

O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada

Cristina Maria Rosa

Resumo

Este artigo trata das significações atribuídas à instituição escolar por trinta mulheres em diferentes processos de Letramento. Fruto de uma pesquisa abastecida na teoria do Imaginário Social e na teoria da Complexidade é uma polissêmica reapresentação de sentidos já instituídos socialmente, restritos à funcionalidade instrumental da escola e, também, à produção de outros, ainda não instituídos, inscritos nos campos da arte, da paixão, do sonho, da superação, da auto-estima, dos relacionamentos interpessoais que, em movimento, afirmam o elogio da escola.

Palavras-chave: mulheres, letramento, sentidos atribuídos, imaginário social e complexidade.

THE COMPLIMENT TO SCHOLL: FROM WOMAN TO WOMAN, A IMAGINED SCHOLL

Abstract:

This paper deals with the significations thirty women in the process of literacy have given to school. It is the result of a research based on the Social Imaginary theory as well as on the Complexity theory. It is a re-presentation of multiple meanings which have already been socially accepted and refer to the instrumental role of a school, besides including the production of other meanings, not openly accepted, in the areas of Arts, passion, dreams, self-confidence, self-esteem, and interpersonal relationship. As a whole, they make school a worthy place.

Key-words: women, literacy, accepted meanings, social imaginary, complexity.

1. Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa¹ realizada com trinta mulheres em diferentes processos de letramento, na cidade de Pelotas, RS. O fio condutor desta investigação é o imaginário social e os sentidos por ele produzidos nos processos de escolarização de mulheres e de seus filhos. A aproximação ao imaginário social foi realizada na perspectiva político-filosófica desenvolvida por Cornelius Castoriadis (1982) para quem o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da sociedade. Dotado de um poder de criação radical, a humanidade cria a sociedade, produz sentido para sua práxis, investindo de singularidade as construções sociais. Através da imaginação, a compreensão da realidade não se esgota em explicações fundadas na determinação (natural, material ou histórica), cabendo sempre a indeterminação própria da incompletude humana.

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

Fundada epistemologicamente na teoria do Imaginário Social – um “sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente e que refere-se às manifestações da dimensão simbólica, pois o imaginário para se manifestar, utiliza-se do simbólico, reflete práticas sociais que materializam crenças, ritos e mitos” (Oliveira, 1997) –; e na teoria da complexidade (Morin, 2000) – que trata a realidade social na perspectiva do movimento, da temporalidade e da parcialidade, como princípio de aproximação do real, sem a preocupação de explicá-lo ou apreendê-lo em categorias, em conceituações –, busquei superar um determinado paradigma da racionalidade científica.

Os procedimentos metodológicos adotados organizaram-se a partir do desejo de traduzir, com a mais profunda densidade, os sentidos atribuídos à escola e a escolha da Etnometodologia – que exorta os pesquisadores “a serem mais sensíveis à necessidade de pôr entre parênteses ou suspender os seus pressupostos de senso comum, as suas visões do mundo ao invés de operarem sem eles” (Bogdan e Blikien, 1994:60) – orientou o percurso investigativo. Essa abordagem proporcionou-me “a pesquisa empírica dos

¹ Pesquisa desenvolvida para a tese de Doutorado em Educação intitulada “O elogio da Escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em março de 2004.

métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (Coulon, 1995). Nesse movimento, ousei instituir uma produção de verdade através de uma pesquisa com interlocutoras nem sempre reconhecidas como detentoras de saberes e, na relação entre elas, traduzir a capacidade criadora de suas interlocuções.

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

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

O objeto de estudo foi sendo redimensionado a cada investida de minhas hipóteses na realidade, considerada movimento. De um universo restrito – a relação de mulheres analfabetas com a escola –, a investigação se ampliou para o universo de mulheres de variados graus de letramento e ingressou na possibilidade de compreender quais os sentidos que esses grupos de mulheres atribuem à escola. Pude perceber que, em suas trajetórias de vida, há, preponderadamente, um imaginário restrito aos sentidos já instituídos socialmente, que diz respeito à funcionalidade instrumental da escola, ou seja, a conhecimentos básicos – ler, escrever, contar – que, dominados, acessam os conhecimentos profissionais na continuidade dos estudos.

Há, porém, na história dessas mulheres e de suas trajetórias na escola, a produção de outros sentidos ainda não instituídos – inscritos no campo

da criação histórica – o imaginário instituinte. Nas argumentações de Castoriadis, declaramo-nos incapazes para a criação se nos satisfazemos com o determinismo, enquanto delineador da prática humana. As mulheres interlocutoras romperam com as determinações, desejando e buscando na escola o prazer, o pensamento crítico, a arte, a paixão, a realização de um sonho, a superação de *apriorismos*, a auto-estima, relacionamentos interpessoais e movimento, caracterizando uma polissemia de sentidos.

2. As Interlocutoras

As interlocutoras do estudo foram mulheres na faixa etária dos vinte e nove aos setenta e cinco anos. Trinta mulheres com diferentes graus de escolaridade (do Ensino Fundamental Incompleto ao Doutorado). Mulheres de diferentes etnicidades (dez delas, negras), casadas, separadas, viúvas, abandonadas, divorciadas (quinze vivem sós) e que se dividiam em três grupos: o primeiro, composto por mulheres pouco escolarizadas – o grupo que deu origem ao estudo; o segundo, mulheres que retomaram os estudos durante ou depois de escolarizarem os filhos; e o terceiro, mulheres que estudam até hoje, são professoras e letradas.

Na escolha delas, respeitei uma distribuição de vínculos com o mundo da escola: o primeiro agrupamento foi selecionado entre as mulheres que cursavam programas de Alfabetização e eram moradoras da periferia urbana da cidade, com idades que variavam de vinte e nove a setenta e cinco anos. Com pouca ou nenhuma escolaridade, eram oriundas do meio rural, onde trabalharam como posseiras, cozinheiras, trabalhadoras rurais assalariadas, pequenas agricultoras ou eram filhas de empregados rurais e, durante a pesquisa, desempenhavam funções subalternas ou eram aposentadas.

O segundo grupo foi composto por mulheres que deixaram de estudar depois de constituírem suas famílias ou que voltaram à escola depois de um longo intervalo, investido na escolarização dos filhos. Mulheres com idades que variavam de vinte e seis a sessenta e cinco anos, com escolaridade média e filhas de trabalhadores rurais ou assemelhados, realizaram um movimento de migração no universo cultural. Esse grupo morava em bairros da cidade, constituía-se de proprietárias, as quais trabalhavam como autônomas, artesãs, prestadoras de serviços de limpeza, babás, faxineiras, garçonetes, ou no serviço doméstico.

O terceiro agrupamento foi constituído por mulheres que cursavam uma faculdade ou algum curso de pós-graduação e que realizaram um profundo movimento de migração, em alguns casos do rural para o urbano, em outros, no universo cultural. Com idades que variam de trinta a quarenta e

cinco anos, são pessoas que nunca se afastaram da escola e, durante a pesquisa, trabalhavam como educadoras ou estavam se preparando para tal.

A escolha por *mulheres* como categoria para a interlocução deu-se, primeiro, por dados de realidade: a maior parte de nossos educandos em salas de aula da periferia urbana de Pelotas, são mulheres²; segundo, pela qualidade de seus relatos, todos eles tendo a escolarização dos filhos como desejo, como suporte; por último, e decisivo argumento, pela admiração que essas mulheres em mim causam.

Além do gênero, a semelhança entre elas está em um critério que as agrega, a migração de espaço e/ou sentido, que se revelou fundante do sentido instituído mais evidente à escola: realizar o sonho de estudar e fazer estudar os filhos. As diferenças, nas categorias faixa etária, escolaridade, etnicidade, escolaridade dos pais, escolaridade dos filhos, vínculo de trabalho e imaginário instituído e instituinte. É importante ressaltar que todas permitiram publicizar suas trajetórias e nomes, com exceção de uma delas; apesar disso, optei por preservar suas identidades. Quando citadas, preservei a originalidade de suas linguagens e as marcas da oralidade que, também elas, têm trajetos de migração.

3. Os Sentidos Atribuídos

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

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

² Desde 1993, quando inicio um trabalho sistemático na área da EJA, tenho encontrado um número maior de mulheres em busca de estudos, na faixa etária pesquisada. Desse universo, o recorte resultou em dez mulheres em processos de escolarização básica (alfabetização). Os outros dois grupos foram agregados à pesquisa mais tarde.

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

O capital cultural que origina as atribuições de sentido à escola e ao escolar, tanto as herdadas como as legadas, está inscrito nos “mecanismos pelos quais a estrutura das relações de classe tende a se reproduzir, reproduzindo os *habitus* que a reproduzem” segundo Bourdieu (1982). Ao pesquisar os processos de transmissão e herança do capital escolar e cultural em favor dos setores de classe favorecidos pelo sistema de ensino francês, Bourdieu (1982) buscou compreender a lógica pela qual o sistema das determinações ligadas à condição de classe opera ao longo da carreira escolar e, nesse universo investigativo, produziu as categorias *capital cultural* e *capital escolar*, fundamentais para a compreensão dos depoimentos de minhas interlocutoras.

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

As categorias de análise para compreender o fenômeno da reprodução do *habitus*³ se inscrevem em um universo que inclui compreender a relação entre residência, sexo, condição de classe de origem, condições de existência, *ethos* (disposições com relação à escola e à cultura, à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares, relações com a linguagem e a cultura) e capital cultural e social. A relação entre essas categorias é responsável

³ Bourdieu (1989: 60-62) afirma que *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver. Um capital, o *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural. O autor, quando utilizou tal palavra, desejava “pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente, chamando a atenção para o primado da ação prática”.

pela “probabilidade objetiva de êxito escolar” e pela esperança subjetiva de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola, segundo Bourdieu (1982, 1989).

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

No estudo que realizei, tanto o capital cultural como o capital escolar foram herdados e legados diferenciadamente, nem sempre estritamente reproduzido pelas condições de classe das interlocutoras, embora essa “determinação” deva ser considerada. As conclusões de pesquisa possibilitaram perceber que a multiplicidade de sentidos atribuídos permite ousar esperar rupturas significativas, não apenas no círculo original de reprodução do *habitus* mas preponderantemente no capital cultural a ser disponibilizado.

Preponderante, o sentido que está, de alguma forma, presente em todos os outros entre as mulheres, é o que credita na escola o poder de acessar uma **profissão**, sentido esse expressado por onze mulheres, ou 36,6% do total da amostra⁴. O segundo sentido mais atribuído à escola é o de **espaço social**: nada menos que 20% das mulheres assim se referiram à escola. Em dois grupos de igual envergadura, escola é um lugar que representa um **projeto de vida** para quatro das mulheres interlocutoras e um **sonho** ainda não realizado para outras quatro (13,3% das mulheres). Há ainda mais três sentidos atribuídos à escola, embora em menor incidência: um lugar de **disciplinamento** foi atribuído por 6,6% das mulheres, um lugar de **saberes** por outras 6,6% e um lugar de **realização** pessoal para apenas uma delas (3,3% do total das interlocutoras).

Ao expor o sentido atribuído à escola dos filhos, a maioria dos sentidos atribuídos permanece o mesmo⁵, embora possa ter-se deslocado de uma interlocutora para outra. A escola como um lugar de **realização**, que pode ser entendida como um desejo de escolha profissional agregada à felicidade, aparece fortemente, próximo do sentido atribuído à escola como um lugar de saberes e como sinônimo de projeto de vida, além do sentido de escola como **base** para outras escolhas que são inferidas por pelo menos duas das trajetórias. A exclusão do **sonho** como atribuição de sentido para os filhos

⁴ Essa atribuição de sentido pode ser entendida como fortemente vinculada à crença no “mito da alfabetização ou a crença no seu poder inelutável de promover progresso econômico” (Ribeiro, 1999:233).

⁵ Escola como acesso a uma profissão é atribuído por 36,6%; realização, por 23,3%; saberes e projeto por 13,3% cada, base para 6,6% e disciplinamento e lugar social por apenas 3,3% cada.

marca a diferença de gerações no alcance da escola, senão enquanto projeto, como presença efetiva em suas vidas. Há também manifestações que denunciam o desconforto com a escola entre as mulheres que mais a conhecem, embora as propostas que se organizam a partir dessa inconformidade ainda não são racionalizadas nem confessáveis, caracterizando os sentidos instituintes.

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

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

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

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

3.1 - Escola é acesso a uma profissão⁶

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

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

O sentido atribuído à escola como caminho para uma escolha profissional é o mais incidente entre as interlocutoras⁷, confirma e se agrega a um dos sentidos instituídos pela sociedade à instituição: o caminho para a ascensão social⁸. O sentido mais comunicado não é, no entanto, o mais realizado, pois a escola não significou, na vida da maioria das mulheres, a oportunidade de melhores empregos. No entanto, é esse o sentido dado a ela, esse

⁶ É na obra de Karl Marx que o trabalho passa a ser uma categoria de análise da sociedade, a força que move as relações sociais. Para o autor, "os seres humanos distinguem-se dos animais não porque sejam dotados de consciência - animais racionais -, nem porque sejam naturalmente sociáveis e políticos - animais políticos -, mas porque são capazes de produzir as condições de sua existência material e intelectual. Os seres humanos são produtores: são o que produzem e são com produção." (Marx e Engels in: Chauí:2001:412).

⁷ Embora localizado entre onze das mulheres, há esse sentido em quase todas as interlocuções. Assim, refiro-me a todas as mulheres que, em seus discursos e reflexões, contribuíram para discutir a categoria.

⁸ Segundo Ribeiro, é na "ideologia do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da competitividade" que o "viés economicista transparece" em vários dos argumentos recentes acerca das habilidades básicas sobre a produtividade dos trabalhadores e a competitividade das economias. Para os partidários dessa ideologia, níveis inadequados de alfabetismo num segmento amplo da população são uma ameaça potencial à força das economias e à coesão social das nações (Ribeiro, 1999:233-234).

é o desejo alocado nela, e, por causa dele, não pouparam esforços para disponibilizá-la para os filhos.

Ascender socialmente, para grande parte delas, está intimamente vinculado à oportunidade de ir à escola e, através dela, tornar-se um profissional. Mulheres que não tiveram a oportunidade de usufruir as relações sociais incrementadas pela escolaridade e mesmo aquelas que têm pouca escolaridade afirmam a escola como um lugar de saberes sem os quais as relações de trabalho ficam fragilizadas ou até impossíveis de serem exercidas⁹. Ao rememorar o capital cultural disponível referente ao significado da escola em sua vida, uma das interlocutoras afirma que o lugar onde se queria chegar não importava muito, mas o caminho necessariamente era a escola:

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

Nada menos que onze das interlocutoras deste estudo (ou 36,6%) falaram da escola como possibilidade de se acessar uma profissão.

Dessas, apenas três cursaram uma universidade e apenas duas nas profissões desejadas. No entanto, não é um grupo com pouca escolaridade (sete cursaram do ensino médio à faculdade e apenas quatro têm pouca escolaridade) e, ao mesmo tempo, é um grupo de mulheres que trabalha ou já trabalhou a partir da escolaridade que possui. Com exceção de uma, todas têm renda própria e são oriundas de famílias com pouquíssima ou nenhuma escolaridade.

O trabalho, para essas mulheres, sempre significou a possibilidade de reproduzir-se existencialmente e, em alguns casos, foi a única via para sair da condição de subalternidade, de exclusão e de *aparthação*¹⁰ em que viviam. Trabalhar, em qualquer relação de trabalho, foi a condição que permitiu a saída do meio rural para a cidade, permanecer nesta e, também, desejar e materializar a escola para os filhos. E a escola, para a maioria, é condição para acessar a saída e também o mundo do trabalho, como afirma uma delas:

⁹ Para Lahire (1997:51), são raras as pessoas radicalmente alheias ao universo dos primeiros anos de escolarização pois, em graus diversos, já interiorizaram hábitos mentais, hábitos de vida, as tecnologias intelectuais da vida cotidiana que têm relação com as práticas escolares.

¹⁰ A palavra *aparthação* é empregada por Cristovam Buarque (1993) para indicar a segregação geográfica da qual são vítimas as pessoas das classes populares. Tem origem na análise de similitude existente entre a política do Apartheid (política de segregação racial oficializada em 1948 na África do Sul, que impediu o acesso dos negros à propriedade e à participação política e os obrigou a viver em zonas residenciais segregadas) com a história de ocupação do espaço no Brasil.

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

3.2 - Escola é espaço social

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

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

Assim, uma escola “geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço” pelos estudantes. “Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito” (Certeau, 1994: 202-203). Como *lugar praticado*, o espaço indica instabilidade e é especificado pelas ações de sujeitos históricos, ao mesmo tempo em que é descrito a partir das relações de pertencimento ou exclusão da história desse mesmo espaço.

Imaginar a escola como um espaço social não significa desejá-la do mesmo modo, afirmá-la igual, nem, tampouco, vivê-la do mesmo modo, pois “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas” (Merleau-Ponty in Certeau, 1994:202) e, entre as interlocutoras deste estudo, ficou bastante evidente a multiplicidade de sentidos para *espaço*. Sentidos complementares refletem diferenças de capital cultural herdado e a ser legado,

mas fundantes de uma imagem instituinte de escola: o espaço existencial. Para Merleau-Ponty, há um espaço antropológico, ou seja, a existência é espacial, é a relação de nosso ser como um ser situado em relação com um meio, um ser situado por um desejo, indissociável de uma “direção da existência” e plantado no espaço de uma paisagem (Merleau-Ponty in: Certeau, 1994:202).

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

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

Essas atribuições de sentido têm origem nas relações culturais e de classe das interlocutoras, mas não só. Algumas delas (o grupo com maior longevidade) sabem que a escola acessa o mundo das profissões e também outras posições sociais mas não têm mais tempo para realizar esse trajeto e, em alguns casos, não a desejaram como projeto de vida. Assim, a escola, para elas, é lugar de convivência e, ao atribuir sentido à escola de filhos e netos, é que retomam sentidos socialmente construídos, produzindo um deslocamento de sentidos.

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

3.3 - Escola é Projeto de Vida

O significado de escola como um projeto de vida¹¹ foi evidenciado, mais intensamente, por quatro interlocutoras. Projeto de vida é mais que buscar a escola para acessar uma profissão, ter saberes ou um lugar de convivência. Ter consciência de seu lugar social, dos caminhos possíveis e dos lugares que estão à espera depois da escola, para quem a entende como um projeto de vida, são apenas parcelas de significado. Projeto de vida é viver intensamente a escola e os saberes que ali estão disponibilizados, é ocupar os espaços enquanto se acessa o saber maior que será a profissão escolhida, é usufruir cada um dos momentos de convivência, trocas de saberes, enfrentamentos, disciplinamentos e realizações, não adiando para o futuro o sonho de cidadania.

Há apenas quatro mulheres, neste estudo, que assim percebem a escola. Duas delas puderam viver esse lugar social e usufruir o que pensam a respeito dela, desejando sempre mais do que foi alcançado e envolvendo os filhos nesse projeto. As duas outras, tendo como norte esse projeto, não mediram esforços para que seus filhos pudessem ocupar esse espaço, fazendo do vínculo dos filhos com a escola o caminho possível para usufruir dela.

3.4 - Escola é sonho

O significado de escola como um sonho¹² foi apaixonadamente comunicado pela maioria das mulheres neste estudo. Mais intensamente por quatro delas, uma pouco escolarizada e as outras três cursando universidade.

O irreal para a teoria do imaginário¹³ é a dimensão onde o regime noturno se realiza e nesse regime o homem sonha o imaginário. A criação histórica, fruto do imaginário, para Castoriadis (1982), é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado e que não pode ser derivado daquilo que já era dado.

Sonhar¹⁴, para cada um de nós, é uma experiência única, indizível. Sonhar, para as mulheres deste estudo, é estar em permanente estado de expectativa e de desconfiança com relação ao realizado. Dentre o grupo de

¹¹ Projeto de vida se inscreve nas escolhas éticas que cada um de nós pode vir a fazer, de acordo com a filiação moral, racional ou cultural. Nessa tese, não avalio nem categorizo as escolhas éticas das mulheres que atribuíram à escola o sentido de projeto de vida, apenas ressalto elementos que fazem com que suas escolhas, ações e deliberações configurem essa escolha.

¹² (A diferença entre sonho, arte e loucura é muito pequena e frágil: a imaginação aberta aos outros (arte) ou fechada aos outros (loucura)" (Chauí, 2001:135),

¹³ A tradição filosófica tem um lugar destinado ao estudo da imaginação e, para ela, quando falamos em imagens, referimo-nos a coisas bastante diversas como filmes, esculturas, figuras de linguagem, sonhos, devaneios, alucinações, dança, poesia que tem algo em comum: oferecem-nos um análogo das próprias coisas, seja porque estão no lugar das próprias coisas, seja porque nos fazem imaginar coisas através de outras (Chauí, 2001:131-136).

¹⁴ Sonhar, no sentido dicionarizado, é ter sonhos enquanto se dorme mas também é fantasiar, idealizar,

quatro mulheres, três estão onde desejaram e, apesar disso, não acreditam que ali estejam. Sonhar, para elas, é cultivar uma sensação de iminência de que tudo acabe, apesar da escola que se tornou palpável.

Como em outras categorias já abordadas, também esta é originária das trajetórias dessas admiráveis mulheres que, impedidas pela pobreza extrema, por pais violentos, por maridos ciumentos e até pela baixa auto-estima, a escola, mesmo a alcançada, permanece em estado de imaginação. No entanto, o grupo se organiza em dois sentidos: para a mais longeva do grupo e com menor escolaridade, há um sonho de que a escola a retorne à mocidade, aos bailes de orquestra nos quais admirava e desejava, ardentemente, tocar piano. Acredita que a escola possa lhe dar muito mais, rapidamente, para que possa se apresentar diante de uma professora e saber ler as pautas, tocar melodias. Para as outras três mulheres, duas delas com trajetórias de vida marcadas pela violência doméstica (praticada por pais e maridos agressores), a Universidade foi alcançada depois do Ensino Supletivo, o que lhes deu uma sensação de falta, de incredulidade com relação às suas condições de estarem no ensino superior. Para elas, estar na Universidade é inimaginável, é um bem maior, um estado de graça, indescritível e a linguagem que utilizam para descrever o espaço onde se encontram reflete essas sensações.

3.5 - Escola é Disciplinamento

Embora pouco incidente, o sentido atribuído à escola como um lugar de disciplinamento¹⁵ pôde ser evidenciado na trajetória de duas mulheres, uma delas com 40 anos e escolaridade fundamental completa e a outra com 47 anos e escolaridade fundamental incompleta.

Não são isolados os desejos de que a escola organize, através de atitudes e punições, o pertencimento ao mundo adulto, e, entre o grupo de mulheres, quatro¹⁶ valorizaram como importante a hierarquia adulto-infante, mas apenas duas tornaram esse desejo o atributo primordial da escola que recordam e/ou desejam.

Como podem elogiar a escola ao mesmo tempo em que participam de sua tarefa disciplinar? Qual o sentido de disciplinamento para essas mães que desejam uma escola que amplie e dê base para suas relações de autoridade com os filhos? Penso que é bastante complexo afirmar essa atribuição de sentido, pela carga emotiva que o assunto desperta, pela dificuldade de con-

¹⁵ O espírito da disciplina é, ao mesmo tempo, o sentido e o gosto da regularidade, o sentido e o gosto da limitação dos desejos, o respeito às regras, que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e do esforço. (Fauconnet in Lahire, 1997:58).

¹⁶ Cerejeira (75 anos) e Lúpulo (50 anos) são as outras duas interlocutoras que também valorizam o espaço escolar como um lugar de disciplinamento, embora não façam desse desejo o central de sua atribuição de sentido.

siderar essa atribuição de desejo um elogio à escola e, também, pela análise que pode vir a ser feita do conceito de disciplina.

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

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

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

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

Neste estudo, no entanto, há diferentes entendimentos da categoria *disciplinamento*, entendimentos esses que têm sua origem no ideário das épocas que antecedem ou coincidem com as quais nasceram e foram educadas as interlocutoras. Duas das interlocutoras que contribuem neste estudo (Cerejeira de 75 anos e Lúpulo de 50 anos) falaram do disciplinamento como necessário para o reconhecimento social e também sobre o poder da escola para intervir em comportamentos desviantes, impedindo o nascimento e o desenvolvimento de um “marginal” ou, ainda, instituindo a “razão sobre si mesmo”.

3.6 - Escola é Espaço de Saberes¹⁷

A escola é um espaço de aprendizagem de saberes¹⁸. Criada historicamente com uma função social, simboliza e materializa um espaço público e a possibilidade de acesso ao conhecimento. No entanto, há uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 2000:36).

A linguagem é, por excelência, a manifestação humana utilizada para revelar sentidos e tem um lugar de destaque nos saberes da escola¹⁹. É através da linguagem que podemos enunciar sentidos acerca do mundo a que pertencemos e do mundo que desejamos, unindo, em um mesmo discurso, o instituído e a dimensão instituinte da sociedade. Mesmo o silêncio²⁰ tem sentidos e pode ser entendido como uma linguagem.

Tornar-se um sujeito “dono” de conhecimentos relacionados com o estar no mundo²¹ implica relacionar-se com a escola de maneira curiosa e tornar-se capaz de inventariar os saberes disponíveis para selecionar os pertinentes, fazendo da vida de qualquer um, a possibilidade da solidariedade e do protagonismo. A instrução ou o caminho pelo qual crianças, jovens e adultos entram em contato com a educação escolarizada é apenas um dos processos de desenvolvimento da “aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais” (Morin:2000:39).

A escola pode ser um espaço de integração de três grandes estatutos: atividade intelectual, prazer e sentido²². Esses estatutos estão, de algum modo, incluídos nos depoimentos das interlocutoras acerca da escola. Mais

¹⁷ Para Tadeu da Silva (1999:149-150), tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder e nossa imaginação está livre para pensá-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. Em suma, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.

¹⁸ “O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo-partes), o Multidimensional, o Complexo?” (Morin, 2000:35).

¹⁹ Para Soares (1991:118), “o poder que tem a escola na luta contra a discriminação social e na libertação das camadas populares” passa pelo ensino da língua materna como suporte para a participação cultural e política e para a reinvenção social”. Para a autora, é a aprendizagem do dialeto socialmente privilegiado que pode acessar a realização de novos objetivos sociais que as camadas populares definam para si.

²⁰ “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (Orlandi, 1995:34).

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

²¹ Reconhecer “nosso duplo enraizamento no cosmos e na esfera viva e, ao mesmo tempo nosso desenraizamento propriamente humano” significa compreender que estamos “simultaneamente dentro e fora da natureza” (Morin, 2000:48).

²² “O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo e a diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros da humanidade. Todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo e, todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo, traz em si múltiplidades interiores, personalidades virtuais, uma infinita

profundamente evidenciados por duas mulheres deste estudo: uma de 41 anos, professora de escola pública, mestranda em Educação, mãe de dois meninos adolescentes que têm sucesso na escola e a outra com 30 anos, estudante de Pedagogia, conselheira tutelar, mãe de uma adolescente leitora e de dois meninos que estão nas séries iniciais do ensino fundamental.

Atribuir à escola o sentido de espaço de saberes, passa, necessariamente, pelos trajetos²³ do letramento que foram possibilitados para essas interlocutoras. Ao investigar quais os caminhos que haviam percorrido na vinculação com a leitura na infância, quem as havia iniciado nessas práticas e quais destas experienciaram na escola, pude perceber que o processo de letramento, desejado por mim via escola, é raro, quase inexistente e que, apesar do conceito ter sido muito recentemente incorporado ao ideário da educação, seus sentidos são, há bastante tempo conhecidos ou, mais que isso, são a origem do próprio saber²⁴.

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

Prazer “tolerado ou furtivo” (Perrot, 1998), historicamente, a leitura foi, para muitas mulheres, “um jeito de se aproximar do mundo, do universo exótico das viagens e do universo erótico dos corações” e é comparado, pela autora, com o lugar ocupado pelo prostíbulo para os homens, misto de secreto, proibido, prazeroso, “um amor superabundante, mas de papel”. Essa

de de personagens quiméricos, uma polixistênciã no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários de suas cavidades e profundezas insondáveis” (Morin, 2000:57-58).

²³ A produção acadêmica sobre o fenômeno do letramento no Brasil foi desencadeada por linguistas e educadores. Nesta tese, utilizo letramento em um sentido antropológico e político, ou seja, como uma instituição imaginária social e histórica onde os sentidos atribuídos ao letrado não obedecem aos preceitos do mundo acadêmico, embora não o desconsidere, uma vez instituído. Letradas são, nesta tese, as mulheres que ousaram discutir os papéis instituídos, pela sociedade e pela escola, para si e para os seus, que ousaram imaginá-la diferente, que sonharam com a instituição de outros valores que não apenas o poder desencadeado pelo saber escolar.

²⁴ Ao tomar distância da vida cotidiana, do pensamento imediato e de si mesmo, segundo Chauí (2001:12), o homem passa a “indagar o que são as crenças e os sentimentos que alimentam, silenciosamente nossa existência” e, assim, interroga a si mesmo, pois deseja conhecer por que crê no que crê, por que sente o que sente e o que são as crenças e os sentimentos, passando a adotar o que se chama de atitude filosófica.

atribuição de sentido – profana por si mesma - não aparece nos relatos de minhas interlocutoras, indicando uma rotura entre a leitura e a escola. Primeiro livro para algumas das interlocutoras, a cartilha escolar com os procedimentos metodológicos de ensino da leitura e da escrita, amalgamou marcas de não-letramento, o que evidencia o depoimento de uma delas:

“Meu primeiro livro, que eu me lembro, foi um livro que formava as sílabas: ma, me, mi, mo, um, lá, lé, li, lô, lu, que usávamos em aula, e com as sílabas formávamos pequenas palavras como Lili, Mama, Papá, Lisa. Mas lembro que minha mãe sempre comprou livros para nós, ela e meu irmão mais velho adoravam a leitura. Eu comecei a gostar somente por volta dos 14 anos, com o livro ‘Cristiane F, drogada e prostituída’ (Carambola, 32 anos, 2002).

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

3.7 - Escola é realização

A categoria espaço de realização refere-se a uma necessidade de tornar-se imprescindível, o desejo de ser feliz e a força de vontade para materializar cotidianamente esses elementos. O sentido atribuído agrupa todos os elogios possíveis: a escola é, ao mesmo tempo, um espaço social, um lugar de saberes, um espaço para exercer uma profissão, um lugar que materializa o projeto de vida e a possibilidade de fruir sonhos acalentados.

Como um projeto, realizar-se através de escola implica uma criação imaginária a respeito de seu universo, a necessidade de sentir-se útil e o desencadeamento de ações que possibilitem viver, com prazer, cada um dos dias passados nela.

Acreditar que a escola é “o único caminho para se chegar a qualquer lugar” (Pau-Brasil, 42 anos, 2002) e que o lugar a se chegar só depende do investimento pessoal é minimizar a necessidade de reproduzir-se, em nome do desejo e da força de vontade para realizar. Assim, realização através da

escola é tornar não só a chegada, mas cada um dos passos da trajetória um ritual mágico.

O sentido atribuído à escola como possibilidade de realização é maior que o atribuído a ela como caminho para uma escolha profissional. Na maioria das escolhas que nos são possibilitadas, atualmente, “o senso comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações...” (Chauí, 2001:18).

Outro aspecto a ser considerado na atribuição de sentido à escola como um espaço de realização de um projeto de vida está na possibilidade de, como realização, ter acumulado características que o senso comum desconhece em um mesmo lugar, como, por exemplo, escolha, trabalho e felicidade. Não há, para a interlocutora que define a escola como um lugar de realização do projeto amalgamado na infância, a necessidade de desconsiderar ou minimizar algum dos aspectos que compõem essa categoria em detrimento de um maior: necessidade, desejo ou vontade.

“A orientação que recebemos dessa mãe-professora foi de liberdade de escolha. Ela dizia que poderíamos escolher a profissão que quiséssemos. Nunca selou nossos caminhos. Deveríamos sim, aproveitar as várias mudanças que a luta das mulheres estavam fazendo, para fazermos uma opção que nos realizássemos e nos tornasse independentes financeiramente” (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

Escola como um espaço de realização é sinônimo de *ser professora*. É ter imagens que permanecem inesquecíveis, que se eternizaram enquanto “ausentes/presentes” (Ferreira, 2002:284) no que diz respeito às primeiras professoras, iniciadoras na arte de sonhar e desejar a professoralidade:

“Cresci no meio de professoras dedicadas e crianças cheias de vida e de expectativas. Minha mãe era professora primária e lembro dela em volta de cadernos para corrigir, cartazes, provas para preparar e aulas. Lembro dos cadernos de caligrafia em que ela passava tema para os alunos, dos ditados que eram corrigidos na sala, dos mapas coloridos e das guloseimas que recebia na hora do recreio. Quando eu chegava em casa, queria fazer o mesmo. Então, colocava primos e amigos junto com minhas irmãs, sentados em classes feitas de improviso em caixas de madeira enfileiras na minha frente para serem meus alunos. O quadro era a parede da cozinha e eu preenchia com os mesmos exercícios que via minha mãe fazendo” (Pau-Brasil, 42 anos, 2002).

4. Conclusão

Explicitar e desvendar alguns sentidos atribuídos à escola através das trajetórias de mulheres em diferentes processos de Letramento significou, ao mesmo tempo, “deixar invisíveis, marginais e não-problematizados” outros tantos sentidos implícitos, impronunciados. Assim, iniciar e pôr fim a uma investigação e a uma escrita destas “revelam-se como faces de um processo permeado de tensões entre vontade de poder e saber dizer tudo e a limitação em fazê-lo”, limitação essa bem maior do que a vontade de poder dizer. É desse processo, da “experiência da finitude e de transitoriedade daí derivada” que podem ser retirados os frutos do trabalho realizado e considerados as novas possibilidades produzidas por esses frutos nos seus produtores, no caso, uma pesquisadora e as interlocutoras (Fonseca, 2000:196).

Ao tratar das significações atribuídas à instituição escolar, seus saberes e as relações destes com a vida mesma, pretendi instaurar a contradição dos saberes que circulam no vácuo das narrativas mestras que tão formatadas estão na produção de saberes acadêmica. Para tal, recorri à teoria do Imaginário Social e à teoria da Complexidade, buscando compreender e, depois, rerepresentar quais os sentidos atribuídos à escola para um grupo de mulheres migrantes que apresentaram o desejo de estudar e escolarizar os filhos.

O grupo de interlocutoras desta investigação foi a escolha mais acertada que fiz, pois a inicialmente categorização em grupos por graus de escolaridade e letramento, ao se fazer ouvir, implodiu meus cânones, produzindo, por si mesma, a primeira verdade contrariada. Como todas as verdades que necessitam de uma boa realidade, a minha, de que graus de letramento produzem sentidos letrados acerca da escola, não resistiu à primeira interlocução e a polissemia que dali passei a ouvir criou outras tantas.

A migração – de espaço e/ou de sentido – que foi um dos critérios agregadores que se evidenciou a *posteriori*, e que produziu a necessidade de compreender o desejo de escola mesmo em lugares onde ela não é a centralidade da vida das pessoas, foi uma interessante e contraditória verdade que surgiu neste estudo.

Ao escrever a história dessas mulheres, reescrevi a minha própria, agora ampliada por imagens de escola que povoam outros imaginários e que se materializam cotidianamente para muitas delas. Com as interlocutoras, percorri os caminhos da história de minhas tias professoras, desejosas de abandonar a vida dura na roça e conquistar os valores sociais atribuídos às professoras nos anos sessenta e, em algumas delas, encontrei semelhanças com a história de minha mãe, apaixonada pela escola e igualmente interdita-

da por ser pobre, primeiro, e por ser mulher, logo depois. Este estudo, então, é perpassado por memórias de professoras, de escolas, de saudades: aspectos subjetivos que me constituem e, na interlocução com outras mulheres que também desejam a escola, tiveram a oportunidade de aparecer, de ter voz, ter um espaço que, acredito, é ainda frágil para a qualidade do que a mim foi comunicado.

Redimensionado a cada investida de minhas hipóteses na realidade, que é movimento, impossível então de ser aprendida, explicada, categorizada, o objeto de estudo se mostrou maior do que foi inicialmente pensado, o que foi um grande aprendizado. De um universo restrito – a relação de mulheres analfabetas com a escola – a investigação se ampliou para o universo de mulheres de variados graus de letramento e ingressou na possibilidade de compreender quais os sentidos que este grupo de mulheres atribui à escola.

Ao perceber que, em suas trajetórias de vida, ainda havia um imaginário restrito aos sentidos já instituídos socialmente e que escola, para grande parte delas, ainda era um espaço de aprender a ler, escrever, contar, pude compreender que a escola que sonho, que desejo intensamente que se instaurar, será fruto de negociação, de convencimento, de apresentação.

Ao escolher a Etnometodologia para orientar o percurso investigativo, pude inscrever-me no campo da pesquisa como uma interlocutora, contrariar minhas verdades mas, também, investir com elas na contraposição ao que ia sendo comunicado. Esse exercício possibilitou que, deguando as entrevistas individuais e elaborando o diário de campo, me reconhecesse limitada, limitante e, também, às vezes, engendradora de sentidos, mais um dos aprendizados.

Ao categorizar os sentidos, pude recompilar minha própria imagem de escola que, por muitos anos, vinha sendo atacada por mim e por minhas escolhas teórico-metodológicas. Saio desta investigação acreditando mais do que fazendo coro aos que preconizam o fim da escola. Acredito nela, quero que seja o sonho possível de muitas de minhas interlocutoras e, agora, não por admirá-las, mas por saber a escola um espaço muito maior do que o inicialmente construído, com concreto, tijolos, corredores, janelas poucas.

Embora a pesquisa não se tenha inscrito no campo dos estudos de gênero, as *questões de gênero* se impuseram e me obrigaram a pensar em outras investigações, impulsionando meu trabalho para observar com mais acuidade os discursos de mulheres.

A partir da polissemia de sentidos comunicados, chego a uma experiência de finitude, com hipóteses contrariadas, que passam a ser instituídas como novas verdades: temporárias, provisórias, em movimento. Acredito que essas verdades podem ser percebidas no campo da “importância da fantasia

e do imaginário no ser humano”, uma vez que apenas uma parcela ínfima de nosso sistema neurocerebral coloca nosso organismo em conexão com o mundo exterior e, portanto, o subjetivo “constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e esse mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção de mundo exterior” (Morin, 2000:21).

Poderia ainda dizer que aprendi, confesso que aprendi. Aprendi a admirar, a ouvir, a escrever, a receber orientação, a refazer. Mais que isso, aprendi a autorizar-me, a maior lição.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto e BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo:EDUSP, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora AS, 1982.

BUARQUE, Cristóvam. **O que é Aparthação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. (Reprografado). Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FONSECA, Tania Mara Galli. **Gênero, Subjetividade e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, EDGAR. **La Méthode, La Vie de la Vie**. Seuil:Points, 1980.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

_____. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000b.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e escola de segundo grau**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1997.

_____. (org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. *Leituras do Mundo/Leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos*. in: GARCIA, Regina Leite. **Novos Olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Mulheres Públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papyrus/CEDI, 1992.

_____. **Alfabetismo e Atitudes**. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROSA, Cristina. **Novas competências para um outro século: Um estudo crítico da conscientização na educação de adultos**. (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 1997.

_____. **A voz e a letra dos excluídos: histórias de vida de adultos em processo de alfabetização**. (org.). Pelotas: UFPel, 1997.

_____. “*Alfabetização e Cidadania: Projeto integrado para a melhoria da qualidade do ensino fundamental na zona sul do estado do RS*”. in: **Revista Expressa Extensão**. v.2 / n° 2). Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, dez. 1997.

_____. **Lélia Olmos: trajetórias de vida de adultos em processo de letramento**. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2001.

_____. **Alfabetização e Cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos**. (org.) Pelotas, Editora e Gráfica da UFPel, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos).

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1989.

_____. **Metamemória – Memórias: A travessias de uma educadora**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Cristina Maria Rosa é Doutora em Educação (UFRGS, 2004). Atualmente trabalha na Faculdade de Educação da UFPel, na área de Alfabetização. Coordena a Linha de Pesquisa Alfabetização e Letramento no Curso de Especialização em Educação. Obras publicadas: 2004. "Alfabetização e Letramento" Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 258p. (Revista organizada); 2002. Alfabetização e Cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 132p. (Livro organizado); 2000. Escola Lélia Olmos: projeto educação e cidadania. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 44p. (Livro organizado).
E-mail: cris@ufpel.edu.br

Artigo recebido em maio/2004