

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

**TENSÃO E DESORDEM: ESCOLARIZAÇÃO E
IMAGINÁRIO DE MULHERES RECICLADORAS**

DÉBORA ALVES FEITOSA

Porto Alegre Fevereiro de 2001

**UFRGS
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO**

2001
T
2001, UFRGS, 2001, 11
FEV 2001
2001

DÉBORA ALVES FEITOSA

**TENSÃO E DESORDEM: ESCOLARIZAÇÃO E
IMAGINÁRIO DE MULHERES RECICLADORAS**

**Dissertação de Mestrado em
Educação, apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação como requisito para
obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Dra. Malvina do
Amaral Dorneles.**

Porto Alegre Fevereiro 2001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

F311t Feitosa, Débora Alves

Tensão e desordem : escolarização e imaginário de mulheres recicladoras /
Débora Alves Feitosa. - Porto Alegre : UFRGS, 2001.
133 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS,
2001.

1.Imaginário social. 2.Mulher - Educação. 3.Mulher - Trabalho. 4.Alfabetização
de adultos. 5.Reciclagem - Lixo urbano - Porto Alegre. I.Título.

CDU - 301.085:396.4

Bibliotecária : Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini - CRB-10/449

Débora Alves Feitosa

**TENSÃO E DESORDEM: ESCOLARIZAÇÃO E
IMAGINÁRIO DE MULHERES RECICLADORAS**

Dissertação realizada como requisito à obtenção do grau de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jaqueline Moll

Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

AGRADECIMENTOS

Agradeço à prof^a Malvina pela dádiva não só na forma de orientação, mas de afeto, cuidado, amorosidade com que me acolheu e me estimulou a realizar este trabalho, tornando esse encontro especial para mim.

Às mulheres e homens da Associação. Ecológica Rubem Berta por me receberem para realização da pesquisa oferecendo não apenas dados e conhecimentos, mas principalmente vida, aconchego, confiança. À Taís pela cumplicidade e confiança, decisivas para o estabelecimento de uma atmosfera propícia para o desenvolvimento desse trabalho, pelas intensas alegrias e conflitos compartilhados. A todas as bolsistas e colaboradores do projeto de extensão da UFRGS no galpão de reciclagem da Associação. Ecológica Rubem Berta, em especial à Rosane, Paula e Mara, pelo carinho, reflexões e solidariedade nesses dois anos de caminhada perseverante.

A Universidade do Estado da Bahia-UNEB, em especial aos colegas do depto. de educação, campus XII-Guanambi por me liberarem para a realização desse curso.

Ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial aos professores Nilton Fischer e Jaqueline Moll que me deram o galpão de presente. À Carmem Craidy e Marlene Ribeiro das quais tive o prazer de ser aluna.

Aos colegas de orientação com os quais tive a felicidade de aprender com prazer, sem censura, sem exigências, com respeito pelo jeito de cada um devanear no território do saber. Obrigado pelo cuidado, a tolerância e o afeto que nos oferecemos. Não tenho palavras para agradecer ao Álamo e a Márcia meus irmãos de coração; Sara, Beto e Anaterria o aconchego da família; ao Cristiano pela dádiva do afeto; Ana Baiana a companhia serena e protetora; ao Fernando pelos momentos lúdicos; à Zuleika, Gisele, Carlinhos, Nalú, Jane, Ana Clara, Cláudia

Benetti, Cíntia Boll, João, Tânia Kaitz, Olga, Edilma, Milton, Kátia Montalvão, Lia
Santiana, Graciela, Roseli Caldart, vocês são de outro mundo.

Para minha mãe Eufrásia, em reconhecimento e
agradecimento a sua bravura e amor pelos filhos.
Para as mulheres da sala de alfabetização do galpão Rubem
Berta por terem me confiado suas histórias. Por desejarem
a escola, o amor, o trabalho, à vida, por desejarem serem
felizes, sempre!

SUMÁRIO

Resumo.....	7
Abstract.....	8
APRESENTAÇÃO.....	9
1. A ITINERÂNCIA.....	13
1.1. Onde tudo começou.....	14
1.2. O Despertar da pesquisa.....	25
2. O ENCONTRO.....	37
3. DESCORTINANDO O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.....	56
3.1 A Unidade de Reciclagem Rubem Berta	56
3.2 As mulheres recicladoras: “nem luxo, nem lixo.”.....	63
3.3. A Escola: “...a gente não quer só comida a gente quer prazer pra aliviar a dor...”	67
4. O DESEJADO E O VIVIDO.....	76
4.1. O Imaginário Social.....	77
4.2. Escola, para quê?.....	84
4.3. O Movimento da Tensão.....	104
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	122
6. BIBLIOGRAFIA.....	128

RESUMO

Esta dissertação trata do estudo sobre as construções imaginárias a respeito de escolarização e da prática docente em sala de alfabetização de adultos trabalhadores. A investigação foi realizada com mulheres trabalhadoras em galpão de separação de resíduos sólidos da Associação Ecológica Rubem Berta, zona norte da cidade de Porto Alegre. O estudo se deu na perspectiva Etnometodológica com a preocupação de compreender as formulações imaginárias dos sujeitos, bem como o sentido que atribuem à realidade e aos fatos sociais que a compõem. O referencial teórico está fundado principalmente em: Cornelius Castoriadis, autor que trabalha o Imaginário Social como criador das instituições e suas funções numa abordagem político-filosófica e sociológica; Edgar Morin e Georges Balandier que tratam a realidade social na perspectiva da complexidade e do movimento, como princípio de aproximação do real como ele é, ou seja, sem a preocupação de explicá-lo e apreendê-lo em categorias, em conceituações, mas tentar compreendê-lo na sua natureza complexa. Os resultados revelam que os adultos ao se alfabetizarem além de buscarem na escola os sentidos já instituídos socialmente produzem outros a partir de sua realidade e de sua cultura. Sentidos que não estão restritos à funcionalidade instrumental da escola, mas se expandem nos campos da afetividade, da auto-estima, dos relacionamentos interpessoais em outros grupos sociais. Quanto à prática docente, esta se configura a partir dessa polissemia de sentidos sendo produzida pela ação imaginária do educando e do educador.

ABSTRACT

This essay deals with the study of imaginary constructions related to schooling and teaching illiterate adult workers. The research was made among women who work with solid wastage sorting for Associação Ecológica Rubem Berta, in the north of Porto Alegre city. The study was based on an Ethnomethodological practice, trying to understand both the imaginary formulation of the subjects and the meaning attributed to the reality and its social facts. The theoretical reference point is mainly based on: Cornelius Castoriadis, author who works the social imaginary as the creator of institutions and its functions in a political-philosophical and sociological approach; Edgar Morin and Georges Balandier who refer to social reality from the point of view of complexity and movement, as the principle of approaching the real by itself without the intention of explaining it and classifying it into categories, in concepts, but trying to understand it in its complex nature. The results show that when adults get literate they look for social settled senses at school and other senses produced from their reality and culture as well. They are interested in the senses that are not restricted to the instrumental flow of the school but the ones related to affection, self-esteem, relationship among different social groups. The teaching practice stems from this polysemous of senses produced by the imaginary action of the student and the teacher.

“No reino das paixões, elas ajudam a suportar os tormentos que estas causam; elas mantêm a esperança junto ao desejo. Enquanto há desejo, se pode aceitar não ser feliz; espera-se poder tê-lo; se a felicidade nunca chega, a esperança se prolonga, e o charme da ilusão dura tanto quanto a paixão que a causa... E é melhor assim, talvez. Maldito aquele que já não tem o que desejar! Ele perde, por assim dizer, tudo que possui”

(Jean-Jacques Rousseau, la Nouvelle Héloïse, 6ª. parte, cap. VII, apud, Valle, 1997).

APRESENTAÇÃO

A presente Dissertação é resultado de pesquisa realizada com mulheres trabalhadoras no processo de separação de resíduos sólidos no galpão da Associação Ecológica Rubem Berta, zona norte da cidade de Porto Alegre. O fio condutor desta investigação é o Imaginário Social e os sentidos por ele produzido no processo de escolarização. A aproximação ao Imaginário Social é realizada na perspectiva político-filosófica trabalhada por Cornelius Castoriadis (1982), para quem o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da Sociedade. Dotado de um poder de criação radical, o homem através da imaginação cria formas, figuras, imagens, inventa a sociedade, produz sentido para sua *práxis*, investindo de singularidade as construções sociais. Para esse autor, a compreensão da realidade, enquanto prática humana, não se esgota numa perspectiva de explicação fundada na determinação de ordem natural, material e histórica.

No pensamento de Castoriadis, ao nos contentarmos com o determinismo enquanto delineador da prática humana estamos nos declarando incapazes para a criação. Se não

fôssemos dotados da capacidade de criação, de invenção, onde estaríamos? Só a partir da imaginação poderemos arriscar uma resposta. A quem podemos creditar a realidade, e toda sua complexidade, que satisfaz a uns poucos e mobiliza muitos outros a instituírem outras realidades senão, a nossa capacidade de desejar sempre? O que mantém nossa esperança e paixão pela vida senão a capacidade de acreditar que o novo sempre virá? O que produz significado para nossas ações cotidianas senão imaginarmos que cada dia poderá ser diferente?

Não faço neste trabalho nenhum esforço de dar explicações sobre o que é imaginário, de conceituá-lo ou classificá-lo. Mas, atribuo à sua presença tanto no ato de produção de sentidos para a escolarização das mulheres, quanto na instituição de uma prática educativa coerente com esses sentidos, na experiência de alfabetização investigada. A imaginação está distante da escola enquanto perspectiva de sua compreensão, sendo creditado à racionalidade a responsabilidade de fazer e manter a escola. Mas como fazemos aparecer o que só existe enquanto projeto, se abdicarmos da imaginação criadora?

Nesse sentido esta investigação procura mostrar o movimento de tensão produzido na prática educativa a partir do processo de interação do imaginário entre o instituído e o instituinte nas atividades práticas da sala de aula. A tensão atua como um elemento de problematização da prática educativa, confrontando-a com os sentidos e referências que o sujeito tem de escola. Apresento, então, a manifestação destas tensões vividas por educandos e educador e como se instituiu a partir deste tensionamento, uma prática educativa pertinente para aquela realidade específica.

Os procedimentos metodológicos foram os da Etnometodologia, usando como instrumento de coleta de dados a observação direta na sala de aula e no galpão de reciclagem registrados em diário de campo, entrevistas dialogadas com dez mulheres que freqüentam as aulas e entrevistas com a professora da turma. A investigação foi realizada só com mulheres,

mas não se caracteriza como um trabalho no campo dos estudos de gênero. Esta escolha ocorreu principalmente por dois fatos: a maioria das pessoas que trabalham no galpão é do sexo feminino; após algum tempo do início das aulas, os dois únicos alunos do sexo masculino deixaram de frequentá-la, tornando-se uma sala de aula formada só por mulheres.

Este capricho do acaso tornou este trabalho mais especial para mim. Com a história das mulheres, recuperei a memória de passagens da minha própria história, da história da minha mãe que, como a maioria das entrevistadas, não teve escolarização. O presente trabalho, portanto, está perpassado por uma conjunção de aspectos subjetivos que me constituem tais como: sensibilidade, intuição e afeto. A sensibilidade me fez sentir e identificar traços que formam a minha subjetividade a partir do que ora vivenciava e da emergência de fatos já vividos, produzindo uma ligação de caráter ancestral com o presente; a intuição fundada na experiência ampliou o olhar para capturar o que havia de diferente fluindo daí um modo de compreensão da realidade; e o afeto como um modo acariciante de me aproximar do contexto, dos sujeitos da pesquisa criando laços que formularam uma ética pessoal de desenvolvimento deste trabalho.

O problema investigado foi formulado a partir de questões geradas na prática, sendo apresentado como uma espécie de hermenêutica dos acontecimentos buscando uma compreensão destes. As inúmeras questões colocadas não estão à espera de respostas, mas constituem-se como “o fio de Ariadne” num recurso que me aproxima de um entendimento. A escolha dos autores para me orientar neste percurso se deu a partir do sentimento de empatia com suas idéias, com o olhar que formulam a partir dos princípios teóricos que os fundamentam. Se alguns se sobressaem mais que outros não significa que sejam mais ou menos importante. Meu modo de compreensão não foi produzido de última hora, mas é resultado de uma formação vivida, experienciada, sentida. Sendo o contexto de realização da pesquisa marcado pela complexidade própria de cada sujeito e sua práxis humana, penso que pouco avancei no sentido de sua compreensão, mas sem dúvida, tive a oportunidade de muito conhecer e aprender nessa realidade, com essa realidade, agregando a minha formação

informações, conhecimentos, sentimentos, constituindo-se em um aprendizado não somente racional, mas afetivo.

Procuro traduzir, no modo de olhar, a sensibilidade e afirmação contida na realidade do galpão de reciclagem, bem como a vitalidade existente para além das sobras materializadas em lixo, em resíduos sólidos, onde se produz vida, sobrevivência e sustento econômico de um grupo social. Espero contribuir com essas pessoas no aspecto exprimido por uma delas, que ao perguntar o que elas pensavam sobre a pesquisa que eu realizava respondeu: "espero que a tua pesquisa ajude a mudar a imagem que as pessoas têm dos recicladores".

No primeiro capítulo apresento a minha itinerância e a implicação com o problema investigado. A partir da trajetória pessoal mostro como naturalmente foi ocorrendo meu interesse e envolvimento com o campo da educação de jovens e adultos trabalhadores, desembocando na realização da investigação. No segundo capítulo descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na investigação e no modo de compreensão do contexto investigado. O terceiro capítulo traz a descrição do local da investigação e seu entorno, trago as mulheres a cena no local de trabalho e na escola, descrevendo o ambiente da sala de aula. Por último apresento a investigação realizada e os fundamentos teóricos que utilizei para chegar a compreensão dos fatos observados. Finalizando, faço algumas considerações sobre o problema investigado apontando sua importância para a área e a necessidade de continuidade de reflexão sobre o imaginário social na produção de sentidos na escolarização de adultos e o movimento de tensão produzido no processo de ensino e de aprendizagem.

*“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”
Clarice Lispector.*

1. A ITINERÂNCIA

Escrever é um exercício árduo, parafraseando Lispector, “é como quebrar rochas” que habitam nosso subterrâneo; ao escrever soltamos faíscas que espelham nosso interior. Talvez por isso este momento inicial, vivido como um ritual do medo. Medo de escrever as primeiras palavras e das imagens que nelas se refletirão; medo das palavras, de nos tornarmos delas prisioneiros e nelas nos enredarmos quando desejamos apenas com elas brincar; medo das reações que provocarão essas palavras; medo do peso das palavras. Mas, enfim, é necessário delas fazermos uso quando queremos expor uma idéia, defender um pensamento. É preciso não se perder no ritual, mas dar-lhe curso fazendo da palavra uma expressão simbólica do que se pensa e do que se sente quando se escreve.

Como o próprio ato de investigar, a sua expressão em palavras deve traduzir uma relação muito próxima com o investigador: tem que ser parida, tem que, de certo modo, sair das entranhas de quem escreve. Esta relação é que dará sentido natural ao trabalho e a marca pessoal de quem o faz, marca que será visível para outras pessoas com quem o autor interagir, que deixará claro para outros o sentido da realização de seu trabalho. É com uma marca muito pessoal que desejo traduzir em palavras esse trabalho de investigação.

Marca traduzida no modo sensível de ver o social, de aliar a intuição à razão, constituindo uma leitura que não se vale somente do conhecimento racional, mas dos saberes ancestrais cultivados pelo senso comum, da subjetividade individual interagindo com o outro, identificando-me com ele, me fazendo pesquisadora, mas antes de tudo, me sentindo parte

desse mundo social vivo para o qual não vislumbro respostas, desejo apenas conhecê-lo e, se possível, compreendê-lo na sua dinâmica.

O trabalho que ora apresento, foi gestado ao longo da minha vida, sem que eu própria me desse conta e sem uma intencionalidade. Foi fazendo-se nos caminhos que percorri, numa itinerância marcada pela sensibilidade, pela esperança, e pelo desejo de viver em um mundo diferente. Esses elementos demarcam a minha trajetória de vida e, ao contrário do que eu imaginava, sedimentam e significam minhas ações no mundo, meu modo de ser e de estar aqui.

1.1. Onde tudo começou...

*“Eu sou feito de restos de estrelas, como o corvo, o carvalho e o carvão, as sementes nasceram das cinzas de uma delas depois da explosão... O meu nome é Tupi Guaykuru, meu nome é Peri de Ceci, eu sou neto de Caramuru, sou Galdino, Juruna e Raoni”
(Lenine / Rennó, 1999).*

A implicação com a temática da pesquisa se origina na minha gênese familiar quando, às margens do Rio Parnaíba, meu avô materno, mestre Eugênio, homem negro, analfabeto, pai de seis filhos, duas meninas e quatro meninos, vivia da fabricação artesanal de pequenos barcos e canoas que eram, naquela época, o único meio de transporte para toda aquela população ribeirinha dos estados do Maranhão e Piauí, separados pelo Rio em grande extensão dos seus territórios. Mestre Eugênio era assim chamado por ser um pioneiro na construção de barcos naquela região; também era lavrador, plantava em sistema de vazante nas margens do Rio, quando este estava em seu curso normal e, no alto, nas terras secas, criava animais de pequeno porte e cultivava produtos de ciclo mais duradouro. Meu avô era então, artesão, camponês e pescador, como a maioria da população ribeirinha naquela região.

Minha avó materna Maria Francisca morreu muito jovem, com 32 anos. Segundo conta minha mãe, ela se deixou matar pelo desgosto de ter visto um filho muito pequeno ser

tragado pelo Rio quando conduzia uma canoa. Este fato a entristeceu até a morte. Ficaram então os filhos, todos ainda em tenra idade, sob a responsabilidade do meu avô e da filha mais velha, que criou todos os irmãos. Esta logo se casou, também com um camponês que a ajudou a cuidar da família. Este enredo é comum no meio rural. Minha tia logo constituiu sua própria família, parindo seis filhos homens que minha mãe ajudou a criar, como ama, como a tia agregada que responde na ausência dos donos da casa.

Lembro minha mãe contando todas essas coisas para mim. Lembro que ela falava do trabalho árduo que faziam, além do trabalho doméstico, o trabalho na roça que multiplicava no período de colheita e reunia toda a vizinhança. Naquela época, a terra ainda era farta, sem limite, devoluta, ocupava-se o território com benfeitorias ao longo do Rio. Logo quem tinha família grande ocupava mais área de terra. E assim o mestre Eugênio, agora com o genro Cristino, constituíram uma grande família que promovia festas ao final da colheita, agregando toda a vizinhança. Festejar a colheita é um costume da cultura camponesa, um ritual de agradecimento aos deuses, um modo de comemorar com os amigos a fartura material e de descansar do árduo trabalho camponês. Creio que esta seja uma prática oriunda das culturas indígena e africana das quais recebemos influência.

Meus avós paternos também são de origem camponesa: meu avô, que não conheci, também era artesão, vivia no sul do Maranhão, região ocupada pela criação extensiva de gado. Ele tinha um ofício pouco comum, creio que hoje só exista em regiões remotas do país. Meu avô Antônio era chocalheiro, fabricava uma peça de flandre, o chocalho, que era pendurado no pescoço dos animais que, ao se movimentarem, produziam som, e assim eram localizados pelo vaqueiro. Toda a família do meu pai se formou no ofício do chocalho. Depois de algum tempo, mudaram-se para uma pequena cidade, na divisa com o estado do Piauí, porém continuaram por muito tempo com a atividade de chocalheiros. As gerações mais recentes da minha família paterna, não tiveram uma relação estreita com o mundo camponês. Penso até que existe, da parte deles, um sentimento de rejeição a essas raízes. Sei muito pouco sobre meu avô, mas penso que, como meu pai, herdamos dele o gosto pela vida itinerante.

Estas memórias, que agora trago, são momentos parentais das ações que fui construindo no curso da minha existência e que, só agora, as vejo como potência de vida, fundantes da minha trajetória. Como já me referi, penso agora nas ações que constituem a minha história como um ato emocional, perpassado pelo sensível e não somente racional como eu outrora acreditava. Por reconhecer a importância vital desses traços para a minha constituição enquanto ser, enquanto profissional, e agora enquanto pesquisadora em formação, me autorizo a estandarizá-los, não como adereço, mas como “marca”, como traços que me singularizam e me formam. Encontro em Paulo Freire, um interlocutor neste processo de imersão no vivido, quando este diz:

“Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo já ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado, que implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco”(Freire,1997: 32-33).

Na memória constituída pela fala da minha mãe, pelas histórias da família, a escola não tem quase nenhum espaço; aparece às vezes com um misto de desejo e dor. Meus avós eram analfabetos, meu avô Eugênio morreu aos 86 anos identificando-se com a impressão digital. Minha avó paterna sabia ler e escrever o suficiente para ler a bíblia. Creio que as ações religiosas proporcionaram a ela o domínio da leitura. Meus pais estudaram pouco, meu pai estudou até a 4ª série. Minha mãe frequentou a escola durante um mês, sendo de lá arrancada para assumir a tarefa de ama dos sobrinhos, de ajudante da irmã mais velha. O pouco que sabe aprendeu pela benevolência de alguém que se dispôs a ensiná-la. Disto ela tem

muita mágoa, diz que foi impedida de estudar. Para minha mãe, o trabalho e a responsabilidade doméstica se impuseram sobre o desejo de estudar¹.

Meus pais lêem e escrevem com dificuldade, não utilizam as regras gramaticais da escrita, escrevem quando é absolutamente indispensável, mas vêem a escola como um valor social capaz de promover mudanças na vida do indivíduo, e o saber escolar como a única herança que podem oferecer aos filhos, não porque o tenham, mas porque sempre lutaram e defenderam, a seu modo, o direito de frequentarmos uma escola.

Minha vida escolar teve início quando tinha cinco anos de idade. Como a maioria das crianças da minha rua, frequentei a escolinha da professora Julita, uma senhora que dividia seu tempo entre os afazeres do lar e a alfabetização dos filhos dos vizinhos. A “escola” funcionava numa sala da sua minúscula casa, cada criança levava seu próprio banco e se acomodava conforme a exigência das tarefas escolares e as possibilidades do espaço disponível.

Foi também naquela minúscula sala que tive contato pela primeira vez com os prazeres e os desprazeres produzidos na escola. O grande prazer era o de estar estudando, de iniciar-me num universo reservado a alguns, às crianças maiores. Ir à escola significava uma mudança de *status* cronológico. A escolinha da professora Julita era o primeiro passo que levava ao Grupo Escolar, objeto de desejo de todas as crianças. Era nosso desejo fazer parte daquele universo que, curiosamente, funcionava como um centro de atração daquela rua; fosse quando aconteciam as festas comemorativas que reunia a grande maioria dos pais e alunos; ou quando as professoras realizavam ao ar livre as atividades de recreação e nós, que ainda não tínhamos logrado o *status* de aluno, ficávamos em volta, a certa distância, observando as brincadeiras que, à noite, repetíamos no nosso tempo de recreação.

¹. Este dado não é exclusivo da história da minha mãe. aparece na história das mulheres da pesquisa este mesmo dado e o mesmo sentimento de mágoa.

As professoras eram todas mulheres respeitadas pelo ofício e pela conduta imaculada que a profissão lhes exigia, jovens meigas e atenciosas, pacientes e maternais. Um detalhe curioso: a maioria tinha longos cabelos lisos e bem cuidados, certamente compunha a imagem de professora que se cultivava naquele período. É interessante registrar que na minha memória não vem nenhum fato de luta, reivindicação, uma atitude que denotasse o aspecto político profissional para aquelas professoras². Vivíamos os anos duros da ditadura militar e, sem dúvida, aquela escola, naquela rua, era o jardim da nossa infância.

Da escolinha da professora Julita, entre os desprazeres, lembro as terríveis sessões de argüição da tabuada, que eu nunca sabia, e a constante ameaça da palmatória, que me deixava ainda mais esquecida. Só comparo esta sensação a uma outra, vivenciada também naquela minúscua sala. A professora Julita era casada com o senhor Julio, um homem bastante rude e que, por vezes, consumia álcool em demasia. Numa dessas bebedeiras, ao chegar em casa, ele resolveu espancá-la, o que não era raro. Estávamos em aula quando ele adentrou com um facão em punho ameaçando-a. Entramos em pânico e tentamos fugir pela estreita porta ou pulando a única janela, nos embolamos nessas únicas possibilidades de fuga enquanto a nossa professora, ameaçada, tentava defender-se e nos defender. Lembro que saímos todos chorando desesperados correndo em disparada de volta para casa.

Encerrou-se aí minha passagem pela escola da Professora Julita, marcada pela paciência dela, pela palmatória ameaçadora e pela figura indefesa da mulher sob a ameaça de um homem insensível e desgovernado. Diferente do grupo escolar, ali não havia festas nem brincadeiras. Em lugar de uma jovem cândida, tínhamos como professora uma senhora negra, gorda, um perfil exatamente oposto ao das professoras do grupo escolar, subordinada ao

² LOURO, Guacira Lopes, em artigo sobre a história das Mulheres na sala de aula, faz um histórico sobre a educação das mulheres a partir do período imperial até a última década e o processo de formação da imagem de professora pela sociedade, quando se pensava que o magistério estava associado a paciência, minuciosidade, afetividade, doação, construindo uma imagem da professora como trabalhadoras dócis, dedicadas e pouco reivindicadoras. Cf. p. 450. In: História das mulheres no Brasil. Priore, Mary Del. (org.)- 2. Ed. - São Paulo: Contexto, 1997.

desrespeito e a rudeza daquele que se dizia seu marido. Seria a sala de aula espaço de sublimação para aquela mulher? Após esta fatídica experiência, passei a frequentar a escolinha mantida pela Igreja Assembléia de Deus, à qual minha mãe pertence.

Paralelo a isso, não me recordo da utilização freqüente da escrita no ambiente familiar. Os textos que circulavam em minha casa eram revistas sobre moda, em função do ofício da minha mãe, que era costureira; era também quando ela utilizava os rudimentos de leitura e escrita, para ler sobre os modelos e tomar nota das medidas das freguesas. Minha mãe nunca pediu ajuda a nós, os filhos, para anotar qualquer coisa ou ler algo referente a sua atividade. Meu pai teve mais familiaridade com o saber escolar seja porque frequentou uma escola, seja porque seu universo masculino e o exercício profissional exigiam mais a utilização da escrita e da leitura. Naquele contexto, o espaço doméstico e as atividades afins, não exigiam a escrita e a leitura como instrumento. A memória funcionava como retentora de informações.

Somos seis irmãos e, apesar da pouca escolaridade dos nossos pais, todos nós frequentamos a escola, e apenas o irmão mais novo ainda não ingressou na universidade. Este fato é algo de grande orgulho para minha mãe. Ela que não teve oportunidade de estudar, se realiza através dos filhos e tem nisto uma grande vitória pessoal, a sua grande realização enquanto mãe, que “apesar de não ter estudado soube conduzir a formação dos filhos”.

A minha relação com a escola sempre foi diferente. Eu sempre busquei na escola algo mais além do saber. Por questões de saúde sofri muitas interdições; por recomendação médica, era proibida de fazer muitas coisas comuns na vida de qualquer criança: de me relacionar com o mundo sem proteção, de correr risco, de aprender a me defender. Por isso sempre parecia mais frágil do que realmente era (sinto isto ainda no presente). A escola era o espaço de transgressão, onde eu “podia” fazer tudo, ou quase tudo. E de fato fazia muito do

que a minha mãe e a escola proibiam, sofria sanções, mas transgredia, forjando o meu jeito de ser, formando a minha singularidade.

Até o nível médio, a escola representou um espaço de exercício de liberdade, de transgressão, de desafio às normas estabelecidas, tanto às normas escolares, quanto às familiares. Nesta fase, na escola eu aprendia a ser eu mesma, aprendia muito do que não se ensinava na sala de aula. O saber escolar não me interessava, era apenas um instrumento para garantir a minha permanência ali, não via nele uma utilidade concreta. Hoje como educadora, continuo tendo a escola como um grande espaço de aprendizagem, de formação, de grande significado para a minha vida, um espaço onde eu gosto de estar. Compreendo que este sentido de vivacidade, de liberdade e de contribuição para a constituição do sujeito, que atribuo à escola, diferente do que esta de fato tem sido, se originou nesta relação transgressora criada a partir das minhas necessidades, e o único espaço de liberdade, que a escola representou para mim em fases significativas da minha vida.

Penso ser importante, enquanto educadora, ter vivenciado na escola experiências que extrapolam a formação no sentido estritamente instrumental, ter desfrutado dela enquanto espaço lúdico e transgressor; ter vivido a escola por inteiro não me aprisionando no espaço da sala de aula enquanto lugar único de aprendizagem. Viver a escola como espaço de possibilidades não previstas, penso que contribui para as implicações com o problema de pesquisa aqui formulado.

Ao concluir o 2º. Grau não nutria grandes perspectivas escolares, mesmo assim prestei vestibular conforme queria minha mãe, mas não fui aprovada. Nesta fase da minha vida, eu já havia rompido com muitos limites impostos, como a religião protestante à qual pertence minha mãe. Fazia verdadeiro malabarismo para viver e tentar agradar minha mãe. Vivi assim, entre o permitido e o desejado, com meus atos clandestinos de transgressão, até o momento em que surgiu outro espaço educador na minha vida: a militância em um partido político.

Este momento significou transgressão total por ser de uma família conservadora que não admitia a prática da militância, muito menos em um partido de esquerda. A militância me possibilitou aprendizagens ímpares, com professores de origens diversas, dos camponeses aos doutores: a ver para além do entorno e o entorno, sobre a vida e as pessoas. Neste contexto, o saber escolar ganhou significado, a militância e os militantes me mostraram o saber como uma ferramenta na luta social, e foi apostando nisto que ingressei na universidade.

Após algum tempo fora do espaço escolar, ingressei no curso de Pedagogia. Escolhi este curso por entender que a formação acadêmica me auxiliaria no trabalho como educadora popular que realizava na Comissão Pastoral da Terra (CPT), com trabalhadores rurais na região Oeste da Bahia⁹. Era um trabalho que me exigia leituras e um conhecimento mínimo das Ciências Humanas. Estes saberes eram ferramentas de trabalho, uma vez que atuava em áreas de conflitos agrários, marcada pela extrema pobreza econômica, e exploração de um grande contingente de seres, quase desumanizados.

Durante toda a graduação conciliei escola e trabalho, o que me proporcionava um certo amadurecimento e me levava a encarar a formação com mais objetividade e criticidade. Trazia sempre os desafios da realidade e as questões colocadas pela atividade laboral para o contexto da sala de aula. Muitas vezes não tinha resposta, noutras era estimulada por professores sensíveis às minhas preocupações.

⁹ Este foi um momento de fundamental importância na minha vida: me "desprendia" do laço familiar e me lançava no mundo do desconhecido em busca do desejado. Era uma jovem cheia de sonhos e de projetos, tinha uma necessidade enorme de viver de um modo livre, participar do grande projeto coletivo de construção de um mundo diferente, de me encontrar no centro energético e efervescente desta utopia, que poderia ser na Bahia, ou em qualquer outro lugar onde eu pudesse aprender mais, vivenciando na luta o mundo desejado. O Oeste da Bahia, uma das últimas fronteiras agrícolas, naquele momento era marcado por grandes conflitos agrários e também grandes mobilizações dos trabalhadores para o enfrentamento de seus problemas. Neste cenário, muito aprendi, com a alegria da acolhida solidária dos amigos baianos, com o medo do desconhecido e o desafio de enfrentar o perigo, com a sabedoria resistente e humilde dos camponeses, com o amor daquelas pessoas pelo rio São Francisco e seus mistérios.

Após concluir o curso, novamente os percursos naturais da vida me levaram de volta ao trabalho como educadora popular junto aos camponeses, desta vez na região do médio São Francisco, interior da Bahia. Uma região com riqueza abundante e grande concentração de renda. Ali se luta pelo acesso a terra e à água, que existe em abundância mas, de domínio particular: alguns poucos que têm um pedacinho de terra, não têm como fazê-la produzir em função da "falta de água"⁴.

Nesta nova fase, por influência não apenas da formação mas, principalmente, pela precariedade da escolaridade oferecida, ou mesmo pela inexistência de escola nas áreas rurais por onde circulava e por implicação pessoal, passei a ter a educação escolar dos camponeses como preocupação. Embora o foco do trabalho fosse as condições de sobrevivência, que passava pela propriedade da terra e condições de produção, provocava entre pais e professores reflexões sobre a oferta e qualidade da escola, condições de trabalho dos professores, conteúdos escolares, etc, levando-lhes informações legais sobre o direito de receberem do Estado uma formação escolar profícua, além de pensar com eles alternativas que concorressem para melhoria da escolaridade oferecida.

Estas iniciativas eram absolutamente solitárias uma vez que nem o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, nem a instituição para a qual eu prestava serviço tinham a educação como preocupação. Sentia esta indiferença em todo o movimento social rural, pelo menos na região onde atuava. As iniciativas de educação escolar eram pontuais e localizadas, as questões ligadas a este campo não apareciam nas pautas de reivindicação e nos encontros e congressos não se tinha a educação como ponto de reflexão.

O fato da educação escolar não aparecer como uma preocupação naquele contexto me intrigava. Tinha compreendido, com o próprio movimento, a importância política do saber

⁴A região do médio São Francisco, que está localizada no centro territorial do estado da Bahia, faz parte do chamado "polígono da seca", o que faz com que a "falta d'água" seja um problema face à escassez de chuvas e à privatização dos mananciais exercida pelos médios e grande latifundiários.

escolar e seu papel no projeto de emancipação da classe trabalhadora. Parecia contraditório aceitar com uma certa naturalidade a situação quase absoluta de analfabetismo entre os trabalhadores rurais. Entendia que, naquele contexto de luta, a leitura e a escrita seriam instrumentos que auxiliariam os trabalhadores nos processos de reivindicações e negociações com a esfera pública, onde geralmente se davam os embates; que a escola poderia enriquecer o cabedal lingüístico dos trabalhadores, possibilitando o “diálogo de forma igual”⁵ entre eles e outros setores da sociedade, autoridades e representantes de órgãos governamentais; facilitaria o diálogo conosco, que éramos aliados mas tínhamos posse de outra linguagem.

Embora falássemos a linguagem popular, usávamos também a linguagem erudita. Eles também compreendiam isto, sabiam do poder da palavra, da diferença que havia entre o discurso dos técnicos, que tinham o saber escolarizado, e o discurso deles que tinham o saber da experiência e em que contexto esta variação lingüística deveria ser utilizada. Quando necessário, usavam a força das suas palavras para se oporem a nós ou para enfrentar o adversário¹.

Compreendia que os camponeses sabiam da importância do saber escolarizado para, entre outras coisas, fortalecer e legitimar a palavra, uma vez que, em situações de discussão e negociações entre eles e os técnicos que representavam alguma instância de poder, sempre exigiam a nossa presença como uma forma de proteção, de garantir que não seriam enganados pela palavra. Geralmente intermediávamos a conversa acrescentando informações, traduzindo a linguagem utilizada por ambos os lados. Os técnicos burocratas preferiam sempre conversar conosco, em algumas situações até ignoravam a presença dos trabalhadores e se dirigiam a nós. Vale ressaltar que, em situações de conflito, os trabalhadores não nos permitiam falar, eles entendiam que, naquele contexto, nosso discurso ameno, embora político e crítico, não

⁵. Entendo que seja difícil estabelecer este “diálogo de forma igual”, considerando as posições hierárquicas desiguais, ocupadas pelas partes dialogantes, o que segundo BAKHTIN M, (apud. STAM, 1992), não permite a livre circulação das palavras, da liberdade e da energia que perpassam o ato de dialogar, não havendo assim o diálogo mas o discurso oficial monológico do poder. Penso que a escolarização neste aspecto pode oferecer elementos da erudição para melhor articular a fala dos trabalhadores, como instrumento estratégico para se fazerem ouvir.

resolvia. Entrava em cena, então, o poder cortante das palavras duras e diretas, ditas com toda a veemência necessária para assustar o adversário.

Sobre a importância da educação para os camponeses especificamente, José de Souza Martins (s.d) afirma que índios e camponeses desejam conhecer “a cultura do branco ou a cultura do outro (grifo do autor), do inimigo”, para conhecer como este pensa, como estratégia de luta, já que, nos espaços legais de enfrentamento, a linguagem utilizada é a do “dominante”. Daí a necessidade de se alfabetizar, de conhecer o saber do outro. Segundo esse autor, mesmo os que se julgam aliados não estabelecem um diálogo, uma relação de reciprocidade, por não reconhecer a situação de antagonismo da cultura de classe e, no caso do camponês, a diferença cultural gerada pelo espaço geográfico diferenciado. Mesmo sendo aliados, temos acesso ao saber da norma cuita padrão e predominante, somos culturalmente diferentes, nos colocamos como interlocutor, sem no entanto reconhecer o conflito cultural e, no caso dos indígenas, um conflito étnico que, sem dúvida, são elementos que atravessam o diálogo.

O reconhecimento da diferença é condição para o estabelecimento de formas de diálogo, estando atento para a posição de cada sujeito no processo dialógico, como transitam nessa relação que é de poder, de quais recursos lançam mão para estar nesse diálogo, uma vez que só existirá a relação de reciprocidade, de partilha de sonhos e projetos se houver o diálogo, mesmo que não ocorra ainda na inteireza desejada.

Nestas memórias trago não só as implicações subjetivas, que se originam nas minhas raízes familiar, camponesa e analfabeta, com a escolarização de pessoas jovens e adultas, em especial, jovens e adultos camponeses, mas as implicações teóricas, perpassando minhas escolhas, meu modo de ver e ler o mundo. Acredito que, de alguma forma, estes fatos silenciados na memória, articulam uma herança vivenciada e justificam um enredamento com

camponeses em condição de analfabetismo. Vejo que, de algum modo, sou parte dessa história, como sugere Denice Catani ao falar do papel da memória em nossa vida:

“Falar de si serve a uma função mais importante na medida que muitas questões podem ser rearticuladas, incidentes antigos podem ser retomados e reavaliados, detectando-se outras razões que também possam explicá-los. O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integridade de sua personalidade” (Catani 1997:40).

Faço este percurso, também, com a intenção de chegar ao problema de pesquisa e como este foi se constituindo. Quero ressaltar que estes fios e nós, que tecem a rede de implicações que sustenta minhas ações políticas e fundamentos teóricos, reaparecem do subterrâneo do vivido trazendo a ascendência dos acontecimentos passados e o que ora vivencio. Devo esta visibilidade ao processo de formação constituído ao longo da minha trajetória e que, agora, olhado de um outro lugar, provoca o refinamento da percepção necessária ao exercício da pesquisa: a direção do olhar, a escuta do outro e a sensibilidade para acolher e refletir sobre o que o outro está a me dizer, sobre o que eu tenho a dizer.

1.2. O Despertar da Pesquisa

Como toda ação humana é produto e fonte de criação, na minha trajetória de formação, as ações se constituem num fio que me conduz para outras ações, novas compreensões da realidade, agregando elementos que me permitem constituir uma práxis comprometida com a criação de novos saberes e de novas ações. A escolha do campo da alfabetização de adultos como área de interesse ocorreu pela mesma mobilizar meus sentimentos, causando entusiasmo. Talvez, reação provocada pela presença do analfabetismo na minha história de vida. Este “caráter autobiográfico” (Santos, 1996:56), proporciona-me

um desejo de conhecer com mais intimidade campos do saber que ofereçam uma compreensão e uma prática mais coerente na alfabetização de adultos.

Ao me envolver com ações da alfabetização de adultos, não foi difícil perceber que se trata de uma área ainda pouco explorada, de pouco interesse dos educadores, tendo, portanto, muitas questões não percebidas, muitos problemas não refletidos e, por se tratar de um campo complexo da educação, é também fértil para a pesquisa. Sem nenhuma pretensão, e sem me cercar de nenhum rigor científico, mas tocada pela necessidade de responder às inúmeras perguntas que surgiam ao longo da prática, a observação e a escuta aos sujeitos permitiram-me encontrar situações diversas para as quais não havia sido lançado um olhar, e que me causaram espanto, resultando nas questões que me proponho pesquisar. O problema, captado num momento da prática, conduziu-me e seguiu-me em outras práticas, em outros locais, em outros contextos, tornando-o um problema "local e total" (Santos, 1996:46), migrando para outros contextos, convencendo-me da validade e pertinência em melhor compreendê-lo. A empiria é, portanto, o útero do problema que me proponho pesquisar.

A atividade docente no curso de Pedagogia, de uma instituição Pública Estadual de Ensino Superior (UNEB-Universidade do Estado da Bahia), em campus localizado na cidade de Guanambi⁶, Sudoeste da Bahia, favoreceu-me o trânsito entre o espaço acadêmico, a realidade local trazida pelos alunos e iniciativas das organizações e movimentos sociais locais, permitindo-me mobilidade e diversidade de ação.

Nesse contexto, minhas preocupações com a educação da população camponesa permaneceram, ganhando novos elementos e motivações como: as exigências da formação para o exercício docente; a constatação de uma realidade regional que não estava presente na sala

⁶ A Faculdade de Educação de Guanambi, Campus XII, é um dos 24 campi da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Foi criado em 1990 com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º. Grau e Magistério para Classes de Alfabetização. Este campus atende a população de parte da região Sudoeste da Bahia e do Norte de Minas Gerais, tendo uma grande importância para aquele contexto. Em 1999, implantou-se a Licenciatura Plena em Educação Física e o curso de especialização *Lato sensu* em Metodologia para o Ensino Fundamental.

de aula, mas impregnada na vida dos alunos; a reflexão sobre a relação teoria e prática, com a preocupação de desenvolver uma ação docente onde estes dois aspectos não ocorram de forma dicotômica; tentando encontrar na teoria os elementos que me fizessem avançar na compreensão da escola e do seu cotidiano e ir constituindo uma nova prática, ou uma prática mais vinculada àquela realidade.

As disciplinas Prática de Ensino e Educação de Adultos, com as quais trabalho, se constituíram em laboratórios de prática das teorias com as quais me identifico. Ao ingressar como docente no curso de Pedagogia (Campus XII, que oferecia, naquele período, as habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas e Alfabetização) observei que a formação para professor alfabetizador seguia uma perspectiva: a da alfabetização infantil. A experiência anterior, junto aos movimentos sociais, me ajudou a formular uma visão crítica sobre o papel da Universidade, compreendendo quosas, paciente ter como função principal formar profissionais simplesmente para atuar no mercado de trabalho, e mais, alheios à realidade ao seu redor.

Entendo que a Universidade tem como função formar profissionais críticos e competentes para atuar numa realidade complexa, marcada pela exclusão e por problemas sociais de toda ordem, com a perspectiva clara de intervir neste contexto; que esta formação não deve ocorrer distante da realidade, seguindo um modelo livresco de aplicação de receitas, como antídotos "milagrosos"; que deve formar o ser na sua dimensão humana, social, técnica, intelectual e política para que possa atuar como educador, lendo a própria realidade, agindo nela técnica e intelectualmente, utilizando os saberes já produzidos, mas produzindo novos saberes, aceitando novos desafios, abrindo com sua prática novos caminhos teóricos que responda às exigências da realidade.

Nas minhas iniciativas docentes, tinha a preocupação de desenvolver um papel com competência e compromisso, estando sempre atenta a isso. Este processo de procura, de

formação permanente, de entendimento e envolvimento com a realidade, me levaram para além da sala de aula e foi a partir dessas preocupações que propus um projeto de extensão para alfabetizar os moradores dos bairros periféricos próximos ao campus da Universidade, habitados por trabalhadores de atividades que exigem “menor qualificação”.

Escolhi essas comunidades por sua localização, suas características comuns aos bairros de periferia, principalmente a falta de assistência e dos serviços públicos, e por serem estes locais para onde acorrem trabalhadores rurais migrantes naquela cidade. De fato, estes bairros resultaram da expansão urbana provocada pela intensa migração ocorrida nas décadas de '70 e '80, trazendo trabalhadores de todo o Nordeste para aquela região em busca do “ouro branco”.

A Faculdade de Educação, até então, se enclausurava em seus muros, afastando-se daquelas comunidades pobres. Os alunos não realizavam estágios nas escolas daqueles bairros (só para ilustrar a indiferença àquele entorno). Pensei, então, num Projeto de Extensão⁷ que promovesse literalmente a vinda daquelas pessoas para o interior da Universidade; que promovesse a ida dos alunos àquelas comunidades, vendo nelas um campo de prática educativa, de desafio ao exercício teórico-prático para geração de novos saberes.

O Projeto foi pensado a partir de outras práticas de educação de jovens e adultos que tinham como base os pressupostos teóricos de Paulo Freire, tendo como preocupação potencializar os sujeitos para o uso das práticas sociais da leitura e da escrita, oferecendo-lhes instrumentos para melhor se inserirem na sociedade grafocêntrica, utilizando-se dos códigos da escrita para leituras diversas, desde a “leitura do mundo”, da realidade mais próxima, até a leitura dos diversos textos que compõem este mundo.

⁷ Durante o ano de 1997 desenvolvi juntamente com duas alunas da habilitação em Alfabetização, um curso de extensão com duração de seis meses que tinha como objetivo desenvolver uma proposta de alfabetização de adultos, as alunas estavam em fase de estágio realizando o mesmo no referido projeto. Neste projeto éramos proponentes e executoras.

Constituímos uma classe com 25 alunos a partir da visita às famílias para a realização da matrícula dos interessados. Já nesse momento, começaram os desafios. Inicialmente, as pessoas manifestavam desinteresse de ir à escola. Para muitos, a escola não era o objeto de desejo, contrariando o que a princípio pensávamos. Mesmo assim, realizávamos então uma espécie de sedução aos alunos, repetindo a visita, usando os programas de rádio que eles ouviam para convidá-los a participarem do projeto.

Por outro lado, essa resistência mostrava a necessidade de conhecimento dos valores desses sujeitos, de não vê-los como simplesmente analfabetos mas como sujeitos carregados de sentimentos e valores próprios, de necessidades adequadas à sua vida que, talvez, não passasse necessariamente pela escola; sujeitos para quem, talvez, outras instituições tenham mais sentido, como a Igreja, a Associação de Moradores, o local de trabalho, já que estão mais próximas deles, partilham do cotidiano da sua comunidade e que, certamente desempenham um papel educativo em suas vidas, diferentemente da escola que, ao que parecia, estava fora de suas vidas por diferentes motivos: seja por não tê-la frequentado, seja por muitos de seus filhos terem sido dela expulsos, ou tê-la abandonado por inadequação desta a suas vidas ou, ainda, por não terem se identificado com o espaço escolar.

Éramos desafiadas a superar a posição preconceituosa de que a escola representa a "redenção" para as pessoas analfabetas, o antídoto "miraculoso" que iria transformar suas vidas; a pensar que a escola tem sentidos diferenciados para os indivíduos. A tentar descobrir qual o significado da escola no contexto daquelas pessoas; como a escola se relacionava e se colocava no cotidiano daquela comunidade.

Estas foram as primeiras interrogações que nos obrigamos a fazer, às quais se juntaram outras. Isto era só o começo da nossa aprendizagem: compreender que a escola não tem um modelo unívoco, e que pode ser significada pelo contexto onde se encontra. As instituições foram criadas pelo homem a partir das necessidades gestadas no interior do seu imaginário, que também as gerou para responder a tais necessidades. Esse processo de

instituição de sentidos está em permanente movimento, porque o “conjunto de necessidades” do homem está também em permanente movimento, como uma exigência de sua existência histórica, afetiva e racional (Castoriadis, 1982).

Formada a turma, passamos a analisar as fichas de matrícula que, além dos dados pessoais do inscrito, traziam algumas informações sobre sua vida escolar e suas expectativas sobre a escola. Ao elaborarmos esta ficha, pensamos em colher estas informações iniciais para utilizarmos no planejamento das atividades de sala de aula. Porém, os entrevistados nos apontaram, mesmo de modo sucinto, sua visão da escola que um dia frequentaram e que escola eles esperavam. Queriam uma “escola boa, que lhes ensinasse, que a professora fosse paciente”; “aprender a ler e escrever”. Não tinham, do nosso ponto de vista, grandes expectativas em relação à escola.

Feito o perfil inicial da turma, passamos a detalhar a prática educativa. Os princípios que orientavam nossa prática tinham como centro o sujeito, sua cultura, sua realidade e a utilidade instrumental da escolarização para sua vida; partir da realidade do educando, com o objetivo de compreendê-la, e compreender outras realidades distantes. Além de Paulo Freire, nos apropriamos de outras idéias como a de que o sujeito aprende, agindo e refletindo sobre o objeto do conhecimento e o ato de aprender, defendidas pelo construtivismo (Moll, 1996).

Ao apresentarmos nossa proposta de trabalho, os alunos, alguns cabisbaixos e encolhidos na cadeira, outros mais entusiasmados e ansiosos, ouviram silenciosos, numa demonstração clara de que tinham conhecimento do funcionamento do ambiente escolar; do “lugar do professor e do aluno”. Embora colocássemos que nossa prática seria “diferente”, que nossa relação seria de “igualdade”, não tivemos nenhum retorno, talvez pela prática habitual de obediência que foi culturalmente incorporada; talvez por não confiarem na referência de escola que traziam, ou pelos dois motivos.

Aos poucos, apareceram os primeiros sinais do que eles desejavam ter da escola. Inicialmente não pensamos em trabalhar com atividades para casa porque entendíamos que, na condição de trabalhadores não disporiam de tempo e, talvez, não tivessem estrutura para desenvolver atividades em casa. Era isto que a literatura sobre as condições de escolarização da classe trabalhadora nos apontava, confirmada pelas informações obtidas na ficha de matrícula dos alunos. Porém eles começaram a solicitar “dever de casa”, contrariando de certo modo o que pensávamos. Por entender que isso não invalidaria a proposta, e por respeitar o desejo dos alunos e a hipótese deles de que “se esforçando mais aprende mais rápido”, passamos a adotar atividades para casa.

Com base no princípio do diálogo enquanto elemento educativo provocávamos bastante conversas nas aulas. Os alunos reagiam alegando, “que tinha muita conversa na aula, que eles queriam escrever mais”. Isso parecia ser uma manifestação de “tensão” entre a nossa proposta de escola e a escola que os alunos tinham como referência. A solicitação do dever de casa, de mais escritas e menos conversas, da operação matemática na forma clássica e de tantas outras atividades e conteúdos escolares classificadas como práticas “tradicionais” traduzem a escola que eles têm como referência; a escola que eles esperam encontrar e que, não encontrando se manifestam provocando tensionamento. No meu entendimento, estas manifestações nem sempre são bem recebidas e chegam a criar um clima de desestabilização no ambiente da sala de aula.

Naquele momento, nós não compreendíamos tal resistência como algo que deveria ser acolhido, problematizado. Talvez por não compreendermos o diálogo como princípio formador, como é colocado por Paulo Freire. Ao contrário, contemporizamos a situação com uma explicação lógica e uma defesa apaixonada do nosso ponto de vista, usando o discurso doutrinário no sentido de convencê-los da validade da nossa proposta de escola.

Agora, a compreensão dessa tensão a coloca como uma forma fecunda e pertinente de questionamento tanto em relação ao que deve ser ensinado na escola, quanto em relação à prática educativa. E, por isso, as perguntas:

Os educadores percebem esta tensão entre o que oferece a escola e o que desejam os alunos tanto ao nível do conhecimento escolar que desejam ter, quanto na sua prática docente?

Caso percebam, como os educadores resolvem estas tensões?

Onde e por que se produz esta tensão no educando?

Penso que a resistência exercida por aqueles alunos à nossa proposta de ensino ocorra em outras experiências, algumas das quais eu mesma vivenciei em outros trabalhos." Nossos alunos queriam fazer "contas", conforme o modelo formal; aprender a ler e escrever sem engolir as letras; aprender a escrever com letra "pegada" (cursiva); fazer cópia, ditado. Queriam uma escola que trabalhasse os conteúdos utilizando métodos por nós considerados "tradicionais" de ensino. Não tinham paciência para esperar a superação dos estágios de aprendizagem, não acreditavam que esta ocorra de modo processual e que os erros representavam hipóteses de construção do conhecimento. Naquela experiência o tensionamento foi atenuado ao longo do processo, quando eles começaram a se dar conta dos avanços na aprendizagem, quando se certificaram que eram capazes de aprender. A mediação entre o que queriam os alunos e a proposta pedagógica, foi o caminho que utilizamos para lidar com a tensão surgida.

Outro aspecto instigante foi a mudança de postura dos alunos. Ao chegarem na sala de aula estavam inseguros e cabisbaixos. Alguns não falavam e não participavam das atividades de forma ativa, fazendo somente o que lhes era solicitado, de um modo quase clandestino, com medo de serem vistos, de que seu desconhecimento fosse descoberto, que o colega zombasse, etc. Os que tinham este comportamento eram aqueles que nunca haviam freqüentado uma sala de aula e usavam a impressão digital como assinatura.

À medida que foram aprendendo algo, como o próprio nome e o dos colegas entre outras coisas elementares, começaram a mudar inclusive de postura corporal: começaram a ficar eretos, a ocupar o espaço da cadeira, a moverem-se no espaço da sala de aula em busca de um local mais confortável. O cuidado com a aparência tornou-se evidente. A roupa bem passada, o cabelo penteado e uma sandália mais vistosa compunham o conjunto harmonioso de rostos que se mostravam, de sorrisos que se soltavam, de olhos que brilhavam, de corpos que falavam, agora, com satisfação e desenvoltura.

Estes indícios me levam pensar que o processo de aprendizagem passa pelo corpo, envolve-o por inteiro, provocando manifestação de prazer ou desconforto, que o ato de aprender não é mecânico, mas um movimento vivido intensamente envolvendo toda a corporeidade do sujeito que aprende. Hugo Assmann (1999) em estudo sobre os diferentes tipos de conhecimento e os variados modos de conhecer, e a implicação da complexidade que envolve o ato de apropriação de conhecimentos para a educação, enfatiza a importância do prazer e da ternura para os processos de aprendizagem e a relação desta com o corpo:

“O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário.” (Assmann, 1999:29)

As mudanças nos provocavam alegria e curiosidade em saber o que havia motivado a modificação de postura. Entendíamos que o que oferecíamos era insuficiente para provocar tal alteração, que se materializava também fora da sala de aula. Os relatos de novas ações utilizando a leitura e a escrita em outros espaços eram constantes. O fato de estabelecerem relação ao “que eram e como estavam”, era, por si só, um sinal de avanço. Nos relatos, relacionavam este comportamento ao fato de estarem freqüentando a escola.

Por confiar na capacidade crítica daquelas pessoas, por entender que seus processos de existência já haviam lhes mostrado que existe uma linha divisória entre os grupos sociais, provocada por questões de ordem econômica, social, política, étnica, geográfica, entre outras, e que esta divisão se reproduz também na escola, traduzida na qualidade diferenciada, na dificuldade de acesso e impossibilidade de permanência nesta, entendo que, embora a escola seja algo desejado por aquelas pessoas, este desejo não é motivado pelo valor da escola em si. Penso que, por eles já terem uma leitura sobre a escola que lhes é oferecida, não esperam muito dela. Então, o que estava provocando mudanças naquelas pessoas?

Quando eles responsabilizavam a escola por suas ações, estariam falando da escola que conhecemos, ou de uma escola imaginada, desejada por eles?

Seria a escola por si só, responsável por estes avanços, ou seria a ação do seu imaginário mediando o vivido e o desejado?

O que estaria provocando autonomia naqueles sujeitos?

Se existe uma tensão entre a escola oferecida e a escola esperada, desejada, em que nível estavam às expectativas deles: na escola que conheciam ou na escola que desejavam?

Nos relatos dos alunos, os avanços eram sempre relacionados a questões de ordem subjetiva, de forma direta, como o heróico e vitorioso gesto de recusar usar a impressão digital e assinar seu nome no caixa do banco; “não atravesso mais a rua sem olhar as placas, sei que elas não estão ali de enfeite, que querem dizer alguma coisa”; e de forma mais sutil e indireta assim relatada: “tinha melhorado a relação com a família, compreendia mais os filhos, não era mais bruto com a mulher”; “conversava mais com os colegas no trabalho e aconselhava-os a estudarem, se preocupava mais com a formação escolar dos filhos”; “comecei a falar mais nas reuniões da Associação e a compreender o sentido de muitas coisas”.

Essa escola de que falam não tem o sentido apenas instrumental de ensinar a ler e escrever, mas produz outros sentidos. Tem um papel social em suas vidas, transcendente ao

uso do código escrito, possibilitando entre outras coisas, o afloramento da afetividade coletiva. Esta afetividade se manifestava nas preocupações com o colega que faltava na aula, com o que ficava doente, o que pensava em desistir. Os textos em forma de bilhetes que escreviam como atividade, sempre se dirigiam aos colegas com mensagens de estímulo, de reconhecimento dos avanços e de agradecimento por estarem juntos.

Comecei a pensar que a escola que estava produzindo tudo aquilo era diferente da que nós habitualmente vemos; era diferente da escola passageira das campanhas de alfabetização em massa das ações governamentais; diferente da escola ideologicamente pensada como instrumento formador de um “novo sujeito consciente e engajado” no processo de transformação social, “requerida” pelas correntes de pensamento crítico. Para aqueles sujeitos aquela escola era muito mais.

Foi dessas práticas com a alfabetização de adultos que minhas inquietações ganharam corpo, que vislumbrei novas perguntas para as quais senti a necessidade de procurar outra compreensão. Uma possibilidade de aprender com o vivido, o sentido. Busco em MAFFESOLI, alento para o estado em que me encontrei, tendo a vivência como lugar fecundo de criação, de aprendizagem com o que via nas ações daquelas pessoas, nos momentos prazerosos e sensíveis que partilhávamos:

“Assim, a ênfase posta sobre a vivência é uma boa maneira de reconhecer os elementos subjetivos como parte integrante das histórias humanas. Para utilizar uma metáfora esclarecedora a este respeito, pode-se dizer que ‘a água da objetividade é boa, mas o vinho do entusiasmo não pode faltar, é a mistura dos dois que resulta na opinião certa’”(Maffesoli, 1998:183).

A partir de minhas inquietações procurei no imaginário social compreender os sentidos que os educandos atribuíam ao ato de se escolarizar, entendendo o imaginário como produtor de todo movimento criador, provocador de desconforto, incertezas, e, às vezes, de “desordem” (Morin, 1991). Entendo que este seja o estado natural do imaginário, revolvendo-se,

ora aceitando a ordem posta, ora resistindo a esta ordem e aos sentidos dados socialmente, criando novas necessidades, novos sentidos, dando as costas ao que lhe é dado como certo, criando o novo, o desconhecido, o instável, porém, prazeroso, realizador, constitutivo do sujeito.

Penso que a tensão que vivem os educandos durante o processo de aprendizagem é uma reação provocada pelo processo de estar lidando com algo desconhecido como o conhecimento escolar, agravada pelo desencontro entre as expectativas que formulam sobre a escola a partir das referências culturalmente construídas e como a escola se materializa. A escola que eles têm como referência pode até ser a escola classificada como "tradicional", já exaustivamente criticada por inúmeros trabalhos na área da educação. Diante disso tenho algumas preocupações, tais como:

Terá o educando uma escola imaginada diferente da que lhe é oferecida?

Como o seu imaginário trabalha a tensão provocada por perspectivas diferente de escola?

Neste processo de tensionamento, o educador atua como mediador ou ignora que haja uma resistência ao que está sendo por ele proposto?

O ponto fulcral desta investigação é saber qual é a escola referência para os trabalhadores e como o seu imaginário atua nesse encontro entre o imaginado e o vivido.

Minha aproximação a essa problemática se deu na perspectiva de encontrar elementos que contribuam para uma prática de alfabetização de adultos que contemple principalmente os motivos que alimentam o desejo de alfabetizar-se advindos do imaginário do educando. Para tanto, tomei como eixo de investigação: o imaginário social dos educandos e o sentido por eles criado para a escola, em uma sala de alfabetização implantada no galpão de reciclagem Rubem Berta, supervisionada pelo Movimento de Alfabetização de Porto Alegre (MOVA-POA); as manifestações de tensão como um elemento dinamizador da aprendizagem e da prática educativa desenvolvida.

2. O ENCONTRO...

"E no Cosmos de onde eu vim com a imagem do caos, me projeto futuro sem fim pelo espaço num tour sideral. Minhas roupas estampam em cores a beleza do caos atual as misérias e mil esplendores do planeta de Neanderthal" Lenine/Rennó (1999).

Os procedimentos metodológicos foram tomando contorno durante a realização da pesquisa. Tive a preocupação de ir ao campo com a convicção de que seria impossível apreender tal realidade em categorias definidas *a priori*, em análises fechadas, sabendo da dificuldade em delimitar o problema social em sua abrangência, sendo que não era minha pretensão abarcar toda a complexidade, mas aproximar-me dela sob a orientação de um ponto de vista.

Na proposição desta pesquisa, lançando mão da intuiçãoⁱⁱⁱ e do pouco já visto no campo a ser pesquisado, deixei a metodologia com espaço para a flexibilidade, de modo a agregar o inesperado, pois pressentia que o campo surpreenderia, que a realidade assaltaria as poucas previsões feitas. Essa postura fundamenta-se em uma visão de ciência hoje defendida por autores como Georges Balandier quando esse diagnostica que:

"A ciência atual não busca mais uma visão do mundo total explicativa, o que produz é parcial e provisório. A ciência confronta-se com uma realidade incerta, de fronteiras imprecisas e mutáveis, estuda 'o jogo dos impossíveis', explora o complexo, o imprevisível o inédito" (Balandier, 1997:10).

Já no projeto desta pesquisa falava em "complexidade", apontando para o encontro de uma realidade dinâmica, fugidia, "ambivalente", complexa; trazia idéias de "desordem" e tensão, restritas ainda ao espaço da sala de aula, lugar da aprendizagem escolar e ponto principal

das observações. Ao olhar mais atentamente e por mais tempo me deparei com o movimento de “desordem” proporcionando tensão em outros campos, como o campo do trabalho, o das relações interpessoais, bem como na relação escola e trabalho e, na relação entre os dirigentes e os associados, onde se percebe um conflito de clareza conceitual de sócio e trabalhador, traduzido nas relações de poder e no choque dos interesses individuais e coletivos.

Todos os outros traços que surgiram formarão a tessitura do problema investigado, pois considerando a potencialidade do imaginário, urge que se expanda o raio do olhar trazendo outros elementos que concorrem para a formação dessa realidade específica e para a complexificação do objeto de estudo.

Trago a “complexidade” por compreender que a realidade social não comporta em um tratado teórico, e por sua própria natureza apontar para impossibilidades de delimitação e apreensão na sua totalidade, sendo que, querer ter o olhar da totalidade é deveras pretensioso. Quero me aproximar da idéia de “complexidade” apresentada por Edgar Morin, quando esse diz que,

“...o problema da complexidade é, antes de tudo, o esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança a nossa mente.(...) o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza”(Morin, 1998:176-177).

Pode-se compreender o galpão de reciclagem como um lugar onde cada elemento concorre para a composição de um universo complexo, partindo da natureza do trabalho que ali se desenrola: separação de resíduos sólidos para reaproveitamento; o estigma que ainda se sobrepõe sobre a mesma; os trabalhadores e trabalhadoras que ali atuam, com suas histórias de vidas carregadas de significações próprias, com percursos que se entrecruzam na realidade e no imaginário por eles constituído; a escolarização que ocorre numa realidade incomum ao ambiente escolar tradicionalmente conhecido, as condições objetivas para tal atividade e os

elementos que essas condições acrescentam ao processo de escolarização daqueles homens e mulheres trabalhadoras; a relação tensa entre escola e trabalho; e o entrecruzamento entre o imaginado e o vivido compõem um tecido complexo multifacetado, comporta o avesso. Para Morin,

“Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. Isso tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar uma unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”.(id. *ibid*, p:188)

Procuro me aproximar das idéias de “ordem/desordem/ambivalência” apresentadas por Georges Balandier para uma compreensão do ambiente enquanto estrutura social, enquanto uma organização de trabalhadores com princípios sociais e econômicos. Entendo que os princípios “ordem/desordem” comungam com a idéia de complexidade em Morin e não conflituam com as idéias deste mesmo autor também a respeito de “ordem/desordem” já apresentadas. Segundo Balandier, *“a ordem e a desordem são como duas faces de uma moeda indissociáveis. São dois aspectos ligados ao real, sendo que um, baseado no senso comum, parece ser o inverso da outra”*(*id. ibid*. p.121).

Trago “ordem/desordem” enquanto idéia de aproximação da realidade social no galpão de reciclagem da Associação Ecológica Rubem Berta por entender que o lixo produzido pela sociedade consumista, avançada tecnologicamente, comporta em si a produção de “desordem” enquanto o perigo que este representa aos recursos naturais do planeta; a atividade de separação de resíduos sólidos representa uma forma de “ordem” para as sociedades prósperas que ao produzirem os bens de consumo não prevêm, ou não se responsabilizam pelas conseqüências contidas neste alucinado processo de produção que em última instância provoca danos de ordem ecológica ao planeta e aos seres vivos que nele habitam ⁸; na outra face está a

⁸ . Estima-se que o consumo do plástico, subproduto do petróleo de grande resistência podendo levar até 100 anos para desaparecer, chega a atingir cerca de 100 milhões de toneladas por ano no mundo e 2,5 milhões de

"desordem/ordem": para os separadores de resíduos, a "ordem" pode estar no trabalho e na possibilidade mínima que este representa para a sobrevivência dessas pessoas e de quem deles dependem, filhos, netos, parentes próximos; a desordem pode estar na doença, no risco de acidentes no trabalho realizado de forma precária, na baixa remuneração e na representação estigmatizada contida nesta atividade.

A acumulação de resíduos e a falta de um destino seguro para o mesmo, provocado principalmente pelo mercado produtor, que não considera sua responsabilidade os danos provocados fora da lógica mercantil, fazendo surgir a necessidade de se pensar o que fazer com as sobras dos bens consumidos, é o imprevisível. O reaproveitamento das sobras surge como alternativa para dar um fim útil ao já utilizado, "ordenar" o que está fora da "ordem". Esta conjuntura, por sua vez, cria a atividade de catação ou separação de resíduos como alternativa para aqueles que, fora da ordem do mercado de trabalho, vivem uma vida errante e de exclusão do mercado produtor, e do mercado consumidor, das benesses da sociedade moderna, produtora de avanços tecnológicos.

Sobre a face econômica (de produção e consumo) da sociedade moderna, Castoriadis (1982) faz uma análise sobre a influência do imaginário e aponta que, embora esta sociedade esteja impelida a um processo extremo de racionalização, desprezando ou olhando de forma respeitosa, mas à distância, a instituição imaginária de sociedades precedentes, paradoxalmente, o modelo de sociedade moderna produzida pela "racionalização extrema" não prescinde do imaginário, ao contrário, depende dele. O autor aponta justamente o campo da

toneladas anuais no Brasil. Organizações ambientalistas defendem a responsabilidade dos fabricantes de materiais descartáveis pelo produto final, idéia, já difundida na Europa e Estados Unidos, onde é conhecido como "EPR *extended producer responsibility*", responsabilidade estendida ao produtor. No Brasil tramitam dois projetos de lei: um na Câmara dos Deputados Federais de autoria do deputado Fernando Gabeira, do partido Verde pelo Rio de Janeiro (PL no. 3750 apresentado em 1997 e ainda em tramitação) e outro no Senado Federal de autoria do Senador Carlos Bezerra do PMDB pelo estado do Mato Grosso. Ambos prevêem a responsabilidade dos fabricantes e distribuidores de material plástico em darem uma "destinação final ambientalmente adequada" de seus produtos, prever ainda a recompra das embalagens após o uso. Os fabricantes por sua vez, defendem-se responsabilizando as prefeituras pela coleta integral do lixo.

produção industrial como um lugar de atuação do imaginário, quando, em nome da racionalidade capitalista do mercado produtor, tanto produz necessidades, quanto os objetos para satisfazê-las. Podemos incluir nesta análise não apenas os bens duráveis, mas todos os produtos industrializados não tão duráveis que se transformam em resíduos. Vejamos o que diz Castoriadis (1982: 188-189) sobre o assunto:

“Mais do que em qualquer outra sociedade, o caráter ‘arbitrário’, não natural, não funcional da definição social das necessidades aparece na sociedade moderna, precisamente devido ao seu desenvolvimento produtivo, a sua riqueza que lhe permite ir muito além da satisfação das ‘necessidades elementares’.(...) Mais do que nenhuma outra sociedade, também, a sociedade moderna permite ver a fabricação histórica das necessidades que são manufaturadas todos os dias sob nossos olhos.(...) Lembremos somente o lugar gradualmente crescente que assumem nas despesas dos consumidores as compras de objetos correspondendo a necessidades ‘artificiais’; ou então a renovação, sem nenhuma razão ‘funcional’ de objetos que podem ainda servir, simplesmente porque não estão mais na moda ou possuem tal ou qual ‘aperfeiçoamento’ freqüentemente ilusório”⁹.

Ainda na trilha da produção do imaginário na sociedade moderna, trago o reaproveitamento dos resíduos que, num movimento de criação contínua do imaginário, gera novas necessidades de produção para manutenção do “novo” mercado de reciclados e a necessidade de mão de obra para triagem como uma “saída” funcional de retomada da ordem ecológica planetária. A esse respeito Balandier fala o seguinte:

“... a criação se nutre da desordem, o aleatório (as perturbações) faz parte da organização, a desordem se inscreve naquilo que se define

⁹ . Castoriadis utiliza como exemplo, o mercado produtor automobilístico nos estados Unidos, para demonstrar como ocorre essa produção de “necessidades” de consumo pelo mercado. Em relação aos resíduos sólidos domésticos, por exemplo, se observarmos, a cada dia que vamos às compras encontramos uma novidade para nos enfeitar, um novo produto, ou até um produto já existente, mas, cuidadosamente produzido para nos fetichizar. Ou seja, é mais uma caixa, um vidro, uma embalagem que levamos para casa aumentando a produção e “consumo” de lixo doméstico. Segundo dados, só a cidade de Porto Alegre produz 60 toneladas de lixo seco por dia, que é recolhido através da coleta seletiva e despejado nas OB unidades de triagem de onde os resíduos seguem para reciclagem. Convém lembrar que este procedimento é uma prática recente em nosso país, e que na maioria das cidades brasileiras os resíduos ainda têm como destino os “lixões” e aterros sanitários a céu aberto.

como ordem. A liberdade parcial, o aparecimento do novo e sua estabilização relativa, o determinismo limitado encontra assim sua importância" (id. ibid. p: 84).

A imagem do galpão abarrotada de resíduos lembra um cenário de "desordem" na perspectiva do senso comum: os restos, a sujeira, os insetos que ali sobrevivem e se reproduzem, o odor fétido e as doenças que a partir desse ambiente podem se proliferar. Mas, neste ambiente onde reina a desordem pode estar a ordem para a vida individual de dezenas de pessoas que, excluídas do mercado regulamentar de trabalho, buscam nas sobras condições sócio-econômicas de sobrevivência. Criam no subterrâneo da "desordem" condições de participarem minimamente da "ordem" do mercado consumidor, igualando-se em parte aos que produzem os restos dos quais os separadores retiram sua sobrevivência.

Esse movimento entre ordem/desordem gera um estado de "ambivalência". Pois ao tempo em que renegam o lixo pelo valor social contido nele, sobrevivem dele, dependem dele, negando-o, mas esperando-o em grande quantidade, com melhor qualidade para obterem maior rentabilidade. No lixo está contida a "ordem" da sociedade e do mercado produtor avançado e a "desordem" da produção desenfreada de resíduos que abala a ordem natural e a harmonia da vida ecológica do planeta. No lixo está a "desordem" da grande quantidade de resíduos nos centros urbanos ameaçando a qualidade de vida dos indivíduos e está a "ordem" proporcionada pela possibilidade de ocupação remunerada aos pobres desempregados. Na linha da crítica à racionalização extrema na sociedade moderna industrial feita por Castoriadis (1982), também Balandier, em suas considerações sobre a sociedade moderna aponta a razão instrumental como produtora de uma "ordem" com efeitos perversos, portadores de desordem e degradações, uma ordem que se volta contra o homem, "a ordem de uma sociedade louca".(id. Ibid.,ps.158-159).

Meu olhar foi se formando a partir da interação que estabeleci entre aquele espaço, os sujeitos que lhe dão vida e a compreensão teórica construída com a ajuda de vários autores, principalmente os que permitem possibilidades de aproximação da realidade social

sem um olhar hermético, mas com uma postura de incompletude, de incerteza, de acolhimento ao imprevisível, de ver o real como um movimento “... que incessantemente nos impõe situações que jamais havíamos visto” (Barbier, 1993, p: 201). Esta abertura não quer dizer desleixo, descuido, ao contrário disso corremos riscos por estarmos enredados com o novo, sujeitos às intempéries, exigindo mais cuidado e mais vigilância para não cairmos no relativismo absoluto, e ter a preocupação de estabelecer uma relação “dialogica entre certeza e incerteza¹⁰”.

Nesta perspectiva, me aproximei dos pressupostos da Etnometodologia para orientar o percurso metodológico, por ter esta teoria a preocupação de proporcionar ao investigador, “(...) a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (Coulon, 1995:17).

A Etnometodologia, “ciência dos etnométodos, isto é, procedimentos que constituem o ‘raciocínio sociológico prático’” (op. cit., p:15), é uma teoria originária do campo da Fenomenologia, aplicada inicialmente a estudos e pesquisas da Sociologia e da Sociologia da Educação, que se preocupam em conhecer como os atores sociais percebem e interpretam o mundo, bem como estes atores constroem suas ações sociais cotidianas; é uma metodologia que se preocupa em conhecer como sujeitos constroem as ações cotidianas utilizando-se do conhecimento produzido no senso comum, considerando o “enraizamento dinâmico”(Maffesoli) contido nesse conhecimento; buscando a apreensão e compreensão da vida social tal como ela é. Procurei, através dos procedimentos Etnometodológicos, apreender os sentidos que os “membros”¹¹ daquele espaço coletivo atribuem à escolarização, bem como a partir da produção de significados nos seus imaginários conformam e dão concreticidade ao que conhecemos enquanto local de trabalho e de aprendizagens diversas.

¹⁰ . MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. VEIGA-PENA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar Pinheiro de. (Orgs.) O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: ed. Garamond, 1999.

¹¹ . Para a Etnometodologia membro é: “... todo aquele que possui o ‘domínio da linguagem natural’, a competência social da coletividade na qual vive”. COULON(1995:112)

Dentre os procedimentos de coleta de dados utilizados pelas investigações Etnometodológicas, recorri à observação direta na sala de aula com registros no diário de campo na perspectiva de descrever os movimentos que constituem a rotina do galpão a partir dos relatos das mulheres em sala de aula, buscando posteriormente a confirmação e dados complementares no galpão. Nessa via de mão dupla, sala de aula/galpão, registrei, durante cinco meses, as atividades na sala de alfabetização nos quatro dias de aula semanais e em outros momentos no galpão, que propiciaram a observação de outras ações como pagamento do salário, discussões dos problemas do galpão. Acompanhei a participação de representantes da Associação em uma assembléia do Orçamento Participativo ocorrida na Câmara Municipal de Porto Alegre; uma festa de São João organizada pela professora; a assembléia de eleição da diretoria da associação e uma assembléia ordinária da associação. Visitei a casa de algumas alunas da turma de alfabetização, em situações diferentes como visita de cortesia, de solidariedade e visita por motivo de festa.

O diário foi produzido a partir da observação em sala de aula e em todo o espaço que compreendia o galpão. No geral não fui uma observadora passiva, sendo que já estava no galpão desde abril de 1999 tornei-me "familiar" para os membros do galpão, sendo legitimada por eles para colaborar em alguns eventos como o processo eleitoral, tanto, como alguém que poderia fornecer-lhes informações sobre o processo burocrático, quanto dando opiniões de caráter político quando fui solicitada, tendo o cuidado de não sobrepor a minha opinião à opinião delas. Muitas vezes me esquivei de emitir qualquer opinião me colocando na posição de ouvinte e às vezes problematizando a opinião delas. Preocupava-me as conseqüências das palavras e, embora não estivesse alheia as ocorrências e formasse sobre os fatos uma opinião, tinha clareza que não era meu objetivo intervir, como na observação participante, mas aproximar-me, buscando "saber o como"² os membros naquele espaço constroem suas ações.

². Segundo a Etnometodologia só sendo membro de um grupo se é capaz de "saber como" se faz alguma coisa referente a este grupo, que é diferente de "saber o como", ou seja, os métodos utilizados para produzir as atividades. Para a Etnometodologia, "Um membro é, portanto, uma pessoa dotada de um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, que a tornam capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido

Sobre a sala de aula conversava quase diariamente com a professora sobre os procedimentos tanto dela quanto das alunas nas atividades escolares, os avanços, os problemas, as preocupações com algumas alunas em especial, traçávamos juntas estratégias para a ação docente^v. Travávamos diálogos que extrapolavam a posição pesquisador/sujeitos de pesquisa, mas penso que assumimos o papel de professoras pesquisadoras. Entendo que tanto eu quanto a professora, aluna de pedagogia, aprendemos e interagimos através desta nossa experiência de pesquisa. Em momentos específicos assumi o papel de professora, quando esta por algum impedimento de ordem prática não poderia fazê-lo. Nestas ocasiões me colocava no lugar da professora não apenas cumprindo as tarefas docentes mas refletindo a *posteriori* como havia me sentido e desenvolvido a ação docente, refletindo sobre os conflitos que a prática me oferecia, sendo mais que professora, sendo professora/pesquisadora de fato.

Os registros no diário de campo não se limitaram a falar sobre o visto, registrei também os sentimentos, o não dito, os conflitos vividos, as dúvidas ocorridas tanto em relação aos protagonistas das ações, quanto em relação a mim, pesquisadora enredada naquele contexto não apenas pela pesquisa, mas por minha subjetividade, por meu juízo de valores, pela concepção de mundo que me orienta.

Estar ali me proporcionou a aproximação com um universo para mim desconhecido, estabelecer relações com pessoas também desconhecidas, exigindo-me dois movimentos: primeiro, o de familiarizar-me com o lugar para que pudesse olhar mais de perto aquele universo a ponto de ver o que não está tão aparente. Para isso precisava me acostumar com os cheiros, os materiais, a dinâmica do trabalho, transitar pelo espaço e utilizá-lo também para necessidades comuns a todos, comer e beber no galpão, por exemplo, tentar literalmente me despir do preconceito; o outro movimento foi o de não parecer tão distante para os outros, para aqueles que são de lá. Este foi um movimento feito a longo prazo e muito árduo. Por

ao mundo que a rodeia". COULON (1995:158-159). Faço esta citação para diferenciar a observação etnometodológica da observação participante que também é utilizada como instrumento de coleta de dados pela Etnometodologia, mas, que não foi o caso nesta pesquisa.

vezes me senti incomodada com a "indiferença" de algumas pessoas, percebia que existia e existe ainda, em menor escala, mas sempre existirá uma reserva quanto ao que devo saber, como devo saber (qual versão pode ser contada à professora). O modo direto de falar o que pensam foi algo que também precisei me acostumar a ponto, de entender que não agiam daquele modo para magoar-me, afastar-me. Passei a encarar até como um modo de se mostrarem e me testarem para que eu pudesse fazer a escolha, permanecer ou me afastar dali.

Não foram poucas as vezes em que eu também fui alvo das gozações e ironias de algumas mulheres, o que me deixava profundamente constrangida e irritada, tendo, no entanto, que camuflar a irritação para que não se agravasse a situação e me tornasse alvo constante das ironias e gozações, como um divertimento para elas. O tempo nos aproximou bastante, estar lá por algum tempo criou laços afetivos entre nós, conquistamos a confiança a partir de interesses comuns por sermos mulheres e poderem falar de temas comuns a nós, como sexualidade por exemplo; de buscarem comigo informações de seu interesse, mas que não chegava até lá e eu me colocava enquanto alguém que sai e volta e pode levar algo que ainda está indisponível para elas, mas já está acessível.

Estabeleci "estratégias de trocas" para ser aceita com mais naturalidade no galpão de reciclagem, para não ser tratada como mais uma curiosa em busca de informações. Era necessário conquistar a confiança delas para ter inclusive adesão ao trabalho de pesquisa. Por isso mesmo, todos os procedimentos da investigação, foram discutidos ou informados (conforme o caso) à diretoria da Associação e as mulheres alunas da turma de alfabetização mais diretamente envolvidas na investigação, ouvindo suas opiniões sobre pesquisa e ouvindo-as mais especificamente sobre suas compreensões em relação ao tema da pesquisa que ali realizava. Não estou querendo dizer que elas tomaram decisões sobre o trabalho, o que pode ocorrer segundo os procedimentos metodológicos utilizados na Etnometodologia, quero com isso esclarecer que procurei exercer uma relação de respeito com os sujeitos e seu espaço, ouvindo-os e respeitando suas posições e forma de organização.

Outro instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada com dez mulheres que freqüentavam a sala de alfabetização e com a professora da turma somando ao todo onze entrevistas realizadas entre maio e agosto de 2000. Apresento o quadro com os nomes e características das entrevistadas e o período de realização. Os nomes são fictícios e, escolhi nome de flores para ressaltar a beleza interior e a sensibilidade das mulheres que participaram da investigação. Na escolha do nome, tentei relacionar suas características com as das flores.

Quadro 1: Mulheres que participaram da investigação

NOME	CARACTERÍSTICAS	PERÍODO DA ENTREVISTA
Gloriosa	28 anos, cabelos longos e negros, pele clara. Separada. Tem 03 filhas que não vivem com ela, trabalha há três anos no galpão, é meiga, brincalhona e muito solidária com as colegas. Não freqüentou escola na infância vivida em Cruz Aita de onde migrou para Porto Alegre já adulta.	Julho de 2000
Margarida	49 anos, cabelos curtos e negros, de baixa estatura, pele clara. Casada, quatro filhos homens. Muito sorridente. Trabalhou no galpão por cinco anos, sendo "dispensada do serviço" em julho passado. Freqüentou a escola por menos de um ano em Porto Xavier onde viveu a infância, migrando para Porto Alegre já casada e com os filhos todos nascidos.	Julho de 2000

Violeta	33 anos, baixa estatura, pele negra, cabelos curtos trançados. Separada. Tem três filhos e uma neta, uma das filhas está com quatro meses. Violeta frequentou a escola durante toda a gravidez. Trabalha há oito anos no galpão. Viveu parte da infância em Caçapava, migrou para Sarandi e depois para Porto Alegre. Trabalhou catando resíduos em aterro sanitário e como carrinheira. Morou na rua.	Junho de 2000
Gérbera	26 anos, baixa estatura, pele clara, cabelos negros e longos. Casada, quatro filhos. Ocupa a função de vice-diretora da Ass. Rubem Berta. Risonha, expansiva e curiosa, faz muitas perguntas. Sempre queria saber sobre a pesquisa e notícias que ouvia na TV, é ávida por informação.	Junho de 2000
Magnólia	42 anos, baixa estatura, pele clara, cabelos longos e negros. Casada, cinco filhos. É muito tímida e emotiva. Trabalha no galpão há 1 ano e meio. Viveu a infância no interior de Cachoeira do Sul, foi viver com a avó depois da separação dos pais. Após se separar migrou para Porto Alegre onde contraiu outro matrimônio. Ela chorou durante quase toda a entrevista.	Agosto de 2000
Flor de Lótus	20 anos, baixa estatura, cabelos claros e longos, pele clara. Estudante do 7º. S. de Pedagogia. Alegre, receptiva e bastante dedicada ao trabalho docente no galpão.	Abril e Agosto de 2000

Gardênia	52 anos, baixa estatura, pele clara, cabelos negros e curtos, quatro filhos, trabalha há dois anos no galpão. É expansiva, alegre. Depois de perder o pai assassinado foi viver com os padrinhos em Ijuí, viveu enquanto casada em Gal. Câmara, migrando para Porto Alegre após se separar. Chorou muito ao narrar sua vida.	Julho de 2000
Dália	55 anos, baixa estatura, cabelos negros, pele morena. Teve seis filhos, só três sobreviveram. Viúva, trabalha no galpão há quatro anos. Nasceu numa colônia próximo de Rolante, não se recorda o nome do lugar. Teve dois casamentos.	Junho de 2000
Vitória Régia	54 anos, alta, cabelos grisalhos, pele morena, tem seis filhos e doze netos, é mãe solteira. Trabalha no galpão há dois anos. Trabalhava antes como doméstica. Vivia em cruz Alta de onde migrou para Porto Alegre há três anos. Tem uma expressão de tristeza no rosto, é muito meiga e às vezes revoltada na mesma medida.	Agosto de 2000
Verbena	38 anos, estatura mediana, cabelos curtos, pele morena, tem onze filhos, todos vivos. Casada, alegre, brincalhona, espirituosa, discreta. Trabalha no galpão há cinco anos. Viveu a infância em Agudos. Veio para Porto Alegre aos 16 anos após se casar.	Agosto de 2000

Hortênsia	40 anos, estatura mediana, cabelos lisos e negros, pele clara, casada. Teve seis filhos, o mais velho suicidou-se há um ano. Frequentou escola especial durante algum tempo na infância (não sabe precisar quanto tempo). Trabalha no galpão há dois anos. É de Porto Alegre e morou em Capão da Canoa onde trabalhou como vendedora de sorvete na praia.	Agosto de 2000
-----------	---	----------------

A entrevista teve como principal objetivo saber mais sobre suas trajetórias escolares e o sentido dado por elas à escola, bem como a compreensão da professora sobre a sua prática docente naquele contexto. Este foi um instrumento revelador dos dados e que, na proposta, aparecia enquanto um instrumento a mais, tornando-se, no desenrolar da pesquisa, fundamental para a aproximação com aquelas mulheres e seus universos.

As entrevistas foram marcadas por revelações surpreendentes, reflexivas, emocionadas, terapêuticas no sentido de que para elas representava a oportunidade de falar sobre elas com alguém. Ao entrevistá-las, não estava fazendo uma coleta pura e simples dos dados, mas estava ouvindo-as, dando-lhes atenção, dispondo tempo e compreensão para suas histórias, oferecendo cumplicidade para que elas em mim confiassem. A sensibilização provocada pela identificação a partir de pontos semelhantes das nossas histórias, produziu lágrimas¹³ marcando nossas conversas, tomando o lugar da palavra, exorcizando um sofrimento carregado ao longo de uma vida, trazendo a tona uma memória escondida...

¹³ Foi uma grande surpresa o clima que se estabeleceu em algumas entrevistas, com muito choro, muita emoção que traduzia a importância do tema, da mágoa que muitas vezes marcava suas falas, do tom de confiança e desabafo que dominavam a conversa. A voz e os movimentos do corpo expressavam-se conforme a significação do assunto de que falavam.

“... me faço chorar para me provar que minha dor não é uma ilusão: as lágrimas são signos e não expressões. Através das minhas lágrimas, conto uma história, produzo um mito da dor, e a partir de então me acomodo: posso viver com ela, porque, ao chorar, me ofereço um interlocutor empático que recolhe a mais ‘verdadeira’ das mensagens, a do meu corpo e não da minha língua: ‘Que são as palavras? Uma lágrima diz muito mais’” (Barthes,1977:73).

O trabalho de entrevistas proporcionou-me reações inesperadas, como encontrar semelhanças entre a história daquelas mulheres e a da minha mãe, que também foi camponesa e como elas viveu o impedimento de frequentar uma escola porque a necessidade de trabalhar era imperiosa, bem como a dificuldade de acesso à escola. O modo apaixonado de falar sobre o pouco contato com uma sala de aula não me parecia estranho, já ouvira minha mãe falar tantas vezes com aquele mesmo sentimento. Os pontos em comum, que aproximavam as histórias de cada mulher, deram-me algumas pistas que possibilitam traçar um certo perfil daquele grupo específico: mulheres recicladoras em processo de alfabetização.

Não havia vislumbrado as mulheres como sujeitos principais dessa investigação, mas além do fato da turma naturalmente se formar só por mulheres em decorrência da desistência dos alunos do sexo masculino, a força das suas histórias, o apelo das suas palavras atravessadas de sentimentos como emoção, mágoa, sofrimento, decepção, sonhos, esperanças me sensibilizaram ao extremo causando uma empatia profunda, um *sentimento de ligação* que me conduziram para decisões imprevistas, embora esperadas. Não tive a pretensão de trabalhar gênero enquanto categoria de análise conforme os estudos específicos da área. Apresento trechos da trajetória de vida das mulheres que são de certa forma comum ao universo cultural feminino.

Realizei entrevistas abertas onde a entrevistada fez uso da palavra relatando trechos da sua vida conforme suas escolhas, a partir é claro de uma provocação feita inicialmente por mim, pautada nos meus interesses investigativos e coerente com sua disposição de falar, ou não, sobre fatos importantes. Busquei nas entrevistas conhecer, através do relato, a

trajetória escolar de cada aluna da turma de alfabetização, o que me permitiu ter acesso a outras informações que formarão a tessitura da trajetória escolar, já que ir ou não à escola não ocorre de modo isolado na vida do sujeito, mas está cercado por tramas e fatores que se estendem por outros campos de sua vida.

Cada entrevista seguiu um roteiro próprio conforme a característica da entrevistada e os nossos dispositivos de empatia, tanto no sentido dela se dispor a falar sobre si quanto na minha capacidade de formular compreensivelmente a questão, quando era o caso, ou em ouvi-la falar longamente sobre seus problemas e fatos ocorridos recentemente até chegar a uma conexão regressiva que ia dando sentido à sua realidade atual. Foi procurando saber das suas trajetórias escolares a partir da infância que foi possível ter acesso a informações, embora restritas, referentes ao contexto familiar na infância da entrevistada: a necessidade de trabalhar desde criança, imperiosa para todas as entrevistadas; a implicação do trabalho na evasão ou exclusão total da escola; a contração de matrimônio na adolescência; a maternidade precoce; o malogro amoroso na vida da maioria; a migração para a capital; a inacessibilidade ao mercado de trabalho formal; a realidade atual: moradoras da vila Rubem Berta, trabalhadoras do galpão de reciclagem, alunas da turma de alfabetização. Estas são as principais interfaces que conformam esse grupo de mulheres, traços identificados já nas primeiras entrevistas repetindo-se nas subseqüentes, formando uma trama de relações convergentes para a caracterização do grupo.

Como eu já assinali, cada entrevista ocorreu conforme as características da entrevistada. Deste modo, resultaram entrevistas longas, detalhadas, ricas em informações, como entrevistas sucintas onde a entrevistada restringiu-se a responder as questões formuladas. Atribuo esse procedimento às características de algumas delas: falar pouco, ser desconfiada, aliada à situação de estar sendo entrevistada e temer a repercussão das suas declarações. Esta situação ocorreu com apenas duas entrevistadas e não chegou a prejudicar o trabalho, pois, mesmo não se alongando, evitando emitir opinião, todas falaram sobre os temas propostos, às vezes usando estratégias como diminuir a voz, pedir para desligar o

gravador, ou perguntar com veemência quem iria ouvir aquela conversa, mesmo já tendo sido esclarecido sobre o procedimento e seriedade do trabalho e da total liberdade de só falar o que desejasse. Todas as entrevistas, no entanto, têm uma densidade e uma singularidade própria.

Quanto a mim como pesquisadora, adotei uma postura de interação e empatia com a entrevistada não me limitando a formular questões, mas estabelecendo diálogos tanto no sentido de melhor esclarecer a entrevistada quando houve incompreensão, quanto de trocas de opiniões, comentários críticos, informações que eram de interesse da entrevistada, bem como, partilhamos risos, lágrimas, brincadeiras estabelecendo uma relação de empatia e de liberdade.

As entrevistas foram realizadas após um período de observação direta na sala de aula que apontou alguns indícios do que buscar como informação. Tomei conhecimento de fatos através de relatos delas e presenciei alguns que durante a entrevista foram retomados na tentativa de melhor esclarecê-lo. Esse procedimento muito me ajudou, pois, assim não cheguei totalmente desinformada sobre a entrevistada e sua realidade particular, sendo a entrevista um momento de aprofundamento das informações que muitas vezes levaram à revelação de dados inesperados, de reações imprevistas, ou com dimensões imprecisas como, por exemplo, a emoção que todas esboçam ao falarem da sua trajetória escolar. Enquanto pesquisadora com uma história de escolarização bem sucedida, não tinha a dimensão da importância da escola nas suas vidas. Embora estivesse propondo aproximar-me da escola nos seus imaginários, não fazia idéia de que estava tocando em algo tão precioso para aquelas mulheres. Esse foi um dos sustos que a pesquisa me proporcionou e que, sem dúvida, reflete a minha inexperiência.

As entrevistas foram realizadas individualmente no próprio espaço da escola e muitas vezes fui levada a convidar uma determinada pessoa para ser entrevistada em função de um fato que lhe atingia diretamente naquele momento. A professora me ajudou neste aspecto,

pois sabendo da dificuldade de algumas em se exporem, ela sentia quando era o momento propício para conversar com determinada aluna. Talvez esse não seja o procedimento mais correto, visto que o estado emocional do sujeito pode proporcionar alteração nas informações dadas. No entanto, a prática me mostrou que essa pode ser mais uma “verdade” relativa, considerando que os dados nunca são puros. A fala do sujeito sobre si mesmo está sempre molhada de significados por ele atribuídos, os acontecimentos têm graus diferenciados de importância a partir do seu ponto de vista.

Pensar assim significa estar certo de que os dados estão sempre sob suspeita, ou seja, a realidade do que está sendo dito e do que está sendo visto está sempre além do que podemos realmente atingir, é sempre uma construção interpretativa de quem fala e, posteriormente, de quem ouve. Clifford Geertz (1989:19 e 29) faz um alerta a esse respeito:

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

Embora considere o que dizem pesquisadores experimentados sobre as teorias por eles construídas nas suas trajetórias de investigação, não me sinto totalmente segura na direção da pesquisa, mas vivo uma sensação constante de estar equilibrando-me sobre o incerto, caminhando em terreno movediço que a qualquer instante afundará. Os autores nos dão substratos teóricos, informações e orientações para uma escolha “acertada”, mas creio que a sensibilidade do pesquisador e o envolvimento pela tessitura do contexto a ser investigado, e pela natureza das questões de investigação, têm um caráter decisório fundamental para a escolha do percurso metodológico a ser construído.

Penso que o pesquisador faz suas escolhas metodológicas, a partir da sua aproximação com os procedimentos cientificamente disponíveis e balizado por seus conceitos e

valores, o papel que atribui à pesquisa, a natureza do problema de investigação e sua disponibilidade para emaranhar-se no labirinto do contexto investigado, constituindo caminhos próprios, fazendo suas escolhas para uma compreensão aproximada do problema proposto.

Recorri a alguns procedimentos metodológicos da Etnometodologia, matizados por pressupostos teóricos de outras correntes de pesquisa, mas que se encontram todas no campo da pesquisa qualitativa utilizadas pelas Ciências Humanas. O *mix* teórico não ocorreu apenas pela minha condição de neófito, mas principalmente como exigência da complexidade do problema de pesquisa que propus, bem como pela complexidade da própria realidade que nos exige um olhar caleidoscópico, para que tenhamos maiores possibilidades para dela nos aproximar.

3. DESCORTINANDO O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Na descrição¹⁴ do local de realização da investigação, reproduzi minhas impressões de estrangeira no sentido de não ser de lá, de não ser um deles, de estar lá de passagem, realizando uma atividade específica e, portanto, ter um olhar construído e voltado para as minhas intencionalidades e contaminado com uma compreensão própria sobre aquele lugar. Outra limitação diz respeito à impossibilidade de captar o que constitui aquela realidade na sua totalidade, compreendendo que o observador olha com mais acuidade para aquilo que lhe interessa.

Tentei fazer uma descrição com o cuidado de não cair na análise prescritiva e classificatória, por entender ser este caminho insuficiente para dar conta da riqueza dos fatos, da dinâmica que marca aquele espaço, da complexidade perene ali existente.

3.1. A Unidade de Reciclagem Rubem Berta

O cenário da investigação é um galpão de separação de resíduos sólidos, localizado na região Norte de Porto Alegre (região Nordeste segundo mapa do Orçamento Participativo), no Bairro Rubem Berta. O bairro está dividido em duas regiões: uma geograficamente mais alta, pavimentada, com conjuntos habitacionais da COHAB, linhas de ônibus para diversos pontos da cidade, escolas, postos de saúde, posto policial, comércios de pequeno porte; a outra região, denominada popularmente de vila, é onde está localizado o galpão.

¹⁴ Uso o termo "descrição" com o sentido utilizado pelos estudos Etnometodológicos que pensa a descrição como uma interpretação do pesquisador baseada em pressupostos hermenêuticos, de compreensão e interpretação do visto, ou seja, a descrição não será algo puro, mas, matizado pelo olhar de quem o faz: "As descrições do pesquisador são em si mesmas uma interpretação de documentos. (...) Podemos chamá-las descrições interpretativas". COULON, Alain.(1995:29)

Esta região do bairro é “pouco” atendida pelos serviços públicos de saneamento. A principal rua de acesso é larga e pavimentada no seu início e logo vai estreitando, desaparecendo o asfalto e dando lugar à terra nua que se transforma em lama após as chuvas formando inconvenientes buracos conforme o tráfego de veículos. O esgoto a céu aberto também compõe este cenário produzindo um fétido odor. Conforme se vai avançando, observa-se a presença de animais soltos se alimentando no pasto natural formado pela vegetação e por amontoados de lixo deitados ao solo¹⁵. Nesta região os moradores não têm todos os serviços existentes na parte mais alta do bairro. Dispõem de um ônibus velho que circula pela vila sem cobrar passagem, como uma extensão das linhas que servem ao bairro, recolhendo os passageiros que desejam se deslocar para outros pontos da cidade e para outras regiões do bairro onde utilizam os serviços públicos e de comércio.

As casas têm uma arquitetura popular comum às áreas ocupadas irregularmente do ponto de vista do planejamento urbano. Também neste aspecto, no início da rua observa-se uma melhor aparência nas construções que vão se degradando nas áreas mais interiores do bairro, vão surgindo as “peças” de madeira formando as quadras e constituindo as ruas. Do lado esquerdo da rua que dá acesso ao galpão está a Creche Vó Ana que, recentemente, ganhou uma sede com melhor estrutura, tomando o lugar da antiga construção de madeira que abrigava os filhos dos moradores.

Nessa região, do lado direito, temos acesso a um conjunto de moradias denominadas popularmente de “barraco”, por sua arquitetura tosca e improvisada, pelas dimensões espaciais e precariedade nas instalações. Segundo o que observei em visita a algumas casas, as famílias se aglomeram em um ou dois barracos, onde vivem mães, filhos, netos, genros e noras, avós, tios, se dividindo de acordo com a situação civil, a idade e o grau de parentesco. É um outro modo de organização familiar, é a família multinuclear formada a partir da carência

¹⁵ Não existe coleta seletiva no bairro. As mulheres que trabalham no galpão não fazem a separação do lixo em suas casas. Ver: KOVARIK, Lucio. Escritos Urbanos. São Paulo: Ed. 34, 2000. O autor usa a categoria

habitacional existente nas grandes cidades, agravada pela concentração da renda e do desemprego. Junto a esses fatores de ordem econômica, a maternidade precoce colabora para a configuração e formação da família multinuclear.

Constatai também que uma única construção pode abrigar duas famílias em espaços separados, ou seja, na parte da frente reside uma família, nos fundos outra família. Nesse caso, o banheiro e o equipamento sanitário são comuns para as duas famílias. É neste núcleo que residem boa parte das trabalhadoras¹⁶ do galpão. Outras residem numa região conhecida por Timbaúva, localizada acima do galpão. Nesta região as moradias são menos degradadas, se encontram "casas de laje" com pequenos ajardinados, dando uma aparência comum aos bairros populares mais antigos que já lograram uma certa estrutura.

Na rua que dá acesso ao galpão desce um córrego que corta o aglomerado de barracos, tendo inclusive moradias na sua margem, exigindo uma espécie de "ponte" de madeira improvisada pelos próprios moradores para dar acesso à casa. Desse córrego sai um insistente odor fétido produzido pelo lixo acumulado em seu leito. Antes de chegarmos ao galpão vê-se o CESMAR¹⁷ (Centro de Educação Marista), uma bonita construção nas cores azul e vermelha que se avista ao longe ocupando uma grande área com quadra de esportes, parque infantil, um pequeno lago artificial e um bem cuidado jardim. Neste local, os filhos de algumas mulheres trabalhadoras do galpão fazem atividades educativas e recreativas e também são oferecidos à comunidade cursos profissionalizantes e atendimento médico. À esquerda do CESMAR está a creche (também parte das obras sociais dos irmãos maristas) com jardins floridos e área de lazer para as crianças, e ao fundo o fétido córrego. Na diagonal

"espoliação urbana", para tratar da ausência ou precariedade de serviços de consumo coletivo nos bairros populares nas grandes metrópoles brasileiras.

¹⁶ . Usarei o gênero feminino para referir-me as pessoas do galpão, considerando que as mulheres são ali maioria e são também, até por serem em maior número, os sujeitos da pesquisa.

¹⁷ Aquela região do bairro Rubem Berta é atendida pela Congregação religiosa Irmãos Marista, que desenvolvem ali, além da assistência religiosa, a assistência social aos moradores do bairro, sendo o CESMAR um centro social onde são oferecidos trabalhos na área da educação, saúde e formação profissional.

ao CESMAR, e à esquerda, emparelhado com a creche, está o galpão de reciclagem da Associação Ecológica Rubem Berta.

Nesta região do bairro ainda não existe escola da rede pública. Como já me referi acima, esta região é desprovida de equipamentos públicos de uso coletivo, seguindo uma característica que marca as periferias metropolitanas. Na região da Timbaúva está sendo construída uma Escola Pública apresentada pelos moradores como demanda ao Orçamento Participativo¹⁸.

O galpão, como o próprio nome já revela a sua estrutura, é uma construção de forma retangular, paredes altas com intervalo aberto entre o teto, que não protege do frio no inverno e, caso ocorra chuva com vento, molha o seu interior. O piso é de chão batido proporcionando a formação de lama no período de chuvas, ao misturar a terra com o lixo. Na parte da frente encontra-se o portão de entrada, grande o suficiente para permitir o estacionamento dos caminhões no seu interior para carregamento.

No lado direito do galpão encontram-se dois pequenos cômodos. Na parede da frente, voltada estrategicamente para o local de trabalho, vê-se uma grande imagem de Nossa Senhora Aparecida, "rainha dos recicladores", evidenciando a religiosidade como mais um aspecto que atravessa aquele espaço. No lado direito do galpão, encontram-se duas pequenas salas, na primeira ocorrem as transações comerciais com os compradores e, na outra, mais reservada, isolada por uma porta, funciona o escritório da diretoria da Associação. Entre as duas salas tem um pequeno corredor que leva ao banheiro. Estes cômodos são mobiliados com móveis reaproveitados, como estante, mesa, cadeiras e outros objetos em condição de uso, encontrados no lixo.

¹⁸ O Orçamento Participativo, implantado pela administração municipal em 1989, é um órgão de participação da comunidade representada através de conselheiros eleitos por regiões administrativas da cidade. O Orçamento Participativo através dos conselheiros tem como finalidade planejar, propor, fiscalizar e deliberar sobre a receita e despesa do orçamento do município de Porto Alegre.

No lado esquerdo fica o cesto onde os caminhões do DMLU (Departamento Municipal de Limpeza Urbana) descarregam o lixo para separação. Paralelos ao cesto ficam os tonéis de plástico azul, também chamados de bombonas onde são colocados os resíduos já separados. Em frente ao cesto, fora do galpão, fica um contêiner para onde é destinado o lixo orgânico denominado de refugo. O fato de vir lixo orgânico junto com lixo seco é um indicativo de que nem todas as pessoas fazem a seleção do lixo doméstico, apesar da coleta seletiva em Porto Alegre já existir há dez anos. Ao lado dos tonéis ficam os silos onde são despejados os resíduos já separados para serem prensados. Em frente aos silos ficam as três prensas. Depois de prensado e amarrado em formato de fardos, o lixo é estocado aguardando comprador. O Lixo ganha um efeito visual muito bonito quando está enfardado. A mistura de cores, formatos e figuras diferentes conferem uma estética única criada ao acaso.

Seguindo para os fundos, nas imediações da metade do galpão, do lado direito, tem um banheiro masculino outro feminino, já um tanto deteriorados e pouco recomendáveis para uso. Seguindo, nos fundos tem mais dois cômodos, um utilizado como cozinha e outro como quarto para descanso nos horários de intervalo do trabalho. Dispõem também de um pequeno banheiro, sendo ao todo quatro banheiros. Desses, apenas o que fica ao lado do escritório oferece melhores condições de uso. Em toda parte se encontra lixo à espera de classificação ou à espera de comprador. Este ambiente favorece a proliferação de ratos e baratas, comuns nesses locais, além dos cachorros de estimação dos próprios trabalhadores e da vizinhança que estão sempre em busca de alimento, ou simplesmente fazendo companhia ao seu dono. Nos espaços desocupados estão cadeiras, bancos, mesas usados nos horários de intervalo aglomerando os grupos durante o lanche, a roda de chimarrão, do cigarro e das conversas.

É, à primeira vista, um lugar assustador e repulsante, mas ao circularmos por mais tempo tende-se como eles a acostumar-se com aquele cenário. Ao se observar a dinâmica do trabalho, conforme descrevi acima, vê-se que este tem uma organização semelhante a uma linha de montagem. Causam espanto algumas situações mais incomuns, como a lama do lixo, ratos e baratas circulando livremente e uma grande quantidade de insetos sobrevoando o

local, sem falar nos odores¹⁹ que se intensificam nos dias de chuva e nos dias de sol muito forte após as chuvas.

Outra característica do trabalho no galpão é o barulho provocado pelo tilintar dos materiais sendo jogados nos silos, nas bombonas, o estilhaçar dos vidros, o barulho da prensa, todos esses ruídos ao mesmo tempo, pontilhado pelas vozes das pessoas, a campainha do telefone e até a música que, às vezes, faz contraponto com o barulho trivial daquele lugar.

No lado de fora, em frente ao galpão, beirando a cerca que o separa da rua, fica o depósito dos vidros que são ali mesmo estilhaçados. O “estilhaçamento” de vidros é uma atividade que não é realizada diariamente, espera-se que haja uma determinada quantidade de material para destacar alguém para realizá-la. Enquanto isso, os vidros inteiros são guardados em caixotes de madeiras e trancados com cadeado para evitar roubo. Estilhaçar os vidros é uma tarefa perigosa, como as demais, e é realizada sem nenhuma proteção provocando pequenos acidentes.

Do lado esquerdo tem uma pequena casa de madeira que outrora era ocupada por um vigia e agora funcionam as salas de aula e a biblioteca. Mais ao fundo do terreno fica a capela que também é sala de aula, local para ministrar cursos diversos para a comunidade e realização das reuniões do galpão, da comunidade, da catequese e o que mais surgir. Entre a escola, a capela e o galpão fica um espaço livre, que elas chamam de rua onde os caminhões estacionam para descarregar os resíduos.

O trabalho no galpão tem início às 8:00 hs, quando cada uma recebe a tarefa do dia. O trabalho é distribuído entre o cesto, uma espécie de vala que ocupa toda a extensão da parede ao lado direito da construção. É onde se faz a triagem do lixo, trabalho realizado por

¹⁹ . Apesar de haver coleta seletiva em cerca de 90% dos bairros da cidade de Porto Alegre, ainda é comum a população misturar lixo seco com lixo orgânico, e às vezes até animais mortos são deixados no lixo, que se decompõem causam odores desagradáveis.

duplas femininas, são as separadoras, na linguagem usada nos galpões para definir as funções; *bomboneiro*, trabalhador responsável pelo esvaziamento da *bombona*, um tonel de plástico; na *bombona* é colocado o lixo já separado que é descarregado nos silos que são áreas cercadas por telas que recebem o lixo pela classificação: metais, plásticos, papéis, vidros; é realizado por homens; a prensagem dos materiais já classificados é também realizada em duplas, tanto por mulheres quanto por homens; pesagem e entrega da carga que é geralmente responsabilidade dos homens e das mulheres da diretoria ou daquelas/es que apresentam mais desenvoltura.

Às mulheres cabe a tarefa de separação do lixo, que considero uma atividade mais grosseira do ponto de vista de salubridade; aos homens cabem as atividades que exigem força física como esvaziar as bombonas, pesar os fardos e carregar os caminhões, caracterizando uma divisão cultural do trabalho. Os homens, assim como as mulheres que se sobressaem como liderança, exercem ainda a função de supervisionar as atividades do grupo. Geralmente os homens são escolhidos para cumprir tarefas fora do galpão como fazer pequenas compras, dar recados, etc. O trabalho de limpeza da rua é realizado por mulheres algumas vezes na semana. Esta atividade consiste em juntar o lixo que cai fora do cesto no momento do descarregamento dos caminhões. Nos dias de chuva e frio esta é uma atividade penosa, mas que tem que ser feita para que não se perca matéria prima. O número de trabalhadores é flutuante, dependendo da quantidade de matéria prima que recebem. Em meados de julho, por exemplo, tamanha era a quantidade de lixo para separar que foi criado um terceiro turno à noite para atender a demanda. Mas, o número de trabalhadores permanentes está em torno de 50 pessoas sendo as mulheres a maioria.

Um dado interessante é a rede de parentesco existente, sendo comum ter mãe e filhas/os, casais, irmãos, sogra e genro, cunhados, trabalhando juntos no galpão. É que a forma de arregimentação da mão de obra ocorre por indicação, sempre que surge uma vaga existe um parente necessitando de serviço. Quem não chegou ali por parentesco veio porque é vizinho, conhecido, comadre ou compadre de alguém que já está trabalhando lá.

*“Vive dentro de mim a mulher do povo.
Bem proletária. Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos, de
casca grossa, de chinelinha e filharada”
Cora Coralina, 1983.*

3.2. As mulheres recicladoras: “nem luxo, nem lixo”²⁰

As pessoas trabalhando no cenário descrito são o que, na verdade, produzem toda a dinâmica e complexidade do funcionamento do galpão. Algumas trabalham em silêncio outras em plena algazarra. Dependendo de com quem estão dividindo a tarefa se percebe conversas entre as duplas durante as atividades. O estado de humor depende da situação individual de cada uma e dos acontecimentos no galpão. Nos períodos pré e pós-recebimento do salário, por exemplo, o astral pode estar bom se o rendimento tiver sido satisfatório, ou ao menos razoável, já que sempre deixa a desejar a remuneração recebida em relação ao tempo trabalhado e ao tipo de trabalho que realizam, e, principalmente em relação à expectativa que criam em torno do “salário”. Observei que, no primeiro semestre de 2000, ficavam insatisfeitas e revoltadas após o pagamento. Doença na família, principalmente dos filhos, é outro motivo para deixá-las tensas e preocupadas.

As ausências das/dos trabalhadoras/res são toleradas sem desconto por um período de até quinze dias. Porém as faltas provocam um certo burburinho entre elas, tendo em vista que estão produzindo para dividir o resultado da produção com alguém que está parado. Se as faltas prolongam-se por um tempo significativo começam a circular fofocas e especulações. Só em caso de doenças graves tem-se uma toierância sem questionamento, sendo inclusive decidido entre todas a remuneração da faltosa.

Quem são as pessoas que sobrevivem deste trabalho atípico²¹, considerado um trabalho precário do ponto de vista da regulamentação enquanto exercício profissional,

condições de realização e remuneração? São homens e mulheres com idade entre 20 e 60 anos, a maioria são filhas de camponeses, tendo migrado do interior do estado para a capital ou região metropolitana. Oriundas do trabalho agrícola, algumas já trabalharam como empregada doméstica e faxineiras. Antes de chegarem à atividade de separação dos resíduos no galpão, algumas disputaram lixo nos aterros sanitários ou empurraram "carrinhos" recolhendo lixo nas ruas da cidade. O trabalho no galpão, apesar das condições precárias e insalubres, representa um avanço do ponto de vista das condições de trabalho se comparado à situação anterior, é a percepção de quem já esteve nas duas situações.

Essas pessoas têm uma história de vida bastante sofrida produzida também pela posição da classe social que ocupam e pela exclusão de que são vítimas, tendo lhes restado poucas opções dentre as reservadas àqueles menos favorecidos econômica e socialmente. Embora saibamos da importância social do trabalho que realizam, sabemos também que não escolheram estar ali. Sabem que se estão ali é porque é esse o lugar que essa sociedade excludente e perversa lhes reservou. No entanto, encontram ali um meio de sobrevivência e motivos para desejarem estar em outro lugar.

Um número significativo de mulheres já foi vítima de abandono pelo pai de seus filhos, algumas já foram abandonadas várias vezes. Uma contraiam novas relações, outras permanecem sozinhas movidas por uma grande mágoa do ex-companheiro. Algumas chegam a embrutecer-se quando falam sobre esse assunto, em outros momentos se fragilizam ao extremo deixando rolar no rosto as lágrimas produzidas pelo malogro de uma relação amorosa.

²⁰ Este subtítulo foi retirado de uma composição da cantora Rita Lee.

²¹ A atividade de reciclagem em Porto Alegre teve início com os catadores recolhendo material nas ruas, nos aterros sanitários, com o aumento do número de pessoas que utilizavam essa atividade como meio de sobrevivência houve a necessidade de se organizarem, o que ocorreu a partir da colaboração de organismos da Igreja Católica como a Comunidade Eclesial de Base-CEBs e pessoas do movimento social e profissionais ligados à Universidades que passaram a se reunir e a pensarem junto com as lideranças dos recicladores formas de melhorar a atividade de reciclagem. Hoje, além das Associações dos recicladores em Porto Alegre, na região Metropolitana e em mais de 13 cidades no interior do estado, os recicladores já fundaram uma Federação que está ligada a outras entidades da mesma natureza em outros estados do país.

Essas mulheres são pessoas que sorriem, choram, brigam, fazem piada da própria sorte, sonham que o minguado salário dará para pagar as contas e, quem sabe, sobrá um pouquinho para “dar entrada numa televisão com controle remoto”, ou ainda comprar um adereço na lojinha de 1,99 localizada estrategicamente em frente ao galpão. Ou, comprar “aquele edredom para o inverno”. São sonhos inestimáveis que elas lutam cotidianamente para realizar, a partir da batalha diária com o lixo e contra o lixo.

Vivem numa situação de ambigüidade, pois, ao tempo em que negam o lixo pelo valor social enquanto sobra que este representa, sobrevivem dele. Esperam ansiosas que venha em grande quantidade e com qualidade, “que venha um lixo bom, lixo rico”. Elas fazem uma segunda classificação do lixo: tem o lixo bom, rico, que vem dos condomínios e chega em grandes sacos pretos e o lixo ruim, pobre, que não tem valor significativo de venda, e que vem das vilas.

No horário do lanche, meia hora na metade de cada turno de trabalho, essas personagens se agregam por afinidade. Pode-se observar dois grupos: um formado pela maioria das trabalhadoras que se aglomeram no interior do galpão, ou na rua, e o grupo “delas²²” (da diretoria da Associação) que fica sempre no escritório. Tem ainda aquela que fica isolada, às vezes se junta as outras, por um curto intervalo de tempo, isolando-se em seguida. Segundo ela, gosta de ficar sozinha: “fico pensando”.

Dividem o lanche com quem não tem, trocam café por pão, juntam os trocados para comprar um lanche maior, criam solidariamente um momento que passa alegria e prazer - para quem observa- naquele espaço que aos olhos de um estrangeiro só proporciona espanto. Entre o lúdico e o lanche saem as piadas, as fofocas, as confidências e o apoio nas situações de dificuldade. As gargalhadas das mais extrovertidas podem ser ouvidas a distância. Este momento de descontração é aguardado com ansiedade. A partir da 9:30hs começam a olhar

²² . As mulheres geralmente fazem uma distinção entre elas próprias e as outras, as que são membros da diretoria. Sempre se referem a “elas”, sem dar nomes, mas numa postura clara de diferenciação hierárquica e de existência de dois grupos, não necessariamente opostos, mas, diferentes.

insistentemente no relógio. Ao soar a campainha indicando o intervalo interrompem automaticamente a atividade, qualquer que seja ela, no trabalho ou na sala de aula. Segundo elas, saem muito cedo de casa e não têm tempo de tomar café. Antes de saírem, algumas têm que organizar os filhos que vão à creche ou à escola, sendo o lanche a primeira refeição do dia. Algumas tomam um café substancial, que é preparado e trazido pelos filhos pouco antes de soar o esperado sinal que indica o descanso.

Elas vão ao trabalho como qualquer outro trabalhador que ao chegar no local de trabalho troca suas roupas por um "uniforme", que é sempre uma roupa de qualidade inferior. Algumas usam um casaco azul que receberam como doação da PUC (Pontifícia Universidade Católica), outras usam seus andrajos. No frio sobrepõem algumas peças para se protegerem melhor. Muitas usam uma proteção na cabeça, como boné, lenço. É surpreendente vê-las com os cabelos livre, por só andarem com um boné que não encobre só o cabelo, encobre também o rosto, sufoca o olhar, esconde o sorriso. É como se fosse uma proteção aos tantos estranhos e curiosos que aparecem para visitar o galpão.

Será o boné um escudo? Vemos o corpo de quem trabalha, mas não podemos olhar no olho, nem elas nos encarar com plenitude, mas de soslaio, por baixo do boné, observando as reações de rejeição, de pena, curiosidade, de espanto. Reagem enfurecidas sempre que estaciona mais um ônibus escolar trazendo crianças para visitarem o galpão. Só após algum tempo vi algumas sem a proteção do boné. Pude ver como se tornam mais bonitas com as tranças, os longos cabelos emoldurando o rosto. É uma surpresa que só se via nas ocasiões especiais como festas, final de semana, no despojamento e na intimidade de seus lares.

Outro elemento que chama bastante atenção são as unhas grandes e pintadas de algumas, geralmente descuidadas, mas pintadas. E os dedos cheios de anéis! Usam vários anéis no mesmo dedo, anéis em todos os dedos. Quase todas usam anéis, e o que chama

atenção é a quantidade. Existirá alguma simbologia aí, na mão que se produz para pegar no lixo? Será uma maneira de tornar menos grosseira e “feia” sua atividade? Será ainda uma proteção da mão, para que essa se diferencie do lixo? Acho absolutamente maravilhoso, glamuroso, aquelas mãos sofridas, maltratadas, mas ornamentadas por tantos anéis, enormes, coloridos, alegres.

Esses pequenos detalhes indicam que não perderam o cuidado consigo, a feminilidade, que não se identificam com a matéria prima de trabalho. Como costumam falar ao se sentirem magoadas pelos olhares de rejeição: “Trabalhamos com lixo, mas não somos lixo”. São mulheres corajosas, resistentes, que lutam contra um “destino”. São mulheres que escondem sua beleza atrás de marcas produzidas por uma vida árdua; são mulheres solidárias, amorosas, duras às vezes. Mas são também extremamente doces e afetivas se confiam no estrangeiro, tanto para mostrar a doçura, quanto a rudeza.

3.3. A Escola: “... a gente não quer só comida a gente quer prazer pra aliviar a dor... ²³”.

O processo de escolarização no galpão de reciclagem Rubem Berta é uma iniciativa recente, realizada a partir de uma parceria entre a UFRGS – FACED através de um projeto de extensão, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre através do MOVA e a Associação Ecológica Rubem Berta. Por enquanto só este galpão, na cidade de Porto Alegre, desenvolve esta experiência oferecendo escolarização para seus associados no local de trabalho.

Este projeto teve início em abril de 1999, e surgiu a partir de uma necessidade sentida por algumas pessoas da diretoria, ao detectarem que grande parte das trabalhadoras

²³ . Trecho de composição do grupo musical Titãs.

e trabalhadores não sabiam sequer assinar o próprio nome. A experiência começou com uma sala de alfabetização sob responsabilidade do Movimento de Alfabetização-MOVA, e uma sala de pós-alfabetização sob responsabilidade da Faculdade de Educação da UFRGS. Sendo o galpão um local eminentemente de trabalho, não existe um espaço físico reservado para sala de aula. Em vista disso, as aulas ocorrem em espaços improvisados como a capela sob jurisdição da congregação religiosa "Irmãos Marista"; o quartinho nos fundos do galpão por um tempo, e mais recentemente uma pequena casa de madeira que outrora era a moradia do vigilante.

Na capela funciona a sala de pós-alfabetização. Entre o altar, as imagens sagradas, e os cartazes da catequese, se encontra o quadro de giz e os trabalhos produzidos durante as atividades escolares. Os bancos da igreja são utilizados como classes. Na pequena casa temos um quarto onde funcionou até meados de julho a sala de nível II, correspondente às 5ª/6ª Séries (implantadas neste ano como extensão do Programa de formação de Jovens e Adultos Trabalhadores-PFJAT, que atende funcionários da UFRGS); outros dois cômodos, um que serve como depósito de classes sem uso e outro onde funciona uma biblioteca montada com doação de livros diversos, atividade que conta com apoio de uma bibliotecária da Faculdade de Biblioteconomia da UFRGS. Esta iniciativa é inédita e visa caracterizar aquele espaço também como local de formação escolar e democratização de outros saberes. O espaço da biblioteca está aberto à comunidade numa tentativa de sua aproximação ao galpão de reciclagem.

A turma de alfabetização onde realizei a investigação funciona em duas salas da casa por ter o maior número de frequência, com um total de treze alunos: doze mulheres e um homem²⁴. Neste espaço existe um quadro de giz grande posicionado sobre duas classes e um armário de aço ao fundo onde é guardado todo o material escolar disponível para o projeto. Nas paredes estão expostos cartazes de atividades de escrita, recortes e colagens realizadas

²⁴ A turma começou com quinze alunos, estando treze frequentando quando realizei a pesquisa e concluindo o ano com oito alunas.

pelas alunas, mapas geográficos, tabelas com as operações matemáticas (tabuada), cartazes informativos sobre AIDS, lista dos aniversariantes, etc.

O espaço não é apropriado. Como outras salas de alfabetização de adultos, essa é uma improvisação. Com pouca iluminação, pouco espaço físico impossibilitando a colocação de todas as classes numa mesma sala dificultando a circulação e atenção da professora a todas as alunas. O barulho característico do galpão chega até a sala de aula, mas não chega a interferir muito, mais por nos habituarmos a ele, do que pela sua intensidade. Só me dei conta do barulho durante o trabalho de entrevistas quando o silêncio era desejado, mas o barulho aparecia insistentemente sufocando a fala das pessoas que estavam sendo entrevistadas.

A turma de alfabetização está sob orientação e supervisão do MOVA. A professora é aluna do 7º. Semestre de Pedagogia da UFRGS, sendo que sua regência será validada como um dos estágios exigido pelo curso. Os conteúdos escolares trabalhados são definidos a partir da orientação do MOVA e das necessidades e solicitação das alunas, tendo a professora a preocupação de encontrar o equilíbrio entre as diferentes orientações.

A idade das alunas varia entre 26 e 55 anos. Encontramos numa mesma classe uma heterogeneidade no processo de escolarização: desde aquelas que nunca haviam freqüentado uma sala de aula, até casos avançados no processo de aprendizagem proporcionados tanto por experiências anteriores de escolarização, quanto por histórias de auto-aprendizagem. No entanto, todas têm um ponto em comum: não estudaram porque precisaram trabalhar para ajudar os pais na lavoura ou no cuidado com os irmãos mais novos, ou deixaram de estudar pelo mesmo motivo. Todas querem “aprender a ler, escrever e fazer continhas”. As duas horas diárias de aula representam uma conquista: voltar a estudar, e para algumas significa ser estudante pela primeira vez na vida e ainda, conciliar o trabalho à possibilidade de estudarem.

Os temas discutidos em sala de aula vêm invariavelmente do galpão ou acabam nele. As discussões giram em torno das condições de trabalho e da remuneração que recebem. Os temas geralmente são levantados pela professora ou surge em decorrência de outras discussões. O valor econômico da atividade produtiva é o assunto predominante, principalmente na semana próxima ao pagamento. Neste período, o contexto da sala de aula é totalmente alterado, elas ficam irritadas, desatentas, tensas, faltam às aulas. Estabelecem uma espécie de rodízio involuntário: enquanto um grupo está trabalhando na esperança de que aumentem a produção e, conseqüentemente, a remuneração, outro grupo está na sala de aula para garantir a presença da professora e a continuidade das aulas.

Nos textos que produzem sempre se referem à baixa remuneração. Frases como "porque ganhamos tão pouco" aparecem nas discussões e nos pequenos textos que constroem. Estabelecem relação entre o baixo rendimento e suas condições de vida extrapolando o espaço micro de convivência, buscando explicações nas estruturas macro-sociais²⁵. Vêm no trabalho além da fonte de sobrevivência, uma função corretiva utilizada para afastar as pessoas das drogas, da malandragem.

Em seus discursos o trabalho aparece como traço diferenciador entre uma pessoa honesta, direita e outra que não possui essas qualidades. Chamou-me atenção a fala de uma aluna, já em idade avançada, ao retornar à escola após uma semana afastada em função do seu estado de saúde. Ao lhe perguntar como estava sua saúde, me respondeu: "estou bem o suficiente para trabalhar". Sua resposta me parece imperiosa, o que interessa são as condições mínimas que lhe permita trabalhar. É compreensível sua atitude, considerando que

²⁵ . Cada recicladora/or recebe em média R\$ 150,00 a 180,00 por mês. Desse valor são descontados: um rancho, uma caixa de leite, e as despesas de manutenção do galpão. No primeiro semestre do ano de 2000, o rendimento ficou abaixo dessa média, em torno de R\$ 80,00 a 100,00 reais gerando um clima de desconforto, descontentamento e desconfiança. O fato é que embora trabalhem bastante, tenham muita matéria prima, o que influencia o rendimento é o tipo de lixo que recebem e o valor de mercado deste. Ouve-se que o lixo de maior valor no mercado não chega aos galpões, ou chega em pequena quantidade.

ela é chefe de família responsável por manter um filho adolescente “longe do perigo das drogas”.

A escola é importante, mas para elas não parece ser mais importante que o trabalho. Sempre surge um motivo que as tira da sala de aula. Quando estão com problemas pessoais alegam que não estão “com cabeça para ir a aula”. A “falta de cabeça” é provocada pela falta de comida em casa, falta de gás de cozinha, de remédio para um filho ou neto doente, entre tantas outras necessidades concretas do cotidiano. Observo que elas vivenciam uma relação de ambivalência²⁶ entre o trabalho e a escola, mesmo priorizando o trabalho, não deixam de ir à sala pedir para a professora passar tema. Pegam o caderno de quem foi à aula utilizando o intervalo para fazerem as atividades escolares.

No tocante às condições de trabalho também está em jogo o resultado econômico no final de cada mês. Ao refletirem sobre a necessidade do uso de luvas, por exemplo, argumentam que embora saibam da importância de seu uso temem que diminua a produção, já que, segundo elas, a luva as deixa mais lentas. Compreendem a importância da proteção, mas rejeitam-na em função da remuneração.

Embora estejam desenvolvendo uma atividade de grande valor social, considerando que estão contribuindo para a desacumulação e reaproveitamento dos resíduos sólidos produzidos pela população, observo que o que as motiva a realizarem este tipo de trabalho é, no fundo, a luta pela sobrevivência. Ao discutirem questões referentes ao lixo em sala de aula, resistem em aceitar que esta é uma discussão que pode ser realizada nesse espaço. Muitas vezes reiteram que não querem falar de lixo, querem aprender outras coisas.

²⁶ . Uso o termo Ambivalência na perspectiva de que as mulheres vivenciam uma relação oscilante entre a educação e o trabalho: ao tempo que querem à escola, “pra aprender alguma coisa, precisam do trabalho para sobreviver”. Tanto um quanto outro são importantes, mas, um interfere no outro, fazendo com que elas quase sempre priorizem o trabalho, sem, no entanto abrirem mão da escola.

Considero legítimo seus reclamos e até comum este tipo de reação nas turmas de alfabetização de adultos, conforme já demonstraram outros estudos referentes à temática, porém penso que, além disso, existe aí uma atitude de negação à condição de recicladora. Ocorre mais uma vez no meu entendimento, uma situação de ambivalência: ao tempo em que negam seu trabalho, ao se defenderem do olhar e do tratamento preconceituoso de que são vítimas muitas vezes, utilizam o discurso que ressalta a importância social do que realizam, enfatizando a diferença que qualifica, entre os que produzem a sujeira e elas que “limpam a sujeira que eles (os outros) fazem”.

Como já assinalei, o ambiente escolar é visivelmente influenciado pela dinâmica do galpão. Invariavelmente todos os acontecimentos acabam sendo trazidos para a sala de aula, exigindo às vezes a inclusão de temas não previstos às atividades de aula. Esses fatos são colocados em forma de desabafo, usando linguagem metafórica para que não se estabeleça uma relação direta com quem fala, em linguagem codificada para manter o sigilo em relação a algumas: “tem umas aqui que não podem saber do que a gente ta falando, senão vão contar e pode dar muita confusão”. Algumas vezes demonstram revolta com certas decisões dos dirigentes, noutras querem informações que possam subsidiá-las a tomar uma decisão, fazer alguma reivindicação. As vezes penso que fantasiam os fatos como uma estratégia de exorcismo de outros acontecimentos já ocorridos em suas vidas, ou de possíveis futuras ocorrências.

Observo que elas fazem confusão em relação a certos acontecimentos, principalmente a cronologia dos fatos, colocando-os como algo ocorrido recentemente quando na verdade já se passou um tempo significativo. Um bom exemplo é o tempo de serviço delas no galpão, dificilmente respondem a esta pergunta com precisão. A própria idade, algumas têm dificuldade em precisar. Penso que esse fato pode estar relacionado à própria dinâmica individual delas, com uma vida marcada por muitas irregularidades proporcionadas por mudanças frequentes, juntando-se a isso a ausência de escolarização dificultando que estabeleçam uma seqüência dos dados dentro de uma ordem lógica. Por vezes elas omitem

fatos ocorridos no galpão e, ao serem confrontadas com uma contra informação, recobram a memória admitindo que realmente aconteceu determinado fato. Esse aspecto me chamou atenção porque elas esquecem fatos importantes ocorridos na história do seu local de trabalho.

Para algumas, a escola representa uma chance remota de mobilidade social, mas percebo que elas não acreditam que essa fórmula se aplique a elas. A situação de resignação ao lugar que ocupam não lhes permite acreditar que possam ascender socialmente a partir da escolarização. Talvez suas histórias de “fracasso” as tenham feito incrédulas demais para realmente acreditarem nesta promessa. Esta, no entanto, pode ser uma postura interessante se pensarmos que essas mulheres não estão freqüentando uma sala de aula para mudar de *status* social, não estão pensando na educação apenas do ponto de vista utilitário, mas estão produzindo outros sentidos para suas vidas a partir também de uma sala de aula.

Elas reconhecem que, “depois da escola estão mais unidas”, “estão sabendo conversar mais”, “ficam sabendo de outras coisas”. A escola está contribuindo para a melhoria das relações entre elas, está despertando a curiosidade para outros horizontes. Estão criando outros hábitos como estudar com os filhos, com os netos, hábito que favorece a aproximação familiar e desperta a preocupação com a educação escolar dos filhos e dos netos.

A preocupação com o horário da aula, a roupa para ir à escola, a realização do tema nos intervalos, a solidariedade entre elas nas atividades escolares são rotinas que humanizam mais aquele local de trabalho, que dão maior visibilidade à importância delas enquanto pessoas e de perceberem que estão exercendo o direito de estudarem, de terem um momento diferente, lúdico, de ocupação com outras questões; de utilizar naquele espaço, além das mãos para separar o lixo, o cognitivo para a escrita, a leitura nos materiais enquanto separam, atribuindo ao lixo outros sentidos, como a aluna que decora seus cadernos com as figuras adesivas encontrada por ela durante a separação.

A sala de aula pode ser também uma fuga do trabalho que as sustenta, mas que também as aborrece. É o espaço do sonho, da brincadeira, do descanso do cenário dos restos dos outros. É onde elas são mais importantes que o lixo. Talvez por isso reajam à idéia de falar daquilo que querem fugir.

Ali elas são estudantes que criam suas estratégias de aprendizagem e enfrentam o desafio de construir novos conhecimentos; que se emocionam ao escreverem sozinhas a primeira palavra; que jogam beijo para a professora ao final da aula; que se orgulham ao perceberem que avançaram e já “sabem uma coisinha”. Na sala de aula elas buscam prazer. Alimentam a auto-estima que se apresenta nos cuidados com o corpo, os cabelos arrumados, a roupa da escola, o zelo com o material escolar, o medo de sumir a pasta com o material escolar e perderem simbolicamente o que já conquistaram.

No trabalho também, segundo elas, já são observadas algumas mudanças na forma de participação nas reuniões da associação: ao ouvirem os outros, ao articularem melhor as idéias expressando-as e se posicionando^{vi}, realizando ações que exigem o uso da escrita, estando mais atenta à dinâmica do trabalho, estando mais unidas, diminuindo as brigas e desavenças entre elas, “diminuíram os gritos”, exercendo mais o respeito pelo outro; provocando indignação diante do que elas consideram injusto, como por exemplo “botarem uma colega para fora do serviço”. deixando vir à tona a sensibilidade que subsumiu ao longo de uma vida árdua, na rotina de um trabalho em condições precárias, e desvalorizado pela sociedade. Isso não é tudo que desejam, porém isso não é pouco...

“... isso significa prestar atenção ao que, de um modo espantoso, levando em conta as diversas imposições sociais, equivale a dizer ‘sim, apesar de tudo’, à vida. E isso não em função de qualquer otimismo de privilegiado, mas considerando o sólido vitalismo social que, mesmo através das mais duras condições de vida, não deixa de se afirmar, mesmo que seja na forma da duplicidade” (Maffesoli, 1996:11).

Foi com esse olhar de possibilidades que desenvolvi este trabalho de investigação no Galpão de Reciclagem Rubem Berta. De fato extrapolei muito o lugar de pesquisadora ao me encharcar daquela realidade fugindo da orientação clássica de “distanciamento” do objeto, de um olhar objetivo e analista sobre a realidade. Foi com o olhar da possibilidade que pude enxergar um vitalismo pulsando no subterrâneo do lixo e impulsionando a luta daquelas mulheres pela sobrevivência. Reitero que não acredito que é naquele lugar que gostariam de estar, que fizeram uma escolha. No entanto, ao que parece, ao estarem ali, criam situações para uma vivência menos dura, buscando no subterrâneo das sobras, possibilidades que estão para além destas.

“Até quando terás, minha alma,(...) a força de estar sempre- insegura- segura como a flecha que segue a trajetória obscura, fiel ao seu movimento, exata em seu lugar...?” Cecília Meireles, 1984.

4. O DESEJADO E O VIVIDO

A sensação que experimentei ao me envolver com o tema da pesquisa e com as mulheres pesquisadas foi a de estar sendo movida por um devaneio do meu imaginário. Inicialmente como pura fantasia, ilusão que foi tomando forma de um desejo inexorável, reversibilizando do estágio criador puramente fantasioso para o estágio criador realizador. No bailar devaneante, minhas idéias foram ganhando sentido, formas, cheiro, parceria dos sujeitos pesquisados, dos autores que pairavam sob meus olhos, a cumplicidade de tantos que comigo partilham esse devaneio, que é feminino²⁷, como eu, como as mulheres recicladoras, como a gênese do meu imaginário devaneante e criador.

Bachelard (1988) fala sobre a coerência entre o escritor e suas palavras, o que cada palavra exprime, o sonho que produz cada palavra escrita, o sentido que anima cada palavra escolhida. O encontro, enfim, entre o sonho e o sonhador, a palavra e o autor. Experimentei esse encontro, primeiro ao pensar esta pesquisa, ao realizá-la e agora ao apresentá-la na forma de palavras, de texto, na ousadia de escrever/transcrever, não sem medo, os devaneios do meu imaginário.

²⁷ . BACHELARD, Gaston. *Poética do devaneio*. São Paulo: Martins fontes, 1996. Na introdução desta obra o autor fala sobre as palavras e em especial sobre a palavra devaneio, e que na sua permissividade com as palavras confere-lhes gênero e que na língua francesa a palavra “*rêverie*” (devaneio) é feminina. Sendo o devaneio para ele, “*diferente do sonho noturno, tantas vezes marcado este último, pelos duros acentos do masculino(...), o devaneio, tem essência feminina*”.(p.19)

Neste exercício de apresentação dos dados, ou melhor, da fala das mulheres, das idéias, crenças, sonhos e desejos apreendidos através das entrevistas e da observação arquitetei um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e a teoria escolhida para acompanhar meu olhar na perspectiva do imaginário, como um arcabouço para o percebido no percurso da pesquisa. Não quero usar a teoria e seus autores como elementos imperiosos, mas fazer junto a estes uma consonância de idéias que ajudem a melhor apresentar e compreender a realidade vista nela mesma, por ela mesma, buscando uma conjugação do olhar da pesquisadora, da teoria escolhida, os limites impostos pela realidade social observada nos contornos que esta já traz, deixando vir à tona os sentidos já existentes. Não faço análise, mapa ou qualquer coisa do tipo sobre o imaginário, mas tão somente o apresento através das falas das mulheres pesquisadas intercaladas com a teoria que ajuda a compreendê-lo.

4.1 O Imaginário Social

A categoria imaginário tem sido olhada com desconfiança pela ciência moderna que o considera como o lugar da fantasia, da "falsa imagem, ilusões e visões distorcidas da realidade" (Valle, 1997). O Imaginário Social é, no entanto, instância onde o homem produz sentidos para suas ações, lugar de criação por excelência. De natureza ambivalente, é temido porque tanto pode submeter como subverter a ordem dada por ser capaz de "dar férias à razão". É nesse campo que o sujeito tanto pode justificar e encontrar sentido para uma postura de aceitação, quanto pode instituir um movimento de total desestruturação da ordem imposta. Em função disso, o imaginário e a imaginação como sua ação criadora são vistos pela razão moderna como, "a louca da casa, a amante do erro e da falsidade" (Duran, 1998). O imaginário foi "abolido" principalmente na Modernidade período em que se estabelece uma relação de apropriação científica com o mundo da qual nada poderia escapar, pois se pensava ser possível realizar uma espécie de "cadastramento do real" (Balandier, 1997).

A imaginação criadora como ação primeira do imaginário era vista como uma barreira à ascensão do homem a uma visão sã e coesa do mundo. Na Modernidade, o sentimento, o sensível, o vivido são expulsos da “cidadela do cérebro”, privilegiando o processo cognitivo, o racional, o científico como o único caminho de se chegar à “verdade” (Maffesoli, 1996). Nesse contexto, o imaginário teria que se submeter à razão, estar sob seu controle.

Constituindo-se como um campo de estudo pluridisciplinar, alguns autores têm prestigiado o imaginário em suas produções intelectuais como uma categoria importante para a compreensão do sentido das ações do homem e a realidade por ele criada²⁸. Na educação, especificamente, os estudos sobre o imaginário têm contribuído nas investigações que tratam do sentido que o sujeito atribui à instituição escolar e aos sentidos que perpassam os projetos de educação socialmente instituídos²⁹.

O imaginário constitui-se na instância onde o homem, tanto de forma individual quanto coletiva, cria dando forma através das imagens às construções do seu modo de ver a realidade. Portanto, as imagens são a “representação”, não no sentido de “... fotografia ou decalque de um mundo exterior, mas (...) de apresentação para e pelo vivente, mediante a qual ele cria seu mundo próprio” (Castoriadis, 1997:274).

É através da ação imaginária que o sujeito capta as informações externas, criando justificativas e sentidos para suas necessidades individuais e coletivas. Deste modo, o imaginário pode ser também entendido como um processador de acontecimentos externos, a

²⁸ Ver: BACZKO, Bronislaw. *Imaginação social*. In: ANTHROPOS-HOMEM. Trad. Port. Lisboa, Impr. Nac.-Casa Moeda, 1985; BALANDIER, Georges. *O Dédalo: para finalizar o século XX*(cap. IV). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999; CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997; MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995; *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996; *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

partir dos quais o sujeito cria informações necessárias aos seus desejos. Ou ainda, quando não é possível satisfazer esses desejos, por estarem submetidos ao conjunto de normas sociais já instituídas, o imaginário produz justificativas que sancionam o que realmente ainda não lhe agrada.

Assim, o imaginário processador de informações é, também, criador, responsável pelas ações do indivíduo, pelo conjunto de valores e sentidos que este imprime sobre a realidade social, de modo que, mesmo os atos reproduzidos pelo homem, mesmo as ações que não são produtos únicos da sua criação, passam pela triagem na "alfândega" do imaginário.

O imaginário não é só criação, é responsável também pela conduta de acomodação e aceitação de uma realidade homogênea. Balandier (1999) tem a compreensão de que o imaginário está "empanturrado" pela racionalização exacerbada do cotidiano do homem na Modernidade, onde a técnica se encarrega de criar demandas e apresentar uma saída racional para as necessidades de um imaginário a serviço do consumo, da homogeneização e banalização do sentido da vida humana. No entanto, ao mesmo tempo em que a Modernidade traz a mudança como valor positivo gera também a "incerteza (grifo do autor) ao se realizar e se difundir". Na sua representação positiva, a Modernidade produz imagens de um mundo marcado pelo progresso científico, pelo "domínio" da natureza através do desenvolvimento técnico e capacidade de gestão e pela programação das organizações da sociedade.

Por outro lado, as sucessivas crises levam a humanidade a uma tomada de consciência sobre o aspecto desfavorável dessas mudanças, descobrindo também o aspecto perverso, destruidor, incontrollável da Modernidade, gerando desencantamento e feridas no imaginário. Para viver esse movimento de incerteza, Balandier (1997:232) apresenta o imaginário como instância fundamental no homem:

²⁹ Ver: FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação* (cap. VI). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993; POSTIC, Marcel. *O Imaginário na relação pedagógica*. Portugal: edições asa, 1992; VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997; DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

"O imaginário permanece mais que nunca necessário; é de algum modo o oxigênio sem o qual toda vida pessoal e coletiva se arruinariam. É feito de todas as imagens que cada um cria a partir da apreensão que tem de seu corpo e de seu desejo, de seu ambiente imediato, de sua relação com os outros, a partir do capital cultural recebido e adquirido, bem como das escolhas que provocam uma projeção no futuro próximo".

Compreende-se, ainda, que uma coletividade produz sua identidade a partir da ação do imaginário, criando sua singularidade, fundada em um conjunto de valores produzidos coerentemente com suas expectativas e desejos e com sua própria experiência social. Ou seja, os processos de identificação não ocorrem de forma aleatória, mas possuem um sentido, uma lógica própria que justifica a aproximação e a formação do coletivo. Para Maffesoli (1996:83), a "razão sensível", ou a "sensibilidade", representam o "lençol freático" da vida social e das ações coletivas³⁰.

No campo específico da educação, os projetos educacionais são compreendidos como produções genuinamente imaginárias, constituídas a partir do modo de organização social que se deseja, do conceito e da imagem de homem que se construiu e do papel político-social que se reservou historicamente à instituição escolar³¹. O projeto da escola pública burguesa tem sua filiação no imaginário, assim como todos os demais projetos pensados para a escola, filiados ou não a esta concepção de escola formadora para a cidadania, para o trabalho.

³⁰ Michel Maffesoli, na sua obra *No Fundo das Aparências* (1996:83), fala longamente de uma ordem estética, onde a sensibilidade, os sentimentos banidos pela razão, tomam agora lugar na cena social, produzindo um novo modo "de estar junto", motivações outras que promovem a identificação entre os homens: "(...) a sensibilidade coletiva é, de um certo modo, o lençol freático da toda vida social; a ação política sustenta-se e é essencialmente sua tributária. Historiadores como Michelet até vêm nela o primeiro motor de todos os grandes acontecimentos, sem o que não é possível compreender um desenvolvimento histórico. Sem isso de fato, como compreender as energias revolucionárias, a emoção das reuniões de massa, os desenlaces de ordem diversa e outras manifestações não racionais que pontuam a vida em sociedade?"

³¹ Ver, VALLE, Lílian do (1997), a autora analisa a crise da Escola Pública brasileira, a partir da sua instituição imaginária. A autora faz sua reflexão a partir dos princípios iluministas da Revolução Francesa que instituiu um sistema de escolarização pública para formar o cidadão que atendesse aos novos preceitos da sociedade ideal, justa e virtuosa, defendida pelos revolucionários, sociedade nova, também produto do imaginário revolucionário. O projeto da Escola Pública brasileira vai buscar aí sua fundamentação, não chegando, no entanto a concretizar-se, segundo a autora, em virtude de diferenças sociais, históricas e culturais entre o nosso país de formação recente e a França, país do continente Europeu, berço da civilização.

Os educandos, bem como os educadores, têm consigo as suas construções imaginárias sobre a escola, a sua função, o seu sentido enquanto instituição. Essas construções imaginárias não são de todo revestidas de um caráter novo, mas são criações que se misturam às já instituídas socialmente, ou seja, à idéia de escola vigente na sociedade como um instrumento de mobilidade social; de transmissão do saber ilustrado que reflete o desenvolvimento da Nação; de instrumento de formação técnico-científica para o mercado de trabalho; de preparação do cidadão livre e autônomo. Esta é, sem dúvida, a referência primeira que se tem da escola. E é esta referência, secularmente instituída, que se carrega para o interior do espaço escolar:

"Eu quero que a escola me ensine a lê! A coisa mais triste quando eu não sabia escrever meu nome, era horrível quando tinha que assinar vários papéis e não sabia, era horrível. Tu vê, eu sei dirigir carro e se eu tivesse estudo era um emprego que eu teria, mas pra dirigir tem que saber lê, pra tirar uma carteira tem que saber lê muito bem". (Gloriosa)

A formação instrumental é um sentido atribuído à escola e aparece com freqüência nas falas de adultos em processo de escolarização como na entrevista acima. Mas ao ouvir outras falas penso que esta pode não ser a principal motivação que os leva à escola: "Eu não quero outro emprego, eu estudo pra mim" (Margarida).

A dúvida cresce se consideramos a capacidade crítica dos adultos e que, suas histórias de vida já lhes forneceram elementos que geram dúvidas a respeito da escola que está aí, fazendo-os perceber que a promessa da escola formadora do cidadão para uma sociedade ideal e justa não se cumprirá, pois ao seu redor poucos, ou nenhum, do seu grupo social tiveram as benesses desse projeto de escola. Neste diálogo entre mulheres recicladoras sobre o que as motiva freqüentarem a escola me parece que ficam explicitadas suas dúvidas sobre, por exemplo, a relação mecânica entre escola e trabalho:

"Não, nós já fomos" responde Verbena ao ouvir Gardênia falar, "estou freqüentando a escola para ter um trabalho melhor". Gardênia reflete um pouco mais e concorda com

Verbena explicitando ainda uma opinião sobre o preconceito social que não será anulado pelo fato de ser escolarizada: "quando a gente for procurar emprego e falar que trabalhou como recicladora...", "Não tem vaga, é maloqueira." _ sentencia Verbena ironicamente.

Foram essas evidências que me levaram a investigar sobre outros sentidos atribuídos por adultos à escola e sobre a presença do imaginário social como produtor desses sentidos. Ao ver homens e mulheres em idade avançada, cansados do trabalho e dos problemas cotidianos, freqüentando uma sala de aula me inquietei para saber mais sobre suas motivações:

O Sentido que elas atribuem à escola é provocado pelo projeto de escola instituído, ou será um sentido que desejam instituir, diferente do que esta oferece?

Estaria o imaginário significando a ação dessas mulheres, justificando-a diante das necessidades por elas produzidas?

Quais as necessidades criadas por seu imaginário, que justificam o desejo de estarem na escola?

Seriam os diferentes projetos, o pensado e o vivido, provocador de uma tensão na prática de alfabetização?

Estas são questões que merecem reflexão para se compreender melhor a relação entre o adulto que está se alfabetizando e o projeto de escola realizado, a proposta pedagógica desenvolvida, para se avaliar melhor o cumprimento do papel da escola no seu cotidiano individual e coletivo.

Ao longo da minha experiência, ouvi coisas como, "Quero estudar para ser advogado" sem que no entanto houvesse qualquer condição objetiva de que isto ocorresse, fato que não era desconhecido pelo sujeito que acalentava esse sonho. Compreendo que o seu imaginário era o motor do sonho que, mesmo sabendo-o irrealizável, o motivava a estar na sala de aula. Numa

atitude renitente de desejar até o fim de sua vida aquilo que lhe tinha sido negado. Dizendo o mesmo de outra forma, o que quero mostrar com este exemplo, e poderia trazer outros exemplos, é que os trabalhadores, em condição de analfabetismo, clientela de iniciativas como as do MEB (Movimento de Educação de Base), de ações de outras ONG's, de algumas campanhas governamentais, sabem que esta escolinha "tosca" não vai provocar grandes mudanças no aspecto material da sua vida, não vai lhe inserir no mercado de trabalho, nem tampouco lhe levará a modificar o mundo, porém mesmo assim ele a deseja.

Por que ele a deseja?

Qual escola ele deseja?

Qual o sentido para ele, da escola que deseja?

"Me sinto melhor estudando do que parada em casa, a gente se alegra mais na escola, espairoce mais. Às vezes quando tenho um problema... se soubesse escrever estava espairoecendo. Gosto de estudar"
(Dália).

4.2. Escola, para quê?

As Instituições desempenham na sociedade funções correspondentes às necessidades coletivas e individuais coerentes com o contexto social, político e econômico do qual fazem parte. Os estudos do Imaginário na Instituição entendem ser esta uma compreensão limitada. Ou seja, a Instituição não se explica pura e simplesmente por sua funcionalidade social, mas antes de tudo é necessário compreender como se produzem as reais necessidades, extrapolando o caráter histórico numa perspectiva fixista, às quais devem ser atendidas institucionalmente. Para Castoriadis (1982: 141),

"Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução de litígios etc.), mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua 'natureza'; ela inventa e define para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades".

Nesta perspectiva, as funções que caracterizam e significam as instituições sociais não só são apropriadas pelos sujeitos como são criadas novas funções, significados outros que acompanhem não só a realidade social histórica coletiva quanto as necessidades individuais criadas pelo sujeito.

"Pra pegar ônibus eu não fico mais na parada um montão de tempo porque antes quando ele chegava bem pertinho que eu terminava de ler ele já tinha ido embora e aí eu ficava lá esperando o próximo. Outra situação que a escola ajuda é ver o que é mais barato, aí eu vou controlando: eu posso gastar tanto! Daí eu levo a calculadora e vejo o que é mais barato, devagarinho

né, eu não tenho pressa. Vejo o que é mais barato, porque eu olhava os números mais eu não entendia muito sabe, olhava os nomes e não sabia, arroz com nome tal tem um preço, com outro nome tem outro preço. Antes eu pegava qualquer um". (Violeta)

Na fala das entrevistadas, a escola aparece com sentidos diferentes, mas não menos importantes. Na primeira, a escolarização tem desempenhado um papel pragmático no sentido de auxiliá-la nas atividades triviais, mas importante, do cotidiano: não perder tempo no ponto de ônibus, não tomar o ônibus errado e igualmente perder tempo e dinheiro e economizar no momento da realização das compras no mercado. Além do papel prático que desempenha aqui, saber ler o destino do ônibus, saber distinguir o valor dos produtos no mercado lhe investe de autonomia e auto-estima enquanto sujeito que se identifica portador de uma habilidade socialmente importante: saber ler. Na fala abaixo, a escola aparece como um componente que lhe "qualifica" para uma prática dentro de outra instituição: a família, a escola contribuindo para a educação dos filhos. A entrevistada acredita que se ela tiver formação escolar poderá contribuir mais na formação dos filhos.

"A escola me ajuda na educação dos meus filhos" (Verbena).

Ainda no pensamento de Castoriadis faz-se necessário compreender como se institui a Instituição, qual o lugar do simbólico na sua criação. Para esse autor, o mundo social-histórico é indissociável do simbólico. Por este ser responsável pela ligação do mundo social-histórico aos significantes nele produzidos e aos seus significados, à representação do que se deseja instituir e fazer valer socialmente. Assim como o social-histórico está indubitavelmente ligado ao simbólico, este está vinculado ao imaginário pois é na instância imaginária que se produz a significação contida no símbolo.

É através do símbolo que o imaginário se exprime, passa a existir na forma da representação simbólica das imagens. Sem o poder da criação contido no imaginário, capaz de fazer aparecer sob a forma de representação uma coisa que não é, o simbólico não se faria.

Reitero que, para Castoriadis, a representação é um modo de apresentação das criações do homem no seu imaginário.

"You trocar a minha identidade! Porque a minha identidade não vale mais, é analfabeta. Na hora que der eu quero trocar ela. Aí ninguém vai mais me chamar de burro!" (Margarida)

O imaginário é a instância onde o homem cria significados para a realidade representando-a através de símbolos que são as imagens conectadas com a idéia de invenção, criação. As imagens são as formas como o indivíduo vê a si, aos outros, vê o mundo a sua volta e se vê no mundo. É também através das imagens que ele captura a realidade para alimentar e informar o seu imaginário. Imaginar é criar através de um fluxo incessante de imagens, o que não significa criação arbitrária, como lembra Eliade (1996:9): "As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser".

É, portanto, na instância imaginária que a realidade externa, como modo de ver as coisas, é produzida e ganha sentido; onde o homem procura criar justificativas para os fatos sociais, para o conjunto de valores ao qual adere. O imaginário também produz justificativas para os fatos que o desagrada, gerando crenças, lendas, mitos que apresentam outra compreensão: "Depois que eu aprender a ler, eu tenho um menino de quinze anos que não sabe nada, eu quero ver se eu aprendo escrever pra ensinar ele" (Hortênsia).

Na fala acima, a mãe atribui à escola a função de lhe auxiliar na formação escolar do filho, exprime ainda a preocupação com a imagem futura deste, caso não tenha a habilidade de escritor exigida pela sociedade grafocêntrica. É notável ainda o crédito que atribui a si, no papel de mãe-educadora, já que o filho ao qual se refere é um adolescente multirepetente que frequenta a 1ª Série há quatro anos. Ao lhe perguntar se ela acredita que, com ela, ele aprenderá, ela responde convicta que "sim", já que "ela é mãe, ele respeita". A mãe/aluna, que se investe do desejo de aprender a escrever para ajudar o filho, tem hoje 40 anos e frequentou

uma escola especial até se casar aos 16 anos. Ela frequenta a sala de aula no galpão desde sua implantação. Durante o primeiro ano frequentava com irregularidade, mantendo-se sempre calada cumprindo as determinações da professora. No segundo ano, passou a frequentar as aulas regularmente, apresentando avanços na escrita, lendo palavras mais simples e se expressando, mesmo que timidamente, mas é um avanço solicitar a ajuda da professora, demonstrar que não está passiva.

“Eu me sinto feliz. Antes eu não sabia e ficava apavorada, é chato até, alguém dizer: assina! E eu falar, não, eu não sei! Agora não, o caminhão chega eu assino, tem que carimbar, eu me sinto ótima!”
(Gérbera)

Para esta outra entrevistada, a escola já lhe ajudou a superar um problema que lhe causava “pânico”, conforme ela declarou durante a entrevista. Aprender a escrever seu nome é motivo de alegria. Gérbera frequentou a escola na infância deixando-a para trabalhar. Ao começar a frequentar a sala de aula no galpão, “não sabia escrever nem o primeiro nome”, como ela mesma declara. Hoje exerce a função de vice-presidente da Associação Ecológica Rubem Berta e, segundo ela, depois da escola participa mais das atividades da Associação.

Educando e educadores têm o seu imaginário sobre a escola, sobre qual a sua função, o seu sentido enquanto instituição. Conforme esclarece, a professora entende que suas alunas são motivadas por diferentes razões a frequentarem a sala de aula:

“Eu divido em duas concepções: primeira, a obrigação; algumas vêm porque são obrigadas, porque quando não vêm na aula são repreendidas pela diretoria: ‘vai ter que ir à escola!’ Então eu percebo dois momentos: as que vêm porque são obrigadas; e as que vêm porque têm esperança que a vida delas vai mudar, ou então, de repente elas não querem ler e escrever, mas, elas estão vendo aquelas aulas como um espaço delas, a Gloriosa querendo falar do problema dela, a dona Magnólia quer desabafar, um espaço que não é só pra aprender ler e escrever, é pra falar, é pra opinar, é pra pensar, é pra descansar de repente!” (Flor de Lótus-Professora)

Estes imaginários estão povoados de imagens produzidas por sua capacidade criativa, como também pelas imagens produzidas pela sociedade. Ou seja, imagens coletivas comuns a todo um contexto social onde a escola também funciona como um instrumento de mobilidade social; de transmissão do saber ilustrado próprio da escola; como instrumento de formação para o mercado de trabalho e preparação do cidadão. Esta é sem dúvida a referência para a maioria e que se reproduz no interior da escola. Mas não é só isso. Acreditamos no componente imaginário enquanto mola propulsora que gera a credibilidade e o desejo à escola. O que vem a ser Imaginário? Castoriadis (id. *ibid.*, p:145) oferece a seguinte definição:

“... falamos de imaginário quando queremos falar de uma coisa ‘inventada’ –quer se trate de uma invenção ‘absoluta’, ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido-, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações ‘normais’ ou ‘canônicas’”.

Compreendo a escola como uma instituição social vivificada a partir do investimento dos desejos dos sujeitos que nela transitam. E o processo de escolarização uma ação que só se realiza a partir da ação destes sujeitos que lhe dão vida. Sem o movimento incessante de criação do coletivo, educandos/educadores, a escola não sairia do projeto. Portanto, da sua concepção à sua realização, a escola está investida da ação imaginária de quem a faz. Na escolarização de adultos não é diferente, ou melhor, talvez fique mais evidente a ação do imaginário social dos adultos produzindo sentidos para o ato de escolarização.

O sentido da escola, de acordo com as falas das entrevistadas, vai além das funções socialmente dadas para esta instituição. Dotadas de subjetividade e singularidade, de necessidades tanto coletivas quanto individuais, a escola ao tempo que pode lhes potencializar tecnicamente para atuar no mercado de trabalho, pode agir como um dos elementos de constituição da auto-estima seja na forma de participação no mercado de trabalho formal, seja no sentimento de pertencimento a um grupo social leitor e grafocêntrico.

As mulheres que freqüentam a sala de aula no galpão mostram esse sentimento de pertença quando dizem que são estudantes, que se sentem bem na sala de aula, quando cobram da professora os procedimentos existentes nas escolas regularizadas. Querem saber se vão passar de ano, querem o visto da professora no tema de casa, querem saber se vai ter prova. Assim como querem trabalhar de carteira assinada, querem ter direitos trabalhistas. Para elas a escola é um lugar por excelência para lhes auxiliar a alcançar esse *status*. Quando a professora em atividade de sala de aula perguntou: "Para que vocês estão freqüentando a escola?" Responderam:

"Para ter melhor colocação no mercado de trabalho"; Ou, "a pessoa que não sabe ler é como se fosse cego. E escrever é importante porque se tu chega numa loja precisa preencher um papel, se não souber ler é ruim. Ler e escrever é importante!" (Gardênia);

Para Gardênia, ler e escrever é tão importante que, impedida de freqüentar a escola na infância, tornou-se mestre do próprio saber, aproveitando os momentos que ficava sozinha, antes de dormir, para aprender a ler e escrever. Hoje, freqüentando a escola pela primeira vez, escreve textos extensos, compreensíveis e com idéias complexas. Conta que sempre gostou de ler romances, que quando era criança,

"Vivia pegando revista, olhando, imaginando, porque pra mim, na minha mentalidade de criança eu achava que o livro ia falar comigo. Que tudo que estava escrito ali eram palavras que eu ouvia os outros lendo, mas, eu acho que se eu soubesse ler sozinha eu me representava, que eu estava conversando com alguém, porque ninguém conversava comigo, a não ser pra me humilhar, pra me dizer horrores" (Gardênia).

Embora em outra fala vincule a importância da escola ao trabalho, na sua história de vida a escola aparece como um lugar de múltiplas funções, de valorizá-la enquanto pessoa; tirá-la da solidão, criar fantasias e sentir-se igual às outras crianças que iam à escola.

Compreendo ser o espaço escolar atravessado tanto pela capacidade racional dos sujeitos que o constituem, quanto pela capacidade imaginária. E me refiro à *imaginação radical* que, no entendimento de Castoriadis (1999), é a *imaginação criadora* que antecede o real ou o imaginário na representação das imagens, diferente do usual onde a imaginação é *somente reprodutiva e/ou combinatória*. Para esse autor, esta é a *imaginação segunda*³². Penso que a escola e seu produto, a escolarização, ultrapassa os sentidos estruturais socialmente dados, pois a imaginação radical continua a produzir sentidos tanto a partir da razão coletiva, quanto a partir das razões individuais onde se imbricam à razão coletiva comum, os interesses do sujeito, seus desejos, suas interpretações e suas crenças.

“... eu queria aprender alguma coisa pra trabalhar em outro lugar, lugar que a gente tem direito a alguma coisa porque eu to ficando velha, daí quando eu tiver que me aposentar não tenho nada pra comprovar que eu estou trabalhando” (Margarida);

As mulheres trabalhadoras do galpão Rubem Berta são levadas por motivações diversas a frequentarem a sala de aula. Identificamos nas suas falas motivações não só de natureza instrumental, como ter um outro tipo de trabalho, mas também de natureza lúdica:

“... achei ótima a escola! Sei que tinha dia que as meninas faziam bagunça, mas, eu acho que eu queria me sentir um pouco criança, fazer coisas que eu não fiz. Aliás, hoje em dia eu ainda faço coisas que eu gostaria de ter feito quando era criança, eu brinco dou risada, mexo com um, com outro, mas, eu me sinto assim e pra mim esse tempo de escola aqui foi muito bom, muito bom mesmo. Gostei!”³³ (Gardênia).

Compreendo que para essas mulheres, a escola é mais do que um lugar para a aprendizagem de conteúdos e de desenvolvimento das habilidades cognitivas rumo à aquisição de conhecimentos técnicos escolares. É também isso, e nesse sentido apresentam a aquisição

³² . Conferir, CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Especialmente paginas 241 a 280, onde o autor traz os conceitos de imaginário e imaginação a partir de uma revisão filosófica de outros autores que se dedicaram ao assunto, de Aristóteles a Freud.

³³ . Gardênia teve que abandonar a sala de aula em meados de junho em função da mudança do turno de trabalho, ela passou a trabalhar das 18:00 horas às 6:00 da manhã, o que a impossibilitava de continuar frequentando as aulas. Este fato representou uma grande perda para todos, pois era uma excelente aluna.

da leitura e da escrita como função inquestionável da escola. Quando afirmam que querem aprender a ler e escrever, acreditam que, ao se apossarem dessas técnicas, estarão mais aptas não apenas a lerem o destino do ônibus e a fazerem as compras sem susto de serem enganadas, mas almejam uma mudança de *status* com a possibilidade de trabalharem numa firma³⁴, terem os direitos trabalhistas cumpridos e um salário mais satisfatório.

É notável ainda a importância que tem a escola na vida dessas mulheres se considerarmos a história escolar de cada uma. Todo o grupo que participou da pesquisa traz uma história de escolarização marcada pela descontinuidade. No universo de dez alunas entrevistadas, uma estudou por um período de um mês quando tinha oito anos de idade. Ao mudar de cidade interrompeu os estudos, sendo posteriormente incorporada ao trabalho doméstico, cuidando da casa e dos irmãos enquanto os pais trabalhavam; outras quatro ingressaram na escola na infância abandonando-a também pela imposição do trabalho. Neste grupo houve algumas tentativas de retorno à escola, mas sempre fracassadas. E cinco mulheres não tinham frequentado a escola, sendo a sala de aula no galpão a primeira oportunidade de estudarem.

“Só fui na escola pra matricular meus filhos. Eu chegava a sonhar com a escola quando era pequena, via as outras crianças indo pra escola e chegava a chorar. Meus pais não me colocaram na escola porque eles não paravam num lugar, viviam nos matos trabalhando. Minha irmã mais nova estudou até a 6ª série aí a mãe ficou viúva e ela saiu da escola”
(Vitória Régia).

A necessidade de trabalhar e a desagregação familiar provocada pela ausência do pai por morte ou abandono do lar, também são dados que aparecem na maioria das histórias. Esta realidade não se constitui uma novidade nem uma característica só desse grupo de mulheres. Nós educadores temos conhecimento da dificuldade de acesso e permanência das

participativa, questionadora destacando-se entre as demais como uma espécie de animadora da turma, era também a porta voz daquelas mais tímidas e colaborava com as colegas na realização das tarefas escolares.

³⁴ Para aquele grupo de trabalhadoras, o trabalho numa empresa com carteira assinada goza de grande *status*. É parte do desejo delas trabalharem de carteira assinada, sendo comum ouvir-se entre seus comentários a expressão: “fulano está trabalhando de carteira assinada”. ou simplesmente, “... está trabalhando numa firma”; o que para elas é sinônimo de trabalho com carteira assinada.

crianças das classes populares à escola³⁵, realidade que tem se modificado nos últimos tempos, mas que é ainda persistente, principalmente no meio rural, origem do grupo pesquisado.

“Eu ajudava minha avó no serviço da casa, cortava lenha, cuidava dos porcos, limpava o pátio e quando eu terminava o serviço da casa eu ia para uma outra casa cuidar de um bebê. Trabalhei desde criança, era levada pela mão para trabalhar”. (Violeta)

As crianças das classes populares habitantes do campo são requisitadas muito cedo para o trabalho doméstico ou camponês. Carlos Rodrigues Brandão (1999), em uma pesquisa sobre o sentido da educação e sua relação com o trabalho no campo, reflete sobre a importância dessas duas instituições na formação da criança camponesa. O trabalho para o camponês além de ter o caráter de provimento das necessidades cotidianas de sobrevivência desempenha um papel formador do caráter, e de socialização de meninos e meninas.

As meninas logo cedo são incluídas nos serviços domésticos formando-se donas de casa ao tempo em que ajudam a mãe a cumprir extensivas tarefas. O trabalho doméstico no campo não se resume em manter a casa em ordem e a preparar o alimento para a família. Geralmente as funções se estendem a outras atividades mantidas no espaço ao redor da casa como: cuidar do criatório de animais de pequeno porte, tirar leite, plantar e cuidar da horta. Serviços que, por se darem em torno da casa, são destinados à mulher. São serviços importantes por criarem condições para a recuperação da força de trabalho e subsistência do grupo familiar. O trabalho doméstico é importante, extenuante e incessante. Domestica o corpo para atividades repetitivas e aparentemente improdutivas já que se reiniciam ao alvorecer de cada dia.

37. Através de histórico da escolarização das mulheres, Guacira Louro mostra que só a partir de 1870 são criadas as primeiras escolas normais para mulheres, até este período as moças de posse tinham aula em casa com professores particulares. Mas, as primeiras escolas a receberem mulheres, não se destinavam às meninas das classes populares que “desde muito cedo, estavam envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores...” Cf. LOURO, 1997:445).

Esta é uma das formas de trabalho das crianças camponesas, agregar-se ao trabalho do grupo familiar em sua pequena propriedade. Mas, diante de uma situação fundiária injusta e concentradora da propriedade da terra predominante em nosso país, as crianças são incorporadas como mão de obra infantil para ajudar na sobrevivência do grupo familiar se engajando em extenuante jornada de trabalho em terras alheias, o que rouba delas a possibilidade de frequentar uma sala de aula, de brincar com os amigos, de ser criança:

"Trabalho desde cedo, eu e meu irmão mais velho, a gente trabalhava que nem burro, levantava de madrugada. No inverno saía no frio, com geada, pros matos, nos criamos nos matos" (Dália).

"Eu não tive estudo porque os meus pais não podiam me dar o que eu precisava e eu tive que trabalhar para viver"(Gérbera).

Observo que essas mulheres tiveram interdito o direito de estudar tanto pelas dificuldades impostas pelas exigências de sobrevivência, quanto pela dificuldade de acesso à escola para as populações camponesas, quanto ainda, a atitude das famílias camponesas de terem o trabalho como princípio formador do homem tão bem refletido por Brandão (1999:39) no trecho a seguir:

"(...) se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um ensino, mas fora do estudo, do que o trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofício e os do *habitus* do *ethos* camponês; (...) meninos e meninas são levados ao trabalho para se educarem através dele. (...) o trabalho precoce e obrigatório dos filhos, sob a tutela dos pais, é definido como um ensino. (...) Mas o trabalho não é apenas a situação primordial do exercício do ensino da criança camponesa. Ele é tanto o horizonte social e econômico para o qual 'se ensina', quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa".

Ainda na perspectiva do trabalho formador, Guacira Lopes Louro (1990) em pesquisa realizada com mulheres, em comunidade de origem italiana no interior do Rio Grande do Sul, sobre a educação nas suas vidas, também aponta para a importância do trabalho tanto no

âmbito doméstico da casa, quanto na lavoura, realizado por homens e mulheres enquanto elemento precípuo na formação e decisivo para vencer na vida. A escola, segundo a autora, enquanto instituição formadora e socializadora do saber, não era muito valorizada por aquela comunidade, sendo que a educação se dava fundamentalmente através do trabalho e a concepção de formação estava voltada para a vida cotidiana e as funções que exerceriam na vida adulta, quais sejam: as mulheres tinham como perspectiva serem donas de casa responsáveis pela manutenção do espaço doméstico e do cuidado ao grupo familiar, aos homens cabia chefiar a família provendo-lhe o sustento material.

Compreendi a partir da trajetória de vida das mulheres investigadas no galpão Rubem Berta que são vários os fatores que proporcionaram uma história escolar de descontinuidade para algumas. E a imposição do trabalho precoce é sem dúvida um fator que aparece como interditor, embora revestido do caráter educador presente ainda hoje nos seus imaginários. Percebe-se, no entanto que os fatores que as tirou a possibilidade de estudarem não justificam nem diminuem o valor simbólico da escola para elas.

Invariavelmente todas elas, ao falarem da sua trajetória escolar a partir da infância, exprimiram grande emoção, embargando a voz, às vezes silenciando e algumas explodindo em choro há muito reprimido, o que denuncia, no meu entendimento, que mesmo excluída da escola, sempre a desejaram³⁶. A fala dessa entrevistada é reveladora desse desejo:

“Eu condeno minha mãe até hoje por causa disso. Eu morava em Cruz Alta e o colégio era como daqui na esquina e minha mãe não botava a gente. Dois colégios pertinho de casa, tinha. Eu me lembro, era eu e meu irmão que era um ano mais velho que eu, eu e ele queríamos ir pra escola. Aí ficava eu e ele no portão, olhando os outros passarem pra escola. Que não desse todo estudo, mas botasse pra aprender a ler e escrever pelo menos. Eu depois que eu cresci eu sentia revolta. A coisa mais triste é quando olham pra ti e te chamam de burra.” (Gloriosa)

³⁶ Em pesquisa realizada com mulheres da colônia italiana LOURO (op.cit) também indica o desejo naquelas mulheres em relação à escola. A ausência de escolarização, ou escolarização precária também era uma característica do grupo pesquisado.

Após essa fala, a entrevistada chorou contidamente fazendo em seguida um prolongado silêncio, como se estivesse a refletir sobre sua história. Hoje ela demonstra, além de um grande desejo de estudar, uma grande esperança em aprender. Frequenta a sala de aula desde sua implantação e galgou êxitos no último ano progredindo bastante na escrita e na leitura. É uma das alunas mais assíduas e manifestou o desejo de dar continuidade a sua escolarização numa escola regular. Segundo avalia a professora ela está apta a ingressar na pós-alfabetização.

Outra entrevistada chorou copiosamente ao lembrar que na infância não foi à escola. Morou com os pais até os nove anos de idade. Desfeita a família em consequência da separação do casal, foi morar com a avó e fala entre lágrimas sobre a escola:

“Eu tinha vontade de ir pra escola, todas as gurias iam menos eu. Não sei se era relaxamento deles, o pessoal de primeiro não davam bola pro estudo. Não é como agora que a gente procura botar os filhos na escola. Os meus, quando eu morava lá fora era bem longe pra eles virem, tinham que atravessar um terreno cheio de gado, mas eu sempre mandei, nunca deixei eles faltarem à escola” (Magnólia).

Essa reação me surpreendeu porque meu olhar à primeira vista só captava as aparências mais superficiais dos fatos observados no campo da coleta de dados da pesquisa. Melhor dizendo, via apenas as mulheres trabalhadoras no contexto da sua realidade atual, recicladoras com pouca ou nenhuma escolarização, preocupadas com a sobrevivência cotidiana, resistindo à possibilidade de frequentarem uma sala de aula. Essa realidade imediata parece satisfazer e ao mesmo tempo nos leva a esquecer o percurso desses sujeitos, a itinerância social e a história formadora da sua memória e da sua subjetividade entendida enquanto capacidade de receber e produzir sentidos para o vivido.

Para melhor conhecê-las e compreendê-las é preciso escutá-las, observar a dinâmica dos seus corpos através da voz e dos movimentos. Para nos aproximarmos dessas mulheres, de suas histórias e da importância que tem cada acontecimento, cada passagem por elas

vividas, é preciso sensibilizar-se diante das suas presenças, penetrar na densidade dada por elas aos acontecimentos vividos e sua relevância hoje³⁷. Agregando os princípios de uma "escuta sensível"³⁸ compreendi que a escolarização tem um lugar especial em suas vidas que ultrapassa as conclusões de quem se propõe a fazê-las a partir de um olhar distante e superficial.

Vislumbro a ação do imaginário empenhado nesse processo de reelaboração do vivido e de reconstrução das imagens inscritas na memória, a partir das quais não se perpetua um tempo de interdição vivido, mas uma motivação para que esse imaginário outrora contrariado vivifique-se enquanto potência criadora e produtora de novos sentidos para a escolarização hoje. Tomo de empréstimo as palavras de Barbier (1993: 208-209) quando este diz:

"É preciso saber apreciar o 'lugar' diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar-lhe a palavra". Mas, "... antes de situar uma pessoa no seu 'lugar', procuremos reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora".

A história da relação de cada uma com a escola, mesmo aquelas que não a frequentaram, é reveladora do lugar que a escola ocupa em sua imaginação. Embora apontem sempre o desejo de ir à escola para aprender algo, este espaço é também o lugar do encantamento, do lúdico, e o ato de aprender aparece como um caminho ascendente à superação de uma situação incômoda, seja em relação ao trabalho, seja em relação à representação que a sociedade tem dela enquanto iletrada, seja para "salvar" os filhos de um

³⁷ Sobre a variação presentes na narrativa em histórias de vida ver: BARROS, Myriam M. Lins de. *Densidade da Memória, Trajetória e Projeto de Vida*. Estudos Feministas. Vol. 5, No. 1: 1997. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ.

³⁸ BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. Cadernos ANPED, No. 5, UFMG. Belo Horizonte: 1993. Nesse artigo o autor apresenta sua proposta de pesquisa em educação a partir da escuta: "científico-clínica, com a metodologia apropriada da pesquisa; poético-existencial, que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias e do que há de específico num grupo ou indivíduo; espiritual-filosófica, isto é, aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida". pp:187-188.

futuro igual ao seu atualmente. Aprender o saber escolarizado para essas mulheres parece investí-las de um heroísmo inimaginável.

Outro aspecto significativo deste processo de escolarização, diz respeito à relação estabelecida entre a escolarização delas e a dos filhos. Nas suas falas elas demonstram um grande temor de ver repetir-se com seus filhos a sua história e provavelmente de grande parte dos membros da sua família. Ao falar sobre a escolarização dos filhos, esta entrevistada disse o seguinte:

“Ele saiu da escola! (faz questão de frisar que ela não tirou seu filho da escola). Eu falo que ele não sabe o que está perdendo, que amanhã nem pra virar lixo na rua não vai pegar ninguém sem estudo. Aí vai ficar feio pra ele porque todos os amiguinhos dele vão ter estudo e ele não. Assim como faz falta pra mim pra ele vai fazer, porque cada vez fica pior quanto mais estuda mais tem que estudar porque nunca termina, a gente morre estudando e não aprende tudo sempre tem coisa nova!” (Violeta).

Ao falar sobre a escolarização do filho, Violeta mostra a preocupação que tem com seu futuro não só com relação ao mercado de trabalho que a cada dia fica mais exigente, conforme ela mesma afirma e que muitos serão os dele excluídos, como enuncia a preocupação com outras formas de exclusão que ele pode vir a sofrer caso não tenha uma formação escolar. Na sua própria história de escolarização, ela demonstra o valor que atribui à escola, ao relatar que na infância deixou de estudar porque sofreu um acidente, além da necessidade de trabalhar e das várias dificuldades que marcaram sua vida, como ter a família desestruturada pela separação dos pais, ter se tornado mãe precocemente e ter que assumir sozinha o sustento da filha. Conta que, depois de adulta, frequentou uma sala de aula durante um mês, tendo que interromper porque trabalhava durante todo o dia e “... era muito puxado pra mim trabalhar, atender as crianças e fazer todo o serviço da casa, e ainda estudar. Era demais!”.

Ela revela que, ao começar a freqüentar a sala de aula no galpão, já sabia alguma coisa que tinha aprendido acompanhando "um programa na televisão". Violeta "acordava bem cedo pra fazer as coisas de casa e dar tempo d'eu assistir" o telecurso até a hora de ir para o trabalho no galpão. Revela ainda que sempre recolhe livros e revistas quando está separando o lixo, leva para casa e tenta ler. Agora ela também pega livro emprestado na biblioteca, instalada pelo projeto de escolarização no galpão, para ler no final de semana.

Com relação à escolarização dos filhos, durante as entrevistas algumas revelaram o esforço que realizam para os manterem estudando, levando-os até a escola para que os apelos da rua não o desviem do seu destino; comprando o material exigido pela escola, conseqüentemente sacrificando outras necessidades em função da escolarização dos filhos. Registram fatos ocorridos na escola freqüentada por eles que denotam atitudes que elas desaprovam, como a aluna que relatou que a professora havia batido em seu filho. No relato revoltado, ela questionava a prática da professora e a função da escola. Esse fato gerou uma discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que elas sabem que existe, mas não conheciam, ou melhor, conheciam apenas as cláusulas que dizem respeito à responsabilidade dos pais com os filhos, por serem as mais usualmente aplicadas na região onde residem.

Entre as entrevistadas, apenas uma não recorre à ajuda dos filhos na realização do tema de casa. Isso porque suas filhas não convivem com ela. Essa entrevistada, depois de muito lutar para que o filho mais novo estudasse e manter ainda hoje a esperança que ele retorne à escola pra "ter estudo para arranjar um serviço de carteira assinada", recebe ajuda da neta de oito anos para aprender a escrever:

"Esse final de semana minha neta me ensinou a escrever meu nome".(Vitória Régia);

"A minha filha me convidou: 'mãe vamos estudar de noite.' Porque bem pertinho da minha casa tem uma escola e se o ano que vem eu não trabalhar de noite eu vou estudar com ela, porque eu achei a escola muito importante mesmo!" (Gardênia);

O fato de elas estarem se escolarizando faz com que se preocupem mais com a escolarização dos filhos, oportunizando outro tipo de contato com eles como o de sentarem juntos para estudar.

"A gente brinca com eles, escreve com eles, aí eles aprendem. O de quatorze anos é o melhor, faz o tema comigo. O que eu não sei ele me dá a resposta".(Verbena)

Algumas alunas pegavam espontaneamente livros na biblioteca para os filhos lerem para elas no final de semana. Elas fazem comparação do conteúdo dado na escola do galpão com o que os filhos recebem na escola. Algumas acham que *"a escola de hoje ensina mais que a de antigamente, é mais tolerante, as meninas mesmo grávidas podem continuar indo pra aula"* (Vitória Régia). Segundo elas, seus filhos também relacionam os conteúdos da sua escola e da escola da mãe. Uma conta que o filho ao lhe ajudar a fazer o tema disse:

"Ah mãe é diferente as coisas que a professora passa pra vocês, da nossa no colégio"; ela retrucou: "claro né Mauricio tu está numa série e eu estou noutra, é claro que lá é diferente". "Isso pra mim é fichinha", fala o menino. Ela justifica: "claro, tu já sabe escrever, eu recém estou aprendendo eu quero que tu me ensines. Ele não faz pra mim, ele vai me dizendo como é e eu vou fazendo, depois ele olha se está certo" (Gérbera).

Quando pergunto para essa outra entrevistada o que ela acha de estudar com os filhos ela responde: *"Ah eu gosto, eu acho bom! Pelo menos é uma atenção que eles estão me dando. Coisa que eles aprenderam, ele querem que eu aprenda também"* (Margarida).

Esse relato me deixou emocionada ao constatar que a escola está produzindo na casa das alunas esse tipo de situação: os filhos ensinando a mãe, no caso das que têm filhos numa série mais avançada, e elas ensinando os filhos menores. Não é só o fato de ensinarem, mas de estarem com os filhos por outro pretexto. A escola aproximando mães e filhos, criando momentos de reunião em torno do saber. Creio que essa prática pode ajudar a criar uma nova dinâmica na relação entre a família. Já que elas temem tanto os perigos da rua, podem estar

criando aí um canal de manutenção dos filhos em casa, em seu entorno. O fato dos filhos verem as mães estudando, já em idade adulta, após a dupla jornada de trabalho, segundo contam algumas, tem estimulado eles a se preocuparem mais com os estudos, “pelo menos pegam mais nos livros”, conta Gérbera.

Outro aspecto que, segundo elas, a escola tem ajudado é no seu desenvolvimento pessoal e que isso tem gerado conseqüências na convivência coletiva no trabalho e fora dele. Elas são unânimes em afirmar que “depois da escola estão mais unidas”. Essa é uma afirmação recorrente. Outra afirmação que aparece em várias faixas é quanto às mudanças individuais provocadas pela escola:

“Eu era assim muito quieta, eu tinha medo de falar. Agora quando eu tenho uma coisa pra perguntar eu pergunto, quando tem visita eu converso, quando me perguntam alguma coisa eu respondo, não tenho mais aquele medo” (Gérbera). “A escola me ajudou bastante! Acho que eu consigo falar mais com as pessoas, é que eu era bem bicho do mato e nisso me ajudou” (Gloriosa).

No trabalho elas apontam a escola como responsável pela melhoria no relacionamento entre as pessoas:

“A escola está ajudando muito no relacionamento das pessoas. As pessoas falam com mais calma. Antes era muito grito, agora estão tomando jeito, estamos conversando mais. Tem pessoas que não conseguem conversar. A gente conversando aprende muita coisa” (Verbena).

Para a professora essa mudança ainda não é reconhecida dentro do galpão, principalmente por aqueles que entendem que elas têm que freqüentar a sala de aula. Segundo suas observações, não existe uma relação entre seus avanços e o fato delas estarem freqüentando a sala de aula. Penso que esta avaliação é verdadeira só em parte, uma vez que eu mesma ouvi comentários de pessoas da diretoria sobre as mudanças nas mulheres depois de estarem estudando. É que o cotidiano de trabalho no galpão quase sempre é muito tenso não havendo muitas oportunidades para o exercício da afetividade explícita, cultivando-se

muito a relação de vigilância e austeridade entre elas como regra para manter a disciplina e a ordem.

“No começo eu notava bastante revolta entre elas. Hoje em dia já é melhor a convivência, já são mais calmas. Eu penso que é a escola, até porque algumas que não estão estudando ainda têm um tipo de revolta” (Gardênia);

“Ajuda, ajuda, se uma quer e outra não quer a outra fala ‘tu não viu o que a professora disse, não escutou? Outra diz assim ‘o que tu foi fazer na aula?’” (Vitória Régia).

Todos os aspectos apontados a partir das falas das entrevistadas na verdade não apresentam nenhuma novidade em se tratando de escolarização de adultos, mas são importantes para pensarmos a educação para essa população não apenas no aspecto da instrução para o mercado de trabalho, o exercício da cidadania e a participação política e social que são, sem sombra de dúvidas, aspectos fundamentais e se constituem em papéis genuínos da escola, por ser esta a instituição que depois da família é um lugar de aprendizagem social.

Para o adulto que teve uma escolarização precária, ou nem mesmo a teve, a escola representa também o lugar onde ele estabelece novas relações pessoais criando vínculos de afetividade tanto com os colegas quanto com a professora, que geralmente pertence a outro grupo social e que, para elas por ter um saber diferente do delas, torna-se não só uma autoridade como uma referência na qual elas buscam conselhos e informações que extrapolam o âmbito dos conteúdos escolares propriamente ditos.

Outro aspecto que ganha relevância a partir da escola é a auto-estima apresentada não apenas na fala como na aparência. Em duas experiências de escolarização de adultos que acompanhei mais longamente, esta no galpão Rubem Berta onde realizei a pesquisa, e a que gerou meus questionamentos iniciais do problema pesquisado ocorrida na Bahia e já relatada no primeiro capítulo deste texto, ficou evidente a relação entre escolarização e auto-estima.

Retomando o exemplo da entrevistada que “quer tirar outra identidade...”, ao explicitar o seu desejo está querendo registrar a sua ascendência para um outro grupo, aquele que conhece o código da escrita, saindo da condição de “burra”. A alegria que elas demonstram ao aprenderem a escrever uma palavra é prova do valor que atribuem ao ato simbólico da escrita. Gloriosa chorou quando a professora fez o teste para identificar o seu nível de aprendizagem e ela escreveu e leu as palavras solicitadas. Na entrevista, confidenciou que “confia que vai aprender mais”.

A auto-estima se manifesta também nos trajes da escola e no material escolar. No início das atividades escolares no galpão, observava que muitas vezes as mulheres iam à aula com a roupa de trabalho conduta que foi mudando. Não é que elas se arrumem, mas, como já me referi anteriormente, elas trocam de roupa para trabalhar, era com essas roupas muito sujas que algumas iam à aula e estavam sempre com a cabeça protegida. Por último elas já iam com as roupas que chegavam de casa, com os cabelos à mostra, algumas bem penteadas. O material escolar que, inicialmente, era descuidado passou a ser mais cuidado, principalmente, depois que “assaltaram” a escola levando alguns classificadores. Violeta tinha dois cadernos: um ela deixava na escola e o outro ela levava para casa, para mostrar ao filho o que estava fazendo na escola. Seus cadernos eram decorados com figuras adesivas ou desenhos que ela mesma fazia.

São avanços quase imperceptíveis, principalmente se estivermos preocupados em medir seus processos de aprendizagens e de mudanças somente a partir da aquisição dos conteúdos escolares, que são fundamentais, mas não é só isso que dá sentido à escolarização para esse grupo de mulheres. A aprendizagem é inclusive estimulada a partir dessas pequenas conquistas no cotidiano que embora, não cause nenhuma grande revolução em suas vidas, certamente provoca mudanças e são também esses aspectos que conformam o sentido produzido para a escola nos seus imaginários.

"Meu sonho é aprender a escrever emendado!" O que essa aluna espera da escola é que lhe ensine a escrever a letra cursiva que para ela representa saber mais: "Eu vou me sentir ótima, porque minha vontade é escrever emendado. Eu vou me sentir feliz! Aí não vou mais precisar escrever solto. A letra emendada é mais legal, é mais bonito né" (Gérbera). Ao perguntar à professora sobre a escola que suas alunas desejam, ela é enfática ao responder:

"A gente vem pra cá, a gente tem uma fala toda idealizada sobre o que vai acontecer aqui que não condiz com o que elas pensam da escola, não condiz com o que elas querem da escola, (...) então ao mesmo tempo em que elas querem essa escola tradicional que cumpra horário, elas querem uma escola que entenda as necessidades delas, (...) a escola que elas desejam é uma escola que entenda elas também, não é uma escola que elas têm que cumprir papéis, mas, é uma escola que também vai entender a realidade delas" (Flor de lótus- professora).

Podemos dizer que o que move esse grupo de mulheres a estarem em uma sala de aula é uma multiplicidade de sentidos, desde os já instituídos historicamente pela sociedade à escola aos instituídos por elas a partir de suas necessidades instrumentais e racionais, emocionais, afetivas e subjetivas. É a união do afetivo e do cognitivo que alimenta um movimento instituinte, incessante de sentidos e motivos para estarem ali enquanto grupo que deseja escolarizar-se, ou simplesmente estar na escola. Ao perguntar a Vitória Régia, que aos 54 anos está aprendendo a escrever o nome, se ela gosta de estar na sala de aula, ela me responde despretensiosamente:

"Ah! eu vou descansar. Às vezes eu venho a pé lá da Safira eu chego morta de cansada. Chego aqui pra descansar também. Aí no colégio eu estou sentada, às vezes estou pensando nelas aqui, em meus netos, alguma coisa do colégio, eu to brincando com as gurias, ou to brincando com a professora. Ela ta sempre brincando com a gente e a gente espairose um pouco né!" (Vitória Régia).

Esta fala é reveladora de que a escola no imaginário dessas mulheres não está aprisionada no instituído; não está só para a formação instrumental, mas está também para o afeto, o lúdico, o fortalecimento da socialidade que as conforma enquanto um grupo de

pessoas que cotidianamente compartilham sentimentos, desejos, sonhos, problemas, projetos, que compartilham uma vivência em toda a sua complexidade.

4.3. O Movimento da Tensão

Falei ao longo do texto, da existência de uma tensão. A tensão, terminologia que me ocorreu no processo de formulação do problema desta investigação, consiste num modo de resistência, de questionamento à proposta de alfabetização. O que estou denominando de tensão, tem se manifestado através das exigências dos alfabetizandos em relação ao conteúdo escolar e às formas de condução das atividades em sala de aula, que se caracterizam por serem diferentes dos projetos pedagógicos adotados pelo Sistema Escolar formal. Respaldo-me em MORIN, que, em seus estudos da "complexidade", trabalha com idéias de "ordem-desordem-organização", como ações constitutivas do "sistema vivo". Para Morin:

"A ordem? É tudo o que é repetição, constância, invariação, tudo o que pode ser colocado sob égide de uma relação altamente provável, enquadrado sob a dependência de uma lei. A desordem? É tudo o que é irregularidade, desvios em relação a uma estrutura dada, aleatória, a imprevisibilidade (1991:108). A "organização" por sua vez é a parte do "sistema vivo", "(...) como um processo de autoprodução permanente de autopoiese (Maturana 1972, apud, Morin) ou de reorganização permanente (Trincher, 1965, apud Morin), a qual reabsorve, expulsa, a entropia que se produz continuamente no interior do sistema e responde aos golpes desorganizadores vindos do ambiente"(s/d, p.113).

Entendo que as propostas de alfabetização se estruturam dentro de uma idéia de ordem, a qual prevê princípios e conceitos de alfabetização, objetivos que serão atingidos pelo sujeito contextualizado numa macro-estrutura social a partir do ato de alfabetizar-se. Estabelece-se para isso um método, um procedimento didático-pedagógico que o conduzirá ao objetivado, que é a alfabetização do sujeito através da aquisição crítica da tecnologia da escrita, da decodificação dos símbolos gráficos, que lhe dará, a partir da apropriação dessas habilidades, condições de exercer sua cidadania, usufruindo plenamente dos bens sociais,

políticos e culturais da sociedade. Nessa ordem, está prevista a participação do sujeito numa atitude de reconhecer esse como o melhor caminho para sua emancipação dentro da estrutura social que o sufoca, que o exclui.

Sendo a educação prática humana, portanto um processo de criação, educando e educador no seu imaginário *autopoiético*, criador de sentidos, produzem a tensão, o “ruído, a desordem”, reagindo diante da ordem traduzida em uma proposta que não corresponde, em parte, ao esperado, ao desejado, produzindo a auto-organização que lhe levará à instituição de um processo de ensino e de aprendizagem próprio, coerente com o sentido e com as necessidades criadas por ele para o ato de apropriação do saber. Nesta confluência entre ordem, desordem e tensão, o imaginário se auto-organiza, revolve-se num movimento de interação, de deslocamento, de captação de novas informações, de produção de sentidos proporcionando a aprendizagem.

Logo, penso que não é a proposta em si que garante a aprendizagem na sua totalidade, mas este processo de interação criadora entre o desejado e o vivido, instituindo possibilidades de aprendizagem na ação pedagógica realizada por educandos e educadores. Diante disso a importância da escuta, da observação, do acolhimento das ações e reações do sujeito em relação à proposta que está sendo desenvolvida, da agregação dessas informações como elementos importantes para a postura do educador na ação pedagógica em classes de alfabetização de adultos.

Em minha história de escolarização, lembro de algumas tensões vividas, por exemplo, na ocasião em que levei para casa o meu primeiro boletim: tinha seis anos de idade e não compreendia o que continha naquela ficha; sabia apenas que ali estava o veredicto do meu desempenho escolar naqueles quatro meses de frequência à sala de aula. Ao retornar para casa um colega me disse que eu havia ficado reprovada. Entrei em casa aos prantos, cessados após minha mãe se certificar que se tratava de uma brincadeira de mau gosto. Em

outra ocasião, agora já estava com oito anos cursando a 2ª Série, tive um desmaio enquanto meu pai me preparava para uma prova de matemática.

Nesse caso em particular, a tensão que vivi estava relacionada ao temor de não cumprir com a expectativa que de mim se esperava, qual seja: aprender matemática, ser aprovada. Se pensarmos melhor, vamos recuperar a vivência de alguns momentos de tensão na nossa trajetória de aprendizagem mesmo que não sejam tão explícitos como um desmaio e nem estejam relacionados ao medo. Mas o ato de aprender, de interagir com um novo saber, uma nova informação certamente provoca um movimento interior porque o processo de aprendizagem não é mecânico e o corpo vive esse processo e se manifesta nele, seja regozijando-se na aparência estética, como observei em alguns adultos em classes de alfabetização, seja escondendo-se atrás da cadeira ou desfalecendo em um desmaio.

Observei que na sala de alfabetização, onde realizei a investigação, havia uma atmosfera de tensão que, inicialmente, relacionei apenas ao processo de aprendizagem das alunas, ao quê e como aprender, como um sentimento localizado e unilateral. Ao longo da investigação percebi que a tensão não se restringia ao processo de aprendizagem, mas se fez presente ainda na relação escola e trabalho no interior daquela experiência em desenvolvimento no galpão Rubem Berta; não era vivenciado só pelas alunas, mas também a professora experimentava momentos de tensionamento.

Ao falar de tensão não estou apresentando este elemento como um complicador ou interditor da aprendizagem. Ao contrário, entendo que, sendo o processo de aprendizagem uma interação entre educandos, educadores e conhecimento, é um processo vivo e descontínuo, no sentido de não ser linear e igual para todos, que gera a interação cognitiva e envolve o sujeito aprendente por inteiro, provoca desordem e cria uma ordem nova a partir da reorganização dos conhecimentos, das informações adquiridas ao seu cotidiano. A aprendizagem tem um sentido singular formado a partir das necessidades criadas no imaginário social do educando e

do educador, que também está aprendendo no processo de ensinar. E, assim como o sentido para o ato de aprender é íntimo, o modo como se aprende também é criado pelo sujeito aprendiz, a partir do que a ele se oferece.

Denomino de tensão, o estado provocado pelo desencontro entre o desejado e o vivido: choque de sentidos e expectativas diferentes de educandos e educador vivenciados de fato neste processo de escolarização. Entendo ser esta tensão algo provocador de questionamentos, desestabelecendo a ordem prevista numa proposta pedagógica de ensino. Essa tensão ocorre no imaginário e se manifesta nas ações de resistência do educando ao trabalho realizado em sala de aula. No entanto, a sua capacidade criadora e crítica o incita a tomar o objeto provocador de tensão – a proposta pedagógica- e problematizá-la, confrontá-la, compará-la com suas referências iniciais.

Penso que essa tensão pode ser um elemento fermentador do processo de aprendizagem e que pode dinamizar a prática educativa, se esse movimento for reconhecido e incluído como algo próprio do processo de aprendizagem. Se reconhecermos e legitimarmos a ação interativa do sujeito que aprende, com o conhecimento, sua relação com o saber, que é individual, intimista e significada por motivos próprios a ele.

Neste fluxo de tensões entre o desejado e o vivido, vislumbro a ação do imaginário criando o que este deseja. E mais, criando significados “nobres” para a “simples” ação de frequentar uma sala de aula. Comparando o que de fato lhes é oferecido em termos de escolarização, no caso específico da alfabetização, e o valor que atribuem à escola, é necessário que exista algo mais onde se produz este valor. O seu imaginário social exerce uma metafunção criando o seu modo de aprender, instituindo o seu jeito de acessar o conhecimento, agregando os seus desejos e necessidades a mais este elemento de composição da sua vida: a escolarização.

Acompanhei durante dois anos, com mais intensidade no último ano quando realizei a pesquisa, a escolarização no galpão Rubem Berta e pude ver como as mulheres chegaram à sala de aula, suas resistências em freqüentá-la, e as mudanças que foram ocorrendo estando elas hoje defendendo a continuidade do projeto de escolarização no galpão. O projeto teve início em abril de 1999 e durante aquele ano não foi possível estabelecer uma relação pedagógica adequada entre a professora³⁹ e suas alunas, chegando ao final do período com um número acentuado de evasão e um desempenho das alunas aquém do desejado. Mesmo assim três alunas e um aluno (único homem a freqüentar aquela sala) foram promovidos para a sala de pós-alfabetização, num universo de dez alunos que freqüentaram irregularmente as aulas.

Após essa experiência não muito feliz, muitas mulheres que continuavam impossibilitadas de assinar o próprio nome pela falta de domínio da escrita, seja porque não conseguiram adquirir esta habilidade, ou porque evadiram-se da sala de aula, rechaçavam veementemente a idéia de recomeçar a estudar no ano que se iniciava, tendo como principal argumento a falta de habilidade da professora para ensiná-las.

A diretoria decidiu que todas as pessoas sem escolaridade que trabalhavam no galpão naquele momento iriam freqüentar a sala de aula, caso contrário, teriam que largar o trabalho:

“No começo eles falaram assim: ‘ó vai vir uma professora dar aula pra vocês’. Eu falei assim, pra mim vai ser uma boa porque eu não sei nada mesmo. Daí depois pararam, daí depois disseram assim: ‘agora vai vir mesmo uma pessoa dar aula pra vocês só que agora vocês são obrigados a estudar senão vão embora do galpão’. Aí eu disse: obrigada eu não vou, eu vou porque eu quero aprender” (Violeta).

Eis aí uma postura bastante controversa, pois ao tempo em que decidem que todos terão um tempo do trabalho para se dedicarem à escola, o que não causa prejuízo aos

³⁹ Não vou trazer dados referentes à prática da professora que atuou em 1999, por uma questão ética. Durante aquele ano estive acompanhando o projeto como colaboradora. Só no final do ano resolvi realizar ali a pesquisa,

envolvidos, ao contrário, os beneficia. Esta atitude não deixa de ter um caráter coercitivo, exigir que todos freqüentem a sala de aula como condição para permanecerem trabalhando, principalmente se esta atitude parte de uma instituição com caráter de organização social de trabalhadores, fundada em princípios autogestores. Essa é uma discussão que não pode ser feita de modo apressado, mas que aponto como um fato que denota a ambigüidade e a complexidade característica desse espaço, já referidas, e ainda uma relação de tensão entre escola e trabalho na experiência de escolarização do galpão. A respeito da obrigatoriedade de escolarização outra entrevistada tem a seguinte opinião:

“Eu queria ter oportunidade de aprender, não porque é obrigado. Se ela obriga, eu trabalhei em tantos lugares de doméstica, iria trabalhar de novo, não seria obrigada a estudar pra ficar no galpão. Eu acho que ela não obriga, mas é que se ela não diz assim tem muitos que não vêm, dão pra trás e não querem vir, é um jeito de fazer estudar” (Magnólia).

Escolhida a nova professora, moradora no bairro conforme exigências do MOVA, teve como tarefa inicial fazer o levantamento dos alunos e efetivar as matrículas. Na verdade, esse foi o seu primeiro desafio, pois foi recebida com rejeição e com a afirmação negativa de algumas de que “não queriam estudar”.

“... essa coisa de ser obrigada vir para a escola porque senão iam perder o emprego me assustava um pouco, porque elas não têm isso aqui por livre e espontânea vontade elas vêm porque é uma obrigação, e ao mesmo tempo em que eu sabia que era uma obrigação eu pensava, o que eu vou fazer para conquistar elas? Pra que não seja uma coisa de obrigação? Eu queria transformar isso em momento de prazer, ‘eu vou porque eu quero aprender, porque gosto da escola, porque gosto da professora’. Isso me preocupava no começo”.(Flor de Lótus-professora)

Não foi tarefa fácil, mas testemunhei o esforço envidado pela professora, aluna ainda, debutando na docência e já tendo que lidar com as agruras do ensinar, sendo a resistência apenas uma das tantas que enfrentou e ainda enfrentará em seu caminho de artífice da

não acho ético, portanto, relatar fatos ocorridos neste período, principalmente em relação à prática da professora.

aprendizagem. Com seu jeito de menina travessa, sempre a sorrir, foi conquistando suas alunas, seduzindo-as a frequentarem as aulas. Começaram as aulas com quinze alunos matriculados, número mínimo estipulado pelo MOVA para implantação de uma sala de aula.

Surpreendia-nos encontrar aquela minúscula sala abarrotada de alunas (13) e alunos (02). O susto não afastou a professora do desafio de fazer aquela sala funcionar. Seu sorriso e desejo de tornar aquelas aulas momentos de prazer foram fundamentais para o jogo da conquista por ela exercido. Paulo Freire nos fala em suas obras da importância da alegria e da esperança para a prática docente. A alegria, enquanto componente da atmosfera do espaço pedagógico, e a esperança do exercício coletivo da aprendizagem, a inquietação e resistência aos obstáculos que por ventura queiram impedir a concretização da alegria de aprender.

A resistência, no entanto, não se dissipou com a frequência às aulas. Continuou se manifestando durante as atividades escolares, quando algumas se negavam a participar das atividades, quando exigiam sempre o mesmo tipo de conteúdo, ou replicavam sempre que a professora propunha algo a ser feito. Exerciam estratégias do tipo escrever devagar para que não houvesse tempo da atividade ser concluída, ou ainda, recostar-se sobre a classe alegando dor de cabeça como justificativa para ficarem alheias ao que ocorria, puxar uma conversa com a colega ao lado, sair da sala para fumar, ir ao banheiro, faltar à aula. Procuravam de algum modo demonstrar a falta de interesse em estarem ali.

Mas, esse não era um comportamento homogêneo, havia aquelas que não faltavam às aulas, pediam tema de casa ao final da aula, esforçavam-se para realizar as atividades propostas, lamentavam a interrupção das aulas em função dos feriados. E foi principalmente por estas que a professora resistiu, repensou sua estratégia de ensino, fez concessões como os cinco minutos entre as duas horas de aula para que as fumantes pudessem satisfazer seu desejo, entrou na roda de chimarrão, ficou uma hora a mais preparando o tema e corrigindo o anterior quando deixava sempre uma marca do reconhecimento pelo que haviam feito.

Com sua alegria e franqueza original, fazia piadas e entrava nas conversas sempre querendo saber mais sobre suas alunas, perguntava pelos filhos, se oferecia para visitá-las, sufocava sua angústia frente à incerteza da sua competência docente, escondia a irritação frente à postura de inércia de algumas, conflitava-se entre o que achava que deveria fazer, segundo a sua formação acadêmica e o que exigia a maioria de suas alunas e ainda o que o MOVA esperava que ela fizesse em sala de aula. Nesse movimento de incertezas, erros e acertos, após cerca de dois meses, a professora e suas alunas estavam enredadas pelo ato de aprender. A professora passou a ter um adjetivo a mais, "a Flor de Lótus não é só professora, ela é amiga" (Gloriosa)⁴⁰.

Mergulhar na realidade de suas alunas e saber escutá-las, foram atitudes decisivas para que se selasse uma relação de respeito, amorosidade e cumplicidade entre aquelas mulheres e sua professora. Ao perceber que a sala de aula se fazia a partir do galpão, melhor dizendo, que todas as ocorrências no galpão refletiam-se na sala de aula gerando tensões, desassossego e mal estar, a professora decidiu assumir o galpão e suas ocorrências como elemento colado ao ambiente escolar deixando que jorrassem os fatos para a reflexão, problematização, desabafo, exorcismo das mágoas provocadas principalmente pelas decepções com fatos ocorridos no trabalho, tematizando esses fatos.

Este procedimento não só as conquistou de vez como produziu um outro significado para a escola gerando um grande contentamento em estarem em sala de aula. Falar de seus problemas, tomar esclarecimento e pedir opiniões sobre assuntos de seus interesses tornava a escola mais interessante para aquelas mulheres, fazendo algumas freqüentarem a sala de

⁴⁰ É interessante a oposição de imagens entre a atual professora e a professora anterior para as alunas. Marcel Postic (1992) ao analisar o Imaginário na relação Pedagógica argumenta que o educando vivencia a aula a partir dos acontecimentos e a imagem que cria do professor, ou a representação de seu professor será coerente com esses acontecimentos, encarnando poderes maléficos ou benéficos. Sempre que a relação entre as alunas e a professora atual não estava das mais amistosas, as alunas faziam referência a professora anterior, como uma ameaça, ou lembrete para que a outra não se tornasse igual à anterior. Chamavam-na pelo nome da outra professora, causando irritação na atual e ao mesmo tempo um alerta.

aula mesmo durante a semana de folga a que tinham direito a cada quatro meses, a justificarem a ausência e mandarem o caderno para a professora passar tema.

Atender aos apelos quanto às atividades preferidas pelo grupo foi outro procedimento que mostrou o quanto esta professora respeitava as necessidades e os desejos de suas alunas. Equilibrando-se entre o que entendia que deveria ensinar, o que suas alunas desejavam aprender e ainda o que sua professora orientadora de estágio e a supervisora do MOVA recomendavam produziu uma estratégia de ensino que pode não ser a mais indicada segundo os preceitos pedagógicos, não era a melhor, segundo seu próprio pensar educativo, mas era o melhor para manter suas alunas em sala de aula e empenhadas em aprenderem:

“Que tipo de pedagoga eu vou ser que vou tocar continhas no quadro pra minhas alunas? Eu estava em casa e ficava pensando, mas, porque não? Se é isso que elas querem. Se isso vai fazer com que elas se interessem mais pela aula, então eu vou passar continhas, daí taquei-lhes continhas. Mas, assim mesmo com dor na minha consciência, eu passando continhas. E aquilo foi criando assim, eu fazia coisas que eu não queria que era continhas, que era encher o quadro de coisas para elas copiarem, mas ao mesmo tempo elas faziam o que eu queria que é desenhar, pintar, produzir textos. Então eu comecei a pensar assim: se pra fazer minhas alunas aprender eu tiver que mudar totalmente meu jeito, tudo que eu aprendi, eu vou mudar! Não me interessa se eu vou ser uma professora tradicional, construtivista, pós-moderna, não interessa qual a professora que eu vou ser. interessa que meus alunos vão aprender!”(Flor de Lótus-professora)

Tramava-se um jogo onde o resultado era atender aos desejos: da professora de ajudar competentemente suas alunas acessarem o conhecimento; e das alunas de aprenderem o que lhes interessava. A jovem professora formava-se no movimento de equilíbrio desequilibrador da prática, confrontando-se com a realidade da sala de aula, criando sua ação educativa a partir dos desafios que o real lhe impunha. Aqui identifico o movimento entre tensão e imaginário: ao encontrar na sala de aula uma realidade diferente da idealizada por seu imaginário a partir da imagem de escola que se constrói fundada tanto na teoria quanto na escola que se tem como modelo, a professora até pensou em “desistir”, se sentiu uma

"fracassada". Mas, sendo a escola um lugar de investimento de sonhos e ideais tanto daqueles que a desejam, quanto dos que a ela se dedicam, e por isso mesmo ela se realiza, a professora buscou na imaginação, fonte de criação e inspiração, estratégias para concretizar sua prática educativa, criando a partir do desafio, aprendendo com ele, através dele:

"Em termos de conhecimento, de aprendizagem é fantástico! É um show assim. Eu acho que os quatro anos que eu passei dentro da faculdade não foram quase nada perto do que eu estou aprendendo com elas. É bem aquilo: a teoria está totalmente desvinculada da prática, não totalmente, mas, muita coisa que eu vi na faculdade, que apresentam como ideal, não condiz com a realidade da minha turma, não tem nada a ver com as minhas alunas, com o planejamento que eu tenho que fazer. E essa coisa da importância da escola pra elas: 'eu quero aprender a ler pra tirar minha identidade; pra poder pegar o ônibus sem perguntar pra ninguém;' isso aí elas não te ensinam na faculdade, não te mostram que tem pessoas que vão dar esse significado pra escola".(Flor de Lótus-professora)

Ao invés de se colocar inflexível à realidade da sala de aula, postulando à teoria um lugar sagrado e de onipotência, a professora acolheu o novo, o inesperado, revendo o modo como utilizar seus conhecimentos naquela realidade específica, fazendo um movimento de aproximação da teoria para a compreensão da realidade e não o contrário: de anexar a realidade à força na teoria (Morin, 2000).

Muitas foram as tensões que se produziram neste jogo de sedução e conquista na sala de alfabetização implantada no galpão. Após uma certa consolidação da escolarização, surgiam questionamentos sobre as conseqüências das duas horas diárias de aula nos resultados da produção, não afirmavam que deveriam encerrar aquela experiência, mas por vezes ficavam reticentes quanto a sua continuidade:

"A gente tá rindo pra não chorar porque a gente tem tanto problema, tanto problema que eu, por exemplo, parei de estudar porque se eu, aqueles minutos que, aquela horinha que a gente pega aqui, quer dizer que pra elas não é perdido, mas pro nosso ganho era perdida porque aquilo ali é produção, é uma hora de produção que a gente está perdendo. Então todo mundo começou

a reclamar, elas querem que a gente produza e querem que a gente estude" (Gardênia).

Dentre tantos problemas existentes no galpão Rubem Berta, um que se pode considerar grave é quanto ao resultado da produção. Invariavelmente, o salário ali é tema de discussão e principalmente de descontentamento. O baixo valor da remuneração estava esvaziando a sala de aula, pois elas acreditavam que se trabalhassem mais seriam mais bem remuneradas. Como disse, não chegavam a decidir sobre o final das aulas, mas o tema estava sempre em discussão inclusive em assembléia. Em sala de aula tentávamos fazê-las compreender que a questão não estava no tempo de produção já que, embora não fossem às aulas, fizessem horas extras, aumentar o tempo de trabalho não incidiria numa remuneração maior, já que a remuneração não é calculada pela quantidade de horas trabalhada individualmente.

Incomodava também a grande liberdade de expressão existente na sala de alfabetização. Discutir, por exemplo, temas como o salário, as eleições para a diretoria da associação e os conflitos existentes na relação de poder entre diretores e associados deixava alguns membros da diretoria intranquilos provocando na professora uma reação de defesa da sua autonomia e das suas alunas em sala de aula:

"Eu acho que eu como professora, como pessoa até eu não posso fechar os olhos pra isso, não querer saber o que acontece no galpão, e na diretoria elas dizem isso: 'tu não tens que dar importância pro que elas falam do galpão, tem que dar tua aula'. Mas, como é que eu vou dar minha aula se está todo mundo falando a mesma coisa. Enquanto eu não der espaço pra elas desabafarem elas não vão parar de falar. Tem que partir da realidade dos alunos só que quando eles vêm com a realidade deles, eu vou reagir dizendo, não isso aí é problema do galpão, não é assunto pra sala de aula. E elas acham que a gente consegue fazer esta divisão: sala de aula é uma coisa, galpão é outra coisa. Eu não consigo fazer, e sinceramente eu não me esforço pra fazer isso porque eu acho que é uma coisa importante o que elas estão dizendo, é importante ouvir a opinião delas".(Flor de Lótus-professora)

A resistência das alunas agora se dava no sentido de permanecerem em sala de aula: *“agora que nós estamos aprendendo e gostando de estudar querem nos tirar da escola, mas nós não vamos parar de estudar!”* (opinião verbalizada por várias alunas). Diante da possibilidade de interrupção das aulas, algumas afirmavam que iriam estudar em outro lugar; outras sugeriam que todo o grupo conversasse, associados e diretores, no sentido de procurarem uma solução que não prejudicasse as aulas. Não se chegou a uma solução, mas não se interrompeu as aulas, permanecendo sempre o estado de desconforto, agravado no período de pagamento, ao final de cada mês, quando geralmente diminuía a frequência.

Entre tantos contratempos e descontentamentos que são corriqueiros no cotidiano do galpão, veio da professora a mais forte manifestação de tensão frente ao desencontro entre o desejado e o vivido. A cerca de um mês de atividade, por volta da metade da aula, quando realizavam uma produção de texto sobre o nome de cada uma, a sua importância, história e significado, a professora se retirou subitamente da sala com uma crise de choro o que me obrigou a concluir as atividades. Ao conversar com a professora, ela foi enfática ao falar da sua sensação enquanto alfabetiza ora naquele momento:

“Estou me sentindo um lixo, o lixo, o próprio. A gente planeja uma coisa daí tu chegas aqui tem três pessoas na sala de aula, às vezes tu planejou pra quinze pessoas, não da pra fazer com cinco, entendeu? E aí? Eu fico pensando: o que eu vou fazer agora? Aí eu fico me sentindo assim, puxa vida, será que é problema comigo? Será que elas não estão gostando das aulas? Será que é problema no galpão? Será que o que eu estou fazendo não está interessando?” (Flor de Lótus-professora)

A postura das alunas em relação a sua proposta de trabalho desestabilizava-a causando insegurança e duvidando do desejo de algumas de realmente estudarem. Ela se sentia desestimulada diante da resistência às atividades por ela proposta: *“elas só querem fazer conta e copiar do quadro. Quando eu peço para escreverem elas respondem que não sabem escrever, que só querem copiar, que não gostam de conversa”* (Flor de Lótus). Naquele período a professora se sentia ainda pressionada pelo MOVA que solicitara dela que

apresentasse uma produção escrita dos seus alunos para incluir numa publicação da SMED⁴¹. Ela concluía que não seria possível diante da resistência dos alunos a esse tipo de atividade.

Ainda em relação ao MOVA, a professora se sentia pouco assistida no que diz respeito ao acompanhamento da sua prática, de discutir com ela concretamente a partir do que estava vivenciando em sala de aula. Ela relata que nas reuniões do GAP (grupo de apoio pedagógico) se realizava muita discussão teórica, que no seu caso já lhe eram familiar, faltava-lhe apoio nas questões diárias da realidade da sala de aula, seu maior desafio, considerando sua inexperiência docente.

Ressalta ainda a impossibilidade da sua turma acompanhar as atividades culturais desenvolvidas pelo MOVA em vista das diferenças peculiar à sua turma, tais como: horário de funcionamento; condições em que ocorriam às aulas (local de trabalho), localização onde moravam, indisponibilidade de tempo das alunas, que também eram mães e trabalhadoras participarem de atividades à noite, ou nos finais de semana. A professora fala desapontada que para o MOVA sua sala “é um grupo diferente! Eu fico pensando assim: puxa vida, é uma coisa importante trabalhar com um galpão de reciclagem, dentro do horário de trabalho, quanta coisa o MOVA poderia aproveitar disso, mas...” (Flor de Lótus).

A professora fez ainda questionamentos quanto à formação recebida no curso de pedagogia, trazendo a velha relação teoria e prática sentindo-se despreparada para lidar com as questões reais da sala de aula:

“Quando a gente faz a faculdade a gente tem uma expectativa, há! agora eu vou chegar lá e eu vou ajudar elas, e vai ser tudo muito bonitinho, tudo que eu planejar eu vou conseguir fazer, só que não é assim e na faculdade eles não te ensinam, ‘olha tu vais

⁴¹ A Secretaria Municipal de Educação mantém uma publicação com o título de: PALAVRA DO TRABALHADOR, onde publica os textos produzidos pelos alunos do MOVA. Conforme relato da professora lhe foi solicitado que após um mês de aula deveria apresentar os textos produzidos por seus alunos. Tarefa que foi inviabilizada pela resistência dos alunos de realizarem atividades de produção de texto.

passar por situações difíceis, nem tudo dá certo, etc”(Flor de Lótus).

Essa questão da teoria e da prática surgiu anteriormente na fala da professora, quando ela afirma ter aprendido mais na sala de aula com as mulheres, do que na faculdade. Como professora orientadora de estágio, já vivi essa situação e ouvi muito que: “na prática à teoria é outra”, jargão ouvido à exaustão das alunas do curso de Pedagogia. Penso que este desencanto com a teoria é produzido quando a encaramos como uma poderosa prescrição transferível mecanicamente para a realidade. Enquanto um conjunto fixo de preceitos que não comporta o inesperado, o novo, o imprevisível, mas que enquadra a realidade, excluindo deste modo a incerteza, o invisível contido no real.

As discussões em sala de aula eram atividades que a princípio sofreram muita resistência por parte das alunas, inicialmente o tema era sempre sugerido pela professora a partir de temas geradores. Como elas tinham como expectativa que a professora “fosse passar bastante coisa no quadro” (Gérbera), a maioria ficava alheia à discussão, observava que algumas ficavam escrevendo seu nome repetidas vezes em seu caderno; outras escreviam as letras do alfabeto, tomando sempre o cuidado de esconder da professora. Quando o tema da conversa era o lixo numa abordagem mais ampla, por exemplo, havia sempre manifestação de desagrado: “vamos falar de outra coisa professora”. Sexualidade era outro tema que não era bem aceito, algumas alunas chegavam a se retirar da sala, o que levou a professora a não insistir na temática.

A conversa só fluía quando o tema era os problemas relacionados com o cotidiano delas como: os fatos ocorridos no galpão, o salário, as condições de trabalho, a relação entre diretoria e associado, enfim questões muito próximas da realidade das mulheres. Entre tantas reações ocorridas às discussões temáticas na sala de aula, lembro dois momentos emblemáticos desta situação. Certo dia a aula teve início já num clima de tensão, quando uma aluna reclamava em voz alta das/dos colegas de trabalho. A professora, então, propôs dar continuidade à discussão sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) iniciada no dia

anterior. A aluna que já reclamava falou *“professora eu não quero conversa hoje não, eu quero é escrever!”* Toda a turma concordou com a *“sugestão”* da colega e a professora, em silêncio se pôs a escrever para que elas copiassem.

A outra situação foi semelhante. Nesse caso, a discussão era sobre o reaproveitamento do lixo não só para venda como faz o galpão, mas para recriar outros objetos como roupa. A conversa acabou chegando no trabalho delas e nas situações desagradáveis que vivenciam ao separarem o lixo. Uma aluna se levantou e começou a escrever em pé. A professora convidou-a para se sentar na frente, ela recusou o convite e comentou que estava com dor de cabeça, que estava tendo muita conversa, que estavam falando muito delas e que ela queria ouvir as professoras falarem sobre outras coisas.

Só após um tempo de convivência, quando elas já tinham confiança na professora, os problemas do galpão passaram a ser tema de discussão diária. Até então, falavam em código ou fora da sala de aula, demonstravam um certo receio de que a conversa vazasse e acontecessem desdobramentos indesejados. Até um certo período, a professora insistiu em trabalhar com criação de textos coletivos, desistindo depois de perceber que esse tipo de atividade não envolvia a turma.

Outra atividade que causava um certo desconforto era ir ao quadro. Sempre que era proposto que elas fossem ao quadro escrever recusavam alegando que não sabiam escrever. De fato, algumas não sabiam e tinham medo de escrever errado e se tornarem alvo de gozação das colegas. Já mais para o final do ano é que esta passou a ser uma atividade desenvolvida com mais tranquilidade, mas só quando era pra resolver contas, a escrita era sempre rejeitada por elas. Uma aluna falou durante a entrevista sobre ir ao quadro: *“Eu fico enjoada, eu vou errar e elas vão rir de mim. Eu acho que eu tenho problema de doença, qualquer coisa eu choro, acho que tenho problema de nervo, qualquer coisa eu choro”* (Magnólia).

Até se estabelecer uma relação de solidariedade entre toda a turma era comum as mais desenvolvidas na aprendizagem fazerem chacota das que tinham mais dificuldades, que eram aquelas com idade mais avançada e uma aluna que tem um problema na visão.

“É que às vezes a gente erra o outro ri daí se a gente ficar quieta, a gente não sabe aí lê só pra gente, porque a professora diz que não é pra ninguém rir, mas eles riem da gente” (Violeta).

Embora a professora procurasse evitar esse tipo de ocorrência, levou um tempo para que, ao invés de gozarem das colegas, tivessem uma atitude de ajudá-las a superar suas dificuldades. Presenciei algumas saírem da sala de aula em protesto ao comportamento das colegas, presenciei também elas se ajudando após criarem uma convivência de partilha, de cumplicidade.

As alunas que nunca tinham ido à escola, e já estão em idade avançada, tinham dificuldade para escrever, copiar o texto do quadro gerando uma certa confusão, pois o tempo que a professora aguardava não era suficiente para elas escreverem. A professora também tinha que dar continuidade ao trabalho porque o grupo que escrevia mais rápido pressionava. Ao apagar parte do quadro, que era pequeno, aquelas que ainda não tinham conseguido copiar se revoltavam e muitas vezes não davam continuidade à atividade de escrita, resmungavam baixinho que não iam mais fazer nada, que não sabiam escrever etc.

“A única coisa que eu não gosto é que tem horas que eu não sei qual é o lado pra copiar, quando eu vejo já saiu de lá, já está falando de outra parte” (Vitória Régia).

Após um tempo, além de contarem com a ajuda das colegas, a professora também escrevia para elas no final da aula, ou deixava o texto escrito e elas voltavam para copiar no intervalo do almoço. Mas, o que gerava maior impasse era o conteúdo. As alunas queriam fazer continhas todos os dias, apenas uma aluna preferia escrever textos, palavras, a fazer contas. Talvez porque elas dominassem mais este tipo de conhecimento já que operavam os cálculos

mentalmente e algumas precisavam aprender a representar os números. Sobre esse impasse a professora fala o seguinte:

“Às vezes eu penso uma atividade e aí distribuo as folhas e digo vamos fazer isso. Aí uma diz: ‘mas, isso é coisa de criança, eu não vou fazer porque é coisa de jardim, eu não vou fazer!’ Aí eu vou conversar, daí elas, ‘ta, é importante que eu faça’. E quando eu tenho que passar continhas no quadro isso pra mim é um sacrilégio, eu quase morro quando tenho que passar continhas, mas se eu não passar gera um impasse. Quando eu passo probleminhas matemáticas elas não querem e dizem: ‘Não vou fazer, passa continha!’” (Flor de Lótus).

Até descobrir que tinha que buscar o equilíbrio entre o que desejavam suas alunas e o que entendia que deveria oferecer como conteúdo escolar, foram muitas as demonstrações de descontentamento de ambos os lados. O sorriso sumia do rosto da professora quando era intimada a passar continhas, assim como reinava um silêncio denso quando as alunas tinham que fazer alguma atividade que exigisse a criação delas, que não fosse somente transcrever o que havia no quadro. Uma aluna expressava claramente sua rejeição às continhas: *“Eu odeio fazer conta, só faço porque é a Flor de Lótus que está passando se fosse outra professora, eu não ia fazer” (Gloriosa).*

Segundo seu próprio relato, a professora pensou em desistir se sentindo fracassada e responsável pelo esvaziamento da sala de aula, pelo desinteresse das alunas e pelas reações de descontentamento ocorridas em sala de aula. Só a partir do momento em que ela compreendeu que o fundamental era as mulheres aprenderem o que desejavam e que atender aos seus apelos era condição para mantê-las freqüentando as aulas, ela não apenas entendeu que a prática educativa exige reflexão, criatividade e flexibilidade do educador como passou a lidar melhor com a realidade da sala de aula.

Em meio a todo esse processo creio existir aí uma força imaginária capaz de produzir significados e justificativas para as atitudes dessas mulheres alunas e professora. Ao se verem insatisfeitas não declinaram de seus desejos e desafios, mas produziram estratégias para enfrentá-los, criaram atalhos para chegarem onde queriam numa batalha entre o desejado e o vivido criando o possível, não o possível enquanto consolo, mas enquanto produto de suas potencialidades criadoras.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como conclusão não é o procedimento mais apropriado para finalizar este trabalho, decidi tecer algumas considerações que contemplem o que vi e aprendi neste percurso, que deixem fluir toda a beleza dessa experiência da pesquisa e acalantar no canto do afeto as pessoas que dela fazem parte, homens, mulheres, amigos distantes que estiveram sempre por perto, novos amigos que se fizeram cúmplices vivendo comigo cada instante de alegria, de gozo, de tensão, cada explosão de cansaço e de felicidade.

Procurei nessa dissertação apresentar a escola no imaginário de mulheres recicladoras e a produção de sentidos para o ato de se alfabetizarem, bem como a manifestação das tensões vividas na sala de aula pelas educandas e a educadora. Falar de imaginário é uma tarefa árdua. Primeiro porque, para a tradição intelectual, os afetos, os sentimentos têm um *status* de inferioridade e, no caso específico do imaginário, é visto como fábrica de ilusão, desvio da razão, disseminador do erro; a imaginação é a louca da casa e, ao contrário da razão que persegue a verdade, produz imagens, desejos, projetos, desperta paixão impulsionando o homem à criação do novo, promove a insurreição.

Por outro lado, o imaginário é portador de uma polissemia de conceitos e, em se tratando de terreno tão vasto e escorregadio, só se pode pretender dele se aproximar, sem a ilusão de esgotá-lo em conceituação e análises prospectivas. Além disso, o pesquisador portador de um imaginário está sujeito a imiscuir-se numa viagem da sua própria imaginação. Entendo ser este um risco difícil de ser evitado se pretendermos superar a visão de disjunção entre pesquisador/sujeito e o objeto/conhecimento. Pode-se, no entanto, ter o cuidado de ter seu próprio imaginário produtor e criador de idéias como um mediador de aproximação da realidade investigada.

O propósito de investigar a presença do imaginário na produção de sentidos para a escolarização, mais precisamente, na alfabetização de adultos, me ocorreu a partir do acompanhamento de práticas educativas para este segmento, quando observei o grande investimento que essas pessoas fazem ao ato de aprender e mais ainda as mudanças visíveis que acontecem na medida em que vão se apropriando do saber escolar. Sabedora da crise de credibilidade pela qual vem passando a Escola enquanto instituição responsável pela formação do homem ideal, portador de conhecimento culto que reflita a imagem de uma sociedade desenvolvida e justa; por saber ainda que o projeto de Escola Pública ainda não se concretizou para parcelas significativa das classes populares; o que levaria então homens e mulheres em idade adulta, ainda em condição de analfabetismo a desejarem e a investirem tanto no projeto de acessar o saber escolar?

Quando pensamos na Escola sempre nos remetemos à idéia de ser este um lugar onde predomina a razão, idéia instituída historicamente. Nos acostumamos a ver a Escola prisioneira de um modelo unívoco dotada de eficiência e de um caráter de perenidade atravessando tempos e contextos sociais diversos. Mas a escola é a representação de um projeto do homem que a criou, a instituiu de sentido e funcionalidade para atender às necessidades coletivas e individuais da sociedade. Seria, então, a escola uma edificação somente da razão? Ao pensarmos a sua função, elaborarmos para ela um projeto, tentarmos insistentemente manter sua vitalidade estamos movidos por um sentimento cego e racional? A partir do que nós, educadores, construímos nossa prática educativa diária?

Pensando na escola como um lugar que desperta paixões, que alimenta sonhos, que envida esforços dos que vivem em torno dela, embriagando o desejo de gerações diferentes de nela ser incluída, há de se pensar na existência de uma dimensão imaginária originária de todo este sentimento. Ao agregar o componente imaginário, enquanto força instituinte da escola e da ação dos atores que a fazem realizar-se, creditei ao imaginário social o desejo dos adultos de se alfabetizarem e produzirem sentidos para tal.

Na realização desta investigação, capturei no imaginário das mulheres recicladoras, alunas da sala de alfabetização o desejo de aprenderem a ler e escrever fundamentados em funções já predeterminadas a serem cumpridas pela instituição escolar, tais como: ter um trabalho melhor, ter autonomia enquanto sujeito portador de habilidades para usufruir o código da leitura e da escrita, ter a sua imagem desvinculada de um preconceito impingido pela sociedade grafocêntrica àqueles que dela estão excluídos. Além desses sentidos iniciais e compartilhado socialmente, no cotidiano escolar essas mulheres instituem outros sentidos que as anima a investirem no ato de estudar, que as mobiliza a acessar o saber escolar para um projeto a se realizar, mas também, para um projeto que já se faz na educação dos filhos, na relação com as outras pessoas, no fortalecimento da auto-estima, no pertencimento a um grupo social enquanto estudante, na possibilidade de ter um componente a mais que anime a sua vida quando viaja na leitura de um livro, quando se realiza na escrita de um texto.

Ao acompanhar o cotidiano escolar dessas mulheres, vai se observando, nos pequenos detalhes como elas vão se apropriando da identidade de estudante: nas figuras adesivas que enfeitam o caderno, no colorido dos desenhos que fazem deliberadamente, no forro que colocam para proteger o caderno, no cuidado em pegar de volta o material emprestado à colega, para não perdê-lo. O sorriso que desabrocha no rosto ao concluir a tarefa e ter a confirmação da professora de que fez "certo" é uma demonstração de que se sente aluna como qualquer outro estudante, assim como a responsabilidade em fazer o tema de casa: "cheguei em casa, nem banho tomei, sentei na mesa e fui fazer os temas porque eu tava atrasada e a professora perguntava todo dia pelo tema, fiz todos os temas e no outro dia mostrei pra ela dar nota"(Gérbera).

Para elas "a escola tem que se preocupar com a realidade do aluno", no caso delas é entender suas ausências porque precisam trabalhar ou levar o filho ao médico, por exemplo; é uma escola onde elas se sentem incluídas não apenas porque a freqüentam, mas porque se identificam com ela, porque são atores ativos na sala de aula participando da criação da prática educativa que ali se desenrola.

No fluxo, entre tensão e imaginação, se instituiu uma prática que não está subjugada a um modelo único, a uma escola voltada para o atendimento do desejo de outrem, mas produzida numa relação de afetos dos atores que a instituem, vivificada por uma teia de desejos enraizados no passado, fazendo-se no presente, criando intenções para um futuro de possibilidades. Creio que suas atitudes de autonomia não são provocadas pela escola pura e simplesmente, mas pelos sentidos e a funcionalidade que vão produzindo a partir das suas necessidades concretas, pelo trânsito do imaginário entre o vivido e o desejado. Em um movimento constante de instituição do que desejam aprender, de como desejam aprender, da imagem da professora ideal. As mulheres do galpão Rubem Berta tinham uma referência e uma expectativa sobre a escola, mas demonstraram que essas são mutantes na medida em que ao se realizarem, não correspondam ao desejado, Gérbera tinha o sonho de aprender a escrever “emendado”, se desanimando ao perceber que o seu sonho não era tão importante no contexto da prática educativa.

Por outro lado, ao perceberem que a escola é espaço de convivência social buscaram apreender não só o conhecimento instrumental numa perspectiva pragmática, mas com um caráter formador que poderia auxiliá-las no acompanhamento da formação dos filhos ajudando-os a superar suas dificuldades com a cultura escolar, estabelecendo outros princípios para os relacionamentos no local de trabalho tanto do ponto de vista da participação quanto da afetividade, contribuindo para a resolução dos problemas na medida em que se interessavam em discuti-los, apresentando propostas ou tão somente procurando outra compreensão, mais crítica, mais tolerante. Os resultados da escolarização são visíveis no galpão tanto por quem está freqüentando a escola, quanto pelos que interagem com o grupo de recicladoras.

A tensão que emergiu no cotidiano da sala de aula é um elemento natural se entendermos que a prática educativa se faz a cada dia a partir do contexto em que se apóia, se admitirmos em nossa práxis a imaginação enquanto ação do imaginário instituinte de sentidos, motor dos nossos atos. Não quero com isso apontar para uma prática calcada no

espontaneísmo, mas uma prática que se faça aberta para o inesperado, que acolha o novo, que escute o suspiro da realidade no ambiente escolar. Uma prática que não se faça refém de um projeto único, de um modelo atemporal, mas que se refaça a partir de cada projeto individual e coletivo que atravessa esse espaço; que se alimente dos desejos e paixões dos que a instituem na prática.

Na classe de alfabetização do galpão Rubem Berta a professora agiu como mediadora entre os diversos desejos que povoavam aquele ambiente, teceu relações entre o projeto de escola em que acredita e o que queriam suas alunas, não fazendo da tensão um elemento inibidor da sua prática, mas um fato dinamizador, provocador de outras possibilidades de aprendizagem, “eu acho que esses momentos de tensão surgiram e vão surgir ainda e eu acho que foram importantes pra gente entender que a gente erra e que nem tudo dá certo na sala de aula” (Flor de Lótus-professora). As tensões na sala de aula nos levam a perceber que o aluno não é passivo a aprendizagem, que não se comporta como um recipiente onde se guarda conhecimentos, mas que ele age e interage na aprendizagem.

Chego a uma asserção provisória de que apostar no imaginário social enquanto elemento fundante do desejo de adultos se alfabetizarem pode ser um ponto de partida para se instituir um processo de escolarização que traduza mais as suas necessidades que, como vimos na fala das mulheres do galpão Rubem Berta não estão dissonantes do projeto mais amplo da sociedade para a funcionalidade da escola, mas que não se esgota nele. Bem como seria salutar reconhecer o componente imaginário como aliado no fazer docente e força vital que mantém a escola. Ver nas reações inesperadas de tensão um componente que ao desordenar o previsto estabelece outras possibilidades de criação abre atalhos para a autocriação da aprendizagem e da prática educativa.

Este trabalho foi realizado a partir de um modo de compreensão fundado na minha vivência, na experiência particular, constituindo um olhar singular sobre um contexto específico.

A abordagem e os autores são resultados de escolhas coerentes com os meus objetivos, meus desejos, com as criações da minha imaginação produzidas a partir de inquietações vivenciadas na prática. Não quero, portanto, estabelecer nenhum tipo de comparação com outras experiências de escolarização de adultos nem inferir nenhum juízo de valor a esta ou àquela prática de alfabetização. O que trago é para mim importante enquanto resultado de um trabalho de pesquisa específico, portanto, de um processo de formação, de acesso e produção de conhecimento, resultados para mim muito caros, que sem dúvida não se esgotarão aqui, nem serão deixados inertes nestas páginas, mas serão parte da minha prática educativa, pontos de aprofundamento e produção de novas preocupações que me colocarei como desafios.

6. BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio (org.) *A Sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade. Cadernos de Sociologia. Número especial (1995).* Porto Alegre:PPGS/UFRGS, 1993.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 251p.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do devaneio.* São Paulo: Martins fontes, 1988. 205p.
- BACZKO, Bronislaw. *Imaginação social.* In: ANTHROPOS-HOMEM. Tra. Port. Lisboa, Impr. Nac.- Casa Moeda, 1985. (Enciclopédia Einaud, v. 5) p. 296-331.
- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 266p.
- _____. *O Contorno: poder e modernidade.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 280p.
- _____. *O Dédalo: para finalizar o século XX.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 252p.
- BARBIER, René. *A Escuta Sensível em Educação.* In: *Cadernos ANPED*, no. 5, Porto Alegre: UFRGS, setembro de 1993. p. 187-216.
- BARROS, Myriam Moraes Lins. *Densidade da memória, trajetória e o projeto de vida.* In: *Revista Estudos Feministas*. V.5, N.1. IFCS/UFRJ.1997. p.140-147
- BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso.* 15ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.297p.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.* São Paulo: 3ª. ed. Ed.Hucitec, 1997. 178p.
- BEISIEGEL, C de R. "Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos". In: *Revista Brasileira de educação.* São Paulo: ANPED no.4 Jan./ Abr., 1997.

- _____. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 3ª. ed. São Paulo, 1992. 304p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: sobre a Educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995. 229p.
- _____. *O Trabalho de saber*. Porto Alegre: Sulina, 1999. 169p.
- CARVALHO de Castro...[et. al.] *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. 272 p.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 466p.
- _____. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 304p.
- _____. *A Instituição imaginária da sociedade*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.
- CATANI, Denice Bárbara (org.) [et.al.] *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: escrituras editora, 1997.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 205p.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 352p.
- DURAND, Gilbert. *O Imaginário: ensaios a cerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998. 128p.
- FAUNDEZ, Antonio(org.) *Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 1994. 224p.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993. 264p.
- FIOROTTI, Egídio. *Caminhos e sustentabilidade dos recicladores no RS*. Mimio. S/f.
- FISCHER, Nilton B. *Educação Popular em "Tempos" de Mulheres Papeleiras*. *Cadernos do CEDES*, no. 38, agosto 1996, p: 100-112.
- FONSECA, Tânia Ma. Galli. *Gênero, subjetividade e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 213p.

- FORQUIN, Jean Claude (org.) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 351p.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: edições Loyola, 4a. ed. 1998.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993. 144p.
- FREIRE, Ana Maria . *Analfabetismo no Brasil: da Ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar de ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grécias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989. 236p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 15a. Ed. 165p.
- _____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 4ª. Ed. 254p.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 13ª. Ed. 218p.
- HERITAGE, John C. *Etnometodologia*. In: *Teoria Social Hoje*. GIDDENS, Anthony & TURNER, Jonathan. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p- 321-392.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.) *Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. 290p.
- KOWARIK, Lúcio. *Escritos urbanos*. São Paulo: ed. 34, 2000. 144p.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *A Contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e ofícios. 196t95. 168p.
- _____. *A Transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina, 1997. 304p.
- _____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 207p.

- _____. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 350p.
- MARRE, Jacques Leon. *História de vida e método biográfico*. In: *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.3, no. 3, p. 89-141, jan/jul. 1991.
- MARTINS, José de Sousa. *Educação e cultura nas lutas do campo: reflexões sobre uma pedagogia do campo*. s/f.
- MATURANA R, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98p.
- MELO, Orinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas, SP: ed. da UNICAMP; Goiânia-Go: ed. da UFG, 1997. 98p.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996. 195p.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 72p.
- _____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 344p.
- _____. *Introdução ao pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. 145p.
- _____. *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. Portugal, publicações Europa-América, 1999. 222p.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118p.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Sobre as diferenças individuais e culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural*. In: AQUINO, J. G. (org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. 1997. p.45-61.
- OTERO, Elisabete de Sousa. [et al.] *Alfabetização de adultos: recuperando a totalidade para reconstituir a especificidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Edições EST, 1993. 83 p.

- POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Portugal: edições asa, 1992. 206p.
- RAZINKOV, O. (tradutor). *Dicionário de Filosofia*. Editorial Progresso: Moscú. 1984. 456p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 176p.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 8ª edição. Porto Alegre: edições afrontamento, 1996. 58p.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso, & NETO, José Francisco de Melo. (orgs.) *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Ed. da Universidade/UFPB, 1999. 185 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. "Para Ler e Escrever a Cidade". *Cadernos do MOVA*, no. 1. Porto Alegre: SMED, s/d.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Totalidades de Conhecimento: Da Alfabetização Cidadã à psicogênese da Língua Escrita*. *Cadernos do MOVA*, no. 3, Porto Alegre: SMED (s/d).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Em busca da Unidade perdida: Totalidades de Conhecimento, um currículo em Educação Popular*. *Cadernos pedagógicos*, no. 8, Porto Alegre: SMED, (s/d)
- SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. 139p.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica, 1998. 125p.
- SOUSA, Leliana Santos. *O imaginário Social e o Movimento de mães e pais na Escola Pública Estadual*. Salvador: UFBA, 1996. Dissertação de mestrado, p168. (mimeo.)

STAM, Robert. BAKHTIN: Da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática. 1992. 104p.

TRINDADE, Liana, François Laplatine. O que é Imaginário. São Paulo: Brasiliense, 1997. Coleção primeiros passos; n. 309, 82p.

VALLE, Lílian do. A Escola Imaginária. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997. 200p.

ZALUAR, Alba. Teoria e Prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: Aventura Antropológica. (R. Cardoso, org.). RJ: Paz e Terra, 1986.