspectos da sociedade local, regional ou nacional, como aponta Guimarães (1992). Esses estudos foram classificados como “Estudos de Comunidade” (p.34) e operaram como uma espécie de propulsor das

---

<sup>37</sup>Para uma compreensão mais abrangente sobre o trabalho de Raimundo Nina Rodrigues e sua relação com o Campo da Antropologia no Brasil, ver Corrêa (1982).

pesquisas desenvolvidas pelo CBPE. A metodologia de pesquisa utilizada nesses estudos estava associada ao método desenvolvido por Robert Redfield (1949), que, segundo Corrêa (1988), se consolidou entre os antropólogos, sociólogos e educadores como uma espécie de livro-base dos estudos de comunidade.

O esforço do trabalho social desses agentes especializados, representados por cientistas sociais em sua maioria, desenvolveu novas perspectivas de debate sobre a educação formal brasileira, abarcando concepções da teoria antropológica e sociológica, delimitando, portanto, um importante momento para frisarmos nesta pesquisa, posto que, segundo Peirano, é possível identificar que: “[...] the first time in Brazilian history, education was called on to solve ‘the Brazilian problem’, namely, the problems of national identity and of political and economic development. According to one of the founders of the Universidade de São Paulo”<sup>38</sup> (PEIRANO, 1991, p.16).

Nesse sentido, o resultado dessas lutas travadas pelos agentes motivou a constituição de uma ordem social cujas objetivações das questões sobre educação formal pública foram reconhecidas como “problema social”. Como veremos, esse “problema social” da educação brasileira paulatinamente toma formas bem definidas de operação, contemplando muitas outras iniciativas, ou elaborações de critérios desenvolvidos pelos agentes sociais. Uma dessas formas delimitadas se institui em formato de projetos que operam na erradicação do analfabetismo, fenômeno considerado como um entrave ao desenvolvimento, conforme nos aponta Bezerra (1980).

A autora destaca a formação de agentes sociais, recrutados das camadas médias da sociedade, para encontrar uma solução para erradicação do analfabetismo, bem como iniciativas de diferentes instituições, como a Igreja, que se integrou a movimentos bastante significativos como o Movimento de Educação e Base (MEB) e a Ação Básica Cristã (Cruzada), além de outros muitos movimentos, como o da educação popular, que, como veremos a seguir, se destacam no âmbito da temática do ensino para adultos.

---

<sup>38</sup>O contexto político nacional da criação da Universidade de São Paulo se relaciona a esse período considerado, visto que parte do corpo docente do curso de Ciências Sociais se vinculava aos movimentos que pretendiam renovações no âmbito educacional brasileiro (CORRÊA, 1988).

### 6.2.1.1 Movimentos de educação e sua relevância no debate que implica em novas problemáticas

O movimento de Educação Popular, embora atualmente seja diferenciado do que se reconhece como ensino direcionado à modalidade de adultos, somente tomou esse formato de distinção a partir de meados dos anos de 1960, quando surgiram outros diversos movimentos de educação e ações mais direcionadas, como o MEB, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Cruzada Aba ou Cruzada da Ação Básica Cristã, que pertencia ao movimento criado no Nordeste e inspirado no método Paulo Freire, bem com o Mobral ou Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que pretendia erradicar o analfabetismo em todo o Brasil.

Segundo Lovisolo (1987), o movimento de educação popular, regido por agentes de camadas médias da sociedade brasileira, se definiu enquanto alternativo às ações do Estado, atuando declaradamente contra as influências ideológicas das elites tradicionais, diferentemente do movimento de educação de adultos. O movimento de educação popular também não se vinculou à igreja católica ou a ideologias religiosas. O interesse que recai para nosso destaque está diretamente relacionado à forma como o ideal construído pelos agentes se remodelou socialmente, erigindo, assim, novas formas de desenvolvimento, apesar de ainda estar embasado em um arquétipo em que o modelo de cidadão era construído a partir de uma forma homogênea em todos os meios sociais, portanto garantido seu reconhecimento sem intenções personalizadas.

Esse embasamento ideológico, fundamentado na teoria individualista, conforme já anunciado anteriormente, sofre modificações ou reformulações durante todo o seu processo de construção, com menos ou mais intensidade, como visto no discurso de Heitor Lyra da Silva, quando refuta o chamado “fetichismo da alfabetização intensiva”, em meados dos anos de 1920. No que concerne aos ideais da educação popular vinculados à teoria individualista, já na década de 1960, são erigidas de forma mais branda, ou melhor, remodeladas, tal como considera Lovisolo (1987, p. 16):

Tomam específicas definições ou é reformulada, em termos de linguagem, pelo confronto de tradições, de críticas e de diagnósticos sobre

a realidade latino-americana. Este processo tenso e contraditório leva a expressões ambíguas e mesmo paradoxais de propostas de construção da modernidade pela intervenção educativa. De fato, é como se as ambições e propostas iluministas, que definem o modelo clássico de modernidade, fossem aqui recodificadas, levando-se em consideração a crítica romântica e sua linguagem.

Em sua pesquisa, Lovisolo (1987) aponta para o modelo freireano como um dos mais emblemáticos desse reelaborado movimento. Nesses termos, Paulo Freire elabora projetos pedagógicos que militam na difusão do processo de alfabetização para adultos, vinculados a uma consciência reflexiva que deveria ter como principal função a urgência de um compromisso direto com o povo ou com os segmentos da camada popular por meio da alfabetização daqueles que não dominavam as práticas da escrita e leitura no tempo considerado adequado pela convenção da educação formal.

Os objetivos de ação desse movimento, portanto, se vinculam à problemática da autonomia do sujeito, à autopromoção individual ou grupal, destinada à formação de um indivíduo moral, mas também considerando as tendências do holismo ou da valorização do sujeito coletivo com seus pertencimentos tradicionais em consonância com a valorização do saber popular. Assim, instala-se uma “contraditória ideologia” que aplica, em última análise, um modelo que procura relacionar essas duas formas de entendimento, conforme apontado por Lovisolo (1987, p. 29):

[...] o iluminismo, na sua forma clássica, valoriza os mecanismos de distanciamento da razão, sendo a reação romântica, e mesmo conservadora, a que se encarrega de valorizar os pertencimentos; e a educação popular, por sua vez, valoriza distanciamento e pertencimento, tentando articular ou conciliar, embora com contradições discursivas, ambos os valores.

A conciliação torna-se o ponto nodal para a ideologia freireana, que, segundo Lovisolo (1987), não foge de forma radical de uma perspectiva que se situa no contexto tradicional de reflexão sobre a emergência da alfabetização para os sujeitos que não fazem parte da elite. Tal movimento educacional produziu novas formas de pensamento, além de contribuir para uma imagem mais ativa e, portanto, menos cristalizada dos processos educativos. Assim, o movimento popular, a partir do modelo freireano, toma novas formas de elaboração modificando, assim, suas

próprias percepções do movimento educacional brasileiro erigido por agentes especializados.

Para além desses agentes sociais do movimento renovador que projetou a educação popular como movimento emblemático, havia outros pontos de vista defendidos por agentes especializados, que também participavam de movimentos educacionais, mas de forma mais independente. Esses agentes buscavam novas alternativas em relação à educação formal pública, tratavam basicamente da educação de adultos, todavia deixando de lado os aspectos da educação popular.

Essas novas perspectivas se distinguem das anteriores por encetarem rumos mais específicos, em que as pesquisas começam a levar em consideração implicações sociais mais particulares, como as questões das desigualdades de chances associadas à condição de classe e seus condicionamentos sociais. Nessa altura, houve um grande desenvolvimento da área de conhecimento da educação e muitos agentes sociais constituídos em campos interdisciplinares já haviam saído de cena por razões políticas ou por razões profissionais. Em meio a todo esse trabalho social dos agentes, preponderaram grandes mudanças políticas no Brasil, como o período que abrange o ano de 1964 até 1985, reconhecido como regime militar.

Para Guimarães (1992), entre os períodos de criação desses novos movimentos educacionais, grande parte dos trabalhos de pesquisa educacional brasileira se transferiu para uma esfera mais específica, a que se refere ao campo de conhecimento da pedagogia, ou das faculdades de educação. Esse período abrange, ainda segundo a autora:

[...] uma fase em que a educação buscou separar-se das demais áreas do conhecimento para alcançar autonomia e especificidade. A pesquisa educacional se ampliou em termos quantitativos com a participação da universidade. Mas, com o surgimento dos cursos especializados de pós-graduação criaram-se novos espaços de produção de conhecimento geograficamente separados, dificultando o desenvolvimento de um tipo de investigação mais interdisciplinar. (GUIMARÃES, 1992, p.9).

Os desdobramentos do trabalho social de agentes especialistas paulatinamente integraram novas problematizações à temática e, portanto, novas noções da prática social. Nesse sentido, faço menção às associações de termos que exacerbam consideravelmente e que se fundam de forma recorrente nas análises educacionais, tais como “fracasso”, “evasão escolar” e “desigualdade de chances”.

No que concerne à forma como os conceitos de “evasão” da unidade de ensino pública e “repetência” têm sido constituídos, a elaboração de Patto (1988) apresenta uma análise crítica, ressaltando um determinado “cansaço” em relação à linha de investigação assumida por muitos pesquisadores, que acabam, segundo a autora, “[...] produzindo como resultado uma visão reificada da escola e de sua problemática.” (p.72).

Tais categorias sociais acabam por se associar às dificuldades de implementação do processo de alfabetização no país, trazendo elementos que se constituem como princípios fundantes da ordenação do universo educacional, como a falta de preparo dos professores, a escassez de recursos financeiros, a falta de políticas públicas e leis específicas etc. Esses elementos são promovidos como critérios de objetivação do espaço social escolar, aos quais se adensam aos índices e taxas elaborados pelos agentes interessados no tratamento da erradicação do analfabetismo.

Nesse sentido, ainda coadunam, com essas novas perspectivas, as dificuldades de solucionar questões consideradas emblemáticas ao processo de alfabetização: as adequações aos programas de ensino e currículos; as instalações das unidades de ensino e os materiais específicos, considerados como aparatos essenciais à construção da instituição escolar; a política empregada para geri-los; e sobretudo a qualificação do corpo docente. Sobre esses temas, são realizados estudos, sob diferentes enfoques, que avaliam o estado de direitos considerados legítimos aos seres sociais que se afiliam às unidades de ensino.

Detenho-me, doravante, a enfatizar alguns destes trabalhos apresentados pela revista *Cadernos de Pesquisa*, editada pela Fundação Carlos Chagas, um dos periódicos mais antigos do país, a apresentar discussões emergentes propostas às questões em consonância com a associação que a alfabetização/analfabetismo apresenta por diferentes facetas de seu processo. São eles:

SANTOS, Maria Madalena Rodriguez dos. Relatório da experiência do programa alfa em Pernambuco - 1977/1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 26-31, nov.1981.

VICTORA, César Gomes; MARTINES, José Carlos; COSTA, Juvenal Dias da. Fatores socioeconômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira série. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 41, p. 38-48, maio 1982.

POPPOVIC, Ana Maria. Bases teóricas do programa alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p.31-36, nov.1982.

- OLIVEIRA, João Batista Araújo. Cartilhas de alfabetização e a regionalização do livro didático. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.95-98, fev.1983.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p.3-19, maio 1983.
- GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p.3-14, maio 1984.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza - análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p.13-32, nov.1984.
- FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.121-124, fev.1985.
- NAGEL, José. Alfabetização camponesa: problemas e sugestões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.51-60, fev.1985.
- KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.74-76, fev.1985.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.15-33, fev.1985.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.35-49, fev.1985.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.19-24, fev.1985.
- AZANHA, José Mario Pires. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.109-111, fev.1985.
- MEDINA, Anamaria Vaz de Assis. Organização pública e implementação de novas metodologias: o projeto alfa em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p.38-51, maio 1988.
- RAMA, Germán W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p.17-31, maio 1989.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p.5-12, maio 1990.
- ROSEMBERG, Fúvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p.25-34, maio 1991.
- ROSEMBERG, Fúvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p.7-40, jul.1999.

Essas pesquisas encontram-se articuladas e elaboradas sob o ponto de vista que reconhece o processo da falta de domínio da prática da escrita e leitura como problema social fundado nas diferenciações socioeconômicas; e em alguns casos nas problematizações raciais, ampliadas pelas reivindicações que possuem caráter de combate ao que se designou como “exclusão social”, termo recorrentemente utilizado para contrabalançar o veemente efeito da segmentação social (NEVES, 2007).

Outrossim, aparecem como preocupação de pesquisa questões relacionadas às representações que a linguagem escrita desempenha no universo dos indivíduos que estão em processo de alfabetização, mormente nas questões que fazem referência ao contexto infantil. Desse modo, encontram-se estudos que coadunam, no âmbito das teorias metodológicas, as análises interdisciplinares, em que os campos de saber da lingüística, psicologia, pedagogia e sociologia são manifestados de forma marcante, por meio dos estudos que fazem alusão às semelhanças e contrastes entre os estudos de Piaget e Vygotsky, entre outros grandes autores relacionados às disciplinas citadas. É o que se percebe no levantamento dos seguintes trabalhos científicos:

- CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p.3-10, nov.1981.
- GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p.3-14, maio 1984.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.7-17, fev.1985.
- RODRIGUES, Ada Natal. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão. Ou como se alfabetizam as crianças no estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.73-77, fev.1985.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.79-83, fev.1985.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.85-95, fev.1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p.50-62, nov.1985.
- SILVA, Fátima Sampaio. Análise psicolingüística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p.58-68, ago.1986.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: Panacéia, Negação ou Pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p.41-48, ago.1988.
- DIETZCH, Mary Júlia Martins. Escrita: na história, na vida, na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 62-71, nov.1989.
- FREITAG, Bárbara. Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p.29-38, fev.1990.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p.25-34, nov.1990.
- DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p.35-44, nov.1990.
- DAVIS, Cláudia. Uma escolinha de saber miúdo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p.45-56, nov.1990.
- MARTINS, Cláudia C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p.41-49, fev.1991.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p.58-61, nov.1993.
- FERREIRO, Emília. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p.72-77, fev.1994.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul. 2000.

MELLO, Marisol Barenco de. Relendo Luria: os limites de uma perspectiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 99-124, mar. 2001.

Assim, como visto, no que concerne à trajetória histórico-política da educação formal pública, em diferentes ordens sociais de atualização, são erigidos por meio dos mais diversos agentes sociais e engajamentos expressivos embates e lutas sociais. Esses engajamentos, como vimos, levam mais em conta relações antagônicas que se exacerbam nos discursos idealistas mediante a produção de modelos ideais de intervenção educativa, bem como o investimento na construção de um determinado tipo social, do que propriamente a configuração das reais condições de pluralidade que abarca o espaço escolar e o corpo discente e docente de forma contextual.

Em se tratando da modalidade de ensino que se reivindica a alfabetizar alunos em idade considerada inapropriada, essas relações tomam dimensões ainda mais específicas em função dos movimentos e campanhas formadoras de princípios de ordem social que, em última análise, se instituem a partir de delimitação de faixa etária, como se a idade fosse um dado natural a ser objetivado. Pressupõem fatores explicativos de comportamento, de constituição de grupos sociais, bem como certas categorias de bens e condições sociais.

### **6.3 Normatizações educacionais e (suas) aplicações**

As definições socialmente constituídas pelos agentes sociais no âmbito da educação formal pública encontram-se amplamente reforçadas pela forma como são aplicadas por diferentes instituições. Nesse sentido, a elaboração de políticas de intervenção e leis culmina na difusão de uma nova percepção de mundo, implicando definições muito resistentes diante das relações sociais e das atitudes dos seres sociais. No caso específico desta pesquisa, torna-se relevante analisar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), quando articulada a constantes debates político-pedagógicos. Tal lei foi instituída como um importante critério de definição social em relação às questões escolares, mormente

aquelas que afetam os sujeitos que não se alfabetizaram no tempo considerado adequado.

Historicamente a LDB se instituiu em meio a embates políticos e ideológicos que, segundo Fernandes (1966), despontaram muitas décadas antes de sua aprovação, em janeiro de 1960, pela Câmara dos Deputados, e promulgação em 1961. O autor destaca o ano de 1934, quando fora elaborada uma carta que detinha reivindicações que visavam dar ao sistema nacional de educação “um caráter orgânico e integrado, de modo a submeter tendências à diferenciação e à descentralização do ensino a um conjunto de objetivos comuns e a um mínimo de princípios diretores fundamentais” (FERNANDES, 1966, p.424). Essas reivindicações encontraram acolhida constitucional, integrando-se aos artigos 5º e 150, que estabeleceram como competência da União “traçar as diretrizes da Educação nacional bem como fixar o plano nacional de educação” (FERNANDES, 1966, p.425).

O andamento dessas reivindicações levou, portanto, 26 anos para se constituir em forma de lei, então designada como LDBEN ou, como atualmente é conhecida, LBD. Em meio a essa consolidação, muitos embates e discussões foram travados, sobretudo entre agentes especializados que defendiam ideologias distintas, entre eles, representantes políticos, intelectuais, além da iniciativa do clero católico. Desde o ano de sua promulgação até o ano atual, tais diretrizes já foram alteradas duas vezes, a primeira no ano de 1971 e a segunda, no ano de 1996.

O que devemos considerar importante como ponto de atenção específico para nossa análise, entretanto, se afigura pelas considerações e atualizações que couberam à incorporação da modalidade de ensino para jovens e adultos. Antes, porém, enfatizando que nessa acepção sobressai o aspecto atribuído pela lei ao conferir uma indiscutível condição social àqueles que sob ela estão orientados.

As normas definidas pela LDB definem, todavia, categorias sociais que vinculam a alfabetização à educação formal como representações consagradas da prática social. Essa normatividade reguladora está diretamente associada ao desenvolvimento semântico das categorias sociais identificadas segundo um ideal de cidadania, como podemos perceber, tanto na primeira versão da LDB, criada em 1961, como na última.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

Versão LDB atual:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O princípio da LDB é considerado fundamental para a normatização escolar pública, assumindo um exercício ideológico de racionalidade que se afirma e legitima por meio de dois principais pontos de base, salientados nos dois artigos demonstrados. O primeiro se apresenta por meio da aquisição dos conhecimentos transmitidos por dispositivos garantidos pelo Estado; e o segundo pela aquisição da regulação de si próprio, por intermédio da relação com a família, de forma que se possa incorporar a identidade cívica.

Esses princípios, portanto, cumprem a função de distinguir o cidadão, que, como já vimos, possui referências ideológicas “modernas” e que nesse contexto está diretamente relacionado ao “indivíduo” que é capaz de adquirir um hábito letrado ou alfabetizado, devendo operar em todas as esferas da vida social. Segundo Resende (2008), em seu estudo sobre as categorias de cidadania e de cidadão articuladas no âmbito da socialização política escolar de Portugal, as regras escolares se aplicam como “instrumento adequado para se administrar com razoabilidade o espaço comum da escola sendo considerada útil e não dispensável, pelo Estado, submetendo desse modo todos os cidadãos à prova da convivência comum.” (p.117).

A educação associada à noção de cidadania se instaura como dispositivo social capaz de converter aqueles indivíduos classificados como indiferentes ou posicionados fora dos preceitos racionais que inculcam os hábitos de leitura e escrita, para uma “outra” condição, que valoriza tais concepções baseadas em um conceito solidário com a escolarização interposta pela afirmação da igualdade e autonomia. Tais afirmações são os fundamentos sociais prescritos pela LDB, que se apoia na conciliação entre direitos e deveres no âmbito educacional.

Embora a normatividade explícita institucionalizada pela LDB seja considerada como um modo de interação dos direitos e deveres diante da prática situacional de cada realidade escolar há desafios paradoxais e até inconciliáveis nessa

projeção. Isso porque as concepções que abarcam o ideal de igualdade e autonomia, erigidas pela construção social da categoria cidadania, ponto de base para a regulamentação da LDB, possuem características que se baseiam em um ideal imaginário de modernidade que, segundo Telles (1994), pouco tem a ver com a concepção de igualdade.

Ao contrário, essa perspectiva se encontra associada a uma espécie de revés dessa concepção, ou seja, a noção de igualdade que se supôs fazer parte desse ideário não foi contemplada, dando espaço para a manifestação de circunstâncias desiguais. Dessa forma, para Telles não é difícil estranhar que “a afirmação das diferenças, quando não repõe privilégios, é feita na lógica de discriminações que transfiguram desigualdades em modos de ser não apenas distintos, mas incomensuráveis” (TELLES, 1994, p.95).

Nesse sentido, as concepções que abarcam o ideal de igualdade e autonomia erigidas pela construção social da categoria cidadania possuem características próprias no contexto brasileiro, desdobradas em uma grande variedade de configurações institucionalizadas pela história, na qual agentes assumiram um contínuo trabalho social específico, no caso da implementação das normas escolares, como visto anteriormente.

Assim, quando se traz à baila o debate sobre a forma pela qual tais ideais se constituíram e foram colocados em prática, muitos autores defendem que o conceito de cidadania permaneceu à sombra de um devir pré-definido, como nos demonstra Sergio Tavolaro (2009), através de uma reflexão que problematiza como o debate sócio-histórico brasileiro atesta determinadas peculiaridades ou excepcionalidades que se articulam à forma como a “cidadania à brasileira” se erigiu socialmente.

A elaboração de Tavolaro (2009), apesar de apontar para questões mais abrangentes que abarcam o caráter contextual da construção da cidadania no âmbito brasileiro, traz à luz que tal construção, ao ser implementada, ilustra a normatização das práticas sociais pela emergência das transformações sociais incitadas pelas “oportunidades políticas e de direitos e deveres” (p.97), que em parte se constituem pelo ideal moderno. Nesses termos, podemos considerar que a normatização da prática educacional se encontra nessa configuração e, portanto, opera de forma dificultada para interagir com o ambiente circundante, dado que a preocupação com a implementação da normatização está mais direcionada aos marcos da convenção

estatutária e seus mecanismos de solapamento e reformas educacionais, do que propriamente à realidade social do universo escolar e suas inúmeras dificuldades de acesso às práticas educativas.

A crença no ideal de comportamento cidadão, vinculado à educação escolar, não é problematização atual nas Ciências Sociais. Ela é base de uma perene discussão que tem em Durkheim sua máxima expressão e sanção, através de incansáveis elaborações, pelas quais se discute a relação da socialização escolar no âmbito social e político, permeados pelo modelo “moderno” de pessoa. Aliás, obra considerada como de grande relevância para a formação sociológica e positivista dos educadores brasileiros, como aponta Lovisolo (1988).

A importância de Durkheim se constitui, em um primeiro momento, pelo recorte do objeto de uma sociologia da educação, delimitando um conjunto de fazeres, práticas ou fatos sociais que serão entendidos a partir da perspectiva da sociologia que então analisa a educação como objeto autônomo diferenciado da esfera política. É nesse momento teórico que se inicia um movimento que discute as relações entre as diferentes esferas política e educacional expressas, todavia entre “a formação de indivíduos ou segmentos sociais e a ordem social; entre educação institucional ou escolar e a socialização familiar ou de ‘vida’” (LOVISOLO, 1988, p.24).

Durkheim não supõe que exista apenas um modelo de ação educativa nem que existam várias ações que não se conectem, dado que, para o autor, a educação desempenha uma função em relação ao meio social. Nesses termos, o que antes era considerado pela sociologia funcional como um único relato do processo de socialização impulsionado pelo progresso e pela razão idealista, em que não havia espaço para falhas na formação educacional nem para emoções, ou melhor, para a falta de espaço na demonstração de subjetividades dos seres em formação. Para Durkheim, portanto, essa questão é redimensionada.

O autor problematiza a autonomia do “indivíduo” através da perspectiva que traz à baila fatores diversificados, abarcando oposições instauradoras que interagem entre si e que apontam para elaborações que enfatizam: o físico e o social, o intencional e não intencional, o profano e o sagrado, o individual e o coletivo, nossa sensibilidade individual e nossos atos morais, em suma, nós e os outros (DURKHEIM, 2003, 2007, 2008, 2010).

Se sentirmos a necessidade de uma educação inteiramente racional com mais intensidade do que nossos pais, é porque nos tornamos mais racionalistas. Ora, o racionalismo não é senão um aspecto do individualismo: é seu aspecto intelectual. Não temos aqui dois estados de espírito distintos, mas um é o verso do outro. Quando sentimos a necessidade de libertar o pensamento individual, isso resulta, de uma maneira geral, da necessidade que sentimos de libertar o próprio indivíduo. (DURKHEIM, 2008, p.27).

A perspectiva durkheimiana traz a acepção de dupla face, por meio da elaboração que constitui o modelo moderno de “pessoa” (DURKHEIM, 1970, p.264). Demarca, por meio dos preceitos educacionais, o processo de diferenciação social apoiado em múltiplas razões funcionais, incutidas na individualidade do ser. Explorar o modelo de formação desse ser social a partir da sua autonomia, relacionada às múltiplas tarefas sociais, asseverou, portanto, a elaboração da ideia de pessoa. Em última análise, nessa construção estão imbricados os conceitos de cidadania relacionados à forma sistemática que a função socializadora da escola deve deter, apoiada na concepção de que os imperativos categóricos presentes nos conceitos morais não surgem no pensamento dos seres sociais de forma espontânea. Dessa forma, sublinha Durkheim:

É necessário que a educação assegure entre os cidadãos uma suficiente comunhão de ideias e sentimentos, sem a qual qualquer sociedade é impossível; e para que possa produzir esse resultado é também necessário que não seja totalmente abandonada ao arbítrio de particulares. (DURKHEIM, 2010, p.46).

Para o autor, todavia, o que está em jogo é menos a suposição de uma dimensão educativa abarcada por qualquer processo social, do que a elaboração de uma delimitação que permita comparar fatos de uma mesma natureza, em que a definição ou construção do objeto requer uma autonomização para então poder ser analisada teoricamente. Nesses termos, Durkheim compara as “gerações adultas” às “gerações de crianças”, considerando assim que os adultos exercem uma ação em relação às crianças no âmbito educacional, conforme apresentado em célebre trecho de seu livro em que delimita o conceito de educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social. Tem por objeto

suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destina. (DURKHEIM, 2010, p.36).

Nesse sentido, ao separar as variadas ações, dentre elas a política, do espaço educacional, o autor contrasta as diferenças entre as formas como são configuradas a ação recíproca entre as mesmas gerações e a ação em que a criança é então educada pelo adulto. Neste último caso, Durkheim (2010) enfatiza esse olhar, ao elaborar a noção de educação.

Para Lovisolo (1987), em seu estudo sobre a construção da modernidade no âmbito da educação popular, a elaboração de Durkheim aponta para um ponto axial contraditório, que consiste precisamente na diferenciação entre as gerações. Dessa forma, se Durkheim afirma que a educação é uma relação entre gerações, mais especificamente quando adultos exercem uma ação educativa sobre as crianças, então, por meio desse ponto de vista, adultos educando adultos não configura uma ação educativa. Nos termos de Lovisolo, essa concepção significa:

[...] adultos educando adultos ou bem não é educação, ou bem é uma ação paradoxal em relação à convenção que a sociologia [durkheimiana] sanciona, supostamente com caráter científico. Entretanto, isso não significa que a educação nada tenha a ver com a política; ao contrário, é, por sua própria natureza, uma relação profunda. (LOVISOLO, 1987, p.84).

Durkheim fundamenta sua sociologia da educação em uma composição que se afirma, todavia, pela ideia de que, de alguma forma, quem é adulto já se encontra na condição de educado, na medida em que uma sociedade política e democrática reclama por uma educação em correlação com ela mesma, em nível homogeneizante, que garanta ao cidadão, pelo Estado, a ação educativa.

Tal composição foi incorporada de forma tão consolidada pelos agentes sociais que, conseqüentemente, se legitimou como uma normatividade, como se o modelo desse princípio de tipo ideal pudesse corresponder à condição humana e ser absorvido às circunstâncias complexas da vida peculiar de cada ser social de forma homogênea. A pedagogia, enquanto estudo que privilegia o campo do saber da educação, desenvolveu-se na direção acima mencionada, corroborando a articulação e atualização desse complicado paradoxo entre modelo ideal de educação e prática

educativa, bem como a manipulação das faixas etárias próprias ao aprendizado, instaurando, paulatinamente, pelos agentes, o tempo ideal às ações educativas intencionais e sistemáticas em função dos seres sociais que detêm idades menos avançadas. Isto é, torna-se consolidada a premissa que considera o fato de cada idade estar associada a determinados direitos de aprendizagem de educação formal.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que tal ação educativa destinada às idades precoces nem sempre foi tratada assim para o contexto da grande tradição ocidental. Philippe Ariès (2006) demonstrou que o surgimento da sociedade moderna industrial e a universalização da educação escolar seriam os principais determinantes da delimitação da infância como fase diferenciada da vida adulta, por meio de estudo sobre a história da organização da família e criança. Dessa forma, o privilégio concedido à vida escolar para os que possuem idades menos avançadas constitui-se como uma convenção relativamente recente.

Em se tratando de normatizações que se referem à idade ideal para se afiliar à educação formal, a atual LDB, por exemplo, prevê que, para cada modalidade de ensino, haja uma demarcação temporal que delimita uma idade apropriada para a aprendizagem. Assim, o modelo normativo escolar é composto da seguinte forma: a educação básica demarca a idade para o aprendizado a partir das modalidades creche, para crianças até os três anos de idade, e pré-escola, para crianças até os seis anos de idade. A educação fundamental, categoria continuada da educação básica, possui duração de nove anos, cuja idade ideal para a entrada da criança é a de seis anos.

Na categoria de ensino médio, a demarcação da idade não é indicada pela LDB, dado que essa modalidade, compreendida em três anos, somente pode ser realizada após ser efetuada a educação fundamental, cujo término representa uma idade de, no mínimo, 15 anos para os alunos que a concluíram. Essa idade se associa, portanto, ao momento de preparação do aluno para entrada no mercado de trabalho, tanto que a categoria de educação de ensino médio se vincula às acepções voltadas diretamente para tal mercado, ficando facultado ao aluno realizar o ensino médio em unidades de ensino públicas convencionais ou em instituições especializadas em educação profissional, vinculadas aos estabelecimentos de ensino médio.

No caso da modalidade de ensino educação de jovens e adultos, que abarcaria, respectivamente, o ensino infantil, o ensino fundamental e o médio, a

demarcação temporal delimitadora das idades ideais para sua afiliação se configura da seguinte forma pela LDB atualizada em 2012:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Nesses termos, a demarcação temporal que restringe o nível de ensino da educação para jovens e adultos associa o ser social a uma determinada temporalidade legítima, para o acesso ao aprendizado da prática da escrita e leitura, subentendendo sua condição de desvio à ordem modelar escolar ou incorporando uma composição que abarca julgamentos de valor e etnocentrismo em relação à circunstância daqueles que não se afiliaram ao sistema escolar no período mais legítimo.

Cabe aqui ressaltar que essa condição de desvio pressupõe também a objetivação da educação em função daquele que tem idade menos avançada, dado que adulto educa criança, como nos alertou Durkheim (2010). Tal convenção possui uma força motriz tão consolidada socialmente que é como se sua condição fosse derivada da ordem natural. Assim, alfabetizar adultos é enquadrá-los a uma ordem especial, reservada e distinta do que é regular, posto que se pressupõe que adultos já passaram pela socialização da prática da escrita e leitura quando eram crianças.

Nesses termos, nota-se que raramente uma criança é considerada socialmente como analfabeta, dado que a ela é atribuído o direito de se desenvolver pelo aspecto social, biológico, físico, educacional etc., ao passo que ao adulto ou ao jovem, que detém uma faixa etária próxima aos 15 anos de idade, conforme apontado pela normatização da educação formal, tal condição se imputa como um dever a ser cumprido no período de vida considerado apropriado, mas não o foi. Ou seja, ao jovem ou adulto a condição de analfabeto é objetivada socialmente como própria, na medida em que não realizou o desempenho da educação formal na idade oportuna. Tal desempenho é, portanto, socialmente considerado como parte de sua condição de adulto.

Sob a dimensão desse referencial social, que aqui aparece como normatização educativa (pela LDB), jaz a categoria de jovens e adultos que, portanto, deve abarcar todos aqueles que não se instituíram no período considerado apropriado ao aprendizado. Contudo, a LDB não considera as diferenças que subsistem entre “jovens”, “adultos” e outras categorias sociais que frequentam tal modalidade de ensino, como aqueles que pertencem a idades acima de cinquenta anos, que, no caso específico desta pesquisa, constituíram um quantitativo significativo<sup>39</sup>.

O processo por meio do qual os sujeitos são socialmente designados como “jovens”, “adultos” ou “velhos” não deve ser confundido com um caráter básico que ocorre por meio de uma idade estabelecida, mas por meio de critérios que se constituem em função do estado de lutas entre diferentes classificações sociais em que estão envolvidas, por exemplo, relações entre gerações que possuem privilégios sociais distintos, como nos aponta Lenoir (1996, p. 72):

O exemplo da manipulação da idade da aposentadoria é, particularmente, esclarecedor porque encontram-se aí em ação as duas dimensões das lutas que dizem respeito às definições das faixas etárias: as que estabelecem oposição entre grupos sociais e aquelas nas quais se enfrentam as gerações. É também porque o valor dos indivíduos – e, em particular, os dos homens – no mercado de trabalho é, sem dúvida, uma das variáveis essenciais que, atualmente, age sobre o envelhecimento social em razão do peso da atividade profissional na definição do valor social dos indivíduos.

Dessa forma, é possível avaliar que os projetos de educação formal estão associados aos princípios de divisão de tarefas entre grupos sociais bem definidos, sobretudo no tocante à definição que avalia a produtividade dos alunos afiliados no ensino infantil (básico) e fundamental, em que as escalas de idades são pré-definidas e determinadas.

Não há, portanto, nos limites da LDB, nenhuma seção dedicada à categoria daqueles que encontram nas faixas etárias da maioria dos alunos que fizeram parte desta pesquisa, sobretudo no que diz respeito a algum tipo de especificidade quanto às suas necessidades e particularidades sociais e biológicas, tais como os processos

---

<sup>39</sup>Da mesma forma que a LDB, alguns indicadores de taxa de analfabetismo, como o senso demográfico realizado pelo IBGE (ano de referência 2000, por exemplo), não consideram diferenças etárias entre “jovens e adultos”. Seus indicadores identificam a população de analfabetos por meio da classificação “pessoas com quinze ou mais anos de idade”. Ver: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tendencias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf)>. (Acesso em: 6 ago. 2012).

metodológicos de ensino, além das disposições que constituem o ambiente escolar, como, por exemplo, o acesso a elevadores, carteiras especiais etc. Essa categoria, todavia, é assumida pela instituição escolar como um resquício que pode ser adaptável a qualquer arranjo educacional, bem como a categoria de “jovens” e “adultos”, inclusive no que diz respeito aos turnos noturnos que são identificados como impróprios para sua mobilidade e segurança. Marcos Peres (2011), em seu artigo sobre “velhice e analfabetismo” no contexto rural da região nordeste, salienta:

No Brasil, as principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a educação de jovens e adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada à população ‘fora da idade escolar’. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos e um ‘adulto’ (ou idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, nesse caso, a categoria de adultos. Contudo, não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino/aprendizagem, seria assumir uma perspectiva no mínimo reducionista, análoga à consideração da infância como uma ‘vida adulta em miniatura’, que vigorou no período medieval [...] (PERES, 2011, p.632).

Ainda segundo Peres (2011), a categoria que compreende aqueles que não são jovens nem adultos faz parte de uma ordem social onde o abandono ao projeto educacional, por parte das normatizações, está associado à sua incapacidade ou redução de chance de contribuir para a produção de riqueza, em termos econômicos. O autor conclui, portanto, que, tal como Lenoir (1996), a condição de aposentado se apresenta como um fator determinante para relacionar essa categoria a determinados direitos.

Perante essas objeções, o ponto de vista da normatização educacional assume classificações tanto generalizantes como limitadas, no tocante a categoria que engloba alunos considerados com “idade acima dos quinze anos” ou “jovens e adultos”, enfim, desconsideram quaisquer atribuições sejam elas caracterizadas pelas diversas atividades de reprodução; pela maneira pelas quais formam suas famílias sendo responsáveis por seus filhos, netos etc.; além das responsabilidades assumidas pelos seus atos diante das leis, entre outras atribuições que configuram a maioridade. Por outro lado, como veremos na próxima seção, embora haja uma dificuldade em definir a especificidade dos limites da etapa de vida, por idade cronológica, os

agentes especialistas do EJA ou PEJA, ao colocarem em prática as normas da educação formal, identificam diferentes delimitações entre os alunos que integraram essa pesquisa.

### 6.3.1 Agentes especialistas do “EJA /PEJA”

A forma pela qual os agentes especializados em educação encontram, nos princípios de normatização educacional, meios para elaborar critérios de classificação no ambiente escolar não pode ser caracterizada de forma unívoca ou estanque. Há, portanto, inúmeras formas de incorporação das regras e, conseqüentemente, plurais maneiras de objetivações que tais agentes fazem da convenção educacional. No que se refere aos limites desta pesquisa, faço alusão aos professores e funcionários das unidades escolares públicas, com os quais me relacionei no decorrer do trabalho de campo.

Vale ressaltar que minha intenção nesta seção não se encontra em situar o condicionamento dos agentes de educação no sistema social como um todo, mas destacar algumas representações que são expressas por eles e que se mostraram condicionadas de modo eloquente.

A relação que mantive com os agentes educacionais, no caso mais específico dos professores, enquanto permaneci em trabalho de campo, assumiu ênfases diferenciadas do alunado, dado que o objeto de estudo desta pesquisa circunscreve diretamente ao corpo de alunos afiliados à modalidade de ensino EJA e não ao corpo docente. Assim, a relação construída entre mim e os professores partiu mais do interesse deles no tocante à possibilidade de a pesquisa intervir em suas ações educativas.

Nesses termos, fui advertida por várias vezes, pelos professores, de que eu só poderia permanecer em sala de aula durante o horário de suas aulas, caso não fosse realizado nenhuma medida de avaliação ou contestação das normas escolares ou práticas de escrita e leitura por eles aplicada, mesmo após enfatizar que o interesse da pesquisa não abarcava as especificidades que denotam o desempenho ocupacional em relação às suas ações para com os alunos. Como meu tempo de trabalho de campo era dirigido quase que prioritariamente aos alunos, paulatinamente os

professores e os outros agentes escolares, como coordenadores, diretor de escola, serventes e merendeira, foram incorporando minha presença no ambiente escolar e, por vezes, se aproximando e oferecendo determinadas informações de alunos, demonstrando interesse em auxiliar na pesquisa.

Em uma dessas circunstâncias, um agente iniciou uma narrativa sobre um determinado aluno. Disse que era importante que eu soubesse que naquela unidade escolar interagiam alunos que estavam vinculados ao tráfico de drogas ou que possuíam graves problemas de saúde, como doenças infectocontagiosas, por exemplo, tuberculose, já que se tratava de alunos de classe menos abastada e, sobretudo, moradores de regiões “pobres com muita violência”. Nesse sentido, fui advertida a não me aproximar fisicamente dos alunos ou de manter o ambiente das salas de aula sempre ventilado, no caso deixar as janelas abertas, mesmo que houvesse condições de intempéries, tal como o agente procedia.

A iniciativa desse agente se configurou de forma bastante propícia, dado que pude perceber sua opinião expressa de forma espontânea. Alguns meses depois, outros professores, na unidade de ensino do Catete, fizeram-me ressalvas muito semelhantes; além disso, informaram-me que o trabalho de professor na rede pública tem um sentido que evoca mais a garantia de um futuro, embora não sendo bem remunerado, do que considerado como uma vocação.

Inúmeros fios de entrada permitem uma análise das questões apresentadas por tais agentes. Um dos aspectos que podemos distinguir nessas noções concebidas é a forma pela qual são constituídas concepções que associam origem social e propensão ao magistério. A distinção entre professores e alunos do EJA/PEJA, no que diz respeito à relação entre os diferentes segmentos sociais dos quais fazem parte, é bastante visível e até motivo de brincadeiras, nos limites da sala de aula, que exaltam tal diferenciação.

Nesses termos, a assimilação dos professores no tocante aos saberes dos alunos que compõem segmentos sociais diferentes, e vice-versa, não necessariamente produz incapacidades de transmissão de conteúdo operacionalizada pelos professores nem de comprometimentos na apropriação do ensino por parte dos alunos. Porém, o que dificulta a interação dialética é a forma pela qual são separadas irredutivelmente a relação entre classes no momento da produção do saber, elaborada nos termos de

Cury (1982, p. 59) como “o saber em produção não é um saber de classe, mas um saber que nasce da relação antagônica entre as classes.”

Seguindo essa premissa questioneei, em dado momento, dois agentes de educação sobre se havia algum tipo de treinamento na formação do professor no tocante a problematizações que envolvessem diferentes condições sociais entre alunos e professores. Ambos responderam negativamente, e um deles replicou da seguinte forma:

*E: Claro que não. O que é importante não é diferenciar, não é isso. Rico vai sempre ser rico e pobre não tem jeito, é isso aí que você vê. Aliás, o que é importante é não diferenciar um do outro. A gente tem que passar as normas de educação previstas na LDB, temos que formar um cidadão, seja ele rico ou pobre.*

T: E como forma um cidadão?

*E: Ué, primeiro você tem que ensinar a ler, escrever porque aí ele vai saber pagar uma conta, não vai depender de ninguém para cumprir os deveres e exigir os direitos. Ensinar a ser gente, sabe? Ensinar a ter responsabilidade na vida civil. Ler um jornal, saber o que está se passando na vida. (Agente de educação).*

A concepção desse agente traz à luz, em seu discurso, o sentido oficial incorporado. Sua retórica tende a constituir uma espécie de norma que tem por princípio ser levada como fundamento de sua atividade, tornando-se, assim, um modelo de consistência social que se inclina a formar um estado de mobilização cristalizada, não permitindo espaço para variações ou diversidades sociais, instaurando, assim, um aspecto reducionista que atravessa diversos contextos educacionais. A forma de imposição social de modos de existir é o meio pelo qual a condição desigual de existência social se fundamenta. Os que se escolarizaram e conseguem atingir o domínio da prática escrita na idade considerada como apropriada acabam instaurando condições de alteridade não relacionada às formas de distinção ao modo de ser do analfabeto, mas por considerarem uma natureza menos própria da humanidade.

Em termos de formação, a escolha do magistério como profissão, por outro lado, constitui uma forma de conservadorismo em relação ao amparo financeiro, além de ser considerado como uma ocupação estabilizada, nos moldes do concurso público brasileiro. Além disso, tal escolha é motivada pela família ou mesmo por ser uma ocupação que tem vantagens de escala ou horários, sendo possível, por exemplo, realizar o trabalho em três dias da semana.

No caso da modalidade de ensino para jovens e adultos, os agentes atribuem a flexibilidade de horário à condição de uma grande vantagem, já que, segundo suas considerações, como o início da aula é marcado às 19 horas do turno da noite, há tempo livre para realizar outras atividades durante todo o dia, sejam elas relacionadas ou não ao magistério.

Ressalta-se ainda que o professor que está alocado na modalidade de ensino EJA ou PEJA considera sua ocupação, diante do arranjo que compõe sua carreira na rede pública de ensino, como “final de linha”, isto é, sua condição se configura como um elemento que integra uma menor hierarquia enquanto participante do sistema de ensino público como um todo. Segundo alguns dos agentes de educação, ensinar a prática da escrita para adultos não demanda grandes esforços. Além disso, as condições de falta de material, bem como a de componentes pedagógicos voltados especificamente para esse segmento de alunos, não existem de forma considerada, sendo na maioria dos casos utilizados mecanismos de reaproveitamento do segmento de alunos que se escolarizaram no tempo considerado legítimo.

Tal aspecto pode ser percebido também pelo próprio ambiente em que se encontravam as escolas. Não somente pela aparência e pelo pouco cuidado disponibilizado nas suas instalações, direcionados apenas para os turnos da manhã e da tarde, mas também pela disposição dos materiais escolares produzidos pelos discentes que faziam parte da decoração dos corredores e sala das unidades de ensino, sendo preponderantes os trabalhos de alunos da modalidade de ensino infantil, além dos livros didáticos, portadores de uma temática direcionada a uma faixa etária infantil. Quanto à disposição que consagra a modalidade de ensino EJA/PEJA, outro agente de educação esclarece:

*Aqui é sobra mesmo. Eu conheço professor que ainda tira do bolso para fazer cópia de exercícios mais direcionados aos alunos, coisas que eles entendem como receitas, cultura nordestina, porque, se for contar com esses livros aí, é brincadeira. Não tem condição. Eu não faço isso porque não dá para tirar do meu bolso, isso me revolta. O Estado junto com as diretorias de ensino é que tinham que resolver isso! Ensinar para esses velhinhos coitados é fim de linha de carreira pra qualquer um, não dá também para pedir muito. Esse povo tem muita dificuldade e mal aprende a rabiscar o nome, dá pena de ver. Ficam aí pendurados na escola por anos. Realmente é uma situação que a gente empurra com a barriga mesmo, não tem muito o que fazer. (Agente de educação).*

Alfabetizar adultos, na concepção dos agentes pesquisados, se constitui como uma ocupação desvalorizada frente às outras modalidades de ensino, dado que a força da representação social em relação aos “adultos em processo de alfabetização” e aos problemas sociais atribuídos a eles, legitimados por sua condição de alienação, é incorporada como princípios, de ordenação social. Com efeito, quando tais discentes não são reconhecidos como alheios à sua condição social, por não dominarem as práticas da escrita e leitura, são tratados de forma infantilizada ou piedosa, como uns “coitadinhos”.

Essas acepções estão associadas à caracterização desse aluno como “velho”, isto é, como um aluno incapaz de realizar atividades de forma plena, já que os atributos sociais da velhice são reconhecidos por impossibilitá-los a efetuar tais projetos pedagógicos. Assim, nos preceitos da educação formal, a identidade social desses alunos com idade mais avançada está associada às inúmeras dificuldades biológicas que podem comprometer seu desempenho na aprendizagem, como, por exemplo, sua visão, audição, mobilidade etc. Além disso, a categoria de percepção incorporada pelo âmbito educacional, no tocante à idade avançada dos alunos, considera que essa etapa de vida encontra-se desacreditada quanto à possibilidade de superar a condição de analfabetismo. Como nos exprime um agente de educação:

*A: Dá pena de ver esses senhorezinhos, coitados. Você já viu que tem uns que estão aqui há mais de três anos e não conseguem nada além de aperfeiçoar a escrita do nome? Você vê a diferença do aluno x para o aluno y que é bem mais novo, você nota que ele tem dificuldade de conseguir, mas ele insiste de outro jeito, também é outro esquema porque tem uma memória mais jovem, uma visão melhor, escuta bem, é realmente outra coisa, a gente vê o progresso nele. Já o aluno x (que é mais velho), fica ali naquela condição eternamente, dá muita pena mesmo.*

*T: Mas qual a diferença de idade entre eles?*

*A: Que eu me lembre acho que é uns três anos. Mas você vê como um é bem mais velho do que o outro. Porque o x tem vontade de aprender, está ali atento e receptivo. E o y não. Vai se deixando levar, fica só copiando do quadro os exercícios que reescreve o nome. (Agente de educação).*

No caso das objetivações produzidas pelos agentes de educação, podemos perceber que a identificação realizada para delimitar o estado de “velhice” dos alunos é também incorporada por meio dos resultados dos seus desenvolvimentos em relação aos projetos pedagógicos propostos, como quando realizam determinados exercícios relacionados à prática da escrita e leitura. Nesse sentido, a identificação

que categoriza um aluno a ser considerado como “velho” ou não, pelos agentes, está, outrossim, condicionada à forma como são apropriadas as práticas da escrita e leitura, que, portanto, compreendem elementos normativos e avaliativos às exigências estabelecidas pelo processo de educação formal.

Mas é preciso considerar que essa premissa se constituiu por meio de outras proposições, que, quando percebidas pelos agentes, contribuem para considerar que o aluno é apto ou não para alcançar a alfabetização no tocante à sua condição etária. Nesses termos, a forma como os alunos se apresentam na escola, ou a “forma como se cuidam”, se constitui como um fator de extrema importância para a representação que os agentes de educação detêm em relação à condição que projeta a capacidade dos alunos aprenderem ou não o alfabeto. Posto que, para os agentes de educação que fizeram parte desta pesquisa, “cuidar da aparência” está diretamente associado a um desejo de vencer a condição de “velho” ou mesmo “maltratado pelo tempo” e, por consequência, de analfabeto. Assim descreve um agente:

*É realmente impressionante ver uns velhinhos que vêm todos arrumadinhos pra cá. Se arrumam todos só para vir à escola aprender. Você sente que eles querem vencer o analfabetismo, mesmo que a idade atrapalhe. E, no fim, você vê que acabam se mostrando mais jovens até do que outros alunos que têm quarenta e cinquenta anos e que estão ali sem motivação nenhuma, sem vontade de aprender, vem pra cá com a roupa do trabalho mesmo, colocam o uniforme por cima assim sem o menor cuidado com a aparência. Já os outros não. Antes de sair do trabalho ou mesmo de casa, tomam banho, vem pra cá asseados e arrumadinhos. Você vê a importância que eles dão para a escola e para o aprendizado. Você vê vontade de aprender e querer sair daquela situação. (Agente de educação).*

Relevante perceber como a associação entre a categoria de aluno “velho” e o desejo de superar a condição de analfabeto possui uma inter-relação com as convenções que consideram o cuidado com a higiene e, conseqüentemente, com aparência, a partir do ponto de vista do agente de educação. Nessa articulação estão imbricados padrões manifestados pelos rituais de higiene e asseio que se exprimem por meio da aparência externa ou pelo corpo denotando, no âmbito da ordem educativa, definições particulares.

Dessa forma, o agente de educação atribui o asseio e o cuidado com a aparência à ação dos alunos de superar o analfabetismo, sobretudo no que diz respeito aos alunos que detêm idade mais avançada e que se esforçam, segundo o

agente, para manter um aspecto bem cuidado, que remete a um estado menos “mal tratado ou envelhecido”. Essa representação se associa às elaborações de Mary Douglas (2012) ao problematizar, em seu estudo, os simbolismos rituais de pureza e impureza, no que tange à forma como, por exemplo, a sujeira é assumida pela ordem social. Assim Douglas considera:

A higiene, por contraste, vem a ser uma excelente rota, desde que nós a possamos seguir com algum autoconhecimento. Como se sabe, a sujeira é, essencialmente, desordem. Não há sujeira absoluta: ela existe aos olhos de quem a vê. Se evitarmos a sujeira, não é por covardia, medo, nem receio do divino. Tampouco nossas ideias sobre doença explicam a gama de nosso comportamento no limpar ou evitar a sujeira. A sujeira ofende a ordem. Eliminá-la não é um movimento negativo, mas um esforço positivo para organizar o ambiente. (DOUGLAS, 2012, p.12).

Ao traçarmos um paralelo entre a ideia de sujeira de Douglas (2012) e a representação atribuída pelo agente em relação aos alunos que detêm o cuidado de “se arrumar e tomar banho” para ir à escola, notamos que nessa construção semântica há um determinado reconhecimento de “esforço positivo” que o caráter do asseio concede àqueles que dela fazem uso e que, no caso referido pelo agente, esse esforço está associado não somente à valorização do aluno em relação ao ambiente escolar, mas sobretudo pelo seu esforço para alcançar uma ordem, que se reflete por meio das normas de educação que preconizam a alfabetização. Assim, a limpeza, o asseio e o cuidado com o corpo são fatores que auxiliam o agente a distinguir condições positivas nos alunos, no âmbito que abarca o sentido mais ampliado da alfabetização em um contexto de educação formal.

Ao voltarmos a problematizar, mais especificamente, as relações que envolvem diferentes modos de reconhecimento entre os agentes de educação e os alunos que detêm idades mais avançadas ao se afiliarem no processo de alfabetização, devemos ressaltar, outrossim, que, do ponto de vista do docente que dá aulas para os alunos na modalidade EJA/PEJA, há uma diferença marcante entre a forma pela qual são projetados nesses alunos estados de superação de estágios de desenvolvimento escolar frente aos alunos com menos idades, mesmo que, aparentemente, os alunos de mais idade demonstrem esforço para fazer parte da ordem estabelecida, conforme demonstrado acima.

Isso porque o ofício do docente está apoiado em hierarquizar capacidades de apropriação das práticas da escrita e leitura, no caso específico das primeiras modalidades de ensino do EJA/PEJA. Geralmente, tais agentes se sentem privados de satisfazer tal ação socializadora, por conta da ausência de uma resposta rápida do aluno, com mais idade, que possui grande dificuldade em superar a fase de alfabetização, incorporando, portanto, uma condição que está sempre em defasagem e que não traz resultados imediatos, frustrando, em grande medida, os docentes responsáveis pelo processo de alfabetização.

A frustração ou estado de não superação do aprendizado produzida pela perspectiva do agente de educação em relação à dificuldade dos alunos com idade mais avançada é ainda mais veemente quando a adequação para a função de professor de alfabetização detém em sua constituição uma ineficiente formação ou mesmo uma inadequada importância em sua base de ação pedagógica.

Nesse sentido, em todo o período do trabalho de campo por mim realizado, não foi percebida nenhuma forma de adequação ao ofício de professor pelos agentes com quem conversei, dado que, em seus discursos, sempre havia um descontentamento com a condição de trabalho, detendo, portanto, uma configuração quase sempre queixosa.

Suas reclamações se projetavam basicamente em torno da remuneração e da falta de motivação para exercer seu ofício. Em suas retóricas estavam presentes objeções que exaltam a decepção com a execução do trabalho e a resistência à figura idealizada do professor, classificada por meio de suas experiências de magistério.

Outro elemento que se fez notar de forma presente na retórica dos docentes entrevistados foi a forma pela qual se constitui a noção de “crise da escola”. Nesse sentido, a concepção evocada pelo termo “crise” se vincula a uma espécie de período liminar, que não comporta mais o estado em que se encontra, sobretudo quando se percebe que os acontecimentos alcançaram um ponto em que a mudança é iminente, seja ela a favor, seja contra a condição atual. Tal perspectiva celebra a urgência de um rompimento frente ao estado atual das circunstâncias que dizem respeito às reivindicações problematizadas pelos docentes. Nessas reivindicações, encontram-se abarcadas questões de diversas ordens, como, por exemplo, o aumento do salário, a

condição hierárquica em que se encontram frente a outros agentes, no que tange à educação de adultos, conforme já citado.

Para Dubet e Martuccelli (1998), a problematização do termo “crise” que se instaura pelo discurso do docente possui uma relação direta com a motivação buscada por ele mesmo, que é, geralmente, confundida com a concepção idealizada de seu próprio ofício. Mesmo que experimentem algum nível de “felicidade em seu trabalho, nada os consola verdadeiramente da distância que os separa desse ideal” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p.284). Assim, são incorporados sentimentos de impotência e prostração, promovendo um certo ócio em sua própria atividade. Nesses termos, suas reivindicações em relação ao sistema escolar são interiorizadas como questões pessoais perdendo força. Portanto, tais profissionais são obrigados a se submeter a um trabalho que paulatinamente se constitui de forma pouco reconhecida, incapaz de movimentar ações sociais consistentes.

Dessa forma, o sentido do termo “crise” expresso pelos agentes de educação se fundamenta na necessidade de uma nova crença coletiva em razão de um modelo ideal, mas que perdeu legitimidade conforme os novos modos de representação incorporados pela dinâmica do mundo social. Esses novos modos de representação são instalados por processos institucionais de gestão das relações sociais, articulados por agentes especialistas em educação que, todavia, ordenam modos burocráticos que, aliás, não passam de uma emanção de redefinições administrativas que buscam resultados autonomizados da gestão da educação.

Ao relacionarmos as incorporações objetivadas pelos agentes de educação que fizeram parte desta pesquisa com as construções com que se engajaram outros agentes, quando projetaram modelos de convenção educacional, conforme anteriormente demonstrado, podemos constatar a imensa distância que os separa. Sob esse ponto de vista, qualquer proposta para educação de adultos se constitui de forma difícil de ser conduzida, a tal convenção, em virtude de suas ambiguidades ou mesmo contradições, sendo necessárias adaptações ou conciliações inerentes ao modelo que se pressupõe ideal.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, sistematizo algumas das problematizações que nortearam o estudo da situação empírica aqui considerada. Refiro-me à perspectiva adotada, pela qual vim a contemplar preponderantemente a análise de sistemas de categorizações sociais, cujo princípio de classificação coloca em destaque a recorrente produção do estranho. Isto é, considero como ponto principal de reflexão a singularidade dos investimentos sociais daqueles que não detêm o domínio das práticas da escrita e leitura e, por tal condição, relutam diante da estranheza sobre si mesmos, geralmente referência na construção de relações e relacionamentos produzidos com agentes do universo letrado.

Tais investimentos, que abarcam formas de resistência moral e conversão social da posição de estranheza, são expressivos do caráter normativo adquirido por princípios que ordenam a forma como são socialmente classificados os “analfabetos”. Por essas condições de produção de sentidos por aqueles que vivem sob a estranheza de serem considerados “analfabetos”, acompanhei com eles diferentes espaços sociais, nos quais se pensam mais questionados e instigados a ultrapassar a situação vista como desqualificante. Considerei, então, esses diferentes espaços sociais, analisando múltiplas formas de inserção social, além da afiliação à educação formal tardia, pela qual os que se mobilizam à conversão em letrados consideram-se moralmente em vias de outro reconhecimento social.

O esforço de se afiliar à unidade de ensino para incorporação do domínio das práticas da escrita e leitura (ou o esforço em demonstrar socialmente tal busca pela educação formal) corresponde a recurso fundamental à interação com as práticas sociais dominantes da comunicação letrada, tanto que, em muitos momentos da pesquisa, ele explicitamente se apresentou como forma de reverter desabonos morais. Essa mobilização por parte dos alunos tende a se embasar em atitudes de prevenção do julgamento externo, combatendo, neles mesmos, aquelas ausências externamente atribuídas e internamente introjetadas, mas que em parte se configuram como remediáveis. Isso não significa dizer, todavia, que as avaliações e os relacionamentos marcados pelas ausências daqueles elementos constitutivos do reconhecimento do meio letrado se componham de forma unívoca.

Nos dados apresentados pela elaboração deste texto, em boa parte incorporados por diversos trechos de narrativas construídas por ocasião das entrevistas, percebe-se quão significativas se afiguraram as construções desses valores morais externalizados, importância a tal ponto destacada que se tornou questão relevante para se pensar os modos de posicionamento do aluno diante do tempo atribuído ao investimento e compreender como eles, gradualmente percorrendo o processo de incorporação das práticas de escrita e leitura, valorizam por si só essa convivência com o mundo organizado pela educação escolarizada.

A perspectiva adotada nesta pesquisa também explica por que, analisando o processo de incorporação das práticas da escrita e leitura escolarizada (tardia) por tais alunos, fui levada a abarcar concepções valorativas da interação que eles constituem com os membros da família e dos espaços onde exercem e exerceram as diversas ocupações. Assim, encontram-se registradas experiências dos alunos não somente articuladas ao espaço escolar, mas também aos constrangimentos por eles enfrentados, posto que, na maior parte dos casos, trabalhando e/ou residindo em Copacabana, procuram se defender da alteridade inerente à qualificação de “analfabeto”.

Essas formas de convivência social estão investidas de modos de dissimulação, para socialmente melhor se situarem, não somente diante da instrumentalização da prática da escrita e leitura, mas sobretudo da adoção de outras formas de linguagem que venham a secundarizar saberes que se apresentam como estranhos ao universo letrado. Segundo avaliação desses alunos, esses investimentos implicam o uso intenso do recurso da memória, para fragmentariamente incluírem modos de expressão e termos de outros universos de linguagem.

É nesse ponto que se revela toda a grandeza da inserção do “analfabeto” no processo de alfabetização tardia, mas legitimada pelo vínculo escolar, dado que, mesmo respondendo às situações de desabono social, como exemplificado por meio de submissões e dissimulações, os alunos, em grande medida, ao investirem na educação formal, encontram-se mais interessados em incorporar novos meios de se posicionar no ambiente de relações mais pessoais, quando dominado pelas práticas da escrita, do que, propriamente, rever sua carreira profissional. Sob esse prisma, libertar-se da categorização negativa, do que mesmo finalizar as modalidades de ensino que sucedem à alfabetização.

Além disso, o empenho pessoal de se vincular à instituição escolar abarca valores que são reivindicados como favoráveis ao combate ao analfabetismo, já que tal empenho o faz se sentir parte de uma totalidade hegemônica ou, dessa forma, também se converter em militante engajado na luta por não perpetuar a condição de analfabeto pelas sucessivas gerações familiares. Exprime-se, assim, uma de suas grandes frentes de investimento, pelo trabalho ou pela capacidade de se deslocar de condições de vida portadoras de constrangimentos ao acesso à escola em idade portadora do signo da normalidade oficial. Aí, então, se ressalva todo o sentido da migração, mas tal deslocamento sinaliza o quanto o chamado analfabetismo deriva da ausência adequada de serviços públicos escolares e não somente, como por vezes explicam, da necessidade de trabalho precoce durante a infância.

Assim, o ato de se afiliar à instituição escolar para incorporar o uso do alfabeto não corresponde às mesmas expectativas da ordem modelar escolar, que, todavia, preconiza o aprendizado das práticas da escrita e leitura de forma plena e impositiva. Os agentes das duas ordens de motivações, de alunos qualificados “analfabetos” e dos militantes e professores, são pouco propensos a interagir. As objetivações constituídas pela forma como esse alunado organiza suas experiências frente ao domínio do universo letrado restam pouco conhecidas. Esta contribuição, ao meu juízo, constitui um dos aspectos mais importantes que advogo para a pesquisa que propiciou a elaboração deste texto.

Desse modo, partindo de uma direção diferenciada da perspectiva da ordem modelar escolar (sem deixar de considerá-la), por esta pesquisa procurei compreender a produção simbólica referenciadora das experiências e dos projetos que dão corpo à realidade dos alunos. Para isso, apoiei-me, em termos metodológicos, no estudo de itinerários individuais de vida dos alunos. Esse procedimento se apresentou como importante unidade de construção de dados, posto que permitiu que fossem revelados sentidos e alternativas de ação, diante de sobredeterminações vivenciadas pelos entrevistados.

As alternativas explicitadas, apresentadas de forma tão singular em cada percurso de vida, evidenciaram aproximações de recursos diversos, baseadas em soluções emergidas por interação entre analfabetos e alfabetizados, em reações erigidas por elaborações diante de dramas sociais em certos casos irreparáveis, mas

pelos quais eles colocam em questão critérios de inclusão e exclusão nos diferenciados espaços e redes sociais.

A despeito de valorização de dados qualitativos na construção dos procedimentos de pesquisa, da adoção do método etnográfico centrado em entrevistas abertas e observação direta, não desprezei a oportunidade de construir alternativas de análise mediante diálogo com princípios quantitativos de tabulação e interpretação de informações.

Enfatizo que, considerando as características privilegiadas pelo estudo em questão, isto é, os investimentos sociais de alunos em processo de alfabetização que relutam à coexistência social pelo atributo analfabeto como indicador de estranhamento espacial e temporal, estou bem longe de encerrar as inúmeras questões que abarcam a problemática emergida no decorrer deste estudo. Da mesma forma, por este estudo estou certa da enorme diversidade das situações consideradas, dado que tais alunos não representam um quadro de referência homogênea. Assim contextualizada, de forma relativa, toda a problemática que me foi possível considerar, destaco ainda que este estudo pressupõe limites conscientes e outros nem tanto.

Entre alguns desses limites, faço referência à posição em que me encontro frente ao universo estudado, tanto em termos relacionados aos meus interesses na temática, referentes à minha própria história bibliográfica, quanto às questões que abarcam os investimentos nos exercícios de estranhamentos e familiaridades com o tema.

Nesse sentido, parto do pressuposto de que, diferentemente de outras experiências por que passei profissionalmente, ao viver a experiência etnográfica com alunos em processo de alfabetização, jamais poderia me colocar em situação de proximidade, afinal, por minha formação, não consigo me colocar no lugar do outro. Jamais tive que me valer dos mesmos recursos operatórios para lidar com o mundo letrado. Coloquei-me diferentemente das experiências vividas por alguns etnólogos que, como alerta DaMatta (1997b, p.24), podem se “transformar em membros de outras sociedades, adotando seus costumes, categorias de pensamento e classificação social, casando com suas mulheres e socializando seus filhos, rezando aos seus espíritos e deuses [...]”.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido com esses alunos permitiu que fossem colocados em prática tais exercícios de estranhamento, mas em relação ao ambiente escolar, quando pude me familiarizar com as dificuldades por eles enfrentadas para o aprendizado da língua portuguesa.

De modo imprescindível a tais objetivos, configurou-se o tempo de experiência de pesquisa – seis anos –, na medida em que tanto no mestrado como no doutorado voltei-me para o mesmo estudo, abarcando semelhantes espaços da análise, mas por isso acumulando questões desdobradas pela convivência continuada com alguns alunos. Assim, pude então perceber que, mesmo não podendo projetar a falta de domínio das práticas da escrita e leitura em minha condição de alfabetizada, tanto eu quanto os alunos, em algum dado momento, compartilhamos um mesmo universo de interlocução compreensiva de experiências humanas; e que, de alguma forma, essa interação contribuiu para que ambos alcançássemos uma relação de objetividade no tocante às nossas formas de organizar o meio em que coexistimos.

A consequência teórica dessa experiência etnográfica trouxe a esta pesquisa construções parciais, por conseguinte dependentes de observações e perspectivas ainda abertas, podendo se desdobrar em novas problematizações, tão emergentes ao campo de saber da antropologia quanto da educação.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.
- \_\_\_\_\_. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARBOSA, F. *Legados e alteridades culturais: migrantes nordestinos no Rio de Janeiro*. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- BARRETO, E. S. S. Onde se quer chegar com a municipalização do ensino fundamental? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p. 51-55, fev. 1992.
- BARROS, M. L. Gênero, cidade e geração: perspectivas femininas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Família e gerações*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.17-37.
- BARROS, M. L. Três gerações femininas em famílias de camadas médias. In: VELHO, G.; DUARTE, L. F. D. (Org.). *Gerações, família, sexualidade*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2009. p.46-62.
- BARROSO, C. Sozinhas ou mal acompanhadas: a situação da mulher chefe de família. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 1., 1978, Rio de Janeiro. *Anais...*Rio de Janeiro: Abep, 1978.
- BEATTIE, N. Politicians and parents: recent legislation in England and Wales and Massachusetts. *International Journal of Education Research*, v.15, n.3/4, p. 293-309, 1991.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BERREMAN, G. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975. p. 123-174.
- BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980: p.16-39.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Padrões de redes e difusão dialetal. In: \_\_\_\_\_. *Do campo para cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 115-138.
- BOUDON, R. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.;CATANI, A. (Org.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 72-80.

\_\_\_\_\_. A ilusão bibliográfica. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

\_\_\_\_\_. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. In: \_\_\_\_\_. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2001. p. 17-112.

\_\_\_\_\_. Champ intellectuel et projet créateur. *Les Temps Modernes*, n. 246, p. 865-906, nov. 1966.

BRANDÃO, C. R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, J. C.; PABLO, G.; KRUG, A. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Algumas palavras sobre a cultura e educação. In: ROCHA, G.; ROCHA, S. P. (Org.). *Antropologia e educação*. Autêntica: Belo Horizonte, 2009. p.11-16.

BURGOS, M. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito favela”. In: PAIVA, A.;BURGOS, M. (Org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*.1986. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Notas para reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.

\_\_\_\_\_. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração dos sistemas educacionais da América Latina: fundamentos e crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.74, p. 11-19, ago. 1990.

CIPINIUK, T. A. *Analfabetismo: problema social e desonra pessoal*. 2009. 113f.Dissertação (Mestrado em Antropologia) –Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CLIFFORD, J. Trabalho de campo, reciprocidade e elaboração de textos etnográficos: o caso de Maurice Leenhardt. In:\_\_\_\_\_. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2002. p.227-251.

CORRÊA, M. *As ilusões da liberdade: a escola de Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. São Paulo: FFLCH/USP, 1982.

\_\_\_\_\_. A Revolução dos Normalistas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p.13-24, ago. 1988.

CURY, C.R.J. *Ideologia e educação brasileira: católicos liberais*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. Notas acerca do saber e dos saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, fev. 1982.

DAMATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b.

DAUSTER, T. et al. O cavalo dos outros: resumo sobre o estudo da categoria social educação e os alunos do programa de alfabetização funcional do Mobral. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 10, n.4, p. 16-22, maio/jun. 1981.

DAVID, M. Home-School Relation. In: \_\_\_\_\_.et al. *Mothers and education: inside out* London: The Macmillan Press, 1993. p. 31-58.

DAVIES, D.et al. *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. (Org). *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 49-67.

DEMARTINI, Z. B. F. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 5-19, nov. 1989.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em:  
<<http://www.dicionarioinformal.com.br/analfabeto/>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DUARTE, L.F. D. A pulsão romântica e as ciências humanas no ocidente. *RBCS*, v. 19, n. 55, jun. 2004. p.5-19.

\_\_\_\_\_. Distanciamento, reflexividade e interiorização da pessoa no ocidente. Ensaio bibliográfico Boltanski, Luc. 1993. *Mana* v.2 n.2 Rio de Janeiro out, 1996.

\_\_\_\_\_. *Da vida nervosa: nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

DUARTE, L. F. D.; GOMES, E. C. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

- DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *Enlaescuela: sociología de la experiência escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- DUMONT, L. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o individualismo: uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- DURHAM, E. A dinâmica da cultura. In: \_\_\_\_\_. *As comunidades rurais tradicionais e a migração*. São Paulo: Cosac Naify, 2004a [1973]. p. 133-180.
- \_\_\_\_\_. A família operária: consciência e ideologia. In: \_\_\_\_\_. *A dinâmica da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2004b. p. 239-253;
- \_\_\_\_\_. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R.(Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 17-37.
- DURKHEIM, E. L'individualisme et les intellectuels. In: FILLOUX, G. (Org.). *La science sociale et l'action*. Paris: PUF, 1970.
- \_\_\_\_\_. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1912].
- \_\_\_\_\_. *Educação e sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1895].
- EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. *Boletim do CBPE*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 1956.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Volume I: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2011.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.
- FIRTH, R.; HUBERT, J.; FORGE, A. *Families and their relatives*. New York: Humanities Press, 1970.

FONSECA, C. Aliados e rivais na família: o conflito entre consanguíneos e afins em uma vila porto-alegrense. *Revista Brasileira de Ciências Sociais: ANPOCS*, v. 4, n.2, p.88-104, jun. 1987.

FORQUIN, J. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.19-78.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODELIER, M. *Métamorphoses de la parenté*. Paris: Fayard, 2004.

GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

GRACELLI, A. O perfil demográfico e profissional do diretor da escola de segundo grau no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.45, p. 50-56, 1983.

GUEDES, S. L. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: EDUFF, 1997.

GUIMARÃES, S. D. P. *Antropologia e educação: uma relação em pauta*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1992.

GUSMÃO, N. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, v.18, n.43, p. 8-25, 1997.

\_\_\_\_\_. Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p.83-105.

\_\_\_\_\_. *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 2008.

LAREAU, A.; SHUMAR, W. The problem of individualism in Family-School Policies. *American Sociological Association*, v.69, p. 24-39, 1996.

- LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afóra*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- LEACH, E. R. Repensando a antropologia. In: \_\_\_\_\_. *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 13-51.
- LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: MERLLIÉ, D. et al. *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: \_\_\_\_\_. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976 [1962].
- \_\_\_\_\_. A ilusão arcaica. In: \_\_\_\_\_. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 [1949]. p. 123-184.
- \_\_\_\_\_. *Raça e história*. Lisboa: Editorial Presença, 1980 [1952].
- LOVISOLO, H. *A construção da modernidade: iluminismo e romantismo na educação popular*. 1987. Tese (Doutorado em antropologia) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1987.
- \_\_\_\_\_. A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 23-40, nov. 1988.
- MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, v.17, n.49, p. 11-29, jun. 2002.
- MARCUS, G. Ethnography in/of the word system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v.24, p.95-117, 1995.
- MAUSS, M. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- \_\_\_\_\_. As técnicas do corpo. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003a. p. 399-422.
- \_\_\_\_\_. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003b. p.185-314.
- MONGIM, A. B. *Título universitário e prestígio social: percursos sociais de estudantes beneficiários do PROUNI*. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- MONTEIRO, R. M. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. *Cadernos Cedex*, São Paulo, ano XX, n.51, Nov. 2000.
- NEVES, D. *A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção*. Niterói: Intertexto, 1999.

- \_\_\_\_\_. Família conjugal, precariedade de provisões e matrifocalidade. *Antropolítica*, Niterói, v. 1, n. 26, p. 83-123, jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. Mudança social: exorcizando fantasmas. *Antropolítica*, Niterói, v. 1, n.1, p.49-73, jan./jun. 1995.
- \_\_\_\_\_. Nesse terreno galo não canta: estudo do caráter matrifocal de unidades familiares de baixa renda. In: *Anuário Antropológico* 83. Fortaleza: Ed. UFC; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. p. 199-221.
- \_\_\_\_\_. Pobreza e humanismo salvador: mediações subjacentes. *Dados*, Rio de Janeiro, v.50, n. 1, p. 117-158, 2007.
- OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In:\_\_\_\_\_. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006. p.17-36.
- OLIVEIRA, A.; ERAS, L. W. Por um ensino de sociologia descolonizado. *Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais*,v.1, n.1, p. 116-126, 2011.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987. (Temas brasileiros,2).
- PAIVA, V.; PAIVA, C. A questão da municipalização do ensino. *Em aberto*, Brasília, v.5, n.24, p. 15-18, jan./mar. 1986.
- PAIXÃO, L.P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.141-170, jan./abr. 2005.
- PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51-53, 1987.
- PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p.72-77, maio 1988.
- PEIRANO, M. *The anthropology of anthropology: the Brazilian case*. Brasília: UnB, 1991.
- PEREGRINO, P. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- PERES, M. A. C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. *Soc. Estado*, v.26, n.3, p. 631-662, 2011.
- PITT-RIVERS, J. “Honra e Posição Social”. In: PERISTIANY, J.G. (Org.). *Honra e Vergonha: valores das sociedades mediterrâneas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971. p.13-59.

RAMOS, E. As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In: BARROS, M. L. (Org.). *Família e gerações*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.39-65.

REDFIELD, R. *Civilização e cultura de “folk”*. São Paulo: Martins, 1949.

RESENDE, J. M. *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

RIDLEY, D. *Uma mão lavando a outra e ambas banhando o rosto*. 1979. Dissertação – Universidade de Brasília, Brasília, 1979.

ROCHA, G. *Mauss e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.85-95, fev.1985.

RODRIGUES, A. Conceito e definição de cidades. In: RIBEIRO, L.;SANTOS JÚNIOR, O. (Org.). *As metrópoles e a questão social brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 2007. p.77-100.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, v.3, n.1, abr. 1997.

SALEM, T. *O casal grávido: disposições e dilemas da parceria igualitária*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SARTI, C. A. A família como ordem moral. *Caderno de Pesquisa*, Campinas, SP, n. 91, p. 43-53, nov. 1994.

\_\_\_\_\_. *É sina que a gente traz: ser mulher na periferia urbana*. 1985. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

SERVA, M. P. *A educação nacional*. Pelotas: Livraria Universal, 1924.

SILVA, H. R.S. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n.32, p.171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, M. A. Nietzsche e a educação: da crítica à educação moderna a uma educação para a criação. In: GOUVÊA, G.et al. (Org.).*Pesquisas em educação*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.116-124.

SILVA, P. Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.).*Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, 2002. p. 97-132.

\_\_\_\_\_.*Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.19-24, fev.1985.
- SOUZA, M. M. C. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.169-186, jul.1999.
- STRATHERN, M. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.
- TAVOLARO, S. B. F. Para além de uma “cidadania à brasileira”: uma consideração crítica da produção sociológica nacional. *Rev. Sociol. Polit.*, v.17, n.32, p. 95-120, 2009.
- TELLES, V. S. *Cidadania inexistente: incivilidade e pobreza. Um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo*. 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- \_\_\_\_\_. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- VALENTE, W. R. *Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da República*. CP, 2000. n. 109. p.201-212, mar. 1994.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- TRAVERSINI, C. S. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.137, p. 577-595, maio/ago. 2009.
- VAN ZANTEN, A. et al. Abordagem etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, J. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 205-297.
- VELHO, G. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. O problema da afinidade na Amazônia. In: \_\_\_\_\_. *A inconstância do pensamento selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p.87-180.
- WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- WEBER, M.. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2008.
- \_\_\_\_\_. Conceitos sociológicos fundamentais. In: \_\_\_\_\_. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. da UnB, 2000. p. 3-34.

WOORTMANN, K. Casa e família operária. In: Anuário Antropológico, 80. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFC, 1982. p. 119-150.

\_\_\_\_\_. *A família das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: CNPQ, 1987.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.