Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Maria Clara da Gama Cabral Coutinho

Tecer cotidianos, tecendo rebeldias - narrativas femininas sobre EJA

Rio de Janeiro
2012

Maria Clara da Gama Cabral Coutinho

Tecer cotidianos, tecendo rebeldias - narrativas femininas sobre EJA

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Cultura Escolar.

Orientadora: Prof[a] Dra.Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C871 Coutinho, Maria Clara da Gama Cabral.
Tecer cotidianos, tecendo rebeldias : narrativas feminas sobre o EJA / Maria Clara da Gama Cabral Coutinho. – 2012.
98f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos -Teses. I. Oliveia, Inês Barbosa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____

Assinatura Data

Maria Clara da Gama Cabral Coutinho

Tecer cotidianos, tecendo rebeldias -
narrativas femininas sobre EJA

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação,da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Cultura Escolar.

Aprovada em 17 de abril de 2012

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Rosa Aparecida Pinheiro
Faculdade de Educação da UFRN

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais que sempre estiveram e sempre estarão ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas filhas Marina e Beatriz o amor e a presença carinhosa ao meu lado. além do apoio, suporte e paciência em todos os momentos.

À minha irmã, Maria Angélica Coutinho, agradeço o estímulo constante.

À Inês Barbosa de Oliveira, por todo o seu carinho, generosidade e amizade, sem falar em sua inteligência que muito gentilmente compartilha com todos nós.

A todos do Grupo de Pesquisa pelos momentos de reflexão que muito me enriqueceram e ajudaram.

A todos do *Brownie*, pelos momentos alegres e descontraídos que passamos.

À Graça que abriu as portas para tudo isso.

À Analice, Francisca, Nazilda, Cristiana, Adriana, Miriam e todas e todos que fizeram parte deste trabalho, me encantando com suas narrativas, suas vivências, seus saberes e fazeres. Tenham certeza de que foram e serão sempre importantes para mim.

RESUMO

COUTINHO, Maria Clara da Gama Cabral Coutinho. *Tecer cotidianos, tecendo rebeldias: narrativas femininas sobre EJA.* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

Esta dissertação surgiu a partir do desejo de contar a minha experiência como professora de Educação de Jovens e Adultos, como eu a vivi, o que aprendi e o que ainda quero descobrir. É nesta medida que, através deste trabalho, pesquisei e ouvi os relatos dos professores, pensando em suas práticas cotidianas, suas subjetividades e suas relações com os conteúdos escolares e com os saberes dos alunos, buscando identificar práticas emancipatórias em seus processos educativos cotidianos. As vozes dos alunos, tornam-se audíveis também, através das narrativas de suas vivências, que permitem, também, identificar atividades emancipatórias em meio aos seus processos de aprendizagem. Narrativas de alunos e narrativas de professores se entrelaçam criando uma trama da memória cotidiana, sobre a qual Nilda Alves (2008) chama a atenção por ser uma narrativa não linear e sujeita a diversas interrupções e introduções de outras histórias paralelas. Dessa forma, busquei fazer um entrelaçamento entre narrativas de professores e alunos, procurando tecer uma rede a partir da *narrativa da vida* e da *literaturização da ciência*.

Palavras-chave: Memórias. Cotidiano. Práticas emancipatórias. Narrativas. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This thesis came from the desire to tell my experience as an Education of Young and Adults teacher, how I lived it, what i learned and what I still want to discover. To that end, I have researched and heard the testimonies od the teachers, thinking about their daily work, their subjectivities and their relationships with school contents and with the knowledge of the students, looking to identify emancipatory practices in their daily educational processes. The students' voices also become audible, through the narrative of their experiences, which allows us to identify emancipatory activities in the midst of their learning processes. The narratives of both students and teachers connect weaving a web of daily memory, highlighted by Nilda Alves (2008) for being a non-linear narrative susceptible to various interruptions and introductions od other parallel stories. This way, I tried to make an intersection between narratives of teachers and students, looking to weave a web based on the *narrative of life* and the *literarization of science.*

Keywords*:* Memories. Everyday school life. Emancipatory practices. Narratives. Education of Young and Adults.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - *A moça tecelã* (p. 8)..... 11

Figura 2 - Ilustração do livro *Uma ideia toda azul* (p.50)..... 13

Figura 3 - Ilustração do livro *Uma ideia toda azul* (p.54)..... 25

Figura 4 - Ilustração do livro *Uma ideia toda azul* (p.15) 35

Figura 5 - Capa do livro *A mão na massa*..... 45

Figura 6 - Foto do caderno de Cristiana 51

Figura 7 - Ilustração do livro *A casa das palavras* (p.38) 52

Figura 8 - Ilustração do livro *Uma ideia toda azul* (p. 41) 58

Figura 9 - Ilustração do livro *A mão na massa* (p. 35) 62

Figura 10 - Embalagem de água sanitária 80

Figura 11 - Capa do livro *A moça tecelã* 89

Figura 12 - Ilustração do livro *Uma ideia toda azul* (p.17)..... 94

SUMÁRIO

1 **UM BORDADO COM VÁRIAS BORDADEIRAS** 10

1.1 **Preparando o bordado** 12

1.2 **O bordado cotidiano** 14

1.3 **A pesquisa em educação** 16

1.4 **Como tudo começou** 18

1.5 **(Con)vivendo e aprendendo** 19

1.6 **Uma arte de narrar/narrando o cotidiano** 20

2 **MULHERES QUE NÃO SE ACOSTUMAM E SABEM QUE NÃO DEVIAM** 25

2.1 **A leitura do mundo de Analice – uma leitura aquém e além das palavras** 26

2.2 **Outro olhar sobre a ignorância** 28

2.3 **E a narrativa de Analice vai, por enquanto, chegando ao fim** 33

3 **FRANCISCA BORDA SEU FUTURO** 35

3.1 **A aposta de Francisca .** 37

3.2 **Apostando num mundo maior e melhor** 40

3.3 **Francisca reafirma sua aposta** 42

4 **COM A MÃO NA MASSA** 45

4.1 **Cristiana entre perguntas fortes e fracas** 47

4.2 **A douta ignorância de Cristiana** 49

5 **MINHAS TÁTICAS DE BORDADO** 52

5.1 **Bordando memórias docentes a partir da minha memória e das minhas práticas** 55

5.2 **Histórias de evasão ou de determinação** 55

5.3 **Nazilda enfrenta o pensamento abissal** 58

6 **ABRINDO NOVAS JANELAS – MEU RETORNO À ESCOLA COMO PESQUISADORA** 62

6.1 **De volta à escola** 64

6.2 **Um novo ano começa e um novo bordado se inicia** 74

6.3 **A sensível linha do bordado** 78

6.4 **Cotidianamente tecendo suas práticas .** 82

6.5 **Bordando sonhos** 86

7 **O BORDADO VAI SENDO CONCLUÍDO E O FIO DEVE SER CORTADO** 90

REFERÊNCIAS 95

1 UM BORDADO COM VÁRIAS BORDADEIRAS

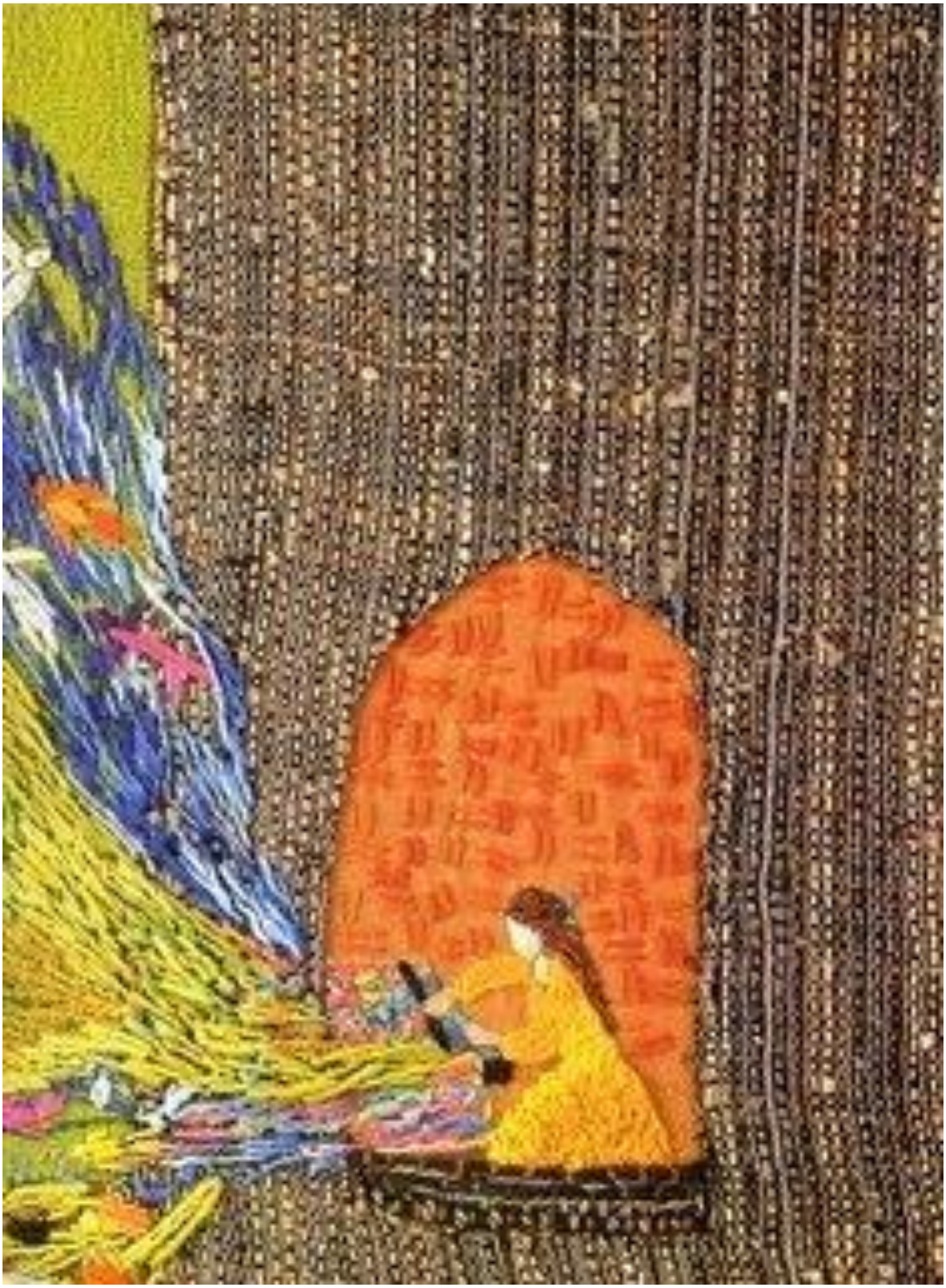

Figura 1 – A moça tecelã
Fonte: COLASANTI, 2004

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.
Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.
Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo, hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
Trecho inicial do livro A moça tecelã, de Marina Colasanti

Chegava ainda dia claro, ouvindo o badalar da igreja, que despontava atrás da escola, marcando as seis horas e a chegada da noite.
E logo se sentava em sua carteira.
Lápis preto, para começar a tarefa. Difícil e delicado traço, que ela ia fazendo surgir entre as folhas de seu caderno, enquanto lá fora a claridade da tarde ia dando lugar ao escuro da noite.
Depois, traços e letras mais firmes iam sendo tecidas, hora a hora, palavra a palavra, numa longa escrita que nunca acabava.
A moça tecelã desta versão, aqui recriada por mim, é Cristiana, aluna da EJA

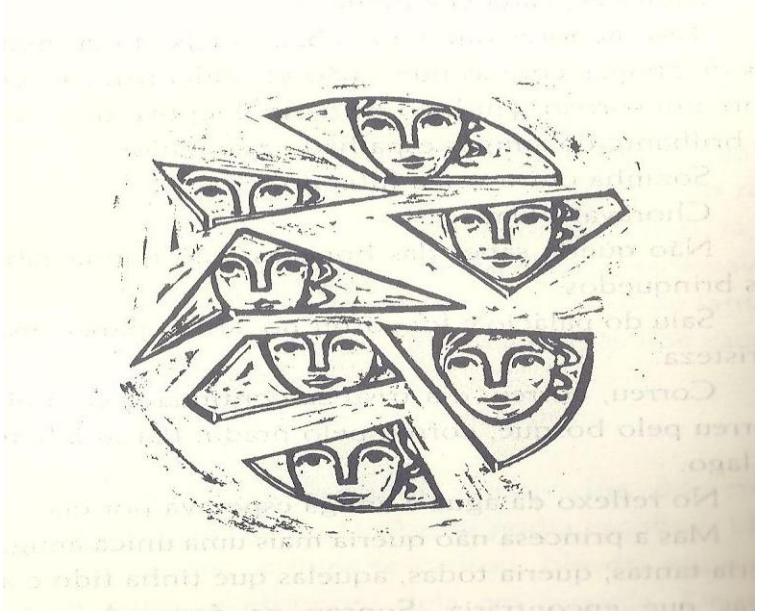

Figura 1 - Ilustração do livro Uma ideia toda azul
Fonte: COLASANTI, 2006, p. 50

Através de seu bordado a moça tecelã de Marina Colasanti tece seus desejos e sonhos. De forma semelhante, a moça Cristiana tece em seu caderno da escola, um pouco a cada dia, suas esperanças e anseios de que a escolarização possa, enfim, trazer-lhe novas oportunidades. Suas tessituras diárias representam para ambas a criação de novos horizontes que podem se abrir, novas possibilidades para descobrir e novas apropriações que podem ser feitas na criação de um tapete e um caderno que nunca se acabem e que, cada vez mais, se ampliem.

Cristiana voltou para escola para buscar saberes que, entrelaçados aos seus, pudessem formar novos bordados, como os do tapete da personagem de Marina Colasanti. Seu caderno representa parte do longo tapete no qual ela pretende bordar suas palavras, uma a uma descobertas a cada noite em sua sala de alfabetização de uma escola de EJA – Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro.

A moça tecelã borda seu tapete, Cristiana tece seu caderno e eu, com a ajuda destas e de outras personagens, tecerei minha dissertação. Assim como elas, outras mulheres que vamos conhecer passo a passo ao longo de minha tessitura/dissertação, irão me ajudar na minha difícil tarefa de pensar e narrar as experiências que vi, ouvi e vivi em minha pesquisa e em minhas memórias.

Outras personagens também virão em meu auxílio ao longo de meu tapete/dissertação. Personagens estas não encarnadas, não criadas ou narradas por mim, mas por outra mulher narradora: Marina Colasanti. Mulheres narradoras, mulheres narradas. Juntas, procuraremos tecer um tapete a partir de histórias de mulheres, cujas experiências permitam atribuir sentido a algumas questões da área da Educação de Jovens e Adultos sobre as quais me debruçarei nesta dissertação. E uma das principais questões é a de discutir/refletir/pesquisar a tessitura possível da emancipação social nos cotidianos da EJA.

Para não se criar aqui uma questão de gênero, os homens estão muito bem representados por Boaventura de Sousa Santos, cujo pensamento permeia todo o meu trabalho. Utilizando-me de suas ideias, procuro discutir as questões principais de minha dissertação. As contribuições de Santos para os estudos da Educação de Jovens e Adultos serão, portanto, o traçado ou o desenho central do bordado, a partir do qual outros autores e eu iremos ampliar esta tessitura.

1.1 **Preparando o bordado**

Antes de iniciarmos o bordado propriamente dito, algumas questões se fazem necessárias. Como se fossem a agulha e a linha para que o bordado realmente possa ser iniciado. Questões que dão o contorno inicial do desenho a ser bordado.

A ciência moderna, em suas vertentes hegemônicas, se desenvolveu sob uma visão mecanicista e este ideário, estendido para o mundo social, configurou a racionalidade moderna, que produziu a invisibilidade de outras formas de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2004) critica este modelo de ciência e propõe a Sociologia das Ausências, que

permite redescobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno. Tudo aquilo considerado inexistente ou negligenciável ou não credível por não se encaixar no modelo de racionalidade moderna pode, enfim com a prática da Sociologia das Ausências, tornar-se visível, como o caderno/bordado de Cristiana e de tantas outras alunas da EJA.

O modelo determinista de ciência e que prevalece como hegemônico até hoje é questionado por Santos (2004). Para ele, o paradigma surgido com a racionalidade científica moderna encontra-se em crise. Segundo o autor, já se percebeu uma "perda de confiança epistemológica no potencial da ciência na resolução dos problemas da humanidade, constatando-se uma necessidade de voltar às coisas simples" (SANTOS, 1987, p 17). Assim, deve-se aproximar o conhecimento científico do conhecimento vulgar, rompendo esse distanciamento construído na modernidade. Bordados com riscos previamente e tecnicamente pré-definidos não devem ser mais ou menos valorizados do que aqueles espontaneamente criados por experientes ou inexperientes bordadeiras. Cada um dos bordados pode ter o mesmo valor, a mesma beleza.

As formas de conhecimento não científicas, consideradas inferiores e excluídas pela realidade hegemônica, causaram o que Santos chama de epistemicídios, ou seja, o aniquilamento ou subordinação de práticas sociais diferentes daquelas legitimadas pelo pensamento hegemônico.

A racionalidade que domina o cientificismo moderno até hoje é chamada por Santos de razão indolente, preguiçosa, por se considerar superior, única, não querendo se exercitar para ver o mundo para além de si próprio. Dessa forma, não se permite perceber a riqueza e diversidade do que está a sua volta, gerando um imenso "desperdício da experiência".

À medida que a consciência desse desperdício se amplia, surge uma crise do paradigma da modernidade, o que aponta para a formação de um novo paradigma científico, que se apresente menos cientificista e determinista e mais adequado ao estudo de questões sociais.

> Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade, em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 1997, p.28)

O sociólogo sugere, então, a formação de uma perspectiva epistemológica que busque superar o cientificismo moderno, criando um novo paradigma do conhecimento, o de "um conhecimento prudente para uma vida decente" (SANTOS, 2006). Para o autor, não necessitamos simplesmente de um novo conhecimento, mas de um novo modo de produzir

conhecimento. Precisamos, enfim, de um pensamento alternativo, capaz de reinventar as ciências sociais e partirmos para uma reflexão que distinga ação rebelde e ação conformista, privilegiando a primeira.

A mudança de paradigma exige uma desaprendizagem e, para desaprender, é preciso duvidar, saindo do registro do óbvio. Só conseguimos perceber outros registros se duvidamos daquilo que nos acostumamos a perceber, se efetivamente nos rebelamos (SANTOS, 2000; OLIVEIRA, 2007).

A partir da necessidade de um modelo diferente de racionalidade, Santos propõe a insurgente Sociologia das Ausências (SANTOS, 2007), para que haja o afloramento de tudo o que a racionalidade moderna não permitia que fosse visto. E com a Sociologia das Emergências (2007), experiências possíveis seriam produzidas, permitindo abandonar a ideia de um futuro sem limites, substituindo-a pela ideia da necessidade do cuidado na construção de um futuro concreto e real possível. A proposta é ampliar o presente, onde há efetivamente muito que ser feito, de modo a tornar visíveis as experiências invisibilizadas pela modernidade, e contrair o futuro, desidealizando-o e promovendo ações efetivas de construção de futuros possíveis, que viria como uma consequência de nossa ação rebelde, inconformista e transformadora de hoje.

1.2 **O bordado cotidiano**

Estas e outras questões surgidas a partir do estudo do pensamento de Santos surgirão e se entrelaçarão aos bordados que pretendo aqui tecer.

> A lógica que preside o desenvolvimento das ações cotidianas é profundamente diferente da modernidade, na medida em que o cotidiano tem como características fundamentais a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade. (OLIVEIRA, 2003, p.52)

Em outras palavras, existem diferentes formas de conhecer o mundo e deve-se esquecer da ideia de que o saber científico é o único e exclusivo saber válido. O cotidiano vivido em sala de aula é extremamente rico e multifacetado. E é a partir dos estudos do cotidiano, que percebi a *possibilidade científica de investigar o mundo e tecer conhecimentos academicamente considerados e validados* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.16).

> Ou seja, o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos

> múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos científicos. (OLIVEIRA, 2003, p.54)

O foco central para os estudos do cotidiano é pensar em *práticateoriaprática* e reincorporar ao estudo pedagógico os saberes e valores da vida cotidiana. Esquecendo a dicotomia teoria/prática e passando a valorizar e reconhecer que todo conhecimento é uma prática de conhecimento, o que faz com que os espaços identificados como espaços de prática sejam locais de produção de conhecimentos.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos vêm se desenvolvendo de forma a superar a forma cientificista de se fazer pesquisa em educação, procurando "compreender a dinâmica da vida de sujeitos reais, em seus *saberesfazeres cotidianos e os modos como aprendem* e criam conhecimentos" (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p.583).

Para ir além do "ver", é preciso compreender, mergulhar no que se deseja estudar. Von Foerster (1996) com seus estudos sobre visão e conhecimentos mostra que vemos com o cérebro, através de nossos olhos. E afirma que, se não compreendo, não vejo. Mais do que isso, para compreender, "é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar". (ALVES, 2008, p.17).

Para ir além, ampliar nossa visão e fugir de uma possível "cegueira" a embaçar nossos olhos, precisamos compreender os cinco movimentos fundamentais das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008):

- O *sentimento do mundo*, que faz o pesquisador se aproximar de seu "objeto", mergulhando em sua realidade.
- *Virar de ponta cabeça,* que nos permite saber que podemos e devemos usar as noções e teorias desenvolvidas na modernidade, mas sabendo que é preciso, a partir desse "limite", tecer o pensamento em rede, através do diálogo dos conhecimentos existentes, incorporando o cotidiano.
- *Beber em todas as fontes,* que refere-se à questão do pesquisador se afastar do pensamento "ocidental dominante" para aprender a ver em todos os sentidos, em todos os lugares, em todas as fontes.
- *Narrar a vida e literaturizar a ciência,* que exige uma outra forma de escrita, diferente da que vinha sendo usada pelo "paradigma dominante", uma outra escritura que procure tecer uma rede de fios que perguntem, muito mais do que respondam.

- *Ecce femina* é o quinto e último movimento e se refere aos praticantes. Aqueles que são, efetivamente, os sujeitos da pesquisa, mostrando ao pesquisador, seus espaçostempos, suas histórias, ideias e experiências.

Para estudar o cotidiano, no cotidiano, com o cotidiano, é preciso, portanto, ousadia. É preciso, como diz Nilda Alves (2006), rebeldia e inconformismo para rever os modos aprendidos com a ciência moderna.

1.3 **A pesquisa em educação**

"A lógica do saber formal, que produz a ignorância como forma de não-existência" (ALVES e OLIVEIRA, 2006, p.588) nos remete à realidade de vários sujeitos, na maioria excluídos e banidos da escola por muito tempo. Sujeitos invisibilizados no dia a dia, mas que espontânea e cotidianamente, transformam sua *formal ignorância* em saber aplicado para constituírem-se viventes em nossa sociedade.

A discussão entre saber e ignorância é bem pertinente à realidade dos alunos de Educação de Jovens e Adultos, na medida em que estes, mesmo não dispondo do saber formal, vivem, sobrevivem e se engajam na sociedade como trabalhadores, eleitores, consumidores, enfim, como colaboradores do mundo em que vivemos.

> (...) não há, pois, nem ignorância em geral, nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2000, p.78)

É o que acontece com quem aos 16, 30, 40 ou 60 anos "ignora" a leitura das receitas, mas cozinha maravilhosamente bem ou "ignora" os cálculos matemáticos, mas é capaz de "arquitetar" a construção de uma casa. É a "transformação da ignorância em saber aplicado". É a superação, através da aplicabilidade de saberes antes não identificados e/ou valorizados. O reconhecimento da validade desses outros saberes e o critério de aplicabilidade como modo de validação de saberes constitui o que Boaventura de Sousa Santos chama de Ecologia dos Saberes, que promove o diálogo entre o saber científico e o saber popular em busca de outros critérios não cientificistas de validação.

É preciso identificar e desinvibilizar os tantos saberes e práticas de conhecimento existentes e invisibilizados pela ciência moderna, retirando-os de sua posição de inferioridade,

libertando-os e valorizando-os. Na pesquisa em escolas, isso significa mergulhar no cotidiano escolar, identificando práticas educativas que usem e valorizem esses saberes.

Devemos compreender a escola como um *espaçotempo* vivo e dinâmico, onde se aprende, mas também nos quais os sujeitos

> Fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais, amam e são amados, choram, riem, se divertem, sofrem etc, imersos numa realidade social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente. (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p.93)

E cada *espaçotempo* escolar tem modos diferentes de constituição e mecanismos de interação, como é o caso das turmas de EJA com suas especificidades e subjetividades, que demandam do pesquisador do cotidiano escolar

> (...) o desafio de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e os valores que eles mobilizam e outras dimensões das suas existências. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.92)

Para desinvizibilizar as práticas cotidianas naquilo que nelas expressa saberes não científicos, devemos seguir pistas, sintomas e indícios (GINZBURG, 1988) presentes nas realidades observadas, enredados uns aos outros. Ler esses indícios e pistas, muitas vezes sutis e até insignificantes, torna-se revelador e contribui para identificarmos o que deve ser o nosso foco central: a possibilidade de tessitura de contribuições à emancipação social pela valorização e reconhecimento dos conhecimentos dos alunos, da validade de suas culturas, para um novo *querer/estar* no mundo mais "ecológico" e democrático.

É nesta medida que pretendo, nesta dissertação, pesquisar e ouvir os relatos dos professores, pensando em suas práticas cotidianas, suas subjetividades e suas relações com os conteúdos escolares e com os saberes dos alunos, de modo a identificar práticas emancipatórias em seus processos educativos cotidianos.

E as vozes dos alunos, tornam-se audíveis também. As narrativas de suas vivências permitem identificar atividades emancipatórias em meio aos seus processos de aprendizagem. Narrativas de alunos e narrativas de professores se entrelaçam criando uma trama da memória cotidiana, sobre a qual Nilda Alves (2008, p. 37) chama a atenção por ser uma narrativa não linear e sujeita a diversas interrupções e introduções de outras histórias paralelas.

> (...) ouso afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é sempre o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos

Dessa forma, pode ser possível fazer um entrelaçamento entre relatos de professores e alunos, procurando tecer uma rede a partir da *narrativa da vida* e da *literaturização da ciência*. E é o que pretendo realizar, entrelaçando as narrativas de algumas alunas, de uma professora e de minhas memórias como professora de EJA.

1.4 **Como tudo começou**

Ninguém pode julgar a história, a menos em que a si mesmo a tenha vivido.
Goethe

A história de Cristiana foi uma das muitas que encontrei em minha trajetória como professora da Educação de Jovens e Adultos e que fizeram tornar-me, agora, pesquisadora dessa área que tanto me instiga. Cristiana é uma das personagens descobertas no início de minha pesquisa, mas muitos outros personagens já haviam passado por mim, me motivando, me impulsionando a pensar e pesquisar as relações de jovens, adultos e idosos com a educação formal e o espaço escolar. O que os fazia se afastar ainda na infância e só retornar anos mais tarde ao espaço escolar. Espaço este com o qual têm uma relação conflituosa e de enorme tensão. Experiências de idas e vindas, de sucessos e insucessos, de temores, de desejos, de esperanças...

O desejo de contar a minha experiência como professora de EJA, como eu a vivi, o que aprendi e o que ainda quero descobrir, me fez pesquisar ainda mais. Afinal, somos parte mais do que interessa daquilo que desejamos falar, como bem definiu Maffesoli (2007, p.44).

Minha experiência no magistério havia sido inteiramente com alfabetização nos segmentos da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao me deparar com a necessidade de trabalhar à noite, me vi, pela primeira vez, diante de uma turma de EJA.

Com minha experiência prévia em alfabetização, recebi assim, no meio do ano, uma turma de cerca de trinta jovens, adultos e alguns idosos. O receio foi imenso! Toda a minha linguagem e recursos de que dispunha eram voltados para um público infantil e sabia que não podia lidar com alunos adultos da mesma forma. Como usar as histórias, poesias e músicas infantis com as quais sabia e estava acostumada a alfabetizar? Nada ou praticamente nada do

que usava em uma turma de crianças entre cinco e seis anos poderia ser utilizado em uma turma heterogênea, com adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Mas essa nova turma que havia recebido era, a partir daquele momento, a minha realidade e era com ela que eu iria conviver dali em diante. Era este o meu novo cotidiano e, lembrando Maffesoli e seu conceito "sociologia do lado de dentro" (2007, p.31), eu definitivamente entrei de cabeça. Mergulhei fundo, procurando compreender e deixar-me envolver por esse novo contexto que se apresentava diante de mim. Guardei tudo (ou quase tudo) que tinha antes e deixei a turma me levar. As sensações, os sentimentos, enfim, as experiências vividas naquela minha primeira turma de EJA foram absolutamente inesquecíveis!

1.5 **(Con)vivendo e aprendendo**

> Fazer escola é fácil e aborrecido: bem mais fecundo é trabalhar pela liberdade do olhar. É ela a um só tempo insolente, ingênua, mesmo trivial e, pelo menos, incômoda – mas abre brechas e permite intensas trocas, algo inimaginável para uma mentalidade de mercadores e de burocratas. Insolência do pensamento, bem se vê. (MAFFESOLI, 2007, p. 36)

Com o desejo de exercitar a liberdade do olhar, deixando meu olhar vaguear sobre tudo o que era novo, entrei na escola com uma imensa curiosidade. Pareceu-me, inicialmente, um novo espaço. Onde estava o barulho, a correria das crianças pelos corredores, as brigas entre elas, o entra e sai das salas?

Havia um pouco disso tudo, mas de forma infinitamente mais silenciosa! Muitas conversas e passeio nos corredores, mas sem correria e gritos!! Ah, que diferença isto faz!

Apresentada à nova equipe de trabalho procurei conversar com todas as professoras. Muitas delas, já bastante experientes na educação de jovens e adultos, procuraram me inteirar desta minha nova realidade. Um grupo manifestava-se de forma pessimista em relação aos alunos da EJA: *A maioria aqui não tem jeito, não aprende mesmo..., Uns já estão há anos aqui e não conseguem aprender nada...; Alguns só estão aqui pra se divertir, só pra paquerar e os mais velhos só pra não ficarem em casa sozinhos, e pra fazer um 'social'...*

Outro grupo, no entanto, se mostrava otimista e confiante nos alunos da escola: *Alguns alunos precisam de muito estímulo e de muito tempo, mas enfim conseguem ler e escrever..., Muitos voltam pra escola atrás do diploma, porque o emprego exige..., Outros querem conquistar algo que não tiveram oportunidade de conseguir...*

Sobre o trabalho pedagógico as opiniões eram também divergentes. Para um grupo de professores, trabalhar com EJA era muito difícil e exigia muito do professor, já outro grupo acreditava que *trabalhar com EJA é muito fácil, pois qualquer coisa agrada a eles. Além do que, eles só aceitam o tradicional, a aula cuspe e giz... Qualquer coisa que você faça, para eles está ótimo!*

Ouvi muitas opiniões a respeito da educação de jovens e adultos e das relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos da EJA: alunos, professores, funcionários, direção e todos que estão inseridos nesta modalidade de ensino. Mas resolvi me dar a liberdade do olhar, do observar, do sentir... O que a minha nova turma iria me ensinar? O que, juntamente com eles, poderia construir? Era algo totalmente novo se apresentando diante de mim. Apesar de toda experiência até então acumulada no magistério, nada se comparava a isto...

Enfim, consegui perceber que a educação de jovens e adultos não pode ser compreendida apenas como uma alfabetização tardia, mas sim como um direito que todos devem ter a uma educação que pode e deve se estender ao longo de toda a vida.

O direito à busca de uma "condição cidadã de participação no mundo da cultura escrita, em condição de igualdade com aqueles que dispuseram desse mesmo direito, na infância". (PAIVA, 2009, p.13)

Assim, esse trabalho pela liberdade do olhar, deu frutos. E o meu olhar se abriu para uma nova e diversa realidade. Assim, como Cristiana, a jovem "tecelã" do início do texto, conheci inúmeras personagens que, povoam minha dissertação, tecendo uma longa história bordada a partir de pequenas grandes histórias de vida. Histórias que, bordadas junto com a minha, criaram e estão criando um rico tapete, que também pode aqui ser chamado de pesquisa.

1.6 **Uma arte de narrar / narrando o cotidiano**

Contando a história da moça tecelã, Marina Colasanti narra sua vida, seus sonhos, sua história.

Buscando contar a minha história como professora da Educação de Jovens e Adultos, procuro narrar histórias e situações de vida das personagens que fizeram parte dessa minha história. Personagens que viveram o meu cotidiano e que agora emprestam suas histórias para todas juntas tecermos narrativas que formarão este trabalho.

As narrativas que aqui apresento são encarnadas de sujeitos (ou "sujeitas", no caso) que viveram comigo minhas histórias. Eu e cada uma das mulheres aqui narradas exibimos toda a nossa multiplicidade. Juntas, essas muitas facetas femininas me auxiliam a ir além da descrição de nossos cotidianos e mergulhar em conhecimentos e práticas concretamente situados dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Dentro ou fora da sala de aula de EJA as mulheres aqui narradas emprestam suas práticas, seus relatos e suas histórias de vida para me auxiliar, como diria Certeau, na "arte de pensar" e na "arte de fazer e dizer" a minha própria história/narrativa: "Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte" (2008, p. 152).

Buscando novas formas de conhecimento e modos de expressá-las, e certa de que um relato isento e objetivo é impensável, já que sou narradora/personagem de minhas próprias histórias, optei pelo uso das narrativas aceitando, novamente, o conselho de Certeau quando nos faz caminhar "das astúcias da história vivida às da história narrada" (2008, p.153).

É o que procuro fazer. As minhas histórias e as histórias de quem viveu essa minha história são aqui apresentadas num espaço em que busco compartilhar, circular e dialogar com outros que, assim como eu, vivem suas histórias sem nenhuma neutralidade.

A moça tecelã foi a inspiração de Marina Colasanti, Menocchio foi o personagem principal de Carlo Ginzburg em seu livro "O queijo e os vermes" e eu venho aqui buscar minha inspiração não apenas em uma personagem, mas em algumas mulheres/alunas/professoras/pesquisadoras, cujas histórias se mesclam com a minha. Estas mulheres irão, junto comigo, narrar nossas ideias, nossos desejos e nossos cotidianos na EJA.

Marina Colasanti busca, com sua moça tecelã, narrar "uma história de amor, entrega e desencanto. E a possibilidade de tecer um recomeço, com a luz da manhã", como está registrado na contracapa de seu livro. A história da moça tecelã narra, portanto, a possibilidade da construção de uma nova vida. Assim como fez a própria autora, Maria Colasanti que, nascida na Etiópia e tendo vivido na Itália, chegou aqui no Brasil para, ela própria, tecer seu recomeço e sua própria história.

Carlo Ginzburg (2008, p.10) faz o mesmo, destacando que a história de Menocchio é apenas um fragmento de uma realidade, mas que "coloca implicitamente uma série de indagações para nossa própria cultura e para nós".

As narrativas aqui apresentadas são também pequenos fragmentos do rico e amplo espaço da Educação de Jovens e Adultos. Mas o que espero é que, com elas, ou a partir delas,

novos questionamentos, discussões, reflexões e pesquisas sejam estimuladas, para que esta modalidade da educação possa ser frequentemente pensada e que os profissionais da área discutam e reflitam sobre/ com as suas, ou melhor dizendo, as nossas práticas.

Ciente de que um universo tão amplo, rico e complexo como o da Educação de Jovens e Adultos não seja passível de ser compreendido em apenas algumas narrativas, estou certa, porém, de que estas mesmas narrativas, surgidas de histórias vividas, são diferentes formas de dizer, contar e refletir sobre esse rico universo.

Entendo que a linguagem estritamente científica, ainda presente na maioria das pesquisas acadêmicas, não consegue "narrar" o mundo como o vivemos, com seus múltiplos elementos, sentimentos e percepções. A escrita científica em sua rigidez e formalidade distancia os praticantes da vida cotidiana do seu fazer. Os professores e pesquisadores de sua própria prática podem se sentir mais próximos de suas vivências através da leitura de narrativas como as que vivem no seu cotidiano.

> O trabalho com essas formas narrativas – e aqui incluo as imagens – contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história, uma vez que as diferentes formas de "contar" o mundo (Alves, 2008) expressam coisas, fatos, sentimentos, etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue. O que potencializa a contribuição dessas narrativas – musicais, imagéticas, românticas, contistas, etc. – são as múltiplas realidades constitutivas da sociedade em que vivemos e que elas expressam, possibilidades de subversão daquilo que a modernidade nos ensinou.

Práticas invisibilizadas no cotidiano da sala de aula, uma vez tornando-se tema de debate e discussão, quando narradas permitem mostrar a valorização dos conhecimentos produzidos nos *espaçostempos* de cada sala de aula e mesmo fora delas.

Conhecimentos e práticas produzidas nos cotidianos das salas de aula e que parecem estar sempre desvalorizados e até mesmo invisibilizados pelo que é considerado academicamente válido, passam a ter seu espaço e seu reconhecimento através dessas narrativas. As vozes dos alunos, professores e personagens da EJA podem ser ouvidas, ou melhor, lidas, em suas narrativas. Seu (ou melhor, nosso) trabalho é enfim divulgado e pode ser reconhecido.

É o que me sinto fazendo narrando minhas práticas, minhas vivências, esperando tornar possível que outros sujeitos que, assim como eu, vivenciam e vivenciaram histórias, possam se reconhecer neste trabalho, sentindo-se representados nele. E reconhecendo, por meio dele, sua própria importância, valorizando-se e tornando-se capazes de expressar também suas práticas, tornando-se autores de suas próprias narrativas também.

Por meio das narrativas das mulheres/personagens aqui presentes, procuro expressar o que acredito e o que penso rodeada de todas as influências que sofri e que venho sofrendo, delas e de outras redes que me tecem. Essas narrativas são o produto da impossibilidade da neutralidade e da busca do diálogo entre diferentes conhecimentos, influências, crenças e tessituras, entre a vida social e o mundo acadêmico. A busca de uma relação em que seja possível um diálogo entre diferentes discursos e modos de compreensão de mundo.

Uma relação que vise não apenas ao "academicamente correto", mas também o que poderíamos chamar de "social e ecologicamente correto".

Um diálogo, inclusive, que pode bem exprimir uma das características da Educação de Jovens e Adultos, em sua busca de estabelecer certa horizontalidade entre os saberes e conhecimentos, considerando que não há um discurso apropriado e outro inapropriado, quer seja para as classes dominantes ou subalternizadas, mas múltiplos discursos possíveis.

Faço isso como parte de uma busca incessante de deixar emergir novas e alternativas maneiras de integração entre as culturas e até mesmo os discursos: nem formais e acadêmicos demais a ponto de esquecer-se da dinâmica da vida cotidiana e dos conhecimentos que nela circulam, nem fechados em torno de conhecimentos não estruturados a ponto de negligenciar aquilo que se pode aprender em diálogos com os conhecimentos acadêmicos. A possibilidade de integrar as duas formas de texto é que torna a narrativa uma boa formatação, capaz de mesclar e traduzir a negociação entre as diversas alternativas que devem estar abertas para expor o que estudamos e pesquisamos.

> Pesquisas na área de formação de professores – inicial e continuada -, cada vez mais têm se apoiado na utilização de narrativas como uma das formas dos professores ,darem a ver suas vozes aprofundando conhecimentos sobre si próprio nas dimensões de sua profissionalidade e de sua pessoalidade, e de começarem e/ou ampliarem a compreensão sobre sua cultura construída por meio das experiências pessoais e profissionais (NÓVOA, 1995: PÉREZ, 2003: SOUZA, 2006; PRADO; DAMASCENO, 2007).
>
> Pensamentos, percepções, crenças e experiências são todos aspectos de uma cultura docente que ainda está para ser mais profundamente re-conhecida.(PRADO; CUNHA; FERREIRA, p.135, 2011)

A partir das narrativas femininas que aqui apresento, procuro aprofundar meus conhecimentos e possibilitar a outros que porventura vierem a ler meu trabalho, uma reflexão mais profunda sobre as práticas cotidianas na EJA e as relações que se estabelecem entre os diversos praticantes desses mesmos cotidianos.

Recolhendo e agora redigindo as narrativas de cada uma das bordadeiras deste trabalho, me pus a refletir sobre os diversos sentidos do que vivi e do que agora transformo em narrativa. Uma reflexão que pode ser assim pensada, a partir do momento:

> (...) que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos – pessoal e profissionalmente e sobre a nossa atuação como educadores (...) que a formação do professor passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autoformação e (re)construção do significado da profissão; que escrever organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para uma crescente fundamentação teórica. (PRADO; CUNHA; FERREIRA, 2011p. 139)

Repensar e buscar fundamentação teórica para compreender os saberes e fazeres cotidianos no universo da Educação de Jovens e Adultos é o que pretendo fazer, tomando como base as narrativas de mulheres praticantes desse mesmo universo. E, assim, partilhar e compartilhar histórias vividas com quem vive nesse mesmo universo e que, assim como eu, tem muito a contar e contribuir para construção de conhecimentos nesta área. Formando e se formando, tecendo e sendo tecido. Descobrindo e localizando partes do bordado que não havíamos observado antes, mas que adquirem novos relevos ao serem bordados/escritos sob a forma de narrativa autobiográfica. Revivendo o momento em que a história foi contada e o momento foi vivido, desvendamos e aprofundamos ideias e reflexões.

O uso da narrativa, portanto, é um caminho para, através das histórias que contamos, refletirmos sobre nossa própria história, nosso próprio viver e fazer. As nossas e as histórias dos outros, nos ajudam a saber mais e melhor sobre nós mesmos e sobre o que fazemos. Por isso, como esclarece Manguel (2008, p. 13):

> No reino da narrativa, sinto-me um pouco mais à vontade, e uma vez que as histórias, ao contrário das formulações científicas, não esperam, e na verdade rejeitam, respostas unívocas, posso perambular por esse território sem me sentir constrangido a dar soluções e conselhos.

2 MULHERES QUE NÃO SE ACOSTUMAM E SABEM QUE NÃO DEVIAM

Figura 3 – *Uma ideia toda azul*
Fonte: COLASANTI, 2006, p. 54

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta,

> *para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.*
>
> *Marina Colasanti, 1972*

2.1 **A leitura do mundo de Analice – uma leitura aquém e além das palavras**

> **Brejo de Areias, Paraíba** – Com 7 anos de idade eu entrei a primeira vez na escola. A minha professora era a Dona Socorro. Ela era muito boazinha comigo. Mas eu chorava porque os meninos me furavam de lápis, me colocavam apelido. Essas coisas de criança, né? Aí eu dizia a ela que não estava conseguindo fazer a minha lição.
> Naquela época, era a cartilha do povo, que a gente usava. Eu passei três meses no A, E, I, O, U, mas não saía disso! Eu não conseguia!
> Aí eu saí da escola, porque tive que cuidar dos meus 15 irmãos. Eu era a mais velha. Os meninos bem estudaram, mas eu não. Mas não tem nenhum vivo hoje. Só sobrou eu.(ANALICE, 2010)

Esta é uma história que, infelizmente, se repete até hoje no Brasil. Quantas Raimundas, Socorros e Marias passaram e passam pela mesma situação de Analice, personagem principal desta narrativa?

Analice, que junto comigo tecerá esta narrativa, é uma das tantas mulheres que exemplifica a associação entre pobreza e analfabetismo em nosso país. Vinda de uma pequena cidade nordestina, Analice poderia vir a ser mais uma a compor as estatísticas oficiais de analfabetismo, num longo tapete bordado a milhares de mãos femininas e delicadas. Mas ela não é apenas um número, entre tantos outros, a ser incluído em tabelas como a de "Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por sexo, segundo os grupos de idade".

Ela não é apenas uma estatística. Ela é única, assim como cada Severina, Felipe, Scarlet, John, Bertrand, enfim, qualquer um, em qualquer lugar deste planeta. E, como cada um destes, capaz, ela própria tecer seu caminho, sua trajetória.

A emancipação (social, política, etc) que Analice e tantos outros merecem deve ser tecida a partir do que o autor chama de "uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença" (2007, p. 62). Para se almejar a igualdade há que se reconhecer a existência da diferença. O importante não é tornar a todos uma massa homogênea, mas deixar as diferenças existirem e respeitá-las.

Entendendo as experiências vividas por cada sujeito, individual e coletivamente, e suas inserções sociais nos diversos *espaçostempos* dos quais participa cotidianamente, é que

podemos tentar descortinar situações de evasão escolar, como a de Analice, a bordadeira deste capítulo que agora começamos a tecer.

> A primeira vez que fui pra escola, lá na Paraíba mesmo, fiquei só uns dois anos. Eu não aprendia mesmo...
> Eu acho que não consigo aprender não! Acho que tenho problema de cabeça! Não é possível! (ANALICE, 2010)

A partir de sua experiência inicial mal sucedida, Analice interiorizou o fracasso, o que, nitidamente, teve efeitos bastante negativos em sua autoestima. E, ao mesmo tempo, passou a estabelecer uma relação de animosidade em relação à aprendizagem.

Assumindo o espaço do não-saber, à Analice foi negado o espaço do "ainda-não" saber, destacado por Santos na discussão sobre a Sociologia das Emergências, quando afirma que somos muito "céticos" em relação à realidade, necessitando sempre nos colocarmos entre o *nada* e o *tudo,* quando pode haver a possibilidade do "ainda-não" (2007, p.37).

O espaço do não-saber é reservado a Analice e a muitos jovens, adultos e idosos que, assim como ela, não tiveram a oportunidade de lançar mão de seu direito à escolarização no momento tido como "certo". E acreditando na premissa de que a escola é o único *espaçotempo* do saber, ocupam esse lugar inferiorizado, não se fazendo valer do uso do espaço do "ainda-não", alternativa sugerida por Santos ao ceticismo dos que acreditam apenas na polaridade entre o *nada* e o *tudo.*

> (...) eu lhes proponho o "ainda não". Ou seja, um conceito intermediário que provém de um filósofo alemão, Ernst Bloch: o que não existe, mas está emergindo". (SANTOS, 2007, p, 37)

Analice, enfim, "ainda não" sabe, assim como qualquer um de nós, em processo eterno de aprendizagem ou de eterna ignorância como diz Manoel de Barros, ao afirmar em seu "Autorretrato falado" que "todos os caminhos levam à ignorância".

Cada um é diferente ao seu jeito, apesar de ser igual. O importante é entender a ideia de valorizar a igualdade na diferença, compreendendo a dimensão do que destacou Boaventura de Sousa Santos (1999, p.62), ao afirmar que: "todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza"

E a escola deve preservar essa "nova relação entre o respeito da igualdade e princípio do reconhecimento da diferença", defendida por Santos (2007, p.62), mantendo-se como um *espaçotempo* vivo e dinâmico, singular.

E cada *espaçotempo* escolar possui modos diferentes e próprios de interação. Cada turma de EJA possui suas especificidades e subjetividades, colocando exigências específicas aos professores de EJA, como coloca a Professora Juliana:

> O professor da EJA deve estimular seus alunos na busca do conhecimento, oferecer caminhos para que seus alunos descubram o mundo, o prazer de aprender e aplicar aquele conhecimento. Os conteúdos para EJA têm que fazer sentido para aquelas pessoas, os alunos devem entender o sentido daquele conhecimento para o andamento de suas vidas. (JULIANA, 2010)

Analice apenas 'ainda não sabe'. E o que ela não sabe, na verdade, é o saber formal, escolar que tantas vezes é social e culturalmente cobrado dela cotidianamente. Esse saber formal e escolar que ela própria se ressente de "ainda" não possuir, mas que pode, apesar disso, emergir no futuro.

A Analice não foi permitido o processo de tessitura do conhecimento escolar, do qual fazem parte saberes a serem descobertos, mas que inclui muitos outros, anteriormente incorporados, enredados uns aos outros. Concretamente, Analice e muitos outros personagens da Educação de Jovens e Adultos, não se reconhecem enquanto sujeitos de conhecimentos. Não acreditam que o *espaçotempo* da escola não é o único onde se aprende.

2.2 **Outro olhar sobre a ignorância**

Para Boaventura (2007, p. 54), compreender de modo diferente da modernidade a relação entre conhecimento e ignorância requer "outra maneira de ver a ignorância, porque a utopia de uma ecologia de saberes é que possamos aprender outros conhecimentos, sem esquecer nossos próprios conhecimentos". Exige perceber que não há conhecimento em geral nem ignorância em geral, apenas conhecimentos e ignorâncias específicos.

> (...) não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2000, p.78)

Ao longo de seus 57 anos, Analice teceu redes de saberes, nos vários espaços por onde passou, trabalhou e viveu. Apesar de ter passado por poucas experiências formais, ela vivenciou inúmeros processos cotidianos de efetiva aprendizagem. Não é apenas através de conteúdos formais de ensino, transmitidos no espaço escolar que esta se dá, mas por meio das múltiplas inserções sociais que levam a múltiplas aprendizagens, à tessitura de múltiplos saberes.

A ideia de Analice de que 'não sabe" deriva da influência da cultura burguesa ocidental sobre ela, na qual "vamos perceber processos de aprendizagem que criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas, valorizando os princípios fundadores de umas em detrimento de outras" (OLIVEIRA, 2003, p. 19). Ou seja, o não-saber de Analice foi uma aprendizagem, não compreendida como tal.

É como se Analice estivesse entre dois lados da realidade social, cada um deles representando uma realidade social diferente. O lado onde está Analice é tão desvalorizado que "desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente". (SANTOS, 2010, p. 32)

E essa inexistência, Santos explica que é como efetivamente não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Ou seja, o conhecimento de Analice, é considerado tão irrelevante, que pode ser percebido como inexistente.

Esta é característica principal do que Boaventura em escritos mais recentes tem chamado de pensamento abissal: não haver a possibilidade da convivência de dois pensamentos distintos. O que não é hegemônico, simplesmente não existe, torna-se invisível (SANTOS, 2010).

De acordo com o pensamento abissal, apenas o conhecimento escolar e formal existe, qualquer outro tipo de conhecimento é transformado em inexistente, é invisibilizado. Analice está, portanto, do outro lado da linha abissal, ou nem isso, sendo invisível aos olhos abissais. Seu conhecimento fica do outro lado, onde ela e outros invisibilizados e socialmente excluídos se encontram: do outro lado da linha ou mesmo para além daquilo que o pensamento abissal concebe como existente.

Para superar o pensamento abissal, de modo a tornar existentes conhecimentos não hegemonicamente reconhecidos, Santos (2010 p. 54) propõe o pensamento pós-abissal, que reconhece e legitima conhecimentos diferentes. Reconhece a "existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico". E é a ecologia de saberes que procura reunir e concentrar um pensamento plural.

> Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como partem de uma ecologia de saberes. (SANTOS, 2010, p. 56)

Analice exemplifica a máxima do autor de que "todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber" (SANTOS, 2000. p. 78). Ninguém é totalmente ignorante e ninguém possui todos os conhecimentos. Não há conhecimento nem ignorância absolutos. Os conhecimentos de Analice são maiores ou menores do que os que ela ainda deseja adquirir na escola? Não há balança capaz de pesar e responder a esta questão. Os processos de aprendizagem nunca se concluem e estão em constante andamento e não há como se graduar os conhecimentos por medidas de importância ou valor sem uma avaliação cuidadosa com a definição de parâmetros específicos.

Mas, em busca de ultrapassar essa linha abissal e procurando ter acesso aos conhecimentos hegemonicamente validados, Analice, recorreu a uma das possibilidades de se tornar socialmente visível: voltar à escola.

> Dois anos atrás, eu tinha uns 55 anos, e resolvi voltar pra escola. Eu via aquelas mulheres do prédio da minha patroa indo pra escola de noite, mas eu tinha vergonha de chegar ao colégio e dizer que não sabia ler, que não sabia nem fazer um A, que nem uma *abestada.*

Boaventura de Sousa Santos analisaria esta atitude de Analice sob aquilo que chama de dimensão emocional do conhecimento, na qual duas correntes guiariam nossas vidas: a corrente fria e a corrente quente. Para ele, "a corrente fria é absolutamente necessária para que não nos enganemos, e também a corrente quente é muito importante para não desistirmos facilmente". (SANTOS, 2007, p.58). Na corrente fria, Analice tem consciência de suas limitações e dificuldades, mas deixando-se guiar pela corrente quente, ela adquiriu forças para superar seus obstáculos.

E Analice não desistiu e, superando sua atitude conformista, rebelou-se contra o que parecia ter sido imposto socialmente a ela.

> Meu sonho é aprender a ler. Eu acho que a minha vida ia melhorar muito porque, lendo e escrevendo, a gente vê a visão do mundo.
> A gente vê alguma coisa, mas não sabe porque não está lendo. A gente está perdido no meio do mundo e não sabe o que está acontecendo. (ANALICE, 2010)

Para Analice, tudo seria melhor em sua vida se soubesse ler e escrever. Menosprezando tudo o que conquistou ao longo de sua trajetória (seu trabalho, suas relações afetivas, etc) e colocando-se do outro lado da linha abissal, ela atribui suas dificuldades pessoais, financeiras e até mesmo emocionais, ao fato de não ter-se alfabetizado.

Mas a alfabetização, por si só, não é garantia de ascensão pessoal ou social. "Os nexos entre alfabetização e cidadania existem. Porém, são bem mais complexos, e não devem ser interpretados como uma relação linear de causalidade" (DI PIERRO; GALVÃO, 2007, p.77)

> Eu tenho loucura de trabalhar com decoração. Eu adoro arrumar! Eu queria ser arquiteta como a filha da minha patroa.
> Se eu fosse uma pessoa que entendesse das coisas, que soubesse ler, era o que eu mais queria fazer. Porque sem estudo a gente não faz isso. Ia precisar do estudo. (ANALICE, 2010)

O sonho de Analice teria se realizado se tivesse aprendido a ler e escrever? Sabemos que a questão é muito mais ampla e complexa. No seu processo de aprendizagem escolar, muitos outros rumos poderiam ter sido escolhidos e, mais do que isso, outros obstáculos poderiam se interpor. A questão que se coloca não é se ela teria ou não se tornado arquiteta, mas a de compreender sua história como negação do direito ao próprio ato de sonhar e buscar a sua realização, pela impossibilidade de se alfabetizar. E mais, a luta pela cidadania vai muito além da alfabetização. Paulo Freire, em sua cruzada pela alfabetização de adultos, destacava a importância da questão, mas reconhecia que esta é apenas uma etapa de um complexo processo de conscientização de grupos oprimidos, em busca da conquista de seus direitos.

Nesse sentido é que não se pode ver a alfabetização "como uma pré-condição para constituir-se em instrumento da luta pela conquista da cidadania" (DI PIERRO; GALVÃO, 2007, p. 78)

Querer ser uma arquiteta é, para Analice, um sonho que revela o reconhecimento "superior" do saber acadêmico. Para ela, e para a sociedade hegemônica, o trabalho

intelectual é superior ao trabalho manual. O arquiteto ou qualquer outro *"expert"* é, no nosso mundo, mais valorizado do que aquele que tem seu saber calcado em suas experiências, aprendizagens e vivências práticas. O domínio da linguagem escrita adquire para Analice e para todos que vivem numa sociedade grafocêntrica como a nossa, uma enorme importância. O risco da exclusão paira por sobre as cabeças daqueles que não o obtêm, é uma diferença que inferioriza concretamente – porque os deixa desprovidos de "armas" de participação – e, socialmente.

As situações de preconceito em relação ao analfabeto são inúmeras e, muitas vezes, esta condição do sujeito não é percebida como "exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso" (DI PIERRO; GALVÃO, 2007, p.15), como bem sabem os sujeitos não alfabetizados.

> Outro dia, o meu marido brigou comigo lá em casa e me disse:
> - Sua analfabeta!
> Aquilo me matou! Foi uma facada pra mim. Me tranquei no quarto e comecei a chorar.

É o que Oliveira (2009) chama de "culpabilização da vítima". A culpa de ser analfabeta, afinal, é de Analice? Quem mandou ser mulher, pobre, nordestina? Sua condição de subalternidade foi por ela escolhida?

E as experiências, vivências e interesses de Analice são esquecidos pela sociedade e pela escola. As propostas curriculares esquecem os saberes dos alunos para impor e legitimar os modelos já instituídos do currículo.

> A professora escrevia no quadro umas coisas que a gente nunca tinha visto. Enchia o quadro, a gente nem terminava de copiar e ela apagava.
> Como eu podia copiar uma coisa que eu não sei?
> Pra mim, seria o maior prazer se eu soubesse. Aí eu abria a boca e falava, mas ela botava coisas que a gente não sabe. (ANALICE, 2010)

Em substituição à ideia de que só os saberes formais constituem conhecimentos e que estes devem ser aprendidos na escola. A noção de tessitura de conhecimentos pressupõe que as aprendizagens são produto do enredamento entre fios já existentes a novos fios constituindo novos saberes. Cada um tem uma forma individual e própria de tecer seus conhecimentos, mas considerar os fios anteriores ao buscar oferecer novos pode tornar mais fácil ampliar a rede.

> Quando a outra professora vinha com o jornal e a gente lia aquelas palavras maiores, era bom. Ela ia devagar e eu conseguia ler uma palavrinha e a professora falava:
> - Muito bem, Analice!
> Aquilo mexia demais comigo! Eu chegava em casa e dizia pro meu marido:
> - Acho que hoje ganhei um dez na escola, porque a professora disse que eu estava muito bem na leitura. Com aquilo, eu já me sentia outra e me fazia bem. (ANALICE, 2010)

O jornal e suas notícias da vida real traziam para Analice os "conteúdos" do seu dia a dia. A vontade e a curiosidade de saber um pouco mais sobre temas que toda a cidade vinha falando naquele momento traziam a realidade para a sala de aula, vinculando o mundo aos conteúdos e saberes pedagógicos.

2.3 **E a narrativa de Analice vai, por enquanto, chegando ao fim**

> Essa é uma história que não quero contar, uma pequena história sem fatos, espessa como um mênstruo, que não pretendo assumir. Tentei livrar-me dela, afundá-la e ao fastio que me causa. Não consegui. Desnecessária como é, ainda assim insiste em existir. Foi por isso que botei um anúncio de jornal. Dizia: "Procura-se narrador. Exigem-se modéstia e prazer descritivo. Pagamento a combinar. Procurar... endereço...etcétera".
> Trecho do Conto: Menina de vermelho a caminho da Lua de Marina Colasanti

Como no início de um conto de Marina Colasanti, eu, ao final desta minha narrativa, não gostaria de contar o que aconteceu. Mas sem o recurso de poder procurar outro narrador para terminar o meu "serviço", cabe a mim mesma a difícil tarefa. Não que ela seja de todo desastrosa e terrível. Ela apenas retrata a realidade com a qual, no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, esbarramos com lamentável frequência.

A mesma realidade que aproximou Analice da leitura, através das notícias de jornal que a instigavam e a faziam a cada dia mais querer ampliar seu vocabulário, foi o que a fez se afastar da escola. A realidade dos fatos lidos no jornal, não se restringia apenas às páginas folheadas em sala de aula, mas se impunham como fatos reais vividos no dia a dia de Analice e de tantos de seus colegas.

> Naquela época de tiroteio feio lá no Vidigal, eu tinha que faltar muito na escola. Eu tinha medo de chegar em casa de noite.
> Quando tinha tiroteio, era horrível! Eu dormia na cozinha porque era o lugar mais seguro e ficava lá quietinha, rezando. (ANALICE, 2010)

E assim, Analice mais uma vez se afastou da escola. Mas, pega de surpresa por mim e pela minha vontade de usar sua voz silenciada em minha pesquisa de mestrado, mostrou-se orgulhosa de poder compartilhar as suas memórias.

Sua história, sendo *desinvibilizada,* lhe dá asas para, novamente agir de forma rebelde e prometer matricular-se novamente na escola.

> Eu estou com a maior vontade de voltar para a escola. Às vezes eu pego o meu caderno e fico tentando refazer os exercícios que estão lá. Até hoje eu copio tudinho e muitos eu ainda sei. Pego também o jornal e fico gaguejando uma coisa ou outra. Quando me mudei pra cá, pra Pedra de Guaratiba, eu não conhecia nada nem ninguém, mas agora já sei que tem um colégio aqui perto e tem muita gente estudando de noite. Tô querendo ir lá pra ver se dá pra voltar no ano que vem. (ANALICE, 2010)

E essa história termina não com um tradicional "viveu feliz para sempre", mas com uma promessa de Analice de tentar ser feliz hoje e sempre. Para que ela possa, quem sabe um dia, ser a narradora de um texto que conte a sua própria história. Uma história na qual ela tenha uma "participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo" (SANTOS, 2010, p 66).

3 **FRANCISCA BORDA SEU FUTURO**

Figura 4 – Uma ideia toda azul
Fonte: COLASANTI, 2006

> Começou com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.
> Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para alguma coisa.
> Olha para as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha.
> Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação.
> Trecho de "Além do Bastidor", de Marina Colasanti (2006)

A menina Francisca borda cuidadosamente sua trajetória, apostando em si e lutando contra o determinismo que o presente lhe desenha. A cada dia procura acrescentar um novo e

melhor elemento ao bordado que ela própria vem carinhosamente tecendo. Cada novo elemento que borda abre espaço para outro que virá mais adiante, pois Francisca deseja mais do seu bordado e de sua vida. Ela quer expandi-lo e melhorá-lo cada dia mais. Ela é o exemplo do que Boaventura Santos chama de "apostador do nosso tempo".

Francisca acredita que a possibilidade de um mundo melhor depende de sua aposta e de suas iniciativas e atitudes. É por isso que, com determinação, ela vem bordando cada passo de seu caminho, desde o início de sua vida. E é um pouquinho de Francisca que conheceremos a partir de agora.

> **Capitão Poço, Pará** - Com 11 anos, minha mãe me deu pra uma moça pra eu morar na casa dela e continuar a estudar na escola. Eu tinha que arrumar a casa, fazer tudo e aí tinha dias que eu chegava atrasada na escola, porque antes de sair eu tinha que arrumar um monte de coisas, lavar a garagem e coisas assim. E por causa disso, um dia a diretora da escola deu um papel pra entregar pro responsável pra explicar os atrasos. Daí, a moça que tomava conta de mim pegou o papel e rasgou. Aquilo pra mim doeu muito. Eu disse que ia voltar pra casa da minha mãe e ela falou que se eu fosse, eu não ia poder levar nada do que ela me deu. Mas eu fui embora mesmo assim, só com a roupa do corpo. (FRANCISCA, 2010)

Este é o início da narrativa de Francisca, uma jovem de 30 anos, nascida uma pequena cidade chamada Capitão Poço, localizada a 226 km de Belém. Francisca vive no Rio de Janeiro desde os 19 anos de idade, quando resolveu definitivamente buscar novas oportunidades.

Ela terminou no ano de 2011 os anos iniciais do ensino fundamental numa escola de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. E seu retorno à escola se deu por caminhos bastante tortuosos. Nascida numa família de sete filhos, a mãe de Francisca fez o que acaba sendo uma alternativa infelizmente muito comum entre as numerosas famílias pobres de nosso país. Em busca de uma vida melhor para sua filha, permitiu que ela morasse na casa de uma senhora onde, em troca da prestação de serviços domésticos, ela poderia estudar. Mas pela narrativa de Francisca, percebe-se que estudar e manter-se na escola não foi tão fácil assim para ela.

A dificuldade de Francisca em fixar-se à escola é uma questão recorrente entre alunos de EJA. A maioria deles não frequentou a escola na idade regular, não por falta de vontade, mas por contingências de vida das quais não puderam escapar. O percurso traçado por Francisca para chegar à escola foi complicado, assim como é difícil a trajetória de quase todos os alunos de EJA em cada cidade deste país.

Cada um tecendo suas redes de conhecimentos a sua maneira, puxando e acrescentando cada fio vivido no seu cotidiano. Cada aluno da EJA carrega consigo uma rede

de histórias tecidas ao longo de sua trajetória de vida. Narrativas de fracassos escolares, de opressão e de exclusão social, econômica e política. Cada aluno da EJA, assim como a Francisca, traz também seus desejos, anseios, expectativas e aspirações em relação à escola.

E esse *espaçotempo* que é a escola procura se voltar para acolher e respeitar essas diferentes subjetividades individuais e coletivas, visando a proporcionar a emancipação social como um caminho a ser percorrido na busca de uma democracia social.

A *lógica do saber formal, que produz a ignorância como forma de não-existência* (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p.588) nos remete à realidade de muitos sujeitos sociais excluídos e banidos da escola por muito tempo.. São alguns dos alunos da EJA que, assim como Francisca, buscam na escola o saber formal, acreditando que este pode lhes auxiliar em sua interação social. E é disso que nos fala Francisca.

> Antes de entrar pra escola eu tinha medo de tudo. Se me pedissem pra ler um livro, escrever alguma coisa, eu morria de medo. Eu antes era muito boba e hoje estou mais esperta. Eu acho que todo mundo tem seu lado inteligente e hoje eu sou mais curiosa, tenho mais vontade de aprender. Se algum professor me pede alguma coisa eu vou tentar fazer do meu jeito, mas eu vou conseguir. Até o meu emprego mudou e não trabalho mais em casa de família. Hoje eu trabalho num hotel, fazendo limpeza e até a minha chefe já me inscreveu num curso de espanhol pelo computador. (FRANCISCA , 2010)

Francisca é um dos exemplos típicos de um dos segmentos de alunos da EJA. Ela teve acesso à escola, mas não pelo tempo e com a qualidade suficiente para participar plenamente da cultura letrada, como ela própria reconhece em sua narrativa. Ainda criança, Francisca se alfabetizou, mas ela própria reconhecia que isto era pouco para ela, pois não se sentia capaz de se inserir plenamente no contexto social, o qual exigia competências, especialmente profissionais, que ela não conseguia atender sem acesso aos conhecimentos escolares.

Na Educação de Jovens e Adultos, muitos se encontram na mesma situação de Francisca, tendo enfrentado idas e vindas na escola. Conciliar os estudos com o trabalho não é nada fácil. Por várias vezes Francisca começou a estudar e o horário do trabalho não permitiu que ela continuasse. Outra situação complicada foi quando seu marido começou a apresentar sérios problemas de saúde (que culminaram com a necessidade de um transplante renal) e neste período, então, o dinheiro para a passagem até a escola não sobrava no final do mês.

3. 1 **A aposta de Francisca**

A Educação de Jovens e Adultos não tem um caráter meramente compensatório, cujo objetivo seria suprir a defasagem escolar dos alunos. Ela pode ampliar os modos de ler o

mundo, por meio da valorização das vivências sociais e culturais dos alunos, criando possibilidades reais de contribuição para a emancipação social, por meio da qualificação das possibilidades de atuação social e política dos alunos, cujo presente não pode repetir os "fracassos" do passado.

Mais uma vez, cabe aqui o destaque ao que Boaventura de Sousa Santos (2007) define como a utopia de uma ecologia de saberes, destacando que podemos aprender novos conhecimentos, sem esquecer nossos próprios. Esses conhecimentos muitas vezes invisibilizados podem vir à tona, tornando-se visíveis como outras formas de saber válidas, além do saber formal. Para potencializar essa revalorização e desinvisibilização desses conhecimentos, podemos recorrer à "Sociologia das ausências", do mesmo autor, que propõe procedimentos que contribuem para fazer emergir tudo aquilo que existe no cotidiano das escolas e que fica esquecido nas perspectivas mais tradicionais de educação. A mistura de saberes prévios dos alunos e professores, mesclados com os saberes formais cria novos conhecimentos, enredados e tecidos de maneira complexa no cotidiano escolar e, para perceber esses processos, é preciso reconhecer sua existência. É preciso abrir o leque de opções e assumir a possibilidade de novas escolhas. As diferentes práticas cotidianas, os diferentes modos de abordar conteúdos, enfim, as opções feitas por professores em suas salas de aula, são muitas vezes, centradas em práticas reguladoras que desconsideram essas redes valorizando e atuando apenas em torno dos conteúdos formais de ensino. Mas nas escolas e salas de aula há muitas "táticas", usadas com muita "astúcia", gerando importantes práticas educativas emancipatórias (CERTEAU, 1994) e abordagens democratizantes.

É como nos exemplifica Francisca:

> Pra mim, a escola está melhorando a minha vida porque está me dando outros conhecimentos e vou poder entender outras coisas. Eu acho que o estudo ajuda muito. Acho que se eu não estudar vai ser tudo mais difícil. Até o gari pra trabalhar tem que ter o segundo grau completo, senão não consegue nada. Hoje em dia tem que ter estudo. Quando eu não estudava, se alguém me perguntava o que eu fazia, eu morria de vergonha de falar. Agora, quando me perguntam, eu digo que sou estudante e me sinto bem. Acho que as pessoas têm mais respeito. (FRANCISCA, 2010)

Francisca apostou em sua vida. Ela apostou que poderia efetivamente "melhorar de vida" e transformar sua relação com o mundo e com as pessoas. Para Santos – e o que poderíamos chamar de "teoria da aposta", desenvolvida em seu livro "Epistemologias do Sul" – lutando contra o "determinismo vulgar", que acabaria lhe impondo um lugar subalternizado em nossa sociedade, ela se rebelou e apostou em sua capacidade de mudança. Francisca não

tinha certeza de conseguir alcançar um espaço socialmente melhor para si, mas apesar da incerteza, apostou em "seus estudos", como uma perspectiva de ascensão social.

> Não havendo necessidade ou determinismo na história, não há nenhuma maneira racional de saber ao certo se um outro mundo é possível e muito menos como será a vida nele. O nosso infinito é a incerteza infinita a respeito da possibilidade ou não de um mundo melhor. Perante isto, a questão que nos confronta pode ser formulada assim: que razões nos podem levar a lutar por uma tal possibilidade, correndo riscos certos para obter um ganho tão incerto? Sugiro que a resposta seja a aposta, como única alternativa tanto às teses do fim da história como às teses do determinismo vulgar. (SANTOS, 2010, p. 550)

Francisca e os demais alunos da EJA correm frequentes riscos nesta sociedade que os alija e os afasta por representarem como resultado o fracasso no processo de escolarização. Eles não corresponderam ao que a sociedade determinou como o tempo correto e pré-estabelecido para sua escolarização e por isso são culpabilizados. E, dessa forma, correm inúmeros e variados riscos.

Mas, em contrapartida, estes mesmos sujeitos se negam a aceitar estas condições e a se sujeitar às sobras que lhes são oferecidas. Sendo assim, *apostam* em novas e melhores possibilidades para suas vidas. Apostam que, através de seu esforço pessoal e com a ajuda da escola e de novos conhecimentos podem melhorar sua vida pessoal, social e cultural.

> A aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social, sem a qual a rejeição da injustiça do mundo atual e o inconformismo perante ela não fazem sentido. A aposta é a metáfora da transformação social num mundo em que as razões e visões negativas (o que se rejeita) são muito mais convincentes do que as razões positivas (a identificação do que se quer e como lá chegar). (SANTOS, 2010, p. 551)

Acreditando na possibilidade de emancipação social, Francisca aposta na sua vida escolar. Seu projeto de vida visa a sua inclusão integral na sociedade e, para ela, isto só é possível através do conhecimento. E, como diz Bauman, ao afirmar que "assim como pudim se prova comendo-o, o conhecimento se prova alterando o mundo" (2005, p.30), Francisca tenta gulosamente alterar o seu mundo.

E para ela, "alterar" seu mundo, implica necessariamente em ampliá-lo. Restringir-se ao já conhecido é pouco para ela, que aposta no risco, na descoberta do novo.

3.2 **Apostando num mundo maior e melhor**

Francisca se questiona sempre. Para ela o mundo pode ser sempre ampliado. Afinal, qual o tamanho do mundo? O quanto podemos conhecer deste *pequenograndе* mundo? Para Francisca, certamente muito mais do que o que já conhece, porque ela aposta que o mundo pode ser do tamanho que queremos, se abrindo e aumentando sempre que quisermos.

Francisca é o que Santos identifica como o apostador do nosso tempo. Aquele que pertence a um grupo social excluído e discriminado e que aposta na possibilidade de rejeitar o estabelecido por acreditar nas chances de construção de um mundo melhor. Francisca acredita que é possível mudar, já que, para ela, "a possibilidade ou não de um mundo melhor depende da sua aposta e das ações que resultarem dela" (SANTOS, 2010, p. 552)

Por isso, Francisca sempre mostrou-se encantada com os passeios oferecidos em sua escola de Educação de Jovens e Adultos. Conhecer o mundo através de um passeio é uma prática pedagógica comum, visto que fora da escola também se aprende. Mas nada é tão simples quando se trata de alunos de EJA que já possuem em sua história de vida, uma rede de lembranças muito complexas tecidas no seu cotidiano. Para realizar uma "aula-passeio", "trabalho de campo", "excursão", ou qual seja o nome que se queira dar à atividade, cada aluno de EJA, com idades que oscilam entre 16 e 71 anos, puxa de sua rede de saberes, fios de memórias, muitas vezes não muito agradáveis. Para muitos, há lembranças de constrangimentos vividos em espaços culturalmente privilegiados. Segundo Bourdieu, (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, iria constituindo ao longo do tempo um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

Ao longo de suas vidas, esses alunos teceram redes de saberes em múltiplos espaços pelos quais passaram em seu cotidiano. Os espaços culturais da cidade faziam e fazem parte do grupo dominante, da elite cultural e econômica da sociedade. Estes espaços, portanto, não estão abertos aos grupos sociais para quem nem mesmo a escola estava acessível. Os espaços culturais e até mesmo a escola eram e são espaços privilegiados dos quais eles são excluídos.

Mas como bem nos lembra Boaventura de Sousa Santos, a fórmula burguesa de que "todos os homens (sic) são iguais perante a lei" é problemática porque ignora as desigualdades reais geradas pelas relações sociais de dominação que caracterizam as

sociedades capitalistas contemporâneas, que se baseiam em um sistema de troca desigual e injusto. (SANTOS, 2000)

Por sentirem-se excluídos e por terem experimentado vivências em espaços não escolares que prefeririam esquecer, a maioria dos alunos prefere evitar um novo constrangimento e deixa de ir a essas atividades. Eles sabem dos riscos que podem resultar de uma aposta num mundo melhor. Mundo este que lhes apresenta "classes e grupos em conflito, de opressores e oprimidos, e, por isso, encontrarão resistências e serão objeto de retaliação". (SANTOS, 2010, p. 552)

Em sua narrativa, Francisca lembra uma atividade proposta por sua escola e que deixou bem nítidas as resistências encontradas pelos "apostadores do nosso tempo", ou seja, aqueles que, assim como ela, se arriscam e apostam na possibilidade de um mundo melhor.

A escola havia sido convidada pelo Clube de Regatas do Flamengo, que fica bem perto, para assistir a uma exibição de natação e nado sincronizado em sua piscina. Prontamente a diretora da escola aceitou e todas as turmas de Educação de Jovens e Adultos para lá se encaminharam ao mesmo tempo. Eram, portanto, várias turmas caminhando a pé pelas ruas do Leblon, percorrendo um rápido, mas instigante percurso.

Francisca se recorda de que, ao longo do caminho, os carros que pelo grupo passavam, rapidamente fechavam suas janelas e alguns até mesmo tentavam se afastar.

> Olha só, tá todo mundo achando que é "arrastão", só porque tão vendo a gente passar aqui. Tá tudo com medo de ser assaltado!

O comentário, feito por alguns alunos, para alguns soava engraçado e divertido, mas para outros, como Francisca, mostrava claramente o que o *status quo* do mundo atual determina. Mas o inconformismo e a indignação de Francisca e muitos de seus colegas são capazes de falar mais alto e fazê-los apostar na possibilidade de emancipação social.

É o que pensam os alunos das turmas de EJA que se "aventuram" num passeio. Os que superam seus medos e vencem suas barreiras, assim como Francisca, vão orgulhosos, arrumados e bem vestidos, em clima de "grande evento". Para a maioria, é a primeira ida ao teatro, cinema ou espaço cultural. Portanto, mais do que o conteúdo pedagógico do passeio, a sua pertinência curricular (que deve ser detalhado e registrado para a direção da escola), deve-se à sua importância como meio de inserção/inclusão desses alunos em outros espaços dos quais vinham sendo e ainda são alijados.

Práticas como essas, aumentam as possibilidades de inserção social desses alunos em espaços individuais e coletivos do nosso cotidiano, podendo, então, ser entendidas como emancipatórias. São outros espaços e outras possibilidades de interação social. Este grupo está, portanto, exercitando sua cidadania e refletindo sobre o fato de que existem possibilidades democráticas e emancipatórias para sua inclusão social.

3.3 **Francisca reafirma sua aposta**

Ao terminar os anos iniciais do ensino fundamental, o que representava o ensino básico de acordo com a antiga legislação (o antigo primário e depois primeiro segmento do 1º grau), muitos alunos se dão por satisfeitos por terem concluído sua alfabetização e terem a terminalidade (o diploma), mais exigida para fins profissionais. Mas para Francisca isto não pareceu suficiente.

Ela trabalha num hotel da zona sul como camareira e, com o incentivo de sua chefe, lhe foi oferecido um curso de espanhol e uma promessa de melhoria de função ao concluir integralmente o ensino fundamental.

Diante da incerteza de nosso tempo, Francisca teve a atitude do

> [...] ser humano que é um ser condenado a transformar necessidade (finitude, sustentabilidade) em liberdade (diversidade, infinitude) Resulta daqui que a incerteza das alternativas reside não nelas em si, mas no pensamento que as descredibiliza. Como tenho vindo a defender, não precisamos de alternativas mas de um pensamento alternativo de alternativas. (SANTOS, 2010, p. 536-537)

Francisca personifica o pensamento de Boaventura Santos em seus gestos, sua postura e suas atitudes. Ela tem como alternativa a proposta de melhoria salarial, mas mesmo que esta possibilidade não existisse, seu objetivo maior de concluir sua educação prevaleceria. Ela possui o desejo de ter "um futuro melhor sem saber se ele é possível e muito menos como será". (SANTOS, 2010, p. 537).

Mesmo com a incerteza, Francisca segue seu caminho, que, evidentemente, lhe apresenta surpresas, algumas não muito agradáveis e que parecem ter surgido para testar sua firmeza e determinação. Uma das mais sérias e que quase a afastou de sua determinação em concluir seus estudos foi um grave problema de saúde que acometeu seu marido. Quando ainda estava no início de sua escolarização, seu marido precisou fazer um transplante de rim e, em nosso país, sabemos o quanto pode ser doloroso e longo este processo na rede pública

de saúde. Mas juntos, Francisca e seu marido enfrentaram o problema e, como ela mesma diz, o venceram juntos.

> Foi muito difícil, porque ele ficou muito mal, não podia trabalhar na portaria do prédio em que moramos e eu ajudava no trabalho e indo com ele no hospital. Quase parei de estudar, mas de noite eu conseguia ir pra escola e até me ajudava a relaxar um pouco. Mas no final conseguimos o transplante e hoje ele tá bem melhor. Ainda toma muitos remédios, mas já voltou a trabalhar e tudo melhorou demais. (FRANCISCA, 2010)

Um sério problema como este não abalou a determinação de Francisca em continuar seu estudos. O mesmo aconteceu, tempos mais tarde, já cursando os anos finais do ensino fundamental. Francisca e seu marido conseguiram juntar dinheiro e comprar passagens de avião para passar suas férias em Belém. Mas, devido às condições de trabalho, as férias de ambos foram agendadas no meio do período letivo e, naturalmente, Francisca precisou se afastar da escola, mas não sem antes avisar seus professores. Apenas uma delas, a de Língua Portuguesa, manifestou-se contra seu afastamento, não aceitando nem que ela fizesse provas ou trabalhos ao voltar.

Francisca fez sua viagem, certa de que, ao retornar, conseguiria contornar a situação na escola, em especial com a professora de Língua Portuguesa. Esta questão de viagens de praticamente um mês no meio do período letivo é bastante recorrente nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, pois muitos de seus alunos vêm de outros estados do Brasil. Em geral, a maioria dos alunos vem do Norte e Nordeste do país e, sempre que têm oportunidade, voltam para suas cidades de origem para rever suas famílias. Naturalmente, são viagens longas e geralmente feitas no meio do período letivo, quando o custo é mais baixo. Isto é bastante frequente e, no geral, as direções das escolas, cientes da situação, fazem de tudo para não prejudicar esses alunos e dar-lhes o apoio necessário para que retornem aos seus estudos.

O mesmo não aconteceu com Francisca ao retornar de sua viagem. Apesar de todos os outros professores a apoiarem e criarem soluções alternativas para suas faltas, como provas e trabalhos alternativos, a professora de Língua Portuguesa não cedeu e reprovou Francisca.

Bastante decepcionada e triste, Francisca criou sua própria alternativa. Sem abandonar a *Escola*, transferiu-se de *escola.* Mostrando toda sua indignação e insatisfação, Francisca procurou outra escola de Educação de Jovens e Adultos para continuar seu percurso. Mesmo encontrando apenas uma escola particular e tendo que abrir mão do seu direito de estudar

numa escola pública, Francisca preferiu pagar uma pequena mensalidade do que abandonar a escola.

> Preferi ir para o Santo Inácio. Lá eu tenho que pagar, nem é muito, mas pra outra escola eu não volto! Eles não foram justos comigo. Tem tanta gente que falta e ninguém faz nada. Fiquei muito chateada, mas parar de estudar eu não paro. (FRANCISCA, 2010)

A professora citada por Francisca parece não ter reconhecido que outros saberes podem surgir a partir de outras vivências e não apenas da experiência convencional escolar. Quanto de riqueza poderia ser trazido para sala de aula a partir da viagem de Francisca a Belém, ao distante norte do país? Transgredindo o planejamento padrão, quantos saberes poderiam surgir?

É como destaca Boaventura Santos:

> (...) a sociologia das ausências parte da ideia de que a racionalidade que subjaz ao pensamento ortopédico ocidental é uma racionalidade indolente, que não reconhece e, por isso, desperdiça, muito da experiência social disponível ou possível no mundo. Muito da realidade que não existe ou é impossível é ativamente produzida como não existente e impossível. (SANTOS, 2010, p. 534)

Francisca, no entanto, não se deixou engessar também por este pensamento ortopédico e se libertou para buscar a diversidade de experiências do mundo e sua diversidade de saberes. Continua sua jornada para concluir o ensino fundamental numa escola de Educação de Jovens e Adultos e daí ainda seguir em frente. Mesmo com todas as incertezas do nosso mundo, mas com uma vontade de criar um "pensamento alternativo de alternativas" (SANTOS, 2010, p. 537), ou seja que sempre se vislumbrem novas possibilidades e alternativas.

4. COM A MÃO NA MASSA

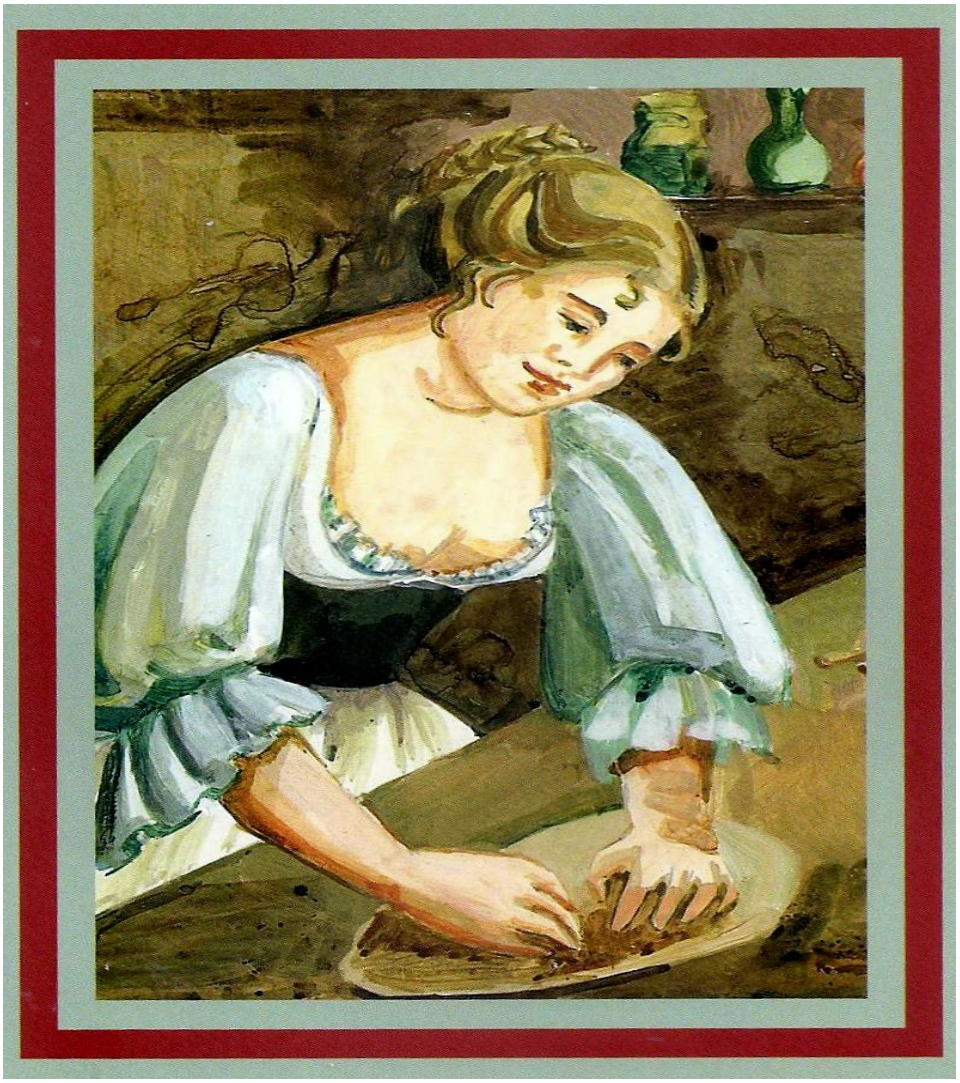

Figura 5 – A mão na massa
Fonte: COLASANTI, 2010

> No tempo mágico dos contos, onde reis governam e onde tudo é possível, Delícia, a doceira, surpreende-se diante de uma perda inesperada. Com esse ponto de partida, Marina Colasanti constrói a história de uma mulher que não abandona aquilo que ama, e que sabe ser a um só tempo suave e cheia de determinação.
> "A mão na massa", de Marina Colasanti (1990)

A mesma determinação com que a personagem de Marina Colasanti coloca a mão na massa, prepara seu pães e assim conduz sua vida poderemos ver na narrativa de Cristiana.

Colocando também a mão na massa no restaurante em que trabalha diariamente, a moça vai cozinhando e tecendo sua vida...

Rio de Janeiro, 17h30.

Nesta hora, o dia está se encerrando para muitos. O horário de trabalho termina e chega o momento de voltar para casa, descansar, rever a família, organizar a casa e relaxar para o dia seguinte, quando mais um dia de trabalho se iniciará.

Mas esta não é a rotina de Cristiana. Às 17h30 min., apenas uma de suas jornadas se encerra: a jornada de trabalho. Mas outra ainda vai começar.

Cristiana trabalha na cozinha de um restaurante e, no final da tarde, quando seu expediente termina, ela começa a se arrumar cuidadosa e vaidosamente para mais uma etapa do seu dia.

Cristiana se prepara para ir à escola, local para onde retornou em 2010, após um longo afastamento. Como para muitos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, o retorno à escola tem, para ela, um significado especial. Aos 34 anos ela retorna à vida escolar, sem nem ao menos ter lembranças de suas primeiras experiências com a escola quando ainda era criança.

> Eu cheguei com 19 anos aqui na cidade do Rio de Janeiro e, sinceramente não me lembro de ter estudado lá em Maceió. Eu vim com uma senhora que me trouxe só pra trabalhar na casa dela. E nesta casa eu fiquei uns 5 anos. Só saí quando quis trabalhar em outro lugar. (CRISTIANA, 2011)

Cristiana parece ter bloqueado as recordações infantis de sua primeira experiência escolar. Mas ela desenvolveu-se como qualquer outra criança, apropriando-se da cultura com a qual conviveu, através das várias relações sociais que estabeleceu, mas que, para ela, não incluíram o espaço escolar.

A moça que hoje tece sua escrita um pouquinho a cada noite vivenciou a diversidade e a complexidade das relações em inúmeros espaços culturais, mas a escola não havia sido, até poucos meses antes de seu retorno, um desses espaços. A moça tecelã de Maceió não teve a oportunidade de, através do *espaçotempo* da escola, participar do trabalho pedagógico que poderia lhe apresentar novos caminhos, novos fios para tecer outras formas de participação e inserção cultural, entre elas a da palavra utilizada na escrita formal.

À Cristiana não foi possibilitado o acesso à passagem da oralidade para a escrita, através da escolarização formal. Vivendo numa família pobre de Maceió, Cristiana, assim como muitas meninas até hoje e, não apenas no Nordeste, mas em cada canto deste país, precisou abrir mão da escola para trabalhar e ajudar sua família.

Tendo vivenciado muitas experiências sociais e culturais em seus 34 anos, a própria Cristiana sabe e reconhece que toda essa sua experiência de vida a auxiliará agora em seu retorno à escola. Afinal, a compreensão do mundo não se forma do nada e sim a partir da experiência que vamos acumulando no local onde vivemos, do que fazemos, de com quem nos relacionamos e de muitas outras interações sociais que estabelecemos ao longo de nossa trajetória de vida.

> Voltar à escola pra mim agora não está sendo fácil, mas acho que tudo o que aprendi na minha vida já está me ajudando. E ajuda porque só falta a leitura, o resto eu tenho! Mas ainda não tenho tudo, porque eu quero mais pra minha vida e pra isso eu preciso saber ler e escrever. (CRISTIANA, 2011)

Cristiana está buscando uma nova forma de se apropriar da cultura e da história do seu tempo das quais se sentia excluída por não ser alfabetizada. E é o que está fazendo no seu cotidiano, ampliando um pouco mais sua rede de saberes, entrelaçando a cada dia novos fios às tessituras anteriores, formando novas palavras, novas redes e um novo caminho, tudo isso tecido lentamente em seu pequeno e ao mesmo tempo enorme caderno.

Conservando suas experiências anteriores, Cristiana poderá elaborar e criar novas e ainda mais ricas vivências. É como faz em seu cotidiano ao sentar-se toda noite em sua sala de aula e copiar o texto escrito no quadro por sua professora. A cópia, para Cristiana, faz parte do processo de criação do novo, porque ela sempre repete ou refaz seu trabalho de uma forma diferente de ontem, porque já aprendeu algo mais.

4.1 **Cristiana entre perguntas fortes e respostas fracas**

Cristiana vive um momento chamado por Boaventura Santos (2010, p. 527) de “tempo de perguntas fortes e respostas fracas”. Um tempo de crise e transição, como o que vivemos no mundo contemporâneo. Para o autor, as perguntas fortes são as possibilidades de escolha que possuímos no campo individual e coletivo e respostas fracas são aquelas que procuram uma resposta, sem ao menos colocar em questão as possibilidades existentes. Estas perguntas e respostas podem variar em relação à cultura de cada local, mas o que é comum,

independentemente da parte do mundo onde elas sejam formuladas, é a "discrepância existente entre a força das questões e a fraqueza das respostas". (SANTOS, 2010, p. 527)

Santos destaca como as respostas fracas acabam consolidando a dominação que o norte global exerce sobre o sul global.

> No sul global, as respostas fracas traduzem-se em imposições ideológicas e violências de toda a espécie no quotidiano dos cidadãos, exceto no das elites (...) (SANTOS, 2010, p. 531).

Cristiana, como quase todo aluno da Educação de Jovens e Adultos sabe o que é passar pelo mal-estar de não conviver de forma igualitária com a sociedade letrada que a alijou. A diferença real e abissal entre homens e mulheres comuns e os da elite intelectual e econômica que pode se exprimir numa "carência inabarcável de conhecimento credível e prudente que nos garanta a todos, mulheres, homens e natureza, uma vida decente" (SANTOS, 2010, p. 531).

O pensamento ortopédico e a razão indolente, já referidos neste texto contribuem para a discrepância entre as perguntas fortes e respostas fracas de nosso tempo e marcam o cotidiano de Cristiana e seus colegas de EJA.

> Essa discrepância traduz-se em grandes incertezas entre as quais salientei duas principais: a incapacidade de captar a inesgotável diversidade da experiência humana e o temor que com isso se desperdice experiência que nos poderia ser preciosa para resolver alguns de nossos problemas; e a incerteza decorrente da aspiração a um mundo melhor sem que disponhamos de uma teoria da história que nos indique que ele é necessário ou sequer possível. (SANTOS, 2012, p. 554)

Toda experiência é válida e necessária. Não há como se julgar um saber mais ou menos importante ou válido. A diversidade de saberes é que é importante e nenhum saber precisaria ser desperdiçado.

> Eu hoje trabalho como ajudante de cozinha num restaurante. Eu já aprendi muita coisa na minha vida, mas eu quero mais. Quero poder escrever uma carta pra minha família. Quero conseguir ler um jornal e um livro e ter como ajudar a minha filha de 16 anos na escola. Eu tenho também um filho de 18 anos que sempre estudou, mas só parou agora pra trabalhar. (CRISTIANA, 2011)

Com a mesma determinação que a doceira de Marina Colasanti colocou a mão na massa, Cristiana conduz sua vida escolar, cada vez que ela combina, modifica e cria uma nova palavra, uma nova frase em seu caderno. É a sua criação cotidiana no *espaçotempo* da sala de aula para a qual ela decidiu voltar depois de muitos anos. Mas sendo contra o desperdício de

sua experiência anterior, colocando a mão na massa em seu caderno a cada noite, Cristiana combina elementos do que já havia vivenciado anteriormente, com novos elementos descobertos em sala de aula, criando assim, algo novo.

Cristiana compreende que sua experiência pode favorecer seu aprendizado:

> Eu não sou como uma criança que está entrando na escola agora. Eu já sei muita coisa que tenho certeza que está me ajudando a conseguir o que eu mais quero que é ler e escrever direito e, quem sabe um dia, ir para a faculdade ou fazer um curso desses que tem por aí. (CRISTIANA, 2011)

Cristiana tem consciência de que, apesar de não ser alfabetizada, possui e domina muitos recursos e estratégias que podem ser facilitadores de sua aprendizagem. Essas estratégias, já usadas em seu cotidiano, podem ajudá-la a superar seus desafios de, enfim, alfabetizar-se.

Essa questão é assim corroborada por Marta Kohl Oliveira (1992, p.18):

> Obviamente que, enquanto consumidor da palavra escrita, o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos que, tendo passado por um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado. Mas ele sabe coisas sobre esse mundo, tem consciência de que não domina completamente o sistema de leitura e escrita e está, ativamente, buscando estratégias pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas da vida que exigem competências letradas.

4.2 **A douta ignorância de Cristiana**

> O importante não é saber, é sim saber que se ignora. (SANTOS, 2012, p. 540)

Cristiana tem consciência de que não sabe ler e escrever e de que não sabe muitas outras coisas, como ela mesma disse, Sendo assim, de acordo com esta noção de Santos, ela é "douta em sua ignorância", já que reconhece que ignora e o que é ignorado. Em contrapartida, a "ignorância ignorante", é característica de quem nem ao menos sabe que ignora, ou melhor, que não tem consciência de que não sabe e o que não sabe.

> A designação 'douta ignorância' pode parecer contraditória, pois o que é douto é, por definição, não ignorante. A contradição é, contudo, aparente, já que ignorar de maneira douta exige um processo de conhecimento laborioso sobre as limitações do que sabemos. (SANTOS, 2010, p. 540)

Toda a experiência de Cristiana tem, portanto, uma enorme riqueza, e não apenas no nível pessoal, mas principalmente no nível social. A experiência individual de Cristiana se constitui com a experiência do outro e é ampliada por ela, tornando-se, assim, uma experiência coletiva, uma experiência social. Desta forma, o que está aqui em questão não é apenas o aprendizado da leitura e escrita por parte de Cristiana, mas a sua formação. A formação humana, não apenas de Cristiana, mas de todos seus colegas com os quais divide e compartilha suas experiências na sala de aula da EJA. Afinal, a experiência de Cristiana é ampliada quando ela se apropria da experiência de seu colega e até mesmo da experiência de sua professora.

A experiência de Cristiana e de seus colegas de turma são mediadas pela professora que procura buscar elementos para enriquecer a experiência de cada um.

> Eu estou gostando muito de vir à escola. A turma é legal e tem gente que me ajuda. Acho até que *estou* melhorando um pouquinho. Tomara que dessa vez eu aprenda de verdade mesmo! (CRISTIANA, 2011)

Na turma de Cristiana, a escolha dos textos a serem trabalhados pelos/com os alunos está sempre relacionada a uma questão importante e da vivência do aluno: eleições, bilhete único, profissões, são alguns dos temas debatidos. Até mesmo algumas fábulas são trabalhadas em sala de aula (como explico melhor adiante), mas sem a infantilização que, em alguns casos, acaba caracterizando a Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, desinteressando e afastando o aluno adulto que, evidentemente, não pode se interessar por atividades inadequadas para sua idade.

Andréa, a professora de Cristiana, sabe que não é possível alfabetizar qualquer um que seja, no caso específico de sua turma, composta por jovens e adultos, sem pensar quem são esses sujeitos, quais são seus anseios, seus desejos e o que imaginam sobre e para suas vidas. Andréa sabe também que seu trabalho, tratado de forma a reconhecer os conhecimentos dos alunos, pode ajudar Cristiana e seus colegas a realizar seus sonhos e transformar o que está em sua imaginação em algo sistematizado.

Assim sendo, a tessitura cotidiana feita por Cristiana e seus colegas, em sala de aula, começa pouco a pouco a tomar forma, transformando sua imaginação em palavras, frases e pequenos textos para poderem, enfim, compartilhar entre si e com o mundo.

Concluindo a história da Moça Tecelã, o livro de Marina Colasanti, assim registra em sua contracapa:

> Uma história de amor, entrega e desencanto. E a possibilidade de tecer um recomeço com a luz da manhã. (COLASANTI, 2004)

E a história de Cristiana também pode aqui ser momentaneamente concluída como:

> Uma história de amor, entrega e desencanto. E a possibilidade de tecer um recomeço com a chegada da noite.

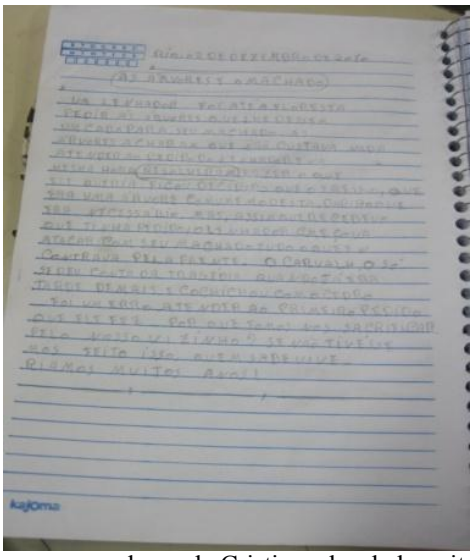

Figura 6 - O pequeno caderno de Cristiana, bordado noite após noite...
Fonte: O autor, 2011.

5 **MINHAS TÁTICAS DE BORDADO**

Figura 7 – A casa das palavras
Fonte: COLASANTI, 2008

> Andam dizendo que uma imagem vale mais que mil palavras. É uma frase de efeito, com ar de modernidade. As pessoas acreditam e até repetem. Mas não é verdade. Os próprios cultores da imagem tiveram que cunhar uma frase para louvá-la, talvez por achar difícil criar uma imagem que dissesse a mesma coisa, com a mesma clareza. Felizmente, o mundo está cheio de pessoas que amam as palavras e que se encantam com elas.
> Trecho de "A casa das palavras", de Marina Colasanti (p.37)

E foram pessoas que amam e se encantam com as palavras (e por isso correm incessantemente atrás delas) que me fizeram buscar novos caminhos para melhor compreender o que os faz se encantar e encantarem a muitos, assim como fizeram comigo.

Procuro aqui registrar um pouquinho do meu trabalho como professora da EJA e também um pouquinho de algumas pessoas que me encantaram com suas histórias, experiências e desejos.

Com certeza, não conseguirei dar uma 'imagem' nem mesmo próxima do que vivi e do que aprendi, mas algumas palavras aqui tecidas podem, quem sabe, encantar a outros também.

> Pela minha parte, coloco-me no campo daqueles que sentem uma dupla obrigação científica e política de não se furtarem ao tratamento dos problemas fundamentais, de o fazerem conhecendo os limites do conhecimento que mobilizam e aceitando a diversidade e a conflitualidade de opiniões como sendo a um tempo reflexo desses limites e meio da sua sempre incompleta superação. (SANTOS, 1995, p.282)

Meu trabalho como professora da EJA e agora como pesquisadora, procura ampliar o olhar sobre essa modalidade educativa, a partir de seus sujeitos, em especial de alunos e professores, como se relacionam entre si e com a produção do saber sistematizado criado e oferecido na escola.

Minha pesquisa se fortalece na vontade de refletir sobre as perspectivas de uma sociedade emancipada que respeite e valorize as diferenças e reconheça "o papel da educação na formação de subjetividades inconformistas e rebeldes". (OLIVEIRA, 2006, p.118)

Cada aluno da EJA carrega consigo uma rede de histórias tecidas ao longo de sua trajetória de vida. Histórias de fracassos escolares, de opressão e de exclusão social, econômica e política. Cada aluno da EJA – adolescente, adulto e idoso -, traz também seus desejos, anseios, expectativas e aspirações em relação à escola.

Mas cada um é diferente, apesar de ser igual. Devemos entender a ideia de valorizar a igualdade na diferença, compreendendo a dimensão do que destacou Boaventura de Sousa Santos como uma nova equação igualdade/diferença.

A busca da emancipação por parte das moças tecelãs Analice, Cristiana, Francisca, e tantos outros que a merecem alcançar, deve ser fundamentada a partir do que Santos chama de "uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença" (SANTOS, 2007, p. 62) e, se bem sucedida, representa importante contribuição à emancipação social, em virtude da ampliação da justiça social e cognitiva promovida por essa forma de emancipação pessoal.

Entendendo as experiências vividas por cada sujeito, individual e coletivamente, e suas inserções sociais nos diversos *espaçostempos* dos quais participa cotidianamente, é que podemos tentar descortinar as diversas situações pelas quais passam os alunos da EJA.

E esse *espaçotempo* que é a escola precisa estar voltado para a emancipação social, para o respeito pelas subjetividades individuais e coletivas, como um caminho a ser percorrido em busca da verdadeira democracia social.

A Educação de Jovens e Adultos não precisa ter um caráter meramente compensatório de suprir a defasagem escolar dos alunos. Ela pode ampliar os modos de ler o mundo, dando possibilidades reais de interagir de modo mais consciente e efetivo com ele, contribuindo, assim, para a emancipação social e política dos alunos.

> (...) a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (SANTOS, 1995, p.18)

E para o aluno da EJA, o presente não pode repetir o "fracasso" do passado, e isso requer que a escola não ignore suas vivências sociais e culturais anteriores. É como Boaventura define a utopia de uma ecologia de saberes, destacando que podemos "aprender outros conhecimentos, sem esquecer nossos próprios conhecimentos." (SANTOS, 2007, p.54).

Esses conhecimentos muitas vezes invisibilizados podem voltar à tona, tornando-se visíveis como outras formas de saber, além do tradicional saber formal. Para isso, recorri à "sociologia das ausências e seus procedimentos, que permitem fazer emergir tudo aquilo que existe na vida cotidiana das escolas marginalmente e fica esquecido. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.95).

A mistura de saberes prévios dos alunos e professores, mesclados com os saberes formais cria novos conhecimentos, enredados e tecidos de maneira complexa no cotidiano escolar. É preciso abrir o leque de opções e assumir a possibilidade de novas escolhas.

E Oliveira (2004, p. 103) assim define a tessitura do conhecimento em rede.

> Segundo esta noção, o conhecimento se tece em redes tecidas a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem.

A importância das abordagens e práticas cotidianas para esta pesquisa, além dos conhecimentos que geram, está em seu potencial de contribuir para a emancipação social ao investirem na compreensão de modos de tessitura de relações mais igualitárias entre os

diferentes conhecimentos, potencializando a equalização social. Afinal, como nos apontou Santos (2004), não pode haver justiça global sem justiça cognitiva.

Para isso, resgato minhas práticas cotidianas e a de duas professoras com as quais tive a oportunidade e o prazer de conviver durante minha pesquisa, numa busca de desinvibilizar ações que permitam promover a ecologia entre os saberes e as culturas. Práticas e ações reais, vividas e sentidas em salas de aula de educação de jovens e adultos e que permitem ver emergir a formação de subjetividades democráticas e que buscam uma plena formação cidadã.

5.1 **Bordando memórias docentes a partir da minha memória e das minhas práticas**

> Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 114).

O meu longo bordado/pesquisa vem sendo tecido desde as minhas primeiras experiências em uma turma de EJA. Abrindo meu baú de memórias, voltam à lembrança as narrativas de inúmeros alunos que me fizeram reavaliar o sentido do que pode ser a educação e a escola para quem a ela retorna após um longo afastamento. E, com estas lembranças, surgem questões importantes com as quais pretendo trabalhar e pesquisar ainda mais.

Alunos que contam suas histórias, vivências e experiências com as quais me surpreendi, me emocionei e aprendi bastante. Histórias que não me saem da cabeça e que me fizeram procurar tirar algumas delas do anonimato e fazê-las adquirir vida através das minhas e das próprias palavras de cada um, pelo uso de suas narrativas que aqui reproduzo. Vivências a mim confiadas e que me ajudaram a iniciar minhas reflexões sobre a EJA e a formular algumas compreensões a respeito dessa complexa modalidade educativa.

5.2 **Histórias de evasão ou de determinação?**

A maioria dos alunos com os quais convivi nas turmas em que fui professora regente era de origem nordestina e moradores de comunidades como a Rocinha e o Vidigal. Moradores da zona sul do Rio de Janeiro, estavam, mais do que qualquer um, expostos ao grande contraste que há em nossa cidade, entre riqueza e pobreza.

São pequenas histórias e ao mesmo tempo tão grandes que se entrelaçaram com a minha, formando bordados coloridos e múltiplos. Histórias como a de Marinalva, que, ao final de um semestre, descobrindo-se efetivamente lendo, orgulhava-se de contar a história de como queimou o arroz por culpa da professora que "mandava" ela ler um pouquinho de jornal todo dia. E era esse mesmo jornal, emprestado da patroa, que ele aproveitava para levar para a escola para ler em conjunto com seus colegas. Marinalva, que não tinha lá muito orgulho de sua profissão, ficou surpresa ao saber que ganhava, como cozinheira, quase o mesmo que eu como professora. E passou a se orgulhar um pouco mais do seu trabalho, mesmo reconhecendo que, o importante não é apenas a valorização financeira. O reconhecimento passa também por outras questões muito importantes.

> Eu não tenho horário pra nada. Quando a madame chama, mesmo que seja domingo, eu tenho que voltar. Às vezes o telefone toca com a madame dizendo que tem um jantar especial pra dar. Ela manda até o motorista dela pra me pegar lá mesmo na favela. Ela não quer nem saber se eu posso ir ou não. (MARINALVA, 2010)

Marinalva queria aprender a ler e isto ela conseguiu brilhantemente. Saiu da escola lendo e discutindo diariamente todas as importantes notícias dos jornais, inclusive questões sobre os seus direitos no trabalho. E considerou, por conta própria, encerrada a sua trajetória escolar.

Pode-se dizer que Marinalva tenha-se evadido da escola? Afinal, seu objetivo (previamente estabelecido por ela própria) foi alcançado. Sua 'conclusão de curso', da forma que ela própria delimitou, foi atingida. Será que alguma outra terminalidade, como a conquista de um diploma, seria mais importante do que esta? Quem determina seu objetivo, afinal? Esta foi e é uma questão muito discutida entre os educadores da EJA e que me fez rever muitos de meus (pre)conceitos.

O diploma não representava o objetivo final de Marinalva em seu retorno à escola. E o mesmo ocorre com muitos alunos adultos que buscam novamente este espaço. Para Dayrell (2001, p. 144):

> (...) os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita no contexto de um plano de futuro .

Outro aluno que me fez rever antigos conceitos foi Diniz. Um senhor de quase 60 anos, que procurou a escola para renovar sua carteira de motorista, a qual lhe era bastante útil, pois com ela, podia fazer uns "bicos" transportando os filhos dos moradores do prédio onde

trabalhava como porteiro. Sabia ler com grande e incrível fluência, mas não conseguia escrever quase nada. Tinha certa dificuldade em ler textos com letra manuscrita, pois tinha se acostumado a ler apenas letra de imprensa no jornal diário que chegava à portaria do prédio em que era zelador. Conversamos muito sobre a prova do DETRAN que ele deveria fazer e sobre as habilidades necessárias para poder realizá-la. Como esta prova envolvia apenas a leitura da prova e a escrita não era necessária, já que era preciso apenas assinalar a resposta correta, Diniz ganhou a segurança que necessitava, renovou sua carteira e ainda permaneceu na escola por mais um ano inteiro, superando também seu bloqueio com a escrita.

Para ele, o diploma não era importante e foi mais um a engrossar a lista de "evadidos" das escolas de EJA. Mais uma vez reitero o questionamento que sempre me fiz: será possível considerar evasão o aluno que atinge o seu objetivo, mesmo que este não coincida com os períodos legalmente aprovados pelas instâncias educacionais como os de conclusão de alguma série, ciclo ou segmento?

Um aluno que também me fez reavaliar as diversas e distintas funções da escola foi Felipe. Convidado a estudar pelo dono da "boca de fumo" da comunidade em que morava, com o objetivo de ser o responsável pela contabilidade do tráfico, Felipe se matriculou na escola. Aprendeu a realizar todas as operações matemáticas das quais precisava para a contabilidade do tráfico e realmente se afastou em definitivo da escola.

Seu objetivo não era, obviamente, dos mais éticos, mas sem entrar nesta discussão, ele conseguiu alcançar o que procurava na escola. Será, portanto, que sua saída espontânea da escola pode ser considerada uma evasão?

Marinalva, Diniz e Felipe são exemplos de sujeitos que possuem seus projetos e seguem, de forma determinada para conquistá-los. A escola, nestes casos, é um espaço de múltiplos significados, representando

> (...) o lugar de encontrar e conviver com os amigos, o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar. (DAYRELL, 1996, p. 144)

E a escola também representa um meio a ser usado para que os sujeitos possam conquistar e realizar seus projetos de vida.

> Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais com um saber, uma cultura e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do

> campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 2001, p. 144)

As narrativas desses três alunos me ajudam a observar que existem outras formas de aprender e novas maneiras de ver/ler/ouvir/sentir o mundo para atender diferentes formas de viver neste mesmo mundo. São práticas usadas com muita astúcia que vem à tona através das narrativas desses alunos, suas "artes de fazer", de viver sua realidade cotidiana. Cada um desses alunos aqui mencionados buscou na escola os recursos de que necessitava para acrescentar aos fazeres e saberes da sua vida cotidiana. E quando estes recursos foram considerados suficientes, a escola não parecia mais necessária. Esta questão, sobre a qual pretendo ainda me debruçar, é exemplificada pelas narrativas dos alunos que mencionei acima e outros com os quais tenho me deparado ao longo de minha pesquisa.

Cada um desses sujeitos constrói seu próprio saber e o partilha como e com quem deseja, como melhor define Brandão,

> Cada pessoa aprendente é um arquiteto de seu próprio conhecimento. E é um alguém que, a um passo além, partilha com outros o poder saber de que participa. Em uma dimensão ou na outra, é alguém cujo saber "se constrói" quando em relação com os outros e para recriar esferas cada vez mais interativamente livres e partilhadas de intersubjetividades. É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas em diferentes situações de criação pessoais-interativas de experiências de diálogos, que cada estudante cria-com-outros uma qualidade de saber-em –comum. Algo a partir do que ele se apropria transitoriamente daquilo a que damos o nome de "o seu próprio saber". Não aprendo para ser mais ou melhor do que os meus outros. Aprendo para poder partilhar com eles um ou múltiplos saberes que nos são tão pluralmente comuns quanto individualmente (mas nunca individualisticamente) pessoais. (BRANDÃO, 2010, p.100)

5.3 **Nazilda enfrenta o pensamento abissal**

Figura 8 – Uma ideia toda azul
Fonte: COLASANTI, 2006

> De nada adiantava agora procurar a perfeição. Abandonando por um instante a tentativa de suas pétalas, Gloxínia aproveitou o último fio para bordar sobre a seda, letra por letra, a palavra mágica.
> Trecho de FIO POR FIO, conto de Marina Colasanti

As narrativas dos alunos fazem realmente emergir questionamentos e novas possibilidades de compreendê-los. Podem trazer à tona vozes pouco ouvidas, sentimentos abafados de cidadãos excluídos e alijados do acesso a diversos saberes e conhecimentos por questões de 'inferioridades' sociais e econômicas.

É o caso da narrativa de Nazilda, uma babá que cuidava de três crianças num rico prédio do bairro do Leblon, no Rio de Janeiro. Ela conta um episódio que a deixou muito triste e que acabou se tornando uma das motivações para voltar à escola.

> Um dia eu estava subindo no elevador pra trabalhar e uma moradora não quis entrar comigo. Quando ela me viu no elevador, ela fechou a porta e não entrou. Eu percebi que era por minha causa e, só de pirraça, não arredei pé dali! Outra vez o elevador parou no andar dela e a danada não quis entrar. Isso aconteceu umas vezes, até que outra moradora apareceu e, tentando entender o que está acontecendo, acabou comprando a minha briga e convenceu a outra madame a pegar o outro elevador, já que para ela era tão difícil andar junto com uma empregada. (NAZILDA, 2010)

Uma das lembranças mais marcantes deste fato para Nazilda, foi que a "madame" perguntava se ela não sabia ler que ali estava escrito "elevador social". Nazilda disse que se magoou, porque realmente não sabia ler, mas afirmava que, mais do que saber ler, ela sabia dos seus direitos. E andar no elevador social, como qualquer outra pessoas, era um deles.

> Essas madames parecem que têm nojo da gente, mas não lembram que somos nós que damos comida, banho e botamos os filhos delas pra dormir. Elas podem ter nojo, mas os filhos delas não. São eles que abraçam a gente quando elas não estão em casa, sempre trabalhando ou viajando por aí. (NAZILDA, 2010)

Nazilda sabe muito bem o que é ser desacreditada por ser analfabeta. Ser estigmatizada por sua condição de analfabetismo criou marcas nesta mulher. Como cita Goffman (1988, p. 11),

> um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Para Nazilda, a sua condição de analfabeta parecia ser uma característica extremamente marcante de sua vida. Por conta desta característica, ela não se sentia inteiramente aceita e respeitada socialmente. Era uma condição que a fazia sentir-se excluída da sociedade letrada em que vivia. E como Nazilda reagiu a isso?

Erving Goffman (1988, p. 18) faz esta mesma pergunta em seu livro, *Estigma:*

> Como a pessoa estigmatizada responde a tal situação? Em alguns casos lhe seria possível tentar corrigir diretamente o que considera a base objetiva de seu defeito, tal como quando uma pessoa fisicamente deformada se submete a uma cirurgia plástica, uma pessoa cega a um tratamento ocular, um analfabeto corrige sua educação e um homossexual faz psicoterapia. (Onde tal conserto é possível, o que frequentemente ocorre não é a aquisição de um status completamente normal, mas uma transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido).

Desta forma, procurando "corrigir sua educação" e sair da condição que a estigmatizava, Nazilda procurou a escola, como forma de auxiliá-la a sair da situação que a afligia e marcava socialmente. Seu esforço pessoal a fez caminhar em frente e tentar romper com o estigma que lhe havia sido imposto.

Nazilda, Diniz, Marinalva, Felipe e tantos outros foram meus alunos e que, ao entrar na escola para "abrir seus horizontes", como uma vez um deles me disse, acabaram abrindo o meu! E, em busca de alternativas que pudessem nos auxiliar a compreender todo o processo que estava se dando em sala de aula comigo e com os alunos, fui buscar um movimento ao qual Nilda Alves chama de *prática/teoria/prática.*

Ao ouvir os relatos dos alunos e dos professores que, assim como eu, estão pensando sobre suas práticas cotidianas, suas subjetividades e sua relação com os conteúdos escolhidos, comecei a identificar práticas emancipatórias em nossos processos educativos cotidianos.

Nilda Alves chama a atenção para o trabalho com a memória cotidiana que se caracteriza por uma narrativa não linear e sujeita a diversas interrupções e introduções de outras histórias paralelas.

> (...) ouso afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é sempre o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos. (ALVES, 2008, p.37)

Dessa forma, pode ser possível fazer um entrelaçamento entre relatos de professores e alunos, procurando tecer uma rede a partir da *narrativa da vida* e da *literaturalização da ciência*.

6 **ABRINDO NOVAS JANELAS – MEU RETORNO À ESCOLA COMO PESQUISADORA**

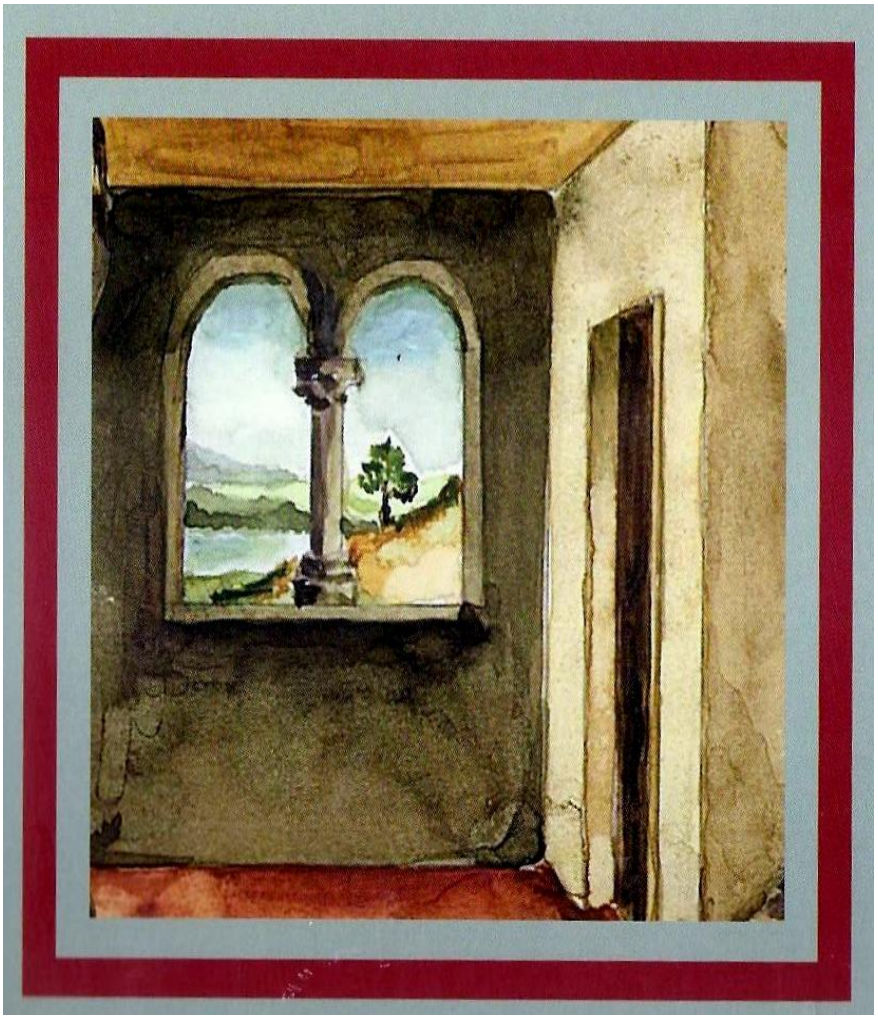

Figura 9 – A mão na massa
Fonte: COLASANTI, 2010

Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste.

O sol brilhava no bordado da menina.
E era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que qualquer outra coisa.
Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não falta nada. Mas a menina sabia que tinha chegado a hora de acrescentar os frutos. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela mesma nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar carregada, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada.
A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo do galho mais alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca.

> Na certa tinha sido pela linha, pensou na hora de voltar para casa. Olhou, a última fruta ainda não estava pronta, tocou no ponto que acabava em fio. E lá estava ela, de volta na sua casa.
> Agora que já tinha aprendido o caminho, todo dia a menina descia para o bordado. Escolhia primeiro aquilo que gostaria de ver, uma borboleta, um louva-deus. Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama.
> Trecho do conto "Além do bastidor"

Como a menina, tinha chegado a hora de acrescentar vivências novas às que eu mesma já tinha experimentado. E lá estava eu, de volta à escola. Eu também já conhecia o caminho e já sabia que desejava continuar o meu bordado, sobrepondo a ele novos elementos.

Para minha pesquisa, escolhi como escola o Colégio Orsina da Fonseca, que possui turmas de PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio. A turma, selecionada a meu pedido, foi naturalmente, a de alfabetização. Tudo acertado com a direção da escola aguardo o dia, ou melhor, a noite de retornar para iniciar minha pesquisa.

A pesquisa foi feita em dois momentos. Como a autorização para a realização da pesquisa foi dada em outubro de 2010, com a primeira turma compartilhei apenas poucos meses. Num segundo momento, já em 2011, uma mesma turma dividiu comigo suas experiências desde o primeiro dia de aula.

E essas experiências vividas com esses dois grupos e essas duas professoras serão compartilhadas a partir de agora. As narrativas dos alunos e também de professores (assim como a minha própria), foram o ponto de partida para abordar e bordar meus questionamentos.

> O trabalho com essas formas narrativas – e aqui incluo as imagens – contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e (Alves, 2008) expressam coisas, fatos, sentimentos, etc, que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue. O que potencializa a contribuição dessas narrativas – musicais, imagéticas, românticas, contistas, etc. – são as múltiplas realidades constitutivas da sociedade em que vivemos e que elas expressam, possibilidades de subversão daquilo que a modernidade nos ensinou. Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a "olho nu" pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames. No mesmo sentido, na medida em que se almeja entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno, narrar, cantar, contar, mostrar, pichar "conhecimentos" e práticas sociais parece uma alternativa possível e necessária, porque amplia as possibilidades de expressão e de experimentação de outras formas de dizer outras formas de conhecer. Um dos objetivos do trabalho com narrativas é, nesse sentido, o de fazer emergir realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo "dos universos caóticos" encontrados nas práticas sociais, nas situações da vida cotidiana, nas narrativas românticas, imagéticas, musicais, etc., dos quais emergem realidades

> "auto-organizadas", tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos sobre as prescrições normativas e sobre o mundo social concreto, o mundo da vida habermasiano. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. *23).*

As narrativas das alunas, acima tecidas, mescladas com as minhas memórias e histórias se entrelaçam a partir daqui com a de novos sujeitos, a partir de sua interação em duas salas de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, busco descobrir práticas sociais e educativas que venham a contribuir para uma ecologia entre os saberes.

6.1 **De volta à escola**

Enfim, lá vou eu, reiniciar minha pesquisa, agora como pesquisadora. Já estamos no segundo semestre do ano e a rotina da escola mais do que estabelecida.

Chego bem antes do horário de entrada e fico de longe observando e pensando no "*mergulho"* que devo fazer. Mas calma!! Para mergulhar agora, sem piscina, nem que eu fosse uma Esther Williams (referência válida apenas pra quem já passou bastante dos 40). [1]

A escola é enorme, situada no coração da Tijuca, bairro de classe média do Rio de Janeiro, ao lado da Igreja São Francisco Xavier. E é de lá que se escuta o badalar de um sino. Apenas um toque. Olho para o relógio. São, pontualmente, 18:30.

Volto a me preocupar com o "mergulho". Tanto li sobre isso que pareço querer, desde o primeiro minuto, captar tudo. Sentir todos os cheiros, notar todas as cores, sentir tudo ao meu redor... E tudo isto ainda no pátio da escola. A porta ainda permanece fechada.

Ufa! A porta abriu! Lá vou eu me apresentar à professora e à turma!

Hummm... Com ar bastante blasé, a professora me cumprimenta e comenta:

"Este ano já tive tantas estagiárias!..."

Explico que não sou estagiária, e o que pretendo fazer, mas já são 7 horas! Agora o aviso vem de duas formas: o tradicional sinal sonoro da escola e sete badaladas da igreja bem próxima. Da janela se escuta nitidamente o sino.

"*Quem chegou, chegou...",* anuncia Adriana iniciando sua aula. Virada para o quadro, a professora começa a escrever um pequeno texto, enquanto os seis alunos em sala se põem silenciosamente a copiá-lo!

É, parece que não agradei! Fico apenas observando...

---

[1] Esther William foi uma nadadora americana que, na década de 40 foi descoberta pelo importante estúdio cinematográfico MGM. Tornou-se uma estrela, sendo chamada de SEREIA DE HOLLYWOOD por protagonizar verdadeiros espetáculos aquáticos.

Enquanto o texto ia sendo escrito no quadro, ia eu pensando que era compreensivelmente complicado o fato de ser aceita num *espaçotempo* no qual praticamente caí de paraquedas. Apenas um papel autorizando oficialmente a minha entrada na escola não era suficiente para que a professora e seus alunos me autorizassem a entrar naquela sala de aula que já tinha (estávamos já no mês de outubro daquele ano), toda a sua rotina estabelecida. A autorização não havia sido dada por aqueles que faziam verdadeiramente parte daquele ambiente. Cada um ali já tinha, mal ou bem, o seu pedacinho já conquistado. E eu, como fazer parte daquele mesmo espaço assim, de repente?

Após terminar de escrever o texto no quadro e enquanto esperava a turma copiar, Adriana não retornou para sua mesa, ao lado da qual eu estava. Dirigiu-se ao outro lado da sala, onde estava seu armário e pôs-se a arrumá-lo.

Silêncio total na sala, só quebrado vez ou outra por algum aluno que chegava atrasado. Um simples boa noite era dito e logo o silêncio retornava. Desconfiei que o silêncio entre os alunos não fosse causado pelo constrangimento da minha presença. A arrumação do mobiliário na sala favorecia o afastamento entre todos. Distribuídos em fileiras, os alunos sentavam-se bem longe um do outro. Trocavam palavras apenas para pedir um ou outro material emprestado e o silêncio voltava a reinar. Cedo para definir, mas aquela primeira impressão me preocupou. Todos sentados bem afastados... Um bem longe do outro... O silêncio...

A professora continuava a arrumar seu armário de lá e eu, de cá, acabei me pondo a arrumar minha pasta e minha bolsa (únicos recursos de que dispunha no momento). Se pudesse, acho que faria uma faxina geral em minha bolsa para ocupar o tempo e abafar aquele silêncio.

O espaço ali era da Adriana e eu, o que fazia ali? Sempre estive do lado de lá da sala e ocupar o outro me parecia difícil, constrangedor, desafiador.

A arrumação do armário enfim termina e Adriana volta à sua mesa. Eu, sentada numa mesa ao lado da sua, tento conversar para quebrar o gelo. Difícil. Ofereço ajuda, sorrio... Um leve sorriso de volta...

Enfim, os alunos! Após quase 45 minutos, Adriana passa de mesa em mesa revendo os textos copiados nos cadernos dos alunos. A seguir, de volta ao quadro, destaca algumas palavras do texto.

A tarefa seguinte é para que os alunos procurem em revistas palavras com as sílabas destacadas no quadro. O material é deixado sobre a mesa (revistas, colas e tesouras). Apenas

um aluno se levanta prontamente. Muito tempo depois, um segundo aluno se levanta e pega também o material. Lento, devagar e silencioso...

Mas a noite vai passando e, puxando conversa de lá e de cá, vamos relaxando e, enfim, descobrimos (eu e Adriana), que temos amigas em comum. Vantagem de quem já tem anos de magistério e que acabou tornando-se uma situação favorável à descontração do ambiente.

A minha curiosidade em saber sobre Adriana, suas experiências na EJA e sua turma deu lugar às curiosidades dela sobre minha pesquisa e, especialmente sobre o curso de mestrado. Perguntas sobre como fiz para ingressar no mestrado, se era mesmo difícil, enfim, detalhes que Adriana tinha vontade de saber, já que ela própria havia tentado algumas vezes fazer a seleção para algumas universidades do Rio de Janeiro, mas ainda não havia obtido êxito.

Ficamos, enfim, "trocando informações", como ela mesma chamou. E o gelo foi finalmente quebrado com uma brincadeira de Adriana.

> Tá pensando que vai ficar aqui me observando o tempo todo e não vai dar nada em troca? Vou querer muitas 'dicas' sobre o mestrado. Uma, afinal, ajuda a outra. (ADRIANA, 2011a)

Na segunda noite da pesquisa, o constrangimento inicial parece ter diminuído. E posso, enfim, começar a perceber a dinâmica da escola e da sala de aula. Chego à sala antes de Adriana que, ao entrar, distribui um sorriso e um 'boa noite' para a turma. Hoje, há 9 alunos em sala, mas, apontando para um jovem menino, Adriana comenta,

> Ele está aqui hoje só porque a professora dele faltou e, como já foi meu aluno, vai ficar conosco só pra matar um pouco a saudade. (ADRIANA, 2011a)

Adriana espera um pouco até que todos cheguem à sala, antes de iniciar sua aula. Tudo com muito silêncio, quebrado apenas por um ou outro comentário trocado comigo ou com algum aluno que entra em sala.

Após um tempo, a professora se levanta e vai ao quadro, onde escreve o texto que será trabalhado hoje pela sua turma de alfabetização. O tema desta noite é: 'Bilhete único'.

> Nessa semana começou a valer o Bilhete Único.
> O trabalhador paga R$ 2,40 e pode usar dois ônibus, num intervalo de duas horas.
> Antes, uma passagem para um ônibus custava R$ 2,35. Portanto, o trabalhador está economizando. (ADRIANA, 2011b)

O texto é lido por Adriana em voz alta e todos começam a copiá-lo em seu caderno. Após algum tempo, observo que os que vão terminando a tarefa ficam calados e até abaixam a cabeça para relaxar.

Após mais de meia hora, a professora se levanta e vai para o quadro e destaca no texto duas palavras: BILHETE e ÚNICO.

Usando a primeira palavra, BILHETE, Adriana separa suas sílabas e forma um quadro como o reproduzido abaixo. Pouco a pouco a professora solicita que os alunos citem palavras que possuam cada uma das sílabas destacadas.

> Quero palavras, mas não só com a sílaba BI.
> A sílaba pode estar no meio da palavra também. (ADRIANA, 2011c)

E, com pouca participação dos alunos, o apelo de Adriana tem que ser constante.

> Só os meninos falam? Quero ouvir as meninas também.
> Se liga, presta atenção! (ADRIANA, 2011c)

Com muita hesitação e dificuldade, poucos alunos vão se arriscando e apresentando algumas palavras e o quadro, enfim, é concluído,

BI	**LHE**	**TE**
BIA	RAMALHETE	TELHA
BICA	PALHETA	TEATRO
BICO		TELEVISÃO
CABIDE		ATÉ
CABINE		BOTECO

Quadro 1 – Observações escritas no quadro de sala de aula.
Fonte: ADRIANA, 2011b

Interessante observar que nem todos participaram desse momento e os que o fizeram, mostraram-se bastante apreensivos. A maioria se mantém silenciosa, aguardando e torcendo para que outro mais corajoso quebre o silêncio e dê sua resposta. O medo de errar fica evidente em cada rosto curioso em conhecer novas palavras, mas temeroso em se expor e evidenciar um possível erro.

A mesma questão foi assim observada na pesquisa realizada por G. Santos (2006, p.19) com alunos adultos de Minas Gerais.

> Possuindo uma trajetória de escolarização marcada por fracassos (em alguns casos sucessivos) e uma trajetória de vida na qual a vivência de constrangimentos pela pouca escolaridade foi constante, é natural que esses sujeitos ficassem apreensivos e temerosos diante de situações nas quais lhes fosse demandado expor seus conhecimentos, uma vez que se colocavam (e foram socialmente colocados) no lugar do não-saber.

Sr. Sebastião, aluno já com certa idade da turma de Adriana foi um dos que se arriscou citando uma palavra que, infelizmente, não começava com a letra sugerida no exercício proposto. A palavra mencionada pelo aluno foi dita em um tom de voz muito baixo. Eu, inclusive, nem ao menos consegui ouvi-la. Depois dessa tentativa, poucos ainda tentaram, mesmo receosos, sugerir outras palavras.

Dando continuidade à atividade, a segunda palavra: ÚNICO, é também desmembrada em sílabas, com o estímulo de Adriana.

> Lembrem que a sílaba pode estar no meio ou no final da palavra também. (ADRIANA, 2011c)

E o segundo quadro é formado e escrito para que os alunos possam copiar em seus cadernos.

Ú	**NI**	**CO**
UVA	BONITO	COMIDA
VIÚVA	NITERÓI	COCA
UMA	NINHO	COLA
	NICOLAU	COLEGA

Quadro 2 – Observações escritas no quadro de sala de aula.
Fonte: ADRIANA, 2011b

A turma, então, volta ao silêncio para copiar as palavras levantadas com bastante dificuldade pelo grupo e registradas no quadro. Como na atividade anterior, nem todos participaram, mostrando-se envergonhados e amedrontados demais.

Dayrell (1998,p.325) também destaca essa questão recorrente, quando analisa depoimentos de jovens que retornaram à escola.

> Os depoimentos deixam clara a relação existente entre a autoconcepção negativa, a palavra e o poder. Essa mesma relação pode ser constatada na dificuldade que apresentam, inicialmente, em participar das aulas perguntando, questionando, em expressar-se de qualquer forma em público. A aparente apatia e passividade, tão reclamadas pelos professores dos cursos noturnos, fazem parte do mesmo conjunto de problemas. Diante de alguém que consideram superior, no trabalho ou na escola, ou num meio que não o deles, calam-se, envergonham-se, sentem-se tímidos. De um lado, a insegurança diante do código linguístico dominante, imposto como legítimo, que lhes foi negado pela própria escola. Em um e outro, a atribuição individual da culpa: o que é a imposição social do silêncio, torna-se para eles timidez e 'falta de cultura'. Mas não só. O próprio poder de falar entre iguais é relativo. E o é porque a questão não se resume apenas no falar, mas também na qualidade do que se fala.

A atividade descrita acima reflete uma tentativa de Adriana de escuta de seus alunos, procurando abrir um espaço, mesmo que pequeno, de participação e inclusão deles no processo ensino/aprendizagem. Buscando, dessa forma, valorizar o desejo de aprender deste aluno. Desejo este que é sempre um dos grandes motivadores de seu retorno tardio à escola e é o que o leva à possibilidade de resgate do seu direito ao conhecimento e à cidadania mais efetiva, porque

> passa necessariamente pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem. Resgates possíveis a partir de uma prática docente que considere o aprender em uma dimensão mais ampla: no âmbito do conhecimento, da valorização da palavra e da autonomia e da inclusão de valores éticos e sociais. (G. SOUZA, 1999, p. 14)

A própria aula descrita acima, iniciada com o texto sobre o Bilhete Único, aborda tema bastante importante para o grupo de alunos, composto em sua grande maioria por trabalhadores. A importância dessa questão na vida desses sujeitos, o quanto isto pode significar de economia no orçamento de suas famílias, as dificuldades enfrentadas por eles com o transporte público em nossa cidade, enfim, temas importantes para estes alunos evidenciam a preocupação de Adriana com o interesse deles quando faz a escolha dos textos, conforme ela mesma esclarece.

> Esses alunos são trabalhadores e é importante falar de coisas que são significativas para eles. Temas que sejam do dia a dia deles e com os quais eles se preocupam. Por isso escolho textos como esse do Bilhete Único, já trabalhei com eles também sobre eleições e outros deste tipo. (ADRIANA, 2011a)

Essa narrativa mostra a preocupação de Adriana em inserir seus alunos, que são também cidadãos atuantes, participantes e críticos da sociedade na reflexão sobre temas importantes para a sociedade em que vivem. Trazendo-lhes, assim, a possibilidade de exercer sua cidadania integralmente.

E o diálogo sobre temas do dia a dia pode ser enriquecedor e estimulante entre os alunos da EJA. Cada um dos idosos, adultos e mesmo os jovens têm muito a contar e a dividir com o grupo. Por meio das experiências compartilhadas os saberes circulam. O diálogo do saber formal com os outros saberes pode surgir de momentos como esse, numa simples conversa sobre questões do cotidiano na qual se pratique a ecologia entre os saberes, sem a primazia do saber científico menosprezando os demais saberes, apenas todos, em sua complementaridade e interdependência, dialogando uns com os outros ecologicamente.

Compreendendo a escola como um espaço de exercício de cidadania, criar momentos para a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico é fundamental, especialmente quando tratamos de um grupo que já experimentou uma série de situações de exclusão.

Criando esse espaço para reflexão de seus alunos a respeito de temas sociais, Adriana investe naquilo que Oliveira (2003, p. 16) defende como um dos possíveis papeis sociais da educação em relação ao exercício da cidadania.

> (...) investir na criação de uma democracia mais democrática, que inclua uma maior participação cidadã, tanto na esfera política do estado quanto na esfera social da vida cotidiana, ao mesmo tempo que se insurge contra os processos de dominação cultural sobre os quais se erguem a exclusão social, a discriminação e, nesse sentido, a permanência da lógica da dominação nas nossas democracias.

E com as trocas entre as diferentes vivências cotidianas, os alunos oferecem e usufruem da possibilidade de aprender e produzir novos saberes, sem desperdiçar suas próprias experiências. Oliveira (2003, p. 16) reforça esta questão ao afirmar que

> ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos formais de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no íntimo de cada um de nós houvesse um "botão de desligar" separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles.
> Processos e mecanismos que não sabemos descrever ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuem, portanto, para nossas relações com o mundo à nossa volta, definindo nossas ações sobre ele. Assim, os processos através dos quais nos inserimos no "nosso" universo cultural são feitos de valores e saberes partilhados que, muitas vezes surgem em oposição às identidades e formas de estar no mundo de outros grupos sociais. E é desse modo que aprendemos a nos inserir no mundo; diferenciando-nos dos "outros". Numa história política e cultural de transformação de diferenças em desigualdades, característica da cultura burguesa ocidental, vamos perceber processos de aprendizagem que criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas, valorizando os princípios fundadores de umas em detrimento de outras.

Como os alunos não possuem um "botão de desligar" (OLIVEIRA, 2003), ou seja, são sujeitos complexos cujas experiências de vida se enredam umas às outras, sem a possibilidade de se deixar de lado qualquer uma delas, mesmo quando outras são prioridade, os temas escolhidos mostram o desejo de se desprender dos processos meramente formais de ensino-aprendizagem e contextualizá-los de forma que o aluno se sinta inserido e identificado com sua realidade. É sua vida que pode ser lida, copiada e escrita. É sua vida, enfim, que pode ser trazida, de fora da escola para dentro dela, mostrando que não há um saber escolar específico e distante do cotidiano desse aluno. E, principalmente, que a aprendizagem pode ser um processo interativo, nos quais todos estariam inseridos e incluídos.

Adriana também usa como base para a alfabetização de seus alunos textos que reproduzem conhecidas fábulas, mas sem o apelo infantilizado do qual se poderia pensar à primeira vista.

> Eu gosto também de trabalhar com fábulas porque permitem resgatar alguns valores que podem ser discutidos em sala e que são importantes para refletirmos com nossos alunos. (ADRIANA, 2011a)

O uso de fábulas como gênero textual a ser usado com turmas de EJA é sugerido, inclusive, na Coleção Cadernos de EJA. Nela, há o planejamento completo de uma aula para turmas de jovens e adultos, utilizando a fábula da 'Cigarra e a Formiga'.

> Fábula é uma narrativa, em prosa ou verso, cujos personagens são geralmente animais. Faz alusão a uma situação humana e tem por objetivo transmitir uma determinada moral da época. Poderíamos ver os valores transmitidos nessas fábulas como uma crítica ou um louvor à sociedade em que vivemos? (...) Resultados esperados: reconhecer o significado da fábula como transmissora de valores. (...) Questionar os valores contidos na fábula trabalhada. (BRASIL, 2006, P. 48)

Em consonância, portanto, com uma das sugestões do MEC, Adriana usa com seus alunos a fábula que reproduzo a seguir:

> A gralha vaidosa
>
> Júpiter deu a notícia de que pretendia escolher um rei para os pássaros e marcou uma data para que todos eles comparecessem diante do seu trono. O mais bonito seria declarado rei.

> Querendo arrumar-se o melhor possível, os pássaros foram tomar banho e alisar as penas. A gralha também estava lá no meio dos outros, só que tinha certeza de que nunca ia ser escolhida, porque suas penas eram muito feias.
> "Vamos ter que dar um jeito".
> Depois que os outros pássaros foram embora, muitas penas ficaram caídas pelo chão. A gralha recolheu as mais bonitas e prendeu no seu corpo.
> O resultado foi deslumbrante. Júpiter olhou todos e escolheu a gralha.
> Os outros pássaros avançaram para o futuro rei e arrancaram suas penas falsas, mostrando como a gralha realmente era.
> (ADRIANA, 2011b)

O texto foi escrito no quadro e, a seguir, Adriana pediu que todos o copiassem em seus cadernos. Após todos terminarem a cópia, a professora propõe a leitura coletiva. Lenta e pausadamente, a leitura é feita com toda a dificuldade inerente a uma turma que ainda está aprendendo a ler.

Antes do trabalho específico da alfabetização, Adriana (2011c) propõe uma reflexão sobre a fábula apresentada.

> O que vocês acharam da história?

Com esta primeira pergunta, ela deixa no ar um questionamento que pretende ser o ponto de partida para um debate sobre a fábula e as questões que ela suscita. Temas e problemas que, trazidos da história, podem desencadear reflexões sobre situações que cada aluno enfrenta em seu dia a dia.

Por toda a dificuldade que os alunos da EJA têm em se colocar diante de uma turma e de sua professora (e sobre a qual já apresentei anteriormente), as respostas foram poucas e tímidas.

A primeira pergunta foi assim respondida por, pelo menos, três alunos diferentes:

> Eu gostei da história.
> Achei legal.
> Eu só não gostei do que a gralha fez.

Adriana aproveitou a opinião de Cristiana, que foi a última a se manifestar, e passou a estimular o debate, procurando fazer com que as respostas fossem ampliadas e manifestassem as opiniões dos alunos.

> Por que a gralha colocou penas falsas? (ADRIANA, 2011c)

As respostas vieram em maior número agora:

> Porque ela queria enganar todo mundo.
> Porque ela era falsa.
> Porque ela era uma mentirosa.
> Porque ela queria parecer mais bonita.

E procurando intensificar ainda mais o debate e fazer seus alunos conseguirem emitir suas próprias opiniões, Adriana (2011c) pergunta:

> E por que vocês acham que a gralha fez isso? Por que ela colocou as penas falsas? O que a levou a fazer uma coisas dessas?

Novamente, mais alunos se arriscaram a dar suas respostas, as quais apresentavam de fato opiniões pessoais.

> A gralha fez isso porque era uma invejosa.
> Ela queria tentar enganar os outros.
> O que ela fez foi uma trapaça.
> Ela queria dar uma de esperta.

E o aluno Claudeci (AULA, 2011) veio ampliar ainda mais o debate, ao dizer:

> E o pior é que tem muita gente por aí que faz a mesma coisa. Tenta enganar os outros pra se dar bem na vida.

A maioria dos alunos concordou com a fala de Claudeci e ainda vieram em seu favor, dando exemplos de situações que viveram em suas vidas em que problemas semelhantes aos relatados na fábula haviam ocorrido. Como o fez Sr. Sebastião:

> No meu trabalho mesmo não falta gente invejosa, querendo se dar bem e fazendo qualquer coisa pra isso. Sem se preocupar se tá atrapalhando alguém ou não.

Claudeci (AULA, 2011), novamente, se manifestou, lembrando-se dos políticos que, segundo ele, têm muita semelhança com a gralha, personagem da fábula em debate.

> Tem muito político por aí que aparece cheio de penas, todo certinho, mas só por fora. Se a gente tirar as penas, vai ver como eles são de verdade. Falam bonito só pra ganhar voto e depois nem lembram mais da gente.

Todos concordaram com Claudeci e alguns alunos ainda apresentam outras situações exemplificando a questão trazida pelo colega. O momento de debate propiciado pela leitura da

fábula e das questões que sobre ela emergiam, deu margem a uma importante reflexão por parte dos alunos.

Após o debate, a professora deu prosseguimento à atividade, pedindo que cada um, em seu caderno, envolvesse a palavra "gralha", todas as vezes em que ela aparecesse no texto.

A seguir, a palavra foi desmembrada em sílabas, que foram destacadas no quadro. Adriana, então, pediu que os alunos procurem em jornais e revistas palavras que possuíssem as sílabas registradas no quadro.

A atividade individual recomeçou, mas ainda era possível ouvir uma ou outra conversa sobre as questões surgidas no debate. Novos exemplos, algumas críticas, opiniões e sugestões sobre várias questões sociais e políticas ainda circularam entre os alunos. As reflexões ainda pairavam no ar. Dessa forma, foi possível perceber que a aula daquela noite não havia apenas ficado restrita a um texto e suas atividades decorrentes de alfabetização. O objetivo foi além, pois, como aprofunda Paiva (2009, p. 214),

> Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis.

6.2 **Um novo ano começa e um novo bordado se inicia**

O ano de 2011 começa com a escola toda renovada. Carteiras novas, tudo pintado e limpo. Professora nova também! Adriana, a professora do ano anterior saiu da escola e uma nova professora assumirá a turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Paralelamente, como em toda escola de EJA, alguns alunos passaram de ano e foram em frente, outros continuam na mesma turma e alguns não estão mais na escola.

A nova professora se chama Miriam. Seu sorriso, ao me receber, me dá a intuição de que este ano será realmente diferente!

Primeiro dia de aula e a noite promete! As novas carteiras foram arrumadas em roda pela professora e os alunos vão chegando, muitos se reencontrando, pois estavam juntos no ano anterior e outros, novos na escola, sem conhecer ninguém, ainda permanecem quietos. Vão todos se acomodando timidamente, enquanto converso brevemente com Maria, após ter sido rapidamente apresentada a ela pela direção da escola. A receptividade de Miriam à minha pesquisa é evidente. Ela parece feliz com a minha presença e com a possibilidade de trocar

ideias e experiências sobre a Educação de Jovens e Adultos, modalidade com a qual trabalhará pela primeira vez em sua carreira.

Mas a nossa conversa está apenas começando, assim como o ano letivo.

O sinal que marca o início da aula toca e Miriam se apresenta à turma. Muitos eu já conheço, mas aos novos também sou apresentada.

Miriam pede, então, que cada um dos alunos vá se apresentando, contando um pouquinho de sua história de vida, se já esteve em outra escola e o que mais queira contar para todos nós (professora, pesquisadora e alunos). Eu me senti incluída e como isso faz diferença!! Pareceu que o meu sentimento tinha sido compartilhado por todos que ali estavam! É bom se sentir parte de um grupo com o qual se identifica e percebe que pode compartilhar vivências e experiências.

Ouvindo cada um deles, cada uma de suas histórias, o olhar de Miriam parecia que ia brilhando mais. A cada narrativa ela fazia um comentário, enaltecendo a garra e vontade deles em voltar a estudar.

José Vieira (AULA, 2011), aluno novo na escola, relatou um pouco de sua vida.

> Eu tenho 45 anos e fui para a escola com 10 anos, quando a minha madrinha me levou. Depois, eu tive que parar para trabalhar na roça e de lá pra cá, só vim a conhecer escola aqui no Rio. Eu tenho um filho pequeno e meu bebê tem vários probleminhas. E eu *tô* correndo atrás de pediatra para ele.

Severino (AULA, 2011) destaca como se deu o seu retorno à escola.

> Tem um rapaz amigo meu que me chamava sempre para ir pra escola e eu nada. Nisso, passaram dez anos só trabalhando e ficando de zoação Aí, quando eu trabalhava na Barra, um colega me chamou pra estudar. Como moro aqui perto, vim pra esta escola.

Sebastião (AULA, 2011), um simpático 'senhorzinho' já conhecido desde o ano passado, diz:

> Minha cabeça tá meio parada. Ela parece não funcionar direitinho.

Um breve silêncio no ar, quando, então, Miriam faz uma intervenção para enaltecer o empenho de todos eles ao voltar a estudar, fala dos obstáculos que sabe que irão encontrar, mas mostra-se disposta a estar ao lado deles para aprenderem juntos, já que assume, ela própria, o desafio de trabalhar pela primeira vez com adultos.

Continuando as apresentações, Anacilda (AULA, 2011) diz que morava no interior e nunca conseguiu terminar seus estudos.

> Minha mãe nunca estudou na vida e não estimulava a gente também. E olha que eu tenho 16 irmãos! Eu quero voltar a estudar, mas tenho o problema que eu começo e paro. Tenho muita dificuldade em continuar. Eu então resolvi ir ao médico, que me passou um remédio, que é tipo uma vitamina para o cérebro para ver se desta vez eu consigo aprender.

Miriam (AULA, 2011) então, nitidamente comovida, após a apresentação de Anacilda, olha com carinho para ela e diz:

> A senhora tem vontade de aprender e este é o melhor remédio que a senhora poderia tomar.

As apresentações se seguem e o próximo é Leandro, adolescente que estuda na escola há algum tempo e a quem eu já conhecia do ano anterior. É extremamente envergonhado e com uma série de problemas neurológicos, tendo inclusive acompanhamento da professora itinerante do Instituto Helena Antipoff. Ele olha para mim, quase me pedindo um socorro. Para ajudá-lo, dou um sorriso em sua direção, afirmando que Miriam logo irá conhecer melhor o amigo Leandro, "amigão" de todos que já estudavam antes na escola.

Miriam sorri, pisca o olho para o rapaz e Leandro ainda consegue falar para o grupo que antes estudava numa escola especial, mas desde o ano passado estava frequentando a nova escola, junto com todos que estavam ali.

Adão (AULA, 2011) é o próximo a falar. Ele nos conta que veio do Norte, aonde chegou a estudar, ainda criança.

> Eu vim pro Rio pra trabalhar e hoje trabalho numa clínica. Hoje o mundo ensina a gente. Eu tive essa oportunidade de estudar e eu vou confiar que dessa vez vou conseguir. A pessoa que não sabe ler e escrever é um nada. Mas eu sei também que tudo que vem fácil não tem vantagem.

Miriam reforça o desejo de Adão de voltar a estudar, dizendo que ele pode conseguir, bastando não desistir no primeiro obstáculo que pode vir a surgir no seu caminho. Ele conta ao grupo ainda, que trabalha num restaurante e voltou para a escola no meio do ano anterior.

Minha conhecida companheira de narrativas, Cristiana (AULA, 2011), cujo depoimento já foi aqui utilizado, é bastante tímida e breve em sua apresentação.

> Eu sou de Maceió. Trabalho num restaurante aqui perto e voltei a estudar aqui no meio do ano passado.

Após Cristiana, a próxima a se apresentar é Ivanilda (AULA, 2011).

> Eu sou paraibana, de Campina Grande. Não estudei quando criança, e fiquei só ajudando meu pai e minha mãe na roça e com 12 anos já trabalhava em casa de família. Tudo que eu aprendi foi com as crianças das casas em que trabalhei, tanto que hoje eu leio, mas não escrevo nada.

Ana (AULA, 2011) é a próxima a dar seu depoimento ao grupo que está conhecendo agora.

> Eu fui pra São Paulo com 19 anos, onde trabalhei em casa de família e só depois que vim pro Rio. Hoje eu sou casada. Meu marido tem 31 e eu tenho 49 anos. Ele faz Comunicação Social na SUAM. Ele já tá acabando, só falta a monografia. Foi ele que me estimulou a vir pra cá, porque eu leio mais ou menos. Mas eu só leio a letra separada, a juntinha eu não consigo.

A seguir, Sebastião (AULA, 2011) conta para o grupo que foram suas funções como porteiro que o fizeram, principalmente, voltar a estudar.

> O síndico me mandava guardar as cartas, mas como, se eu não sei ler? Numa outra vez ele me mandou anotar as placas dos carros que entravam de noite. Aí eu falei que não conseguia e ele disse: "- Então eu não vou ficar com você não!" Correu até lágrima, sem mentira nenhuma. Já estou aqui no colégio há algum tempo, mas já me clareou um pouco. Com o pouquinho de estudo que tenho, já melhorei um pouquinho. Eu tenho dificuldade, mas vou em frente.

O adolescente João (AULA, 2011) foi o último do grupo a falar. Ele nos conta que veio da Paraíba, ainda pequeno.

> Lá na Paraíba eu não estudava não, mas aqui no Rio eu estudei e já sei ler e escrever. Eu trabalhava como entregador de quentinha e quase nunca ia pra escola. Quando não tava trabalhando, eu ficava jogando bola, soltando pipa... Por isso me mandaram estudar de noite, mas esse ano eu pretendo estudar mesmo.

À medida que cada um ia falando, eu, que já havia me apresentado, ia anotando o que iam dizendo e registrando em meu caderno. Ao final das apresentações, Míriam vem sinceramente comovida conversar comigo sobre a narrativa de vida que cada aluno havia acabado de apresentar a nós. Curiosa para saber se eu havia anotado tudo, ela me pergunta se depois eu poderia emprestar a ela esses meus registros para usar, de alguma forma, as histórias tocantes que havia acabado de ouvir.

Diante de tamanha diversidade de vivências e histórias, Miriam se sentiu ainda mais responsável pelo trabalho que iria desenvolver com a turma, durante o ano, como me confessou logo após a aula.

Ainda no primeiro dia de aula, uma visita à sala de aula surpreendeu a mim e a todos os alunos. O professor que coordena a Educação de Jovens e Adultos na escola entrou na sala para dar os recados rotineiros da escola, falando sobre horário do jantar, entrada e saída da

sala de aula, tempo de tolerância para atraso, uso de uniforme, Riocard, enfim, "a burocracia escolar". Mas ele fez questão de enfatizar o fato de que a escola onde todos irão estudar é um serviço público, pelo qual todos já pagam em seus impostos e taxas públicas e não um favor do professor ou de qualquer outro profissional da escola.

Essa importante informação que todos conhecem na teoria, mas nem sempre é reconhecida e considerada na prática, é importante ser ouvida por aqueles que já se sentem subalternizados em seu cotidiano e tendem a supervalorizar profissionais com um algum nível de escolaridade, seja ele de que nível for. Muito bom ouvir e ver um brilho no olhar de quem disse e de quem pode ter a certeza de que está usufruindo de um direito seu e que dele pode fazer bom proveito.

A primeira aula termina e volto para casa relembrando a afetividade com que Miriam conduziu seu primeiro dia com seus novos alunos e, rapidamente, me vem à cabeça a emoção que Paulo Freire mostrava ao concluir seu livro *Pedagogia da Autonomia,* com o último dos itens apresentados, cujo título é *Ensinar exige querer bem aos educandos*.

> E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2005, p.141),

6.3 **A sensível linha do bordado**

Com uma vontade semelhante a que senti quando comecei a trabalhar com a EJA, Miriam por diversas vezes me pediu sugestões, material e apoio para suas aulas, como disse que fazia com suas outras colegas da escola. Ela parece querer cada vez se dedicar mais a esses alunos que, segundo ela,

> São o sonho de consumo de qualquer professor, porque eles já têm o que é mais importante, que é a vontade de aprender. Eles escolheram estar aqui na escola, eles

> decidiram voltar a estudar. Foi uma decisão de cada um que está aqui nesta sala de aula. Eles estão aqui porque querem. (MIRIAM, 2010)

As histórias de Miriam e de seus alunos parecem ser apenas o início de um bordado multicolorido e diversificado. Como a moça tecelã da história de Marina Colasanti, Miriam também *escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.*

Miriam escolheu uma linha sensível que, vagarosa e cuidadosamente promete ser passada a cada um de seus alunos, auxiliando-os a traçar novos caminhos a tecer novos rumos.

O cuidado e atenção de Miriam, traços marcantes no primeiro dia, não ficaram apenas como uma primeira impressão. Foi uma constante marca da sua atuação como professora.

Logo na primeira semana, ao fazer uma simples atividade como um ditado, Miriam mostra o cuidado e respeito que tem com seus alunos. Quase justificando a escolha do exercício, a professora explica que pretende, com ele, "conhecer o que cada um sabe para poder ajudar a todos". E, ao invés de impor palavras predeterminadas, ela pede que cada um faça sua escolha, escrevendo os nomes que já conhecem:

1. de qualquer animal,
2. de uma pessoa que vocês gostem muito,
3. de uma fruta,
4. de uma cor,
5. de um lugar
6. de um objeto que tenha na cozinha,
7. de um objeto que tenha no quarto,
8. de um supermercado,
9. de um produto que usem em casa,
10. da profissão que vocês gostariam de ter.

Uma simples atividade como um tradicional ditado pode ser "democraticamente correto", quando permite escolha, o que é muito bom para uma turma de EJA que, não possuindo muitos recursos linguísticos, pode lançar mão do que domina, sem criar constrangimentos ou mesmo infantilizar a atividade, propondo palavras simples que possam parecer "coisas de criança" aos olhos dos alunos.

> No caso da EJA, outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivência social e cultural dos educandos é ignorada, mantendo-se nessas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular. (OLIVEIRA, 2004, p. 105)

Miriam, apesar da confessa inexperiência com turmas de EJA parece perceber e respeitar o tempo dos alunos e sua insegurança a cada atividade de escrita que é proposta em sala de aula. Dessa forma, antes de recolher e guardar o "ditado", ela vai circulando pela sala, oferecendo ajuda, conversando com cada um, tocando em seu ombro, fazendo um comentário positivo, enfim, mostrando interesse e respeito pela produção de cada um.

O menino Leandro, por exemplo, a quem eu já conhecia e o via sempre muito quieto e calado, riu e conversou bastante quando Miriam fez uma brincadeira com o seu estojo de um time do futebol carioca. A brincadeira da nova professora fez Leandro perder um pouco de sua timidez e se aproximar de Miriam.

Com o passar dos dias, a turma começa a interagir. Durante uma atividade, um aluno se levanta e vai até a mesa do colega para ajudá-lo, outra pede o auxílio de seu vizinho de carteira, enfim, os alunos começam a se conhecer e estabelecer vínculos. Após trabalhar inicialmente com todo o alfabeto, numa noite Miriam avisa à turma que naquela aula irá trabalhar com uma letra específica e, por isso, trouxe de casa uma embalagem de um produto com a letra escolhida.

Miriam, então, mostra a embalagem, da qual fez cópias e distribuiu entre os alunos e que reproduzo a seguir.

Figura 10 – Água sanitária
Fonte: EMBALAGEM DO PRODUTO, 2012

As turmas de alfabetização da EJA são notoriamente bem heterogêneas, concentrando alunos que já leem e escrevem razoavelmente bem e outros ainda na fase inicial. Isto ocorre principalmente nas turmas desta modalidade da Prefeitura do Rio, cujo projeto, o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos),

> Partia de um conceito de alfabetização ampliada entendida nos termos de Paulo Freire, prevista para ser realizada em dois anos e procurava atender às demandas dos alunos oferecendo o equivalente às primeiras séries do Ensino Fundamental de forma inovadora, no regime hoje designado como ciclos. (FÁVERO; ANDRADE; BRENNER, 2007, p.77)

Apresentando, assim, uma grande diversidade entre os alunos, ao entregar as cópias da embalagem para a sua turma, muitos leram rapidamente a palavra central e até mesmo todas as informações que nela estavam contidas, outros leram a palavra central, alguns identificaram a letra e uma parte do grupo nem ao menos conseguiu identificar uma letra.

Ao perguntar se todos conseguiram ler o nome do produto, D. Ana rapidamente respondeu: "*Eu não consegui."* E, antes mesmo da professora, muitos colegas se apressaram em ajudá-la.

A seguir, Miriam lê o rótulo para toda a turma, em cada detalhe. Integra o conteúdo de língua portuguesa com a matemática ao verificar que o rótulo informa que a embalagem possui 2 litros de água sanitária. Faz, então, uma série de perguntas sobre quantas garrafas eles precisariam comprar para conseguir 10 litros, 20 litros, e outras possibilidades. A professora cria diversas situações problemas que os fazem pensar, como fazer cálculos mentais, com os quais estão acostumados a lidar em seu dia a dia, sobre o quanto gastariam para comprar uma determinada quantidade do produto, o quanto receberiam de troco para cada nota com que fossem pagar o produto, enfim, diversas situações comuns a todos ali presentes. Todos os alunos, assim, participam animados e alguns passam a criar, por conta própria, novos questionamentos e relações da vida cotidiana com velhos e novos saberes.

Anacilda, por exemplo, diz que a embalagem da água sanitária trazido por Míriam a fez lembrar-se da história da auxiliar de enfermagem que, por não ter lido o rótulo do frasco, aplicou vaselina líquida numa paciente, ao invés de aplicar soro, que era o recomendado para o caso. O erro acabou acarretando na morte da paciente que era uma pequena criança.

Todos se lembraram do caso, bem recente ainda naquele momento e alguns alunos trouxeram um caso semelhante para narrar. Miriam, então, aproveitou o momento para

valorizar a importância de cada profissional e o cuidado que cada um deve ter em seu trabalho.

> Todo trabalhador, não importa qual ele seja, tem sua importância e também tem suas responsabilidades. E não há profissional mais ou menos importante. No caso que nós vimos da menina que morreu, o médico deu o remédio certo, mas outra profissional errou. Na construção de uma casa acontece o mesmo. O engenheiro não pode trabalhar sozinho. Ele precisa do operário, mestre de obras, eletricista, pintor. Todos tem que trabalhar com responsabilidade, porque um precisa do outro. (MIRIAN, 2011)

O debate surgido em sala, e aproveitado por Miriam, mostrou bem a sua preocupação em valorizar seus alunos enquanto cidadãos e profissionais. Não basta apenas preocupar-se com questões pedagógicas, métodos de ensino para alfabetização sem estabelecer conexões com experiências e saberes já adquiridos.

Brandão (2010, p. 101) deixa clara essa questão quando afirma que

> Só ensina quem "convida ao saber". Aquele abre portas e janelas em múltiplas direções. Aquela que aponta os caminhos e deixa ao outro a liberdade da escolha do seu rumo. Quem, ao invés de dizer aos seus alunos que ele, como educador, já terá chegado a um lugar definitivo do saber, do conhecer, do "dominar os seus assuntos", declara sem pudor e temor que também se sente incompleto, inacabado. Que também está estudando enquanto ensina e, portanto, aprendendo com os outros e não apenas ensinando a eles.

E, como Brandão confessa em seu texto, concordo que "este seria o momento de recordar Paulo Freire",

> Ninguém se educa sozinho, mas também ninguém educa a ninguém. As pessoas se educam umas às outras mediatizadas pelo mundo. (FREIRE, 2005, p. 78)

6.4 **Cotidianamente tecendo suas práticas**

No dia a dia (ou, aqui no caso, deveríamos chamar de 'noite a noite') de sua sala de aula, Míriam vai se relacionando e, como ela mesma diz, aprendendo mais com seus alunos do que o inverso.

No dia primeiro de março, Míriam (AULAS, 2011) chega feliz em sala, anunciando a seus alunos que

> Hoje é um dia importante para a nossa cidade! Alguém sabe o motivo?

Uma das alunas rapidamente responde,

> Hoje é aniversário da Cidade Maravilhosa! Eu vi num anúncio na TV.

Míriam (AULAS, 2011), então, conta para seus alunos o porquê do nome *Rio de Janeiro* e uma breve história da fundação de nossa cidade. Explica também a origem da palavra *carioca*,

> CARI significa branco e OCA quer dizer casa, por isso, quem nasce no Rio de Janeiro é chamado de CARIOCA.

E, em homenagem ao aniversário da cidade, Míriam explica que o texto a ser trabalhado naquela noite é a letra de uma música de Gilberto Gil, intitulada *Aquele abraço.* No mesmo momento, vários alunos cantarolam a conhecida música que enaltece o Rio de Janeiro.

O trecho principal da letra da música é escrito no quadro e, antes de copiar em seus cadernos, toda a turma canta a música em conjunto. E os alunos, em sua grande maioria, riram e se divertiram bastante fazendo parte do surpreendente 'coral' proposto por Miriam.

> Aquele abraço
> O Rio de Janeiro continua lindo
> O Rio de Janeiro continua sendo
> O Rio de Janeiro fevereiro e março
> Alô, Alô Realengo, aquele abraço!
> Gilberto Gil

Um fato interessante ocorrido naquele momento me fez pensar como a falta de escolaridade muitas vezes pode nos surpreender. Após Miriam copiar o texto, ela pede apenas que os alunos peguem seus cadernos. A maioria começa, rapidamente, a copiar a letra da música. Apenas Maria, aluna de cerca de 40 anos, mas que havia entrado para a turma ontem, fica quietinha, apenas observando o quadro, sem nem ao menos abrir o caderno.

Numa das 'voltas' que dá pela sala, ajudando os alunos, Miriam observa Maria quietinha, sem ter copiado nada ainda. Pacientemente, a professora explica que ela deve copiar o texto em seu caderno, ao que, surpreendentemente Luzia responde com um espontâneo "*Ah, tá!"*. Uma interjeição tão espontânea e que poderia ser traduzida com uma frase como: "*Eu apenas não sabia o que era pra fazer"*.

Maria (AULAS, 2011) tinha sido a mesma aluna para quem Miriam tinha perguntado qual era a primeira letra de seu nome e ela simplesmente respondeu

Só Deus sabe, minha filha!

Dando continuidade à sua atividade, a professora pede que todos circulem o nome da cidade em que moram, todas as vezes que ela aparece no texto e, aproveitando a palavra *lindo,* Miriam chama a atenção para o uso das letras *n* ou *m,* nos finais de sílaba, lembrando que só se usa o *m* antes de *p* e *b.*

E, continuando a homenagem ao aniversário da cidade, Miriam avisa que vão trabalhar mais detalhadamente a letra *r*. Assim, ela pede que cada um cite uma palavra que comece com a letra escolhida para fazerem um ditado.

Cristiana (AULAS, 2011), que está ao meu lado e tem mais intimidade comigo, me pergunta baixinho

Raquel começa com a letra R?

Aliviada por ter a certeza de que a resposta que daria está certa, Cristiana espera aliviada sua hora de dizer a sua palavra. Cada um, na sua vez, diz a palavra escolhida e todos a copiam em seu caderno.

Raí, raposa, Raimunda, rato, Ricardo, rapadura, rua...

Miriam dá um tempo para que cada um copie a palavra e passa para o colega seguinte dizer a palavra que pensou.

D. Maria, agora é a sua vez! (AULAS, 2011)

D. Maria (AULAS, 2011) pergunta o que deve fazer naquele momento. E Miriam, pacientemente responde que é a sua vez de escolher a palavra com R para o ditado da turma.

E D. Maria escolhe então a palavra *raio.*

Dessa forma, Miriam vai fazendo um ditado, mas não de forma *ditadora,* com palavras por ela impostas, e sim com palavras sugeridas pelos próprios alunos. E, enquanto a atividade

é realizada, a professora vai dando ‘dicas’ e lembrando se a palavra começa ou não com letra maiúscula por ser nome de pessoas ou lugares, indicando quantas letras a palavra possui, enfim, fazendo-os relembrar conceitos e pensar sobre sua escrita.

Enquanto eles escrevem as palavras, Miriam mantém sua atitude característica de circular entre os alunos, ajudando cada um, incentivando, falando baixinho no ouvido dos mais envergonhados, respondendo a perguntas, conversando, incentivando, ajudando e tocando. Esclarecendo dúvidas e distribuindo afeto.

Ao terminar o ditado, Miriam retorna à letra da música, a relê e pergunta se eles concordam com a afirmação de que o Rio de Janeiro continua lindo.

Inicialmente, todos afirmam que sim, mas logo se dão conta de que a pergunta de Miriam ia além da beleza estética da cidade e iniciaram uma análise mais profunda da situação. Os diversos problemas da nossa cidade começam a surgir, então, pelas vozes doa alunos, a começar por Ivanilda (AULAS, 2011) que inicia a discussão com uma questão bastante polêmica e que deu margem a um pequeno, mas denso debate.

> Pra mim, foram as favelas que estragaram a nossa cidade.

D. Janete (AULAS, 2011) vem, imediatamente discordar de Ivanilda, argumentando que

> As UPP’s expulsaram os traficantes das favelas e agora, quem mora lá tá muito melhor. A gente pode viver mais tranquila e as nossas casas estão mais valorizadas.

José(AULAS, 2011), por sua vez, lembra que

> na verdade, são os moradores da cidade que estragam a própria cidade, não cuidando dela e até destruindo muitas coisas que podiam ser úteis pra gente mesmo..

E Sebastião (AULAS, 2011) reforça esta questão, lembrando que para a cidade continuar linda,

> Depende da educação de cada um. É a gente mesmo que deve conservar os ônibus que a gente usa. Não dá pra reclamar que o ônibus tá todo quebrado se a gente mesmo que quebra.

Constantino se lembra dos moradores que sujam a rua e do que desperdiçamos com a água, que é vital para todo mundo.

Miriam, então, relaciona o que cada um falou sobre a cidade com o próprio espaço escolar. Dessa forma, busca fazê-los pensar sobre a participação, de todos, e a do Estado inclusive, em nossa sociedade.

> Este ano recebemos nossa escola toda renovada, limpa, pintada e com carteiras novinhas. Nós temos que cuidar de tudo isso, porque a prefeitura não vai, nem tem obrigação de ficar consertando cada coisa que for quebrada por um de nós. Conservar o ambiente em que estudamos é nossa obrigação. (AULAS, 2011)

Voltando ao quadro, Miriam destaca da música o verso *O Rio de Janeiro, fevereiro emarço.* E propõe que cada um, continue do seu jeito, escrevendo os meses do ano, lembrando que

> O nosso Rio é lindo em janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. E cada um de nós deve cuidar de nossa cidade não só no dia de seu aniversário, mas em todos os dias do ano. (AULAS, 2011)

Dizendo isso, Miriam termina a aula, pois o tempo passou e já são dez da noite, hora de todos voltarem para casa. Mas parece que a maioria volta contente por ver muitas de suas expectativas no retorno à escola atendidas. As atividades desenvolvidas em sala de aula e seus desdobramentos, abordadas de forma contextualizada, dão a sensação para aqueles jovens e adultos de que estão estabelecendo uma relação concreta (e não infantilizada) com o mundo em que vivem. As vivências do cotidiano, trazidas para as práticas escolares na sala de aula motivam e produzem novas relações com o saber.

> Esse espaço não é apenas uma sala de aula. É o espaço do encontro com o outro. É o espaço em que vão acontecer todas as interações. É nele que as hipóteses, as ideias, as conjeturas, as dúvidas, os questionamentos, os encontros de sentido, os planejamentos, a produção de pensamentos e de cultura precisam circular.
> É aí que a singularidade, a marca do outro, perpassa a de cada um. É aí o lugar em que acontece o riso com o que o outro diz. Aí está a surpresa, o desafio, a contraposição de ideias. Aí surgem as dúvidas, os desgostos, a demanda pela busca de argumentos. É aí que o próprio pensamento se pensa. (...)
> Para tudo existem possibilidades e limites, sendo esses últimos incertos e passíveis de transgressões. Sendo assim, como professora e como alfabetizadora de jovens e adultos, é preciso acreditar que todos podem a prender a ler e a escrever num tempo delimitado para isso. (Schwartz, 2010, p.210)

6.5 **Bordando sonhos**

Miriam tem uma grande preocupação com a responsabilidade advinda do seu próprio trabalho.

> Eu me sinto com uma responsabilidade muito grande em minhas mãos, porque são sonhos que me estão sendo entregues. Uma aluna que é pastora da igreja está aqui porque precisa ler a Bíblia. Outra tem o sonho de aprender a ler para conseguir ler o livro do Padre Marcelo. Eu, então, a estou alfabetizando com este livro. Cada dia, eu e ela lemos uma parte dele. Outro aluno que é da bateria de uma escola de samba recebeu um ultimato de sua escola. Disseram a ele que para continuar na escola ele teria que ser alfabetizado. E deram um ano para ele conseguir.
> Enfim, são sonhos que foram entregues a mim. Eles querem muito, eles precisam disso. Eles percebem que já perderam muito tempo. Eu tenho que trabalhar muito com a autoestima deles, porque têm horas que alguns parecem que vão desistir. Mas

> eu preciso fazer com que eles continuem acreditando. Temos que estar sempre trocando energia, até porque acontece muita coisa ao longo do ano: cansaço, doença de filho, desemprego, mudança de casa, etc. Por isso estou sempre procurando mostrar a eles que tudo na vida vem com sacrifício, mas vai valer a pena, quando o objetivo deles for alcançado. (MIRIAM, 2011)

Ela procura sempre estar ao lado de seus alunos e buscando mantê-los firmes em seus projetos. No final do mês de maio, por exemplo, Miriam observa uma questão sempre importante na EJA: as faltas. Alunos com todas as dificuldades já aqui mencionadas, tendem a faltar demais às aulas. E Miriam expõe a situação para a turma e mostra sua preocupação com o fato.

> Eu tenho alunos com 31 faltas até hoje! Vamos então combinar uma coisa a partir de agora: vamos tentar ter apenas cinco faltas no próximo período de três meses. Vamos tentar assim? Eu vou dar um bombom para quem tiver, no máximo cinco faltas no próximo período, combinado? (MIRIAM, 2011)

Muitos brincam dizendo que um bombom é pouco e que mereciam uma caixa inteira para ter apenas cinco faltas em três meses. Miriam, porém, mostra que isso não é impossível e dá o exemplo de Cristiana e de seu empenho.

> Vocês deviam seguir o exemplo de Cristiana que, até agora, não teve uma falta.

Miriam se preocupa com cada um de seus alunos porque ela acredita que o fato de aprender a ler e escrever pode mudar a vida de muitos deles enquanto cidadãos. E que isto é, de fato, uma conquista possível.

> Eles podem mudar suas vidas como pessoas, como cidadãos. Os ônibus, por exemplo, agora todos têm a mesma cor e eles, portanto precisam ler para não ficar pedindo ajuda a qualquer um. Isto é ruim para eles.
> Eu tenho trabalhado com manchetes de jornais para eles se sentirem no mundo, para que eles percebam que fazem parte deste mundo. (MIRIAM, 2011)

O comprometimento de Miriam com sua turma é evidente. Ela assumiu a responsabilidade como professora e como ser humano para com cada um de seus alunos. Parece que mais uma das tantas professoras que iniciaram despretensiosamente seu trabalho com a EJA, acabou se deixando encantar com seus personagens.

> Eu acabo me envolvendo mesmo. Mas como não se envolver, né? Acabo sabendo um pouco da história de cada um deles e assim me aproximo mais e torço por eles e com eles. (MIRIAM, 2011)

Paulo Freire muito falou deste envolvimento do professor, já que, para ele, "ensinar exige comprometimento" com a sua prática e com seus alunos.

> Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 2005, p.96)

E o dia da prova que viria a definir os alunos que poderiam seguir para o próximo ciclo marcou bem o comprometimento de Miriam com seu trabalho e com seus alunos. O nervosismo característico de um dia como esse pode ser percebido de forma mais marcante na própria professora. Miriam parecia mais tensa que seus próprios alunos. Ela está tensa, insegura.

> Minha preocupação é sobre como avaliar quem deve ou não seguir para uma próxima turma, mais avançada. Como avaliar quem está realmente pronto para isso e quem não está. (MIRIAM, 2011)

Ela mostra a avaliação que preparou e mostra-se em dúvida se está de acordo com o que se espera de um aluno que seguirá para a segunda etapa do PEJA. Miriam me conta também que mostrou a avaliação para a professora da turma do próximo ciclo e que ela concordou com as questões elaboradas. Dizendo isso, Miriam, comenta que

> Alguns alunos me perguntaram se eu ia continuar com a turma que "passasse de ano". Eles têm dificuldade em cortar esse cordão umbilical. (MIRIAM, 2011)

E esta não parece ser uma dificuldade só dos alunos.

Miriam aplica a avaliação dizendo-se também preocupada em observar quem está trabalhando de forma autônoma e independente, sem esperar que a professora ajude. Requisitos que, segundo ela, são importantes para que o aluno mostre-se capaz de evoluir.

Cristiana, minha companheira de narrativas, está sentada em sua mesa, respondendo às questões da avaliação e não parece muito tranquila. Sua testa franzida e o uso excessivo da borracha demonstram nitidamente isso. Sempre que pode, Cristiana consulta seu caderno que está embaixo da mesa, procurando fazê-lo sem que Miriam a veja. Ao concluir sua avaliação, Cristiana a entrega a Miriam e faz o sinal da cruz.

Depois que todos encerram suas avaliações e voltam para suas casas, Miriam me confidencia que

> O que mais quero é que, independente de passarem ou não, todos tenham força e coragem pra continuar seus estudos. Que, independente de qualquer coisa, todos eles continuem e não abandonem seus sonhos. (MIRIAM, 2011)

7 O BORDADO VAI SENDO CONCLUÍDO E O FIO DEVE SER CORTADO

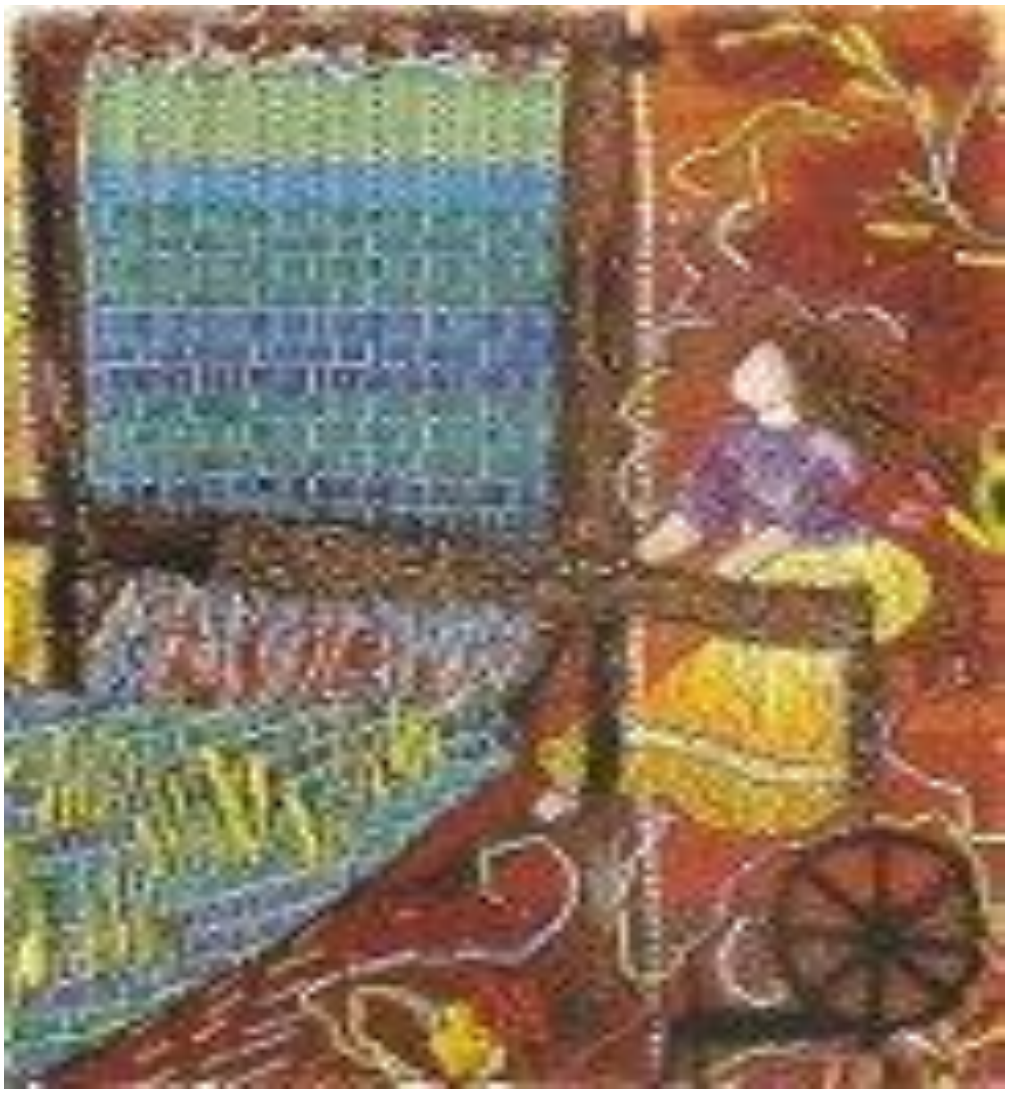

Figura 10 – A moça tecelã
Fonte: COLASANTI, 2004

O bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos. Breve, estaria terminado.
Faltava uma garça, pensou ela. E escolheu uma meada branca matizada de rosa. Teceu seus pontos com cuidado, sabendo, enquanto laçava a agulha, como seriam macias as penas e doce o bico. Depois desceu ao encontro da nova amiga.
Foi assim, de pé ao lado da garça, acariciando-lhe o pescoço, que a irmã mais velha a viu ao debruçar-se sobre o bastidor. Era só o que não estava bordado. E o risco era tão bonito, que a irmã pegou a agulha, a cesta de linhas, e começou a bordar.
Bordou os cabelos, e o vento não mexeu mais neles. Bordou a saia, e as pregas se fixaram. Bordou as mãos, para sempre paradas no pescoço da

> *garça. Quis bordar os pés mas estavam escondidos pela grama. Quis bordar o rosto, mas estava escondido pela sombra. Então bordou a fita dos cabelos, arrematou o ponto, e com muito cuidado cortou a linha.*
> *Trecho final de "Além do bastidor".*

E, enfim, meu bordado também está quase pronto.

Queria bordar tantas outras questões, mas estas ficaram escondidas pelo tempo. Queria ter bordado tantos outros rostos (femininos ou não), mas esses tiveram que ficar apenas na memória. Queria ter refletido sobre tantas outras questões, mas não houve fios suficientes. Então, bordei o que pude, mesmo sabendo que muitas coisas deixaram de ser bordadas, muitas histórias deixaram de ser narradas.

Tenho, enfim, que cortar a linha, mas com a compreensão de que jamais caberia aqui, ou em qualquer outro espaço, toda a singular multiplicidade que o universo da Educação de Jovens e Adultos abrange.

O que surge, ao cortar a linha, não é um bordado definido, mas sim um emaranhado de fios de todas as cores e matizes que se entrelaçaram, cruzando-se várias vezes em alguns pontos, separando-se em outros, para mais adiante serem repuxados e poderem criar outros novos traçados, numa tessitura sem fim.

Nessa tessitura emaranhada não couberam nem caberiam todas as "caras" que a EJA representa, todas as questões que ela envolve, e todas as reflexões que seriam necessárias. Algumas por não terem sido meu foco de interesse e outras, provavelmente, por não ter conseguido bordar com os fios corretos ou no traçado mais coerente. O que espero, como tecelã, é que outras e outros possam usar o mesmo bastidor que usei para se debruçar na tessitura de novas e constantes reflexões sobre a EJA os seus praticantes.

Apesar de tudo o que deixei de bordar, tenho consciência daquilo que pude tecer e trazer para esta dissertação. As narrativas aqui apresentadas e o que elas me possibilitaram compreender a respeito do rico universo da EJA,

O que me permito aqui considerar é que desinvisibilizar práticas emancipatórias em turmas de educação de jovens e adultos foi possível com a realização desta pesquisa. Inúmeras situações e vivências observadas e aqui narradas demonstram a possibilidade de se construir, de fato, relações mais ecológicas entre os saberes, as quais efetivamente contribuem para a emancipação social.

A busca da solidariedade na relação entre os diversos sujeitos que fazem parte do universo da EJA também emergiu em sala de aula. Refletir sobre valores sociais em busca de

uma participação cidadã de cada um destes sujeitos foi observada e destacada em vários momentos vividos nesta pesquisa.

O que posso, portanto, formular é que a escola ou as escolas de EJA nas quais vi e vivi minhas experiências e minha pesquisa, podem me deixar feliz e otimista. Muito há que se buscar e lutar pelo campo da EJA, é claro, mas por ora, posso inferir que já há muito do que se orgulhar, E professores que assumem de vez o seu papel e a sua responsabilidade.

> (...) os sujeitos diretamente envolvidos com as ações na ponta dos processos – professores e educadores em geral – são, em última instância, os responsáveis por esses "modos de fazer", as práticas, que no cotidiano fundam e refundam as verdadeiras expressões do que é a EJA, nesse tempo histórico que desejei compreender de "reinvenção da emancipação social". (PAIVA, 2009, p. 215)

Em tempos de reinvenção da emancipação social, que, segundo SANTOS busca promover trocas culturais e mesmo a criação de conhecimentos emancipatórios, é gratificante perceber que isso é possível ser observado em práticas cotidianas de turmas da EJA. Práticas cotidianas que, como Oliveira afirma na conclusão de sua pesquisa,

> São fornecedoras de indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam e que as formam, tecendo redes de um entendimento possível (entre outros) desses indícios, associando-os aos referenciais político-epistemológicos do trabalho – considerados como dimensões indissociáveis do pensar e estar-no-mundo -, pretendemos validar a hipótese original de nossa pesquisa e desse trabalho: a de que, no cotidiano das escolas, as professoras criam saberes e fazeres que, muitas vezes, representam inovações emancipatórias, tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas quanto no que se refere à utopia da construção da democracia social. (OLIVEIRA, 2003, p. 133)

Saberes e fazeres de professores que, preocupados com seus alunos, criam em seu cotidiano escolar, práticas pedagógicas que busquem acolher alunos que, por diversas vezes foram vítimas da exclusão com que a sociedade letrada os pune. Um fazer pedagógico que reconhece este aluno como um sujeito de direitos, em especial, o direito ao conhecimento, do qual foi privado por algum tempo.

Conscientes disso, professores da EJA, como os que aqui são representados por Adriana e Miriam, mostram o cuidado especial em manter este aluno num espaço que é seu por direito e no qual merece estar, que é a escola. *Espaçotempo* para o qual este aluno retorna e sobre o qual deposita anseios, desejos e mesmo projetos de vida. Um espaço que não conseguiu mantê-lo durante a idade dita ideal, mas que agora pode vir a ser o espaço aonde este mesmo aluno venha a encontrar a possibilidade de realizar trocas mais igualitárias e solidárias e que estimulem sua participação cidadã,

Espero que meu bordado, em forma de dissertação (ou dissertação em forma de bordado) possa vir a ser mais um elemento para o frequente diálogo entre professores, e sua formação.

Uma formação que não se conclui e que nunca se concluirá. Uma formação que se dê de forma continuada, especialmente numa modalidade da educação cujos alunos se recusaram a encerrar sua busca pelo conhecimento. Os professores da EJA recebem alunos de todas as idades que rebeldemente não se deixaram estagnar e eles, mais do que quaisquer outros professores, portanto, precisam manter-se permanentemente em formação.

Como melhor explica Haddad (2005, p. 191),

> Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos a aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

E o conceito de educação continuada ao longo da vida é esclarecido e reafirmado durante a VI CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos.

> Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que a aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de jovens e adultos são também imperativos para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (Marco de Ação de Belém, 2010, p. 7)

Dessa forma, portanto, espero que o meu bordado possa ser mais uma contribuição, como uma das tantas pesquisas feitas no campo da EJA, para a formação de professores da área. Professores que, como eu, tenham se encantado com os sujeitos da EJA – jovens, adultos ou idosos – que, sem acesso ao mundo letrado, se encontram em situação de exclusão social, mas que, com rebeldia e coragem, tentam cotidianamente buscar o resgate de seus direitos e sua emancipação.

A linha de meu bordado é aqui cortada, mas o fio se manterá pronto para novas tessituras e novos bordados de quem mais quiser fazer parte dessa "ecológica" rede de saberes e fazeres.

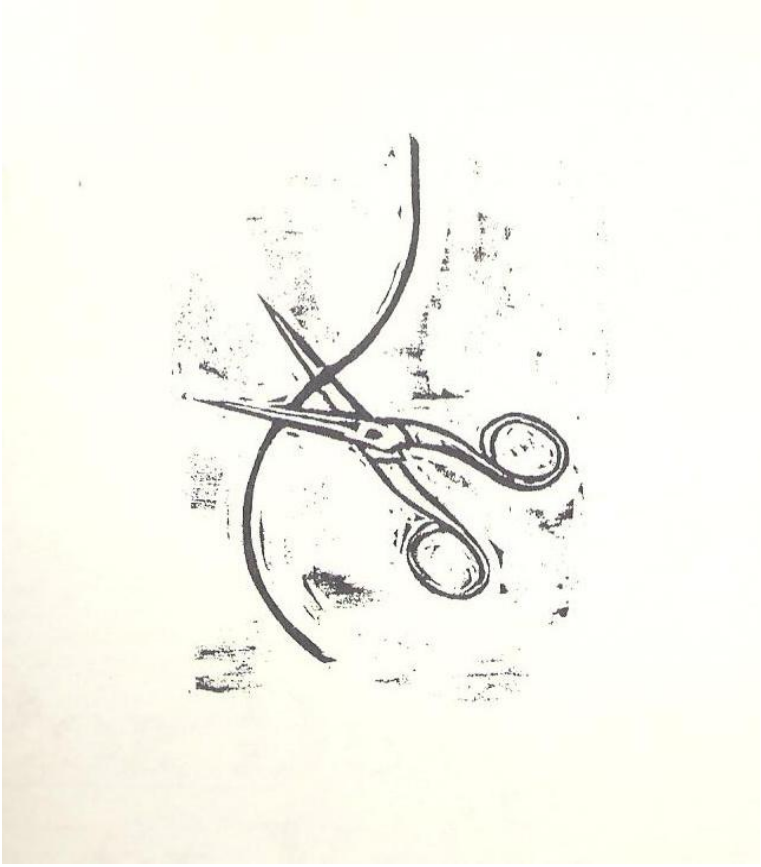

Figura 11 – Uma ideia toda azul
Fonte: COLASANTI, 2006

REFERÊNCIAS

ADRIANA. **[Texto de aula]**. Rio de Janeiro, 2011b. Mensagem escrito no quadro e sala de aula.

ADRIANA. **[Observações em sala de aula]**. Rio de Janeiro, 2011c. Observações feitas em aulas assistidas pela pesquisadora no ano de 2011.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) **Pesquisas no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93 set.-dez. 2006

ANALICE. **Entrevista concedida a Maria Clara Coutinho**. Rio de Janeiro, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES Nilma Lino. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber para si, saber com os outros, In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (orgs.). **"...e uma educação pro povo, tem?"**. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Cadernos do MEC**. Brasília: [s. n.], 2009, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/03_cd_al.pdf>. Acessado em: 2012.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã.** São Paulo:Global Editora e Distribuidora Ltda, 2004.

_____. **A casa das palavras e outras crônicas.** São Paulo: Ática, 2011.

_____. **A mão na massa.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2010.

_____. **Uma ideia toda azul.** São Paulo: Global, 2006.

_____. **Um espinho de marfim e outras histórias.** Porto Alegre: RS, L&PM, 1999.

CONFITEA. 4., 2010, Belém. **Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de jovens e adultos para um futuro viável**: Marco de Ação de Belém. Belém: UNESCO, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996,

DI PIERRO, M. C.; GALVÃO, A. M. O. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

_____. **O queijo e os vermes.** São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 2008.

HADDAD, Sergio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEI, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SO: Mercado das Letras, 2005.

KUHN, Thomas. A rota para ciência normal. In: _____. **A estrutura da Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1988

MAFFESOLI. **O Conhecimento Comum.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro:DP&A, 2003

_____. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: _____. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, A. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: _____. (Org.) **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: DP, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; TEIXEIRA, B.; CAMPOS, M. S, N. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, J.; PINHEIRO, R. A. (Orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa em EJA.** Natal, RN: EDUFRN, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Analfabetos na sociedade letrada**: diferenças culturais e modos de pensamento.Travessia, 1992.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos.** Petrópolis/RJ: DP ET Alii, 2009.

_____. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I.B. e PAIVA, J, (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PRADO, G. do Val T.; CUNHA, R. C. O.; FERREIRA, C. R. Narrativas docentes e saberes cotidianos no espaço escolar. In SUSSEKIND, M. L. e GARCIA, A. (orgs.). **Diálogo e formação de professores Universidade-Escola**. Petrópolis: DP ET alii, 2011

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 1987

_____. **A crítica da razão indolente- contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Introdução à ciência pós-moderna.** Porto: Edições Afrontamento, 1989

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, B.S. (Org*).* **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES n.135**, jan. 1999.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, B.S. (Org*).* **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004

_____.; MENESES M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, autobiografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencanstro. **Profissão Docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOUZA, Marilena Proença et al. O resgate do desejo de aprender: uma experiência educacional bem sucedida em uma classe de aceleração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., Caxambu, MG, 1999. Anais. Caxambu, MG: [s.n.], 1999. CD-Room.

VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.59-74.