UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DIÁSPORA NORDESTINA E A ESCOLA:

ENTRE A DISPERSÃO E O ENCONTRO

Mário Sérgio Teixeira de Oliveira

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro

Agosto de 2004

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DIÁSPORA NORDESTINA E A ESCOLA:

ENTRE A DISPERSÃO E O ENCONTRO

Mário Sérgio Teixeira de Oliveira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

Agosto de 2004

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A diáspora nordestina e a escola: da dispersão ao encontro

Dissertação Elaborada por Mario Sergio Teixeira de Oliveira

Aprovada em 27 de agosto de 2004

Banca Examinadora

Maria de Lourdes Rangel Tura

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura
PROPEd-UERJ - Orientadora da dissertação

Maria Inês Marcondes

Profa. Dra. Maria Inês Marcondes
UERJ e Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio

Profa. Dra. Margot Campos Madeira
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estácio de Sá

Rua São Francisco Xavier, 524 - RIO/RJ - CEP 20550 - 013 Telefone: (021) 587-7535 FAX: (021) 587-7188

Resumo

Este trabalho, que tem como objeto de estudo a educação de jovens e adultos (EJA), objetivou estudar a produção de sentidos da educação para as alunas e alunos da EJA e como estes ressignificam o conceito de cidadania associado à escolarização. Para atender a este objetivo, procedeu-se a uma investigação de feição etnográfica que realizou a observação sistemática de duas escolas noturnas de ensino fundamental da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Além da observação sistemática, registrada em um diário de campo, foram realizadas entrevistas com alunos e alunas (N=28) e professoras (N=9). Houve, também, a coleta de dados – demográficos e escolares - dos sujeitos da pesquisa, assim como de documentos e materiais didáticos que circulavam nestes espaços da ação pedagógica. Na análise dos dados fez-se a articulação destes dados com o contexto sócio-histórico de produção das identidades estudantis, o que contou, também, com o apoio de alguns dados estatísticos. Assim, procurou-se estabelecer um diálogo para além dos discursos constituidores do modelo de escola, já naturalizados e refletidos na intencionalidade das leis, nas ementas e conteúdos programáticos, apresentados pelas instituições responsáveis pela EJA. Na análise e interpretação dos dados levantados, se pode constatar a realidade da migração – nordestina, em sua maioria – no contexto do espaço territorial brasileiro; as estratégias de sobrevivência encetadas por esses imigrantes; a rede de solidariedade que envolve as soluções em termos da busca do trabalho na metrópole e das relações afetivas; o valor atribuído por esses estudantes ao estar na escola e ao permanecer naquele espaço da ação educativa; e a construção de um sentido de pertença social e de cidadania que o ler e o escrever ia conferindo a esses alunos e alunas, em sua busca por formação e profissionalização.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, processos de ensinar e aprender, cidadania e educação escolar.

ABSTRACT

This paper, whose subject is the analysis of the education of youngsters and adults (EJA/YAE) presents, as its main and only objective, the generation of interest for a formal education, by the students at the EJA/YAE, and also underlines how these interests re-define the concept of citizenship associated with the act of schooling. To understand this objective, we proceeded to do an investigation of ethnographical nature, based on a systematic observation of two different night schools of elementary education that belong to the public school system of the State of Rio de Janeiro. Apart from the systematic observation, registered in a working field diary, a few interviews were conducted with students of both sexes (N=28) and teachers (N=9). There was also a data collecting, both on demographic origin and education level, of the subjects of this research, as well as on documents and didactic material that were circulating within this pedagogical acting spaces. On the data analysis we have tried to combine/conjugate these data with the social-historical context of the generation of the students' identities, and this counted also with a few statistical supports. Therefore, we have tried to establish a dialogue that would surpass the speeches that constitute the model of a school, already conditioned and reflected on the intentionality of the laws, memorandum books and programmatic contents, introduced by the institutions responsible for the EJA/YAE. On the analysis and interpretation of the collected data, it is possible to come to the reality of the migration — specifically the Northern one —, in the context of the Brazilian territorial space; the strategies for survival created by these immigrants; the solidarity network which involves the solutions in terms of searching for jobs in the metropolis and on the affection relations; the value conferred by these students when in school and when staying in that educating acting spaces; and the construction of a social sense and a belonging citizenship, that reading and writing may confer to these students, boys or girls, on their search for a formal and/or professionalizing education.

Key words: youngsters and adults education, teaching and learning processes, citizenship and schooling.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Lourdes Rangel Tura pela orientação cuidadosa e acolhimento fraterno, que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Acompanhou de perto todas as etapas do trabalho e, com as suas reflexões preciosas, contribuiu de forma decisiva para que a pesquisa atingisse o seu objetivo.

Aos alunos da Escola Asa Branca e da Escola das Três Comunidades que remando contra a maré da desigualdade, fazem da escola um lugar de encontro cidadão.

Aos professores e professoras das duas escolas pesquisadas que, mesmo diante de um contexto adverso se mantêm firmes nos propósitos educativos.

Aos colegas e professores do Mestrado com suas contribuições fundamentais.

Às companheiras e amigas - Maria Lúcia, Graça, Glícia, Luciana, Silvia e Silvina do Grupo de pesquisa que ajudaram, com suas reflexões, a ajustar os caminhos do trabalho.

Aos irmãos amigos e aos amigos irmãos que direta ou indiretamente ajudaram-me a perseverar até o final do trabalho.

À Nídia, João, Isabel, Marcelo, Manuela, Maria Lídia, Camila e Cláudia pela transcrição de mais de dez horas de fitas gravadas com as entrevistas dos estudantes e professoras.

À Maria Lídia, Nídia e João pela revisão dos textos.

Ao Victor, meu filho que soube entender as ausências do pai e ainda encontrava um jeito de me animar nas horas mais difíceis.

À Solange, minha esposa que além do carinho e amor de sempre deu, também, importantes contribuições com os seus conhecimentos profissionais.

À Graça, Roselir, Kaizô e aos colegas da ENCE.

Digo e não peço segredo...

Sem poder fazer escolhas
de livro artificial
estudei nas lindas folhas
do meu livro natural
e, assim longe da cidade
lendo nessa faculdade
que tem todos os sinais...

Patativa do Assa

SUMÁRIO

Introdução 9

Capítulo I - Os Caminhos Percorridos 32

1.1 - Planejando a caminhada 33

1.2 - O caminho se faz ao caminhar 37

1.3 - Ajustando a rota 40

1.4 - A escolha 42

1.5 - O roteiro da caminhada 44

Capítulo II - A Escola das Três Comunidades 50

2.1 - O mergulho no campo 50

2.2 - As atividades socioculturais da escola 59

Capítulo III - Escola Asa Branca: Forma, ritmos e ritos 62

3.1 - Estrutura oferecida, espaços negociados e discursos autorizados 62

3.2 - O ritmo do forró subvertendo hierarquias 73

3.3 - Ritos, reverências e saberes em conflito 77

Capítulo IV - A Diáspora Nordestina 96

4.1 - Os Santos e os Silva 98

4.2 - Crônicas do cotidiano escolar 107

4.3 - O ensinar e o aprender para além da sala de aula 117

4.4 - Narradores déjà vu 125

Considerações finais 134

Referências 145

Anexos 149

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda como tema geral a educação de jovens e adultos (EJA) pelo interesse que esse campo de estudos e investigação tem despertado em minha trajetória acadêmica, seja por seu valor heurístico ou pela especificidade de sua formação docente. Dediquei-me a investigar, especificamente, a produção de sentidos da educação, para as alunas e alunos da área, que, em meio às exigências da vida de trabalhadores e, muitas vezes, responsáveis por famílias, encontram forças para estudar após um dia de labuta. Com esse objetivo, levei em conta a definição dos papéis atribuídos à escola, entendendo-a como uma construção histórica, que se apropria tanto de determinados saberes construídos socialmente quanto de sentidos que lhe são atribuídos, e ressignificados pelos sujeitos, no jogo das relações estabelecidas no interior dessa instituição.

Procurando, então, refletir sobre a educação de jovens e adultos, trago algumas considerações introdutórias sobre a questão da cidadania e sobre a escolarização da leitura e da escrita. Por meio de uma contextualização do assunto no Brasil e no Rio de Janeiro procuro, ainda, enfatizar como esse campo da educação tem se construído a partir da luta dos próprios educadores de jovens e adultos que, com o seu engajamento político, têm escrito a História da EJA.

O tema dessa dissertação apresenta a interrogação que originalmente incitou à construção desse trabalho por considerá-la fundamental à reflexão proposta sobre EJA.

Está na pauta midiática, bem como nas ementas dos programas de educação, oficiais ou não, a associação da alfabetização de adultos à inclusão social e à conseqüente conquista da cidadania. Refletir acerca dessa assertiva norteou o caminhar desse trabalho em torno de várias indagações: quando se propõe inclusão deve-se perguntar - inclusão em que ou aonde? De que cidadania se está falando? E, ainda, quem é, e o que pensa, esse sujeito que se pretende formar cidadão?

Cidadania é uma palavra que não se pode flexionar somente no singular por ser uma palavra polissêmica. Portanto, podemos falar em cidadanias? Os gregos construíram o seu modelo de cidadania para os atenienses, de onde eram excluídos os escravos e os estrangeiros. Certamente não é essa noção cidadania que se está tratando nos programas nem na pauta midiática.

Então, daí se desdobra uma outra questão: sem profundas transformações sociais, é possível falar de inclusão social na sociedade brasileira que - por sua feição capitalista - se funda na desigualdade e que, por conseguinte, determina a exclusão dos sujeitos que se pretende incluir?

É nesse sentido que Gadotti (2002), ao discutir a escola cidadã, oferece uma reflexão propondo um novo modelo de gestão do Estado elencando uma série de mudanças democratizantes para a escola e para o

Estado. Alvarenga (2003) refletindo, também, sobre a efetividade da alfabetização na promoção de cidadania, reafirma o sentido polissêmico da palavra cidadania e revela as implicações ideológicas dessa discussão que, no âmbito da educação, tem se traduzido pelo embate entre os campos liberal e marxista.

Canivez (1991), procurando responder à questão "Que forma de educação convém às democracias?", desenvolve o conceito de formação para a cidadania centrado na idéia de uma cidadania ativa, onde o cidadão a que se quer educar, é sujeito dessa cidadania, socialmente ativo.

Propondo ir além das narrativas autorizadas, foi estabelecendo interlocução com os alfabetizandos, percebendo-os como sujeitos, que esse trabalho se construiu. Procurei, então, ouvir a narrativa dos alunos e alunas - do ensino fundamental de jovens e adultos - na tentativa de entender quais os sentidos que constróem acerca da educação para as suas vidas, tendo em vista que a educação escolarizada assume, a cada dia, papel mais relevante na contemporaneidade. Os diplomas por ela oferecidos conferem distinção social e *status* hierarquizado de acordo com o grau alcançado e, ainda, valor diferenciado de acordo com a instituição escolar que os emite.

O sistema de educação responde a um modelo de sociedade no qual o mundo social, em geral, e o mundo do trabalho, em particular, aprisionam a cultura valorizada em signos cada vez mais regidos pelo letramento.

Neste contexto, a escola revela, entre outros, o seu papel legitimador dessa sociedade hierarquizada e, por isso, excludente. Estar fora da educação escolarizada, não se apropriar da leitura, da escrita e, sobretudo, não dominar esses códigos, torna-se símbolo fundamental do não pertencimento a determinados grupos sociais que ocupam lugar privilegiado na escala social. Significa, portanto, ocupar um lugar social menos valorizado, longe, ou mesmo excluído, dos benefícios econômicos e sociais da vida contemporânea.

A escolarização básica revela-se, então, importante indicador social e poderosa ferramenta de denúncia contra a formulação equivocada das políticas públicas. Torna-se, também, item fundamental para a construção do conceito - tão caro às lutas por universalização da educação historicamente travadas pela sociedade organizada - de formação para a cidadania. Ao servir à lógica que justifica a exclusão do usufruto dos bens e serviços, produzidos socialmente e apropriados privadamente, a escola revela o paradoxo de sua existência de, a um só tempo, ser espaço de formação para a cidadania e, também, de legitimação da exclusão da pertença cidadã.

A radical estratificação da sociedade brasileira se agrava em um contexto histórico em que se assiste, no plano internacional, o recrudescimento das desigualdades. Como resultante dessa conjuntura, milhões de brasileiros são colocados à margem dos benefícios do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Entre os sobrantes

desse modelo e, consequentemente, dos mercados de trabalho e de consumo, podemos, sem nenhuma margem para dúvidas, localizar os milhões de indivíduos que não se apropriaram dos códigos da leitura e da escrita. Por essa lógica cruel da exclusão, a certificar-lhes a localização desvantajosa que ocupam na sociedade, recebem a "marca" de analfabetos.

Falando-se em "marcas", estigmas, valores socialmente difundidos, estamos entrando no campo da produção de significados, no campo da cultura. Pode-se dizer, então, que tradicionalmente, a escola assume e valoriza determinada cultura. A cultura letrada e erudita. Entretanto, várias pesquisas, desenvolvidas no âmbito da Sociologia da Educação, têm revelado que, em meio às tensões entre a cultura valorizada pela escola e as muitas culturas que se encontram no seu interior, se estabelecem e se constróem novos valores culturais. É o que se poderá verificar no correr deste texto ao longo desse trabalho

Dessa maneira, entendendo a dimensão cultural como fundamental para a compreensão das questões que, por sua pertinência, interessaram a essa investigação, este trabalho desenvolveu uma pesquisa de feição etnográfica por entender ter sido, esse método de investigação, o mais adequado à escuta das narrativas dos protagonistas da EJA e à observação do cotidiano escolar.

O estudo privilegiou, então, a interlocução com alunas e alunos da alfabetização de adultos de duas escolas da rede pública estadual de

ensino fundamental do Rio de Janeiro, reconhecendo-os como portadores de saberes muitas vezes silenciados pela rigidez de um modelo de escola que se lhes impõe. Procurou localizar como esses sujeitos educativos se organizam no interior da escola e encontram seus referentes sociais, enquanto grupo cultural, e, dessa forma, ressignificam o conceito de cidadania associado à escolarização. Com esse fim, procurou-se estabelecer um diálogo para além dos discursos constituidores do modelo de escola, já naturalizados e fielmente refletidos na intencionalidade das leis, nas ementas e conteúdos programáticos apresentados pelas instituições responsáveis pela educação de jovens e adultos que se anunciam voltadas para a formação de cidadãos.

Entendendo, por um lado, que as grandes narrativas não deram conta da construção de uma escola radicalmente democrática e, por outro, reconhecendo aquelas alunas e alunos como sujeitos e, por isso, possuidores de narrativas próprias, capazes de produzir análises críticas e reflexões densas acerca de suas experiências e expectativas escolares e de vida, o foco deste trabalho dirigiu-se para o cotidiano das relações socioculturais estabelecidas no interior de uma escola de EJA, tomando, para isso, como *lócus* privilegiado de investigação duas escolas noturnas da rede estadual de ensino, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, denominadas de forma ficcional de: Escola Asa Branca e Escola das Três Comunidades.

Na modernidade, a idéia da leitura e da escrita como algo intrínseco à freqüência à escola, tornou-se tão naturalizada que pareceria estranho ao mundo contemporâneo imaginar uma dissociada da outra. Pensar, pois, a questão da educação escolarizada nos fez procurar as raízes das práticas culturais - assumidas como universais - fundadoras do modelo de educação escolar e centrada no letramento. Modelo este de distribuição social muito desigual.

A esse respeito, Hérbrad (1990) ofereceu importante contribuição ao localizar no final da Idade Média a origem da escolarização da leitura e da escrita. Até então, estes eram códigos restritos a algumas poucas profissões como a de escriba das elites da Igreja ou a de redatores de documentos legais das cortes reais. Os mercadores serviam-se também da leitura e da escrita - transmitidas pelas famílias de geração para geração por meio de manuscritos - e por conta do *"grande comércio medieval se dotam cedo de uma cultura profissional específica na qual a escrita e a aritmética tem um lugar importante"* (ibid. p.75).

Apesar de não haver um ato fundante da escola contemporânea, sua construção histórica se deu vinculada às rupturas que construíram a sociedade desigual em que vivemos. Entender a escolarização da lecto-escrita permite-nos perceber que esta se estabeleceu de forma hierarquizada pela supremacia da cultura erudita, carregada dos valores e práticas sociais das elites, em detrimento da língua popular próxima do dialeto considerado vulgar.

Da escola para poucos até à escola obrigatória, e à trajetória historicamente construída por essa instituição, somaram-se muitas atribuições e poderes, além das prerrogativas de regulação e de distribuição de determinados saberes. Gimeno Sacristán (2001) nos lembra que a experiência da escola obrigatória tornou-se tão naturalizada em nosso cotidiano que

> *nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que têm na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas* (p.11)

No Brasil, apesar do crescente atendimento à demanda por educação, há, ainda, muito o que se fazer no sentido de torná-la universalizada. O Estado tem uma enorme dívida com milhões de brasileiros jovens e adultos analfabetos que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola ou dela foram expulsos após breve passagem, vivenciando a experiência injusta e traumática do "fracasso escolar".

Para se entender os valores que os analfabetos atribuem à educação, torna-se, também, fundamental entender a escola que o Estado oferece a esses analfabetos. Nesse sentido, Carvalho (2000) lembra que

discutir a alfabetização na EJA é, necessariamente, também, discutir as especificidades do ensino noturno, como reflexão e busca de possíveis trajetórias de ensinar e aprender no período noturno da escola pública e, ainda, a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para esse grupo com a condição de aluno/trabalhador.

Do ponto de vista da pesquisa, o aprender e ensinar têm sido objeto de investigação, de intensos debates e produção acadêmica. Já é longo o percurso seguido e a distância firmada entre a educação que - por meio de exaustivos exercícios - se limitava à memorização dos rudimentos do ler, escrever e contar, e a compreensão da leitura e da escrita entendidas como prática social. Entretanto, no que concerne à alfabetização de adultos, ao que parece, as iniciativas de educação popular têm oferecido reflexão e prática menos comprometidas com a rigidez dos manuais e métodos conservadores do que, salvo exceções, a educação oferecida no interior da escola pública regular, ainda muito centrada no formalismo dos conteúdos oficializados.

Entender a lecto-escrita como prática social, exige um olhar que perceba tanto os alfabetizadores quanto os alfabetizandos, excluídos da escola regular na infância, como sujeitos historicamente situados (Oliveira, 1999). Esta relação se mostrou por demais relevante e poderá ser observada neste trabalho como um diálogo entre adultos trabalhadores, que carregaram para dentro da vida escolar todos os seus referentes culturais e sociais, crenças e saberes não escolarizados. Estes jovens e adultos, no

interior da escola, se organizam em grupos identitários e, no encontro com a cultura escolar, pôde-se perceber que ressignificam os valores culturais estabelecidos e constróem novos referentes culturais, crenças e saberes, num hibridismo próprio de nossas sociedades latino-americanas (Garcia-Canclini, 1989).

Esta imbricação de valores e crenças da cultura escolar e da cultura de origem dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos vai se condensando em um imaginário que dá identidade a esse grupo. Japiassú (1989) propõe o conceito de imaginário como *"o conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais indivíduos ou grupo de indivíduos vêem a realidade e a si mesmos"* (p.139). Dessa forma, a sociedade e os sujeitos protagonistas da educação trazem consigo construções imaginárias sobre a escola (Valle, 1997) e atribuem-lhe valores. Pôde-se detectar, no contexto da observação realizada, que os sujeitos da pesquisa, em sua singularidade, possuíam seus próprios projetos de escola além daqueles articulados pelo o senso comum.

Como se confirmou no trabalho de campo, os alunos e alunas constróem representações sobre si mesmos, sua realidade social e de trabalho, sua vida comunitária e, também, escolar. Isso posto, fomos levados a questionar: o que levou aqueles alunos e alunas, enfrentando o estigma que a sociedade lhes impôs, a buscar e permanecer em uma escola? O que espera uma dona de casa, um idoso, ou um aposentado dessa instituição? O que a escola muda em suas vidas? E um jovem, ou

adulto em idade ainda aceita como mão de obra pelo mercado de trabalho, buscaria facilidade maior na conquista de um emprego? Uma ascensão funcional? O que buscam na escola esses jovens e adultos?

As respostas a essas indagações são muitas. Encontrou-se os que procuram ser mais bem aceitos socialmente, os que simplesmente buscam melhorar a auto-estima em relação ao seu grupo familiar ou, ainda, ter acesso a bens culturais e a outros bens que os letrados adquirem com a leitura. Das questões acima enunciadas algumas são significativas para os idosos porém, não guardam a mesma importância para os jovens e as expectativas destes, igualmente, não produzem sentido para as donas de casa.

São estas algumas das questões relevantes que determinaram os caminhos percorridos por essa pesquisa. Costa (1999) afirma que *"quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal forma."* (p. 42). A autora diz, ainda, que quem tem o poder de narrar o outro é quem dá as cartas da representação. O que buscavam estes grupos de jovens e adultos que freqüentavam a Escola Asa Branca? Algo em torno desta possibilidade de se narrarem, de construírem a sua própria narrativa sobre suas vidas e seus sonhos? Algo em torno de possibilidades maiores de autonomia e emancipação?

Tomando como parte da narrativa aquilo que se oficializa, que é autorizado pelos diplomas por ela conferidos, Singer (1986) revela que a escola *"carimba, certamente dá àqueles que por ela passaram com êxito e que se diplomaram, um determinado status social diferente daqueles que por ali não passaram"* (p.52). Este pode ser um referente importante já incorporado ao imaginário social e também ao senso comum.

Entre tantas possibilidades, fez-se necessário entender a especificidade cultural da educação. Com essa preocupação, Oliveira (1999) alerta que se deve levar em conta que os sujeitos da educação são sujeitos reais e historicamente situados e não sujeitos abstratos. O presente trabalho, fundamentado na Sociologia da Educação e articulado com a observação etnográfica, se deparou com outros tantos projetos, sentidos, sonhos e utopias construídas pelas alunas e alunos, que são reveladores da sua ida ou permanência na escola.

Falar da escola, das professoras das alunas e alunos, requer reflexão que os situe historicamente, levando em conta, para isso, o atual contexto político-social. Como se localizam na sociedade? De que escola estamos falando? A quais professoras e estudantes estamos nos dirigindo? E, ainda, de que lugar foi lançado o olhar desse trabalho de pesquisa e com que campo teórico articulou o seu diálogo?

A importância de uma educação formal - que hierarquiza e valoriza saberes progressivamente mais identificados com a cultura escrita - e do diploma por ela conferido, assumem, a cada dia, papel mais relevante em

nossas vidas. Nossa sociedade é cada vez mais situada em uma cultura letrada, que incorpora, cada vez mais, o uso de sofisticadas tecnologias que provocam transformações radicais nas relações de trabalho, mudanças nas plataformas produtivas, nas instituições - inclusive na escola - e no mundo social em geral.

Os analfabetos encontram-se inseridos neste mundo social, mas excluídos dos benefícios alcançados como resultado do desenvolvimento econômico. Qual, ou quais, estratégias de sobrevivência o analfabeto utiliza em uma sociedade na qual as trocas sociais exigem um certo domínio dos códigos de leitura e da escrita? Esta questão, no que se refere às suas trocas no interior da escola, se inscreve entre as inquietações que me instigaram nesta pesquisa.

Todavia, podemos apontar algumas pistas para entender as dificuldades enfrentadas por analfabetos e analfabetas no dia-a-dia das relações sociais. Inúmeras vezes nos deparamos nos supermercados, nas feiras, nas ruas, enfim, na vida comunitária, social ou de trabalho, com pessoas que se aproximam timidamente, algo que, envergonhadas, sob o argumento de terem esquecido os óculos em casa, e perguntam o preço de determinada mercadoria ou, ainda, apresentando um papelzinho amarrotado, com a mesma desculpa da falta de óculos, pedem ajuda na leitura do nome de algum remédio que precisam comprar ou, também, para localizar determinada rua ou endereço constante no papel.

É provável que entre essas pessoas, muitas tenham de fato a necessidade do uso de óculos. Entretanto, outras tantas estarão somente disfarçando, evitando exibir as marcas do estigma social do analfabetismo. Entre as pistas da estratégia de sobrevivência deixadas pelo caminho traçado pelos analfabetos do meio urbano, talvez seja essa "timidez" reveladora de uma existência silenciosa e silenciada em meio ao burburinho da cidade grande.

Este caminhar silencioso e desapercebido por entre as brechas da sociedade letrada revela, na verdade, o silêncio historicamente imposto aos analfabetos durante quase todo o período republicano brasileiro. Até muito pouco tempo atrás, no Brasil, os analfabetos não eram possuidores de um dos direitos elementares do cidadão. Era-lhes negado o direito político de votar e ser votado. Revelando-se com isso que o silêncio de sua palavra escrita caminhava a par e passo, lado a lado, com o silêncio da sua voz.

Como que confirmando essa imagem estigmatizada, construída em relação aos analfabetos que a sociedade silenciou, percebe-se o constrangimento vivido, por estes, ao serem solicitados a apresentarem a documentação oficial de identificação. A marca de sua impressão digital se confunde com a marca da sua identidade social, localizada em uma posição socialmente desfavorável. Este documento transforma-os, ironicamente, em "analfabetos de carteirinha".

Pesquisar as questões pertinentes à alfabetização de adultos no Rio de Janeiro obrigou-nos a reconhecer algumas peculiaridades da vida cotidiana nesta cidade. Diferente de outras metrópoles, nas quais, diante dos olhos menos atentos, as segregações racial e social são escamoteadas, onde a pobreza é "jogada para baixo do tapete" das distantes periferias urbanas, na cidade do Rio de Janeiro as evidências de uma sociedade marcada pela desigualdade social convivem em um mesmo bairro. Lado a lado, ricos e pobres - apesar das acentuadas e gritantes diferenças sociais - muitas vezes têm, os do asfalto e os do morro, seus lares separados apenas por uma rua.

Esta proximidade leva populações - afastadas pela distância entre a extrema pobreza e o luxo e riqueza - a trocar olhares de uma cumplicidade desesperada diante da violência urbana. Neste cenário, as contradições e injustiças escrevem com o fogo das rajadas de metralhadoras os roteiros que transformam-se em *"trilhas sonoras do day by day"*[1] espetacularizando essa dramática realidade urbana.

As comunidades mais pobres vivem espremidas entre a violência policial e a do crime organizado. Por isso, premidas pela necessidade de construção de representações sociais, que as situe e permita caminhar na tênue "corda bamba" de não ser e não parecer ser bandido nem polícia, buscam, com esse fim, uma identidade que as distinga. A carteira de estudante transforma-se, de certa maneira, em um salvo-conduto e passaporte que os conduz como grupo social, com relativa segurança, a um

lugar menos exposto, já que não contam com as grades de proteção dos condomínios do asfalto.

A violência no Rio de Janeiro encontra-se associada ao tráfico de drogas, fenômeno urbano contemporâneo. Recentemente - próximo ao encerramento do trabalho de campo dessa pesquisa - após uma longa onda de violência desencadeada por traficantes instalados em uma grande favela da zona sul dessa cidade, os meios de comunicação de massa quase em uníssono exigiram das autoridades públicas enérgicas ações de repressão e ações sociais, entre elas educação básica, a fim de conter a expansão e a ação desses grupos que, armados, mantém as populações pobres como reféns.

Rotineiramente, quando a mídia cobra ações sociais do poder público, se estabelece uma inexorável relação entre o número de analfabetos e a presença de tráfico e violência nas comunidades pobres do Rio. Com esse discurso, próximo do senso comum, associando analfabetismo/tráfico, corre-se o risco de estabelecer novos mitos estigmatizantes ao se associar à figura do analfabeto a alguém potencialmente perigoso. Dados da Secretaria de Segurança do RJ, divulgados recentemente por um jornal de grande circulação nacional, sobre o perfil escolar dos detentos por tráfico, revelam que entre a população carcerária existe uma minoritária presença de analfabetos (O Globo, 14/5/2004).

---

[1] Trecho da música “chuva de balas” do compositor Pedro Luis.

Em seu orgulho ufanista de grandeza, por suas medidas territoriais e o sonho acalentado pela "eterna promessa" de figurar no mapa dos "grandes", o país do maior rio em volume de águas ostenta, também - ao lado da exuberância de suas riquezas naturais e de sua economia, que se destaca entre as maiores do mundo - o título de uma das sociedades mais desiguais do planeta. Como resultado desses contrastes, Lambert (1967) estudou o que definiu como a existência de dois Brasis, a existência de duas realidades sociais contraditórias e dicotômicas no país. Sugiro alguma atualização nesta definição.

O contexto de violência e miséria é herança do modelo de colonização e, também, é fruto do modelo de desenvolvimento econômico cada dia mais subordinado aos ditames dos mecanismos de financiamento do Banco Mundial. Temos no Brasil uma sociedade de muitas contradições onde convivem várias formas de organização econômica e sociocultural. Nos muitos "Brasis" convivem a um só tempo: a economia agrária, de sofisticada mecanização, com a agricultura de subsistência e até mesmo de extrativismo vegetal; uma estrutura industrial de ponta nas grandes cidades e uma experiência pré-industrial nos "cantões" mais pobres com forte presença do ofício artesão. E, ainda, muitas culturas construídas por múltiplas etnias que compõem sua população, que guardam diferentes dialetos, costumes, enfim, modos peculiares de vida e de relações sociais, distintas entre uma e outra região do país. E mais, no Brasil, as diferenças culturais se associam a diferenças de apropriação dos benefícios culturais, sociais e econômicos.

Diante destes contrastes, como os alunos e alunas da Escola Asa Branca transitam nesses espaços? É certo que em qualquer desses "Brasis", o analfabeto transita na margem. A questão do analfabetismo, está muito mais ligada à ocupação de postos de trabalho desvalorizados na hierarquia social do que ao contexto de violência urbana. Aos analfabetos "sobram" aqueles postos de trabalho de menor prestígio social e de menor estabilidade.

A baixa empregabilidade dos milhões de analfabetos no Brasil leva-os à migração, em busca de dias melhores, submetendo-os, por vezes, às mais radicais experiências de subjugação humana na contemporaneidade. Figueira denuncia o crime de escravidão por dívida no Brasil como uma prática sistemática de algumas áreas rurais (2004). O governo atual lançou o Plano Nacional para o Combate ao Trabalho Escravo que agrega, entre outros órgãos, o Ministério Público, Ministério do Trabalho e a Polícia Federal, que, com sua ação, têm permitido a libertação de um número significativo de pessoas submetidas a essa condição. Em março de 2004, o governo brasileiro reconheceu nas Nações Unidas a existência de pelo menos vinte e cinco mil pessoas vítimas do trabalho escravo no país. Entre as "presas fáceis" do Neoescravagismo lá estão os indivíduos de baixa escolaridade e os analfabetos.

É bem verdade que esta abominável prática se revela uma exceção diante de uma população de milhões, sem contudo diminuir o tamanho do crime. Entretanto, o relato dessas experiências radicais serve para

demonstrar alguns dos limites excludentes vividos pelos analfabetos em suas trajetórias em busca de trabalho.

Numa outra dimensão, no que concerne mais diretamente à reflexão acadêmica proposta, esse trabalho procurou elucidar a produção de sentidos da educação para os alunos e alunas da Escola Asa Branca e da Escola das três Comunidades, campo empírico da pesquisa e, com este fim, articulou-se com uma contextualização deste fenômeno social, buscando a localização histórica da escola e dos sujeitos com os quais esse trabalho dialogou. Atendendo essa exigência, vale destacar alguns traços da história da EJA no Brasil.

O Brasil Republicano recebeu, como herança do período Colonial, uma população com 82% de analfabetos. A esse respeito Haddad e Di Pierro (2000) revelam que, só em meados do século que findou, as políticas públicas adquiriram identidade e feições próprias, firmando-se como um problema de política nacional. Esses autores afirmam ainda, que o período precedente ao golpe militar de 1964 constituiu um momento especial para a alfabetização de adultos. Nesta época, redefiniu-se, do ponto de vista pedagógico, a EJA como um campo próprio, distanciando-a da educação de crianças. A EJA era elevada, então, à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social.

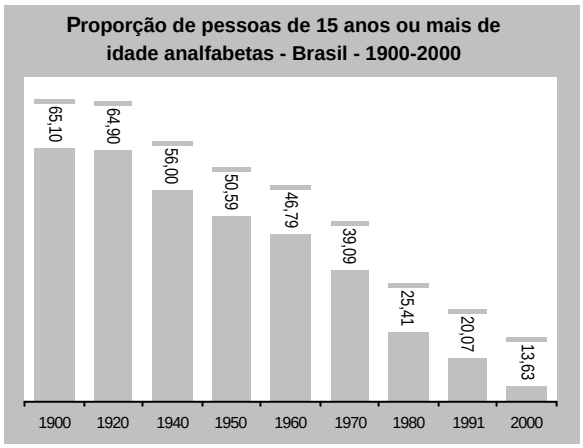
Em contrapartida às iniciativas de educação popular questionadora, a ditadura militar apresenta como alternativa o MOBRAL que - bem nos moldes do ufanismo típico do período - tinha como pretensão a erradicação

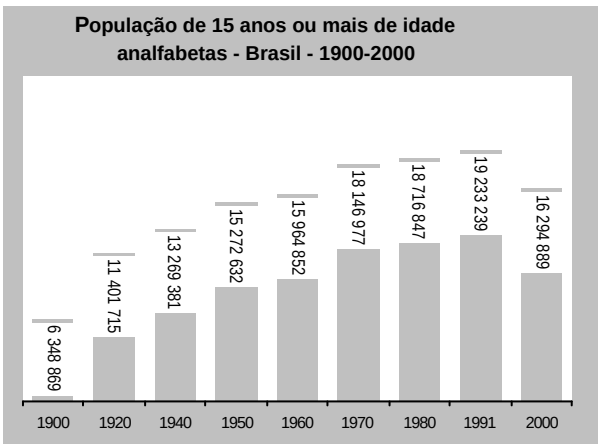
do analfabetismo. Passado o período das sombras no Brasil, o balanço da situação do analfabetismo não era animador. Apesar do enorme volume de verbas destinadas ao MOBRAL o percentual de analfabetos no país continuava maior do que os outros países da América Latina.

No que se refere às políticas públicas voltadas para a EJA e seus resultados, aconteceram marchas e contramarchas ao longo das décadas de 80 e 90. Do ponto de vista orgânico, com a redemocratização surgem dados reveladores de um momento mais promissor. Ao que parece, o analfabeto, historicamente silenciado e destituído de seus mais elementares direitos, ao conquistar o direito de voto passou a ter também direito à voz que lhe era negada. As reivindicações populares encontram espaço de manifestação pública e as lutas por educação ganham força de movimento de massas. As demandas populares encontram algum espaço de diálogo com o poder público em alguns governos - agora eleitos pelo voto direto - municipais e estaduais de cunho progressista, mais sensíveis às lutas e reivindicações apresentadas pelas organizações sociais de base.

Todavia, a EJA não tem motivo algum para comemorar. Ao longo de quase toda a História Republicana, apesar dos percentuais de analfabetismo apresentarem uma vagarosa, mas contínua, queda nos seus valores, que caem de 65,1 % em 1900 para 13,6 % em 2000, como mostra o gráfico 1 que apresenta o percentual da população de 15 anos ou mais analfabeta.

O número absoluto de analfabetos, por um século inteiro, só deixou de crescer no apagar das luzes do fim do século. Nos primeiros anos da República (1900) o Brasil tinha um contingente de quase seis milhões e meio de pessoas acima de 15 anos que não sabiam ler e cem anos depois esse número pulou para mais de dezesseis milhões de pessoas analfabetas em 2000 (gráfico 2)[2].





Estamos ainda muito longe do atendimento pleno das demandas educacionais, especialmente no que se refere a EJA. Entretanto, a possibilidade de reversão dos números do analfabetismo no Brasil guarda relação direta com a participação política da população no enfrentamento dos interesses conservadores que preconizam uma educação elitizada. No plano político nacional, a idéia de uma escola universalizada e obrigatória tornou-se para a maior parte da sociedade uma idéia consensual. Entretanto, em relação à EJA existem, ainda, muitas resistências.

[2] Fonte: IBGE: Gráfico organizado a partir de dados dos Anuários Estatísticos.

Setores da elite tratam a questão com desdém e mesmo requintes de crueldade. Romão (2001) denuncia que recentemente, após longo período de discussões do projeto de LDB, com significativa participação de setores ligados à educação em geral e também do movimento de educação popular, o próprio relator da matéria preconizava, no que se refere à educação básica, uma atenção exclusivamente voltada para a educação de crianças. O relator propunha que a solução para a EJA era só uma questão de tempo, de esperar a morte chegar. Proposta que Romão (ibid. p.47) qualificou como *"eutanásia pedagógica".*

Entre as muitas expectativas dos novos tempos que se anunciam na pauta política nacional, está a de que, no âmbito das políticas públicas, a EJA seja inserida na política global de educação pública. Por um lado, exige-se a superação da idéia de esperar os analfabetos adultos morrerem (!), com imediata mudança nos encaminhamentos de natureza elitista, inclusive com a respectiva dotação orçamentária que atenda a esta demanda. Por outro, que se afaste de uma visão maniqueísta e simplista das campanhas de erradicação do analfabetismo que têm se revelado meras peças de marketing político e vazadouro de dinheiro Público.

Enfim dando início a esse trabalho, segui como trajetória traçar breves considerações introdutórias, procurando localizar nessas palavras iniciais o lugar de onde era lançado o olhar que guiava a investigação proposta. A seguir no capítulo I, tratei da fundamentação teórico-

metodológica da pesquisa e, nesse contexto, descrevi as rotas percorridas e o ajuste necessário para o trabalho de campo.

Nos capítulos II e III dediquei-me ao mergulho no campo. Em ambos, descrevi as experiências observadas e o que foi registrado em meu diário de campo das duas escolas que foram campo empírico da pesquisa.

No IV capítulo, faço uma análise e interpretação daquilo que pude condensar da observação sistemática e das entrevistas realizadas e, então, concluo o trabalho tentando algumas respostas às questões formuladas.

Capítulo I

Os Caminhos Percorridos

Buscar os nexos entre as representações da educação e o papel proclamado pela escola, de espaço de formação para a cidadania, revelou-se uma tarefa necessária para a compreensão dos sentidos da educação para os estudantes de uma escola de EJA. Levar em conta os sujeitos da EJA, o contexto político social da sua vida comunitária, de trabalho, sua trajetória escolar e, por fim, confrontar esses aspectos com a construção histórica da escola, exigiu praticar uma descrição densa (Geertz, 1989)[3] que é própria da observação etnográfica. Apurar a escuta da narrativa dos protagonistas da EJA e, também, encaminhar os esforços de investigação para um diálogo com a produção acadêmica pertinente ao tema foi outra exigência para este trabalho investigativo.

Esta pesquisa poderia lançar um outro olhar investigativo ou percorrer outros caminhos, não menos importantes, como o da Filosofia, Psicologia, centrar-se na investigação histórica da EJA ou, ainda, recorrer a um viés macroeconômico de investigação das políticas públicas voltadas para esta área de interesse. Entretanto, escolheu-se dialogar privilegiadamente com o campo da Sociologia da Educação por encontrar nesta tradição os nexos necessários para uma abordagem crítica e

[3] Geertz afirma que a descrição densa é aquela que possibilita uma análise que foge à superfície dos acontecimentos, ao meramente aparente, que produz o material próprio para

aproveitar-se da tradição de investigação com métodos qualitativos (Forquin, 1995). Optar pelo método de pesquisa qualitativa, permitiu a este projeto demarcar o distanciamento de métodos de pesquisa positivistas e também de sua vertente behaviorista que, por muitos anos, esteve em voga em pesquisas educacionais. Estas entendiam a educação como mero treinamento e condicionamento.

1.1 - **Planejando a caminhada**

O que leva uma mulher ou um homem, jovem ou adulto, muitas vezes já idoso, a iniciar ou retomar seus estudos - após a experiência traumática do "fracasso escolar" - em meio a tantas atribuições da vida adulta? Desejo de mudança referencial e *status* de trabalho? E para o idoso que já não encontra lugar no mundo do trabalho, quais as referências sociais que estes buscam naquele espaço educativo ou, ainda, qual o lugar pretendido no mundo por estas alunas e alunos?

Como desdobramento do projeto original, este trabalho, respondendo aos objetivos propostos, desenvolveu inicialmente a pesquisa de campo em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, localizadas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro: A Escola Asa Branca - que atende alunas e alunos da classe de alfabetização até a 4ª fase - e a Escola das Três Comunidades - que atende alunas e alunos da 5ª

---

uma busca de nexos simbólicos, para a interpretação dos sinais, dos costumes, dos modos de agir e de ser.

série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Ambas funcionam em regime de condomínio com o Município do RJ onde, no turno diurno e vespertino o município atende a crianças da classe de alfabetização até a 8ª série do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro e, no noturno, se abre para estudantes matriculados na rede estadual do Rio de Janeiro na modalidade de EJA.

A Escola Asa Branca foi escolhida como *lócus* privilegiado por ser lá que se encontravam os alunos e alunas da classe de alfabetização, tema central deste trabalho.

Como já enunciadas, foram estas as questões que orientaram essa pesquisa: 1) entender, numa perspectiva crítica e histórica, como as alunas e alunos da EJA ressignificam os valores constitutivos da escola; 2) quais representações eles e elas estabelecem sobre a instituição escolar e a educação e, ainda, 3) quais os sentidos que produzem e de que maneira esses sentidos se traduzem para suas vidas.

Com esses compromissos, essa investigação lançou um olhar atento sobre o cotidiano escolar dos estudantes e docentes, entendendo-os como sujeitos carregados de singularidades, que trazem para o interior da escola - da família, de suas vidas comunitárias no bairro em que moram ou que foram criados e do trabalho - conhecimentos, saberes, valores, crenças e representações sobre o mundo e sobre si mesmos.

Este estudo de feição etnográfica realizou-se em escolas públicas do ensino noturno, focalizando mais detidamente as alunas e os alunos da

Classe de Alfabetização e praticou estreito diálogo com as professoras da referida instituição. A escolha por desenvolvê-lo em escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro deu-se, em primeiro lugar, por seu caráter público - entendendo-se a esfera pública (política), como propõe Arendt (1993), como fundante da democracia - ; em segundo lugar, por ser a escola pública o local privilegiado de atendimento à demanda de EJA; e, em terceiro, por ser a alfabetização de adultos oferecida na rede pública do Estado do Rio de Janeiro - diferente do que ocorre em outras instituições - brindada com a possibilidade de uma educação continuada até o ensino médio.

A possibilidade de descrição densa (Geertz, 1989) em um campo de observação, permitindo perceber como os alunos da EJA transitam e se inserem nesse espaço cultural e, ainda, como constróem seus próprios referentes culturais de grupo no interior desse tipo de instituição, foi determinante para a escolha da etnografia como caminho principal dessa investigação. Tura (2003) enfatiza que a observação é:

> *Um mergulho profundo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados.* (p.189)

É uma exigência para essa abordagem investigativa, inserir-se no mundo pesquisado procurando entender as dimensões culturais das relações que se estabelecem no interior da instituição ou do grupo pesquisado. A respeito da centralidade da cultura nos processos de formação social, Hall (1997) afirma sua importância e sua *"penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades"* posto que cada prática social ocorre *"no interior da cultura"* (p. 44)

Pensar a educação, e desenvolver pesquisa em uma perspectiva qualitativa de orientação etnográfica, exige do pesquisador um esforço de ruptura com as posturas etnocêntricas. Geertz (1989) oferece importante reflexão sobre esta postura do pesquisador no trabalho de campo:

> *Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que os outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza do espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que a autocongratulação e a tolerância hipocrisia, surge através de uma conquista muito difícil: a de ver-nos entre outros, como exemplo de apenas mais uma forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos.* (p. 29-30)

No contexto da observação sistemática foram realizadas entrevistas semi-estruturadas - 30 entrevistas com alunos e alunas e 9 entrevistas com as professoras -, que, na análise do material, se juntaram aos dados coletados na observação.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas em uma investigação em molde qualitativo variam quanto ao grau de estruturação, se bem que estarão sempre guiadas por questões que o pesquisador pretende investigar. Estas questões podem determinar a elaboração de tópicos ou roteiros que servirão de base à condução da entrevista. Neste sentido se entende que a entrevista semi-estruturada - organizada em torno de tópicos, que não têm uma estrutura muito fechada e nem se pretende muito inflexível quanto a sua variação - possibilita a comparação entre diferentes falas em torno de um mesmo tema. Ao longo da pesquisa, se procederá também ao redimensionamento das entrevistas, que serão entendidas com dados cumulativos, diferentemente da padronização pensada em um questionário, por exemplo.

1.2 - **O caminho se faz ao caminhar**

Eleger a Educação de Jovens e Adultos como campo privilegiado para pesquisa, e propor a investigação dos sentidos da educação e do discurso da cidadania para os sujeitos da EJA, exigiu esforço e atenção especiais a fim de delimitar o campo empírico onde a pesquisa se desenvolveria, demarcar as peculiaridades metodológicas concernentes a

esta escolha, bem como, definir as estratégias de aproximação do grupo a ser investigado e, em uma fase exploratória, estabelecer a aproximação entre os caminhos anunciados no projeto e a realidade encontrada no campo.

Sob o reflexo da admiração, diante dos progressos realizados na investigação de base estatística do recenseamento de 1876, onde se contabilizava que setenta por cento da população não sabia ler e escrever, Machado de Assis (1997), arguto cronista de sua época relatou:

> *Gosto dos algarismos, porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para as frases, o algarismo não tem frases, nem retórica*.(p. 42)

Das certezas positivistas machadianas até os dias de hoje já é grande a distância, e o campo das Ciências Sociais e da Pesquisa em Educação construíram reflexões teóricas que nos permitiram entender as limitações dessa abordagem e rejeitar qualquer ilusão acerca da imparcialidade dos números.

Contudo, embora a ênfase dessa pesquisa tenha sido centrada na abordagem qualitativa, na perspectiva de fazer emergir a narrativa dos sujeitos inseridos na Escola Asa Branca, fez-se necessário estabelecer relação com alguns indicadores estatísticos. A necessidade de entender o contexto político, econômico e social da vida daquelas mulheres e homens, ali estudantes, impôs a articulação com dados estatísticos como contributo à busca de pistas que levassem às respostas que motivaram a pesquisa.

A presente pesquisa, que adotou primordialmente orientação e abordagem qualitativas, utilizou, também, e não abriu mão de nenhum, recursos complementares que apresentassem contribuição à reflexão aprofundada sobre o assunto. Portanto, os dados estatísticos contribuíram para localizar e situar, em nível macro, os vínculos e a relação entre o caso "particular" estudado e o contexto histórico determinante do quadro educacional brasileiro contemporâneo, que apresenta um universo de mais de dezesseis milhões de analfabetos absolutos.

A observação etnográfica permitiu um olhar atento sobre o cotidiano, sem desprezar as análises macro; ao contrário, uma se realizou sem perder de vista a outra. Por tudo isso, a pesquisa que se apresenta reuniu e examinou dados estatísticos que serviram para esclarecer a medida deste fenômeno social. Estes dados contribuíram, ainda, para relacionar e confrontar as questões levantadas, com as políticas públicas para a educação. O diálogo entre o material produzido no trabalho de campo e os dados estatísticos permitiu analisar alguns aspectos da

dimensão do analfabetismo e, ainda, em uma perspectiva multicultural, articular com algumas questões pertinentes a migração, trabalho, gênero e etnia.

1.3 - **Ajustando a rota**

Como anunciado, inicialmente o trabalho de campo se desenvolveu no interior de duas escolas da Rede Estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro: Escola das Três Comunidades e Escola Asa Branca, que, seguindo determinação do planejamento da pesquisa, foi escolhida como *lócus* privilegiado do trabalho de campo.

Atendendo a esta decisão, pela dinâmica estabelecida, apresentarei, a seguir, os dados anotados em meu diário de campo resultantes da observação sistemática, com informações sobre a Escola das Três Comunidades. Estas servirão para se confrontar com as observações feitas na Escola Asa Branca, que serão descritas nos capítulos II e III.

Para se ter a dimensão dos limites e possibilidades do trabalho de campo, é bom lembrar a provisoriedade dos resultados das pesquisas, como afirmou Tura (2003) citando Geertz: *"estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-*

metodológicos e do recorte que fazemos de uma realidade multifacetada." (p. 186).

Várias são as razões dessa provisoriedade dos resultados, a começar pela complexidade do ambiente sociocultural que se está observando e, em seguida, tendo em vista o que Laraia (2003) afirma quando lembra que *"cada sistema cultural está sempre em mudança"* (p.101). Nessa perspectiva será necessário, primeiramente, levar em conta a incompletude ou a provisoriedade das análises acerca dos acontecimentos narrados sobre a Escola das Três Comunidades e a Escola Asa Branca. Dados considerados provisórios porque a observação se deteve, num dado momento, em determinado contexto - as rotinas, hábitos e formas de organização de um determinado grupo, - sem pretensão de generalizações e por isso, também, parcial, por entender a singularidade dos sujeitos e fatos ali observados.

A pesquisa se deu, inicialmente, no interior de duas instituições de ensino, como já foi enunciado. Ambas são escolas estaduais noturnas que funcionam em sistema de "condomínio" com escolas municipais diurnas e vespertinas. Cabe, então, esclarecer o porquê das duas escolas pesquisadas e descrever as semelhanças e diferenças encontradas.

Afinado com a bandeira de luta do campo de EJA, que exige, no que concerne à oferta universal à educação, inserção e reconhecimento dos adultos como portadores do direito à educação por toda a vida, o projeto original dessa pesquisa continha entre os objetivos - na perspectiva de

educação continuada - acompanhar a trajetória dos alunos e alunas que se alfabetizaram já adultos e estavam percorrendo com sucesso uma trajetória escolar em todas as fases do ensino fundamental, no primeiro e segundo segmentos. Há que se ter em vista que a Escola Asa Branca se responsabilizava pelo primeiro segmento do ensino fundamental e a Escola das Três Comunidades pelo segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. É neste sentido que elas se completavam .

O período destinado a observar a Escola das Três Comunidades, embora breve[4], proporcionou rico material sobre o funcionamento e algumas das características e traços culturais peculiares daquela instituição e seus alunos e alunas. O material colhido permitiu o confronto entre o que se observou nessa escola e as observações colhidas no trabalho de campo na Escola Asa Branca. A respeito das culturas encontradas no trabalho de campo, recorreu-se a Laraia (ibid., ibdem) que enfatiza ser fundamental ao pesquisador em seu trabalho de campo *"a compreensão das diferenças entre culturas distintas"* (p. 101)

1.4 - **A Escolha**

Tendo-se tomado a Asa Branca e a Escola das Três Comunidades como campo empírico da pesquisa, é importante ressaltar que a solicitação de permissão para o desenvolvimento da pesquisa de campo em suas

[4] Estive na Escola das Três comunidades durante o segundo semestre do ano de 2002 e o primeiro de 2004.

dependências foi prontamente atendida, sem nenhum entrave ou objeção, além da exigência de apresentação de uma solicitação do Programa de Pós-graduação informando que a pesquisa estava academicamente vinculada ao Programa e, com isso, formalizando minha presença no interior dessas instituições de ensino.

No entanto, tive que fazer escolhas durante o tempo em que estive dedicado à pesquisa. A mais fundamental delas foi que, para atender à necessidade de cumprir os prazos da pesquisa, sem comprometer a executabilidade do trabalho - diante da metodologia definida, sustentação teórica proposta e realidade encontrada no campo -, fui obrigado a abreviar o tempo dedicado à Escola das Três Comunidades e me dedicar mais intensamente à observação do primeiro segmento do ensino fundamental, guardando a questão da investigação da continuidade dos estudos, que objetivava a proposição de políticas públicas, para outra pesquisa em outras oportunidades.

Assim, como conseqüência dessa decisão, concentrei meus esforços no primeiro segmento do ensino fundamental. Enfim, nos processos de escolha e, mesmo ao longo do trabalho de campo, não é pouco o que se perde, o que escapa entre os dedos das mãos.

1.5 - **O roteiro da caminhada**

Quando visitei a Escola das Três Comunidades pela primeira vez, já naquele dia, dei início ao registro de minhas experiências e observações feitas no trabalho de campo no decorrer de dois períodos letivos - semestre - perfazendo aproximadamente duas ou três visitas por semana. Este procedimento se estendeu, também à Escola Asa Branca.

O trabalho de registro minucioso das atividades de campo se revelou de fundamental importância para as reflexões conclusivas dessa pesquisa. Percorrer informalmente, contudo procedendo a observação sistemática - em frente a escola, nos corredores, pátios interno e externo, na sala das professoras, nas atividades culturais e festivas extra classe e, ainda, algumas poucas vezes em sala de aula - permitiu agregar as informações registradas às outras fontes da pesquisa.

Na Escola Asa Branca, analisar a participação das alunas e alunos da classe de alfabetização no interior da escola, observando como se agrupam e circulam em meio à cultura escolar e à diversidade cultural encontrada, foi outra entre as diversas vantagens do registro das observações sistemáticas no diário de campo. Permitiu correlacionar, ainda, aspectos da vida profissional e comunitária dos estudantes com a desenvoltura destes no espaço pesquisado.

A obtenção dos dados ecológicos dos estudantes da Escola Asa Branca - migração, idade e gênero - foi possível a partir das fichas de inscrição dos alunos e alunas (anexos I e II), coletados logo após os

primeiros contatos com o corpo docente, estudantes e staff de direção da Escola. Esta aproximação inicial, rendeu, como ganhos principais, um novo tônus e maior segurança na efetivação do trabalho que começava a se concretizar como pesquisa de campo.

A articulação das informações constantes nas fichas de inscrição das alunas e alunos com as da observação sistemática se revelou tarefa fundamental para a compreensão do perfil dos sujeitos com quem a pesquisa dialogou. Tal articulação contribuiu para a construção das formulações e indagações propostas nas entrevistas, que procuraram entender as questões condicionantes das rotas migratórias e, também, dos traços e características culturais dos sujeitos da EJA e, ainda, respostas sobre aos sentidos da educação para aquelas alunas e alunos interlocutores dessa pesquisa.

Foram gravadas aproximadamente dez horas de fitas com entrevistas semi-estruturadas com trinta alunos e nove professoras. Por entender que os dados levantados por entrevistas semi-estruturadas são fundamentais para a compreensão e conhecimento dos sujeitos da educação com que esta pesquisa dialogou, foi utilizado um roteiro mínimo de assuntos que poderiam contribuir para localizar respostas que produzissem sentidos para a questão central que suscitou as inquietações responsáveis pelo desenvolvimento dessa pesquisa.

Em sua maioria, as entrevistas foram conduzidas na forma de diálogo, não sendo necessária, na maioria delas, a leitura das questões em

forma de pergunta, sendo suficiente fazer eco em alguns trechos da fala dos entrevistados. Esse procedimento bastou para desencadear, na fala dos entrevistados, os assuntos de interesse dessa pesquisa.

No entanto, esse procedimento não provocou a mesma desenvoltura na totalidade dos entrevistados, Com alguns foi necessária a formalização das questões. Entretanto, na maioria dos casos, bastava a pergunta inicial - você já sabia ler e escrever antes de entrar para esta escola? - que os alunos e as alunas, com muito entusiasmo e emoção, descreviam suas histórias de vida e desfiavam a trama de sua migração e teciam suas narrativas sobre aquele encontro, naquela escola.

Com a mesma técnica foram realizadas as entrevistas com as professoras, que foram centradas em quatro questões principais: 1) o ofício de professora de EJA, associado à questão da cidadania, 2) como percebiam seus alunos e alunas e qual, ou quais os significados da educação para os seus alunos e alunas adultos? E, por último, 4) como encaminhavam seu fazer educativo e se encaminhavam algum desdobramento destas ações pedagógicas para as atividades culturais proporcionadas àqueles estudantes como atividades - teatro, cinema e *shows* - extra classe?.

Foram levantadas, ainda, informações objetivas sobre as docentes quanto ao tempo de profissão, tipo de formação, se aquela era a sua única jornada de trabalho e, ainda, qual o suporte didático que sustentava sua aula. Embora com participação fundamental em todo o processo da

pesquisa, as entrevistas com as professoras só foram utilizadas na medida de sua ajuda para a compreensão da questão central deste trabalho - a busca de respostas acerca dos sentidos da educação para os alunos e alunas da EJA.

Nas entrevistas, a pergunta inicial era seguida por outra que indagava: Porque você voltou a estudar? O aluno ou aluna sentia-se provocado a narrar sua curta experiência escolar e somente um entrevistado declarou nunca ter entrado, como aluno, em nenhuma escola. Em todos os outros foram desencadeadas, a partir dessas duas perguntas, lembranças da infância e sua terra natal. A maioria de alunos e alunas daquela escola é composta por migrantes nordestinos.

O roteiro mínimo foi conduzindo a entrevista, buscando a cada momento fazer as modulações necessárias - que são próprias desse modelo de entrevista - procurando localizar os sentidos da educação para aqueles estudantes. Com esse intuito, entre outras interrogações, se indagou como era a escola em que estudam, como esta poderia ser, registrando para este fim, os significados atribuídos à escola.

Além das questões acima explicitadas, esteve entre as preocupações que conduziram a entrevista verificar as expectativas dos alunos e alunas - a dona de casa, o aposentado idoso, o jovem ou um adulto analfabeto matriculados na classe de alfabetização - quanto ao prosseguimento dos estudos. Enfim, se pretendia investigar como alunos e alunas, e professores e professoras, se apropriaram do conceito de

cidadania e, com este fim, distinguir se a demanda desses sujeitos é parte de um projeto coletivo ou uma mera trajetória pessoal e, finalmente, se esses alunos e alunas associam a este conceito, expectativas de mobilidade social.

Na transcrição da fala dos entrevistados, registradas em meio magnético, optei por uma reprodução dos depoimentos sem a preocupação de aproximação com a norma culta da escrita. Com a finalidade de preservar as expressões e formulações que se revelavam tão significativas, procurei garantir, para isso, o tom coloquial das entrevistas inclusive as hesitações e bordões da fala local e expressões dialetais daqueles estudantes. Sustentando essa decisão, recorro a Marcuschi (2003) que diz: "Não existe a melhor transcrição, todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém" (p.9)

Procurando, então, evitar uma postura etnocêntrica ao transcrever as entrevistas, essa pesquisa desprezou qualquer possibilidade de intervenção na fala coloquial dos alunos - inclusive nas poesias declamadas por um aluno - por entender que se assim não o fizesse poderia estar incorrendo no erro de hierarquizar, pejorativamente, a fala dos alunos e alunas em relação à das professoras.

Apesar de não ser uma pesquisa voltada para análise das construções lingüísticas, este trabalho não abriu mão de observar as diferenças dialetais. Portanto, não esteve alheio à observação de que

alguns alunos e alunas tinham em seus discursos traços bi-dialetais. Apresentavam uma linguagem híbrida e transitavam, muito à vontade, na sonoridade e na linguagem de dois dialetos, o da sua terra natal e o dialeto da cidade em que se radicaram: o Rio de Janeiro.

Na análise das entrevistas se fez a análise temática, agrupando os diferentes textos por assuntos recorrentes.

Como explicitado no roteiro, a observação sistemática, associada às entrevistas possibilitou conhecer a naturalidade - se com características rurais ou urbanas - daqueles homens e mulheres, os motivos declarados para o porquê e em que idade se deu a migração, características de trabalho e sua trajetória escolar desde a sua terra natal, até as questões pertinentes à sua presença na Escola Asa Branca. Não ficaram de fora, também, os seus sonhos e expectativas de trabalho associados à idéia de educação formadora de cidadania.

No capítulo IV, esse trabalho irá proceder a uma análise temática dos dados coletados ao longo da pesquisa de campo. Dessa forma, serão analisadas as narrativas dos alunos e alunas e das professoras, articulando-as às questões que foram levantadas como parte das inquietações e interrogações que construíram essa pesquisa.

Capítulo II

A Escola das Três Comunidades

Neste capítulo irei fazer uma descrição da vida na Escola das Três Comunidades e, primeiramente, trazer a contribuição de dois importantes momentos vivenciados no início da observação, anotados em meu diário de campo, reveladores do seu movimentado e agitado cotidiano. Os aspectos analisados vão, posteriormente, apoiar uma comparação da dinâmica estrutural das duas escolas que estive observando, possibilitando assim entender melhor a especificidade de cada uma delas e, ao mesmo tempo, os aspectos mais densamente cristalizados na cultura escolar.

2.1 - **O mergulho no campo**

". . . Chegara o dia de minha apresentação à direção da Escola das Três Comunidades, uma das instituições de ensino onde se estabeleceria o campo empírico da pesquisa. Por se tratar de uma apresentação formal fui acompanhado de minha orientadora.

Era uma morna noite carioca e, tomados por uma inspiração socrática, caminhávamos em direção à Escola das Três Comunidades por entre as árvores de uma aprazível praça. Ao fundo, a iluminação pública

realçava a cuidadosa arquitetura da Escola, com suas colunas Gregas a emoldurar a entrada do prédio mais antigo daquela instituição.

O chafariz da praça refrescava a caminhada tornando-a agradável e acolhedora ao diálogo que se estabelecia em torno dos conceitos teóricos que orientavam o trabalho de campo, que ali iniciava. O tempo lógico e o cronológico confundiram-se de tal forma que se tornou impossível distinguir o *quantum* de conhecimento que circulou naqueles poucos minutos de caminhada.

O diálogo estabelecido entrelaçou de forma tão harmônica o teórico - que conduzia toda a reflexão acadêmica - e o prático - que ali se construía - que provocou uma ruptura, com as condicionantes do modo de produção capitalista que separa, no mundo contemporâneo ocidental, o pensar e o fazer.

A Escola das Três Comunidades era constituída de dois prédios. Um, uma construção provavelmente da década de 40, com a arquitetura peculiar aos prédios públicos daquele período da História e o outro, uma construção simples, típica de meados da década de 60, com estilo arquitetônico muito comum nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Tijolinhos aparentes e persianas articuladas de madeira.

As gritantes diferenças arquitetônicas daqueles dois prédios de uma mesma escola, o velho e o novo, nos provocam - na forma de metáfora - refletir sobre os enfrentamentos que o campo da educação vem travando em seu interior, entre velhos conceitos e novas demandas educacionais.

Como que revelando o lugar que a EJA ocupa nas políticas públicas do país, as alunas e alunos da educação de crianças - do ensino diurno e vespertino da rede municipal - entram para as aulas pelo portão da frente, no prédio de arquitetura mais refinada e as alunas e alunos adultos - ensino noturno da rede estadual - tem seu acesso permitido pelo prédio de arquitetura mais simples que é a porta dos fundos daquele complexo escolar.

Aproximamo-nos do portão de entrada, que ficava fechado e só se abria quando autorizado. Fomos atendidos pelo inspetor. Apresentamo-nos, informando que havíamos marcado encontro com o diretor e que, portanto, ele já deveria estar a nossa espera. Ali, naquela passagem pelo portão cerrado, com o inspetor controlando o acesso ao interior da Escola das Três Comunidades, se estabelecia um nítido divisor de espaços públicos com funções sociais distintas.

Aquele controle na entrada da escola estabelecia uma nítida fronteira. Anunciava a diferença entre a rua - com os carros passando, os transeuntes apressados, as pessoas na praça em frente praticando *jogging*, as crianças jogando bola, os aposentados jogando cartas - e a escola com suas normas e regras estabelecidas, alguns mitos e ritos esperados, já incorporados ao senso comum e outros tantos estabelecidos pelo encontro da cultura daquelas alunas e alunos, professoras e professores, naquela escola.”

Aquela demarcação de espaços, aquela gente muito grande para se acomodar nos uniformes escolares, aqueles ritos tão marcados, aquilo que parecia uma mudança de tempos e espaços, me fez lembrar o texto de McLaren (1992). O autor distingue, nos alunos e alunas que observava na escola, um *"estado de esquina de rua"* e um *"estado de estudante".* O ritual que acompanhava o entrar na escola possibilitava a passagem de um estado para o outro. McLaren afirma, então, que:

> *O estado de esquina de rua é mais sedutor e simbolicamente mais atormentador do que o estado de estudante. Os símbolos encontrados no estado de esquina de rua (...) são vivos e vivenciados pelos estudantes. Os símbolos informalmente sancionados do estado de estudante (...) se tornam meras cinzas no fogo que forja os símbolos rituais viscerais e, freqüentemente, voláteis no cadinho do estado de esquina de rua* (p.151).

Os "estados" não são absolutos, como também enunciou este autor. Eles se interligam, e se pode observar, no correr do horário pedagógico, a interpenetração de diferentes dimensões e lugares culturais, onde os alunos e alunas colhem suas crenças, disposições, costumes e valores. É o que pude verificar nas duas escolas em que estive observando o cotidiano é o que irei relatar em acontecimentos do dia-a-dia, também da Escola Asa Branca.

Mas, voltando ao diário de campo, vamos de novo adentrar na Escola das Três Comunidades.

"...era o primeiro dia de observação sistemática na Escola das Três comunidades. Decidido, que estava, a observar naquele dia as rotinas dos alunos, o recreio, como circulavam e se agrupavam, sentei-me no banco de alvenaria no pátio interior da escola aguardando a chegada dos estudantes. Como havia chegado mais cedo do que o horário do início das aulas, aproveitei aquele tempo para ler um texto de Bourdieu (1998) indicado para determinada disciplina do Mestrado.

Ler aquele texto de Bourdieu naquele contexto provocou uma produção de sentidos que até então eu não havia experimentado. À medida que os alunos e alunas chegavam, as questões postas pelo autor neste texto - a escola como fator de conservação das diferenças sociais, o capital cultural e o ethos, que, *"ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola"* (p.50) - como que saltando do papel ganhavam vida, emprestando uma dimensão e uma densidade inebriante à experiência ali vivida."

Muitas das minhas questões anteriores passaram a ganhar um outro sentido. Um sentido cheio de vivências, muito habitado por pessoas que freqüentavam aquele ambiente, muito existencial. Quais os valores e significados aqueles alunos, em sua maioria adultos trabalhadores, atribuíam à escola? Que expectativas faziam com que se mantivessem na escola, apesar dos enormes obstáculos que enfrentaram e enfrentavam em

sua trajetória escolar e de vida? Como conciliavam suas vidas de trabalhadores, muitas vezes com família constituída, com a vida de estudantes e suas exigências? Essas eram algumas das reflexões que aquele encontro suscitava.

Às palavras de Bourdieu juntaram-se o ritmo da chegada das alunas e alunos. Era o horário do *rush*. O som nervoso dos veículos que passavam na rua em frente à escola ditavam o ritmo dos passos apressados dos estudantes. O ronco dos motores compunha uma espécie de sonoplastia cinematográfica à chegada das alunas e alunos que, tendo saído correndo de seus trabalhos, tentavam chegar a tempo do horário de entrada. E Bourdieu estava ali a me dizer que:

> *os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens e desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares* (p. 51-2).

Muitas coisas podem ir sendo enumeradas para caracterizar a vida nessa escola e o que vem associado às suas desvantagens, que é muitas vezes a precariedade de condições do trabalho pedagógico - e no caso

dessa escola freqüentemente observado - apesar dos esforços docentes de contornar os obstáculos encontrados.

Andei participando, no período que estive observando as atividades desenvolvidas na Escola das Três Comunidades, de diferentes situações pedagógicas, em diferentes espaços da escola. Isto porque, diferentemente de outros desenhos de pesquisa, esta não esteve centrada especificamente nas questões de sala de aula, do ensino e aprendizagem e, em decorrência disto, só entrei nesse espaço pedagógico quando, porventura, fui solicitado por algum docente. Por isso, tracei, como estratégia e método de trabalho, circular a cada dia em espaços diferentes daquela escola, procurando construir e estreitar laços de confiança com os sujeitos daquela instituição. Em alguns dias, marquei presença na sala de professores, em outros, andei circulando entre as alunos e alunas no pátio interno e no externo, na cantina ou no refeitório, já em outros procurei dialogar com o *staff* de direção.

Pude verificar, então, que o horário que seria reservado ao primeiro tempo de aula é, de fato, utilizado como horário do jantar ou "merenda quente" como é chamado, no jargão institucional, o serviço de alimentação produzido na própria escola. A perda desse tempo é compensada pela redução do horário do recreio que fica restrito a dez minutos. Outra alternativa de alimentação de discentes e docentes é a cantina que funciona no pátio interno.

Nestas andanças pude, também, perceber que, além do computador destinado aos trabalhos burocráticos, a escola tinha um outro,

que foi cedido pela PETROBRÁS, como parte do pagamento de uma multa por danos ambientais causados pelo derramamento de petróleo na Bahia da Guanabara. Nele, alguns alunos e alunas desenvolviam um projeto de pesquisa escolar referente à defesa do meio ambiente. No dia-a-dia também ele era utilizado para as tarefas rotineiras da escola e dos professores e professoras. Os alunos e alunas, com alguma assistência da diretora adjunta, utilizam-no, ainda, para o atendimento de outras necessidades como: preenchimento de formulários destinados a concursos públicos, na busca de empregos ou na inscrição no supletivo e vestibular.

Este computador foi alocado na sala em que funcionava provisoriamente a biblioteca dessa escola estadual. Havia outra sala, que anteriormente servia à biblioteca, mas que foi desativada por solicitação do município que a utilizava para outros fins. Assim, apesar de em condições precárias - parte do acervo estava encaixotado e guardado em um depósito - a biblioteca cumpria o papel de guarda de livros e de socialização das informações.

A professora responsável por este setor atuava, em meio àquelas condições adversas[5], instigando os alunos e alunas a pegar livros e dialogava sobre os temas que mais interessassem aos estudantes encontrados naquele acervo. A respeito da ação orientadora oferecida pela professora aos estudantes, no uso da biblioteca e de incentivo ao despertar

[5] Segundo Silva (1999) a precariedade da biblioteca escolar é muito comum no Brasil. Contudo, a despeito da "Miséria da biblioteca escolar", este autor destaca que o profissional responsável por este setor da escola deve, sobretudo, estar *"atento ao contexto social, econômico, cultural e político em que*

do gosto e habito da leitura, Silva (1999) destaca que estas são *"as atribuições mais reveladoras da natureza educativa do trabalho biblioteconômico na escola."* (p. 77)

Com relação ao corpo docente, diferente da organização das escolas que atendem ao primeiro segmento do ensino fundamental, e que têm uma mesma professora encarregada de todo o conteúdo curricular, a Escola das Três Comunidades, por atender no ensino fundamental o segmento de 5ª a 8ª séries, tem todo o seu conteúdo programático - como já é convencional no ensino regular - dividido em disciplinas que são ministradas por professoras e professores que têm formação de nível superior e, das professoras que pude indagar sobre isso, somente uma tinha origem profissional na educação de crianças. Isso, certamente, estabelecia uma diferença na condução do trabalho pedagógico em relação ao que pude observar na Escola Asa Branca, como se verá a seguir.

Na reunião do Conselho de Classe - COC -, em que participei, não houve nenhuma atividade de planejamento ou encaminhamento de assuntos curriculares. Como atividade houve a leitura das pautas dos professores e professoras, com aquela contabilidade esperada, mas enfadonha, de aprovados, reprovados, e desistentes que eram anunciados como “eliminados”. É importante registrar que os alunos da Escola das Três Comunidades tinham representantes de turmas participando de parte da

---

*funcion*am *a escola e a biblioteca escolar, precisa questionar permanentemente a favor de quem e do quê tem desenvolvido o seu trabalho.”* (p. 79)

reunião do COC. Estes levavam reivindicações e as críticas a alguns professores e professoras feitas pelos colegas de classe.

2.2 - **As atividades socioculturais da Escola**

Entre as atividades socioculturais duas - a festa junina e a ida ao cinema - valem destaque especial por serem reveladoras dos hábitos e contradições daquele grupo cultural.

A escola financiou a entrada e programou a ida dos seus alunos e alunas ao cinema para assistirem o filme "Cidade de Deus". Estava programado que todos se encontrariam na porta da sala de cinema que ficava situada dentro de um *shoping* próximo da escola.

Para a surpresa dos professores e professoras, alguns estudantes solicitaram que os docentes os acompanhassem pois ficaram inseguros, sem saber se tinham o direito de ir ou se poderiam entrar em um *shoping* e, também, porque nunca haviam entrado em um cinema!

Novamente, eu poderia recorrer a Bourdieu (op.cit.), por parecer que o autor fala da situação que eu presenciei, quando afirma que:

> *o privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (freqüência que não é organizada*

pela escola ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social

(p. 45).

A outra atividade sociocultural que presenciei na Escola das Três Comunidades foi a festa junina, um grande evento que contou com a adesão e participação da maior parte dos estudantes e docentes da escola. Os alunos e alunas assumiram integralmente o papel dirigente da festa, inclusive nas questões relativas à segurança interna e de acesso externo ao evento. Aos professores e professoras, e à direção da escola, restava o papel secundário de coadjuvantes.

Em meio às barraquinhas de São João, pude observar, também, um desfile de moda onde alunas e alunos, em estilo *fashion* e sob aplausos efusivos, percorriam toda a passarela no palco improvisado em cima das mesas da escola. Revelavam um hibridismo cultural que fazia reunir as coisas do ambiente tradicional das cidades do interior com a vida cosmopolita e moderna das grandes cidades.

Além disso, no interior daquela instituição, ao lado das comidas típicas desse festejo, pôde-se observar a presença marcante da música *Funk*, muito apreciada por grande agrupamento de jovens, especialmente

nas comunidades pobres do Rio de Janeiro. Jovens vestidos uniformemente com roupas de grifes famosas e cortes de cabelo com toque artístico, formavam grupos de dança, ali chamados de "bondes", representando as comunidades adjacentes àquela escola.

A fim de não expor os protagonistas dessa pesquisa, por convicções éticas, os nomes verdadeiros das escolas e, também dos interlocutores desse trabalho, foram substituídos por nomes fictícios. Por isso, o nome Escola das Três Comunidades foi escolhido para simbolizar a peculiaridade de, no interior daquela instituição, conviverem, em relativa harmonia, alunos e alunas provenientes de comunidades que, muitas vezes, se vêem reféns da violência - física e simbólica - de facções criminosas rivais que, armadas, se enfrentam lutando pelo comando do tráfico de drogas, criando uma situação de apartação social entre comunidades vizinhas.

Capítulo III

Escola Asa Branca: forma, ritmos e ritos

Como já foi anunciado, esteve entre os objetivos norteadores desse trabalho entender os sentidos da educação para jovens e adultos analfabetos inscritos em escola pública e cursando o ensino fundamental. Em resposta a isso, dando continuidade ao trabalho de campo iniciado na Escola das Três Comunidades, chegara o dia de visitar pela primeira vez a Escola Asa Branca. Já naquele primeiro encontro pude anotar em meu diário de campo observações valiosas sobre aquela instituição pedagógica, suas alunas, alunos e professoras que se tornariam meus interlocutores. Como descrevi em meu diário de campo, percebi, em meio às tensões observadas na porta daquela escola, a vida que pulsava naquele lugar. Dessa forma, inicio este capítulo destacando o que ficou anotado em meu diário no primeiro contato que fiz com a escola, no final do primeiro semestre letivo.

3.1 - **Estrutura oferecida, espaços negociados e discursos autorizados**

"...Era uma agradável e, para essa estação, incrivelmente quente noite de inverno carioca, por volta das dezenove horas. Grupos de estudantes jovens, adultos de todas as idades - alguns uniformizados,

outros não - em um falatório alvoroçado, anunciando que algo diferente havia acontecido, caminhavam em direção contrária a daquela escola da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Eu estava indo visitar esta escola noturna de ensino fundamental pela primeira vez, com a finalidade de solicitar autorização para desenvolver, naquela escola, o meu projeto de pesquisa.

Mais do que a temperatura elevada para uma noite de inverno - 30º durante o dia - certamente o clima naquele lugar refletia muito mais os ânimos quentes e o calor das relações ali estabelecidas. Aproximei-me vagarosamente e, do meio fio da calçada, fiquei observando a cena que se desenrolava em frente à escola. A entrada estava trancada, com um cartaz afixado no portão que, em tom lacônico, informava: Por motivos de força maior, hoje não haverá aula para os alunos do supletivo.

Um aglomerado de estudantes, entre perplexos e indignados, manifestava, em frente à entrada principal da escola, sua insatisfação diante dos acontecimentos. Todos consideravam um descaso não ter ali alguém da direção para apresentar pessoalmente as justificativas para os fatos. Alguns, pelos argumentos apresentados, haviam vindo de longe, saído apressadamente dos seus empregos para chegar a tempo para as aulas. Outros tantos lamentavam ter comparecido à escola sem necessidade pois poderiam ter ido direto do trabalho para as suas moradias. Alguns moravam longe, como Nova Iguaçu, por exemplo, segundo o que me informou um dos alunos.

Avistei Margot, filha de uma antiga lavadeira passadeira que trabalhou há muitos anos atrás na casa da minha mãe. Nos cumprimentamos com um sorriso mutuamente afetuoso. Imediatamente, como que revendo um filme antigo, viajei nas minhas lembranças, onde minha mãe, por horas e dias a fio, sentada no sofá da sala, ministrava aulas alfabetizando os irmãos maiores daquela, agora adulta, aluna do supletivo.

Seu irmão do meio conseguira o que tanto desejava. Alfabetizado, arrumou emprego de entregador de mercadorias de um grande supermercado onde, orgulhoso, ostentava o apelido de "marrequinho". O outro, o mais velho, morrera nas emboscadas da vida em uma favela, nessas tragédias que marcam a vida de tantas famílias de comunidades pobres do RJ.

Bem perto da porta trancada, alguns alunos e alunas rodeavam uma senhora. Esta, percebendo a minha presença pediu que eu me aproximasse. Apresentou-se como inspetora de ensino da Metropolitana - unidade regional da Secretaria de Educação - à qual a Asa Branca estava subordinada. De nome Gabriela, informou ser aposentada como professora do Estado e do Município do RJ em outras matrículas.

Sem tirar a razão das alunas e alunos, atuou apaziguando os ânimos mais exaltados, alertando que eles não podiam perder a razão. Falou-me, então, em tom de confidência, por que estava evitando explicitar sua concordância com a revolta dos alunos - não queria incitá-los mais. Entretanto, iria notificar o ocorrido para a Metropolitana, pois, em seu

entendimento, era um fato muito grave e desrespeitoso para com os estudantes suspender as aulas por qualquer motivo que fosse. Em sua carreira como docente e diretora de escolas Municipais e Estaduais nunca havia permitido, nem por um dia, o fechamento das escolas sob sua responsabilidade administrativa. Portanto, *'a diretora e as professoras estavam erradas!'*.

Segundo Gabriela, essa escola adota o sistema de ‘fases' que consiste no fato do primeiro segmento do ensino fundamental ser feito em dois anos, cada semestre eqüivalendo a uma série do ensino regular. Informada dos motivos da minha presença ali, ofereceu-me acesso à Metropolitana e explicou, ainda, que uma vez por mês faz inspeção nesta escola e que na próxima segunda-feira estará de plantão e, ainda, que se eu tivesse interesse me apresentaria às pessoas da Metropolitana.

Ao longo da minha observação, verifiquei a chegada de muitos outros alunos e alunas, que ao tomarem conhecimento dos fatos - apesar de também demonstrarem insatisfação - não se demoravam ali e seguiam logo em outros rumos. Invariavelmente, em sua chegada, os alunos e alunas aproximavam-se do cartaz afixado e formavam um grupo que se ajudava na tentativa de entender o que se passava.

Durante algum tempo, permaneci próximo ao cartaz presenciando cenas reveladoras do grau de domínio da leitura daqueles estudantes. Uma aluna, demonstrando que ainda não se tornara leitora, pediu discretamente à dona Gabriela que dissesse para ela o que estava escrito no cartaz.

Outros, variando no grau de apropriação da leitura, soletravam em voz baixa os dizeres do cartaz. Um, possivelmente tendo passado pelo serviço militar, em sua tentativa de leitura do cartaz 'força maior' associou com alguma leitura incidental de "Forças Armadas", já feita provavelmente em algum outro cartaz. Foi prontamente corrigido pela inspetora.

Jeferson, aluno com um ótimo domínio da leitura se fazia líder daquele protesto espontâneo. Lia os dizeres do cartaz em voz bem alta para que todos ouvissem. Ao perceber que as luzes da escola estavam acesas e que, portanto, havia alguém lá dentro, batia com as mãos no grande portão de ferro e apertava insistentemente o botão da campainha tentando, em vão, ser atendido. Por mais que batessem na porta e tocassem a campainha do interfone não recebiam nenhuma resposta.

Jeferson se tornou mais enfático ainda. Em meio ao seu discurso, repleto de conceitos sobre a educação - por ter vindo do trabalho para a escola por nada, dizia e repetia insistentemente: *"eu não saio daqui sem alguma explicação! Isso tudo é culpa daquela "*%#*" da Rosinha, eu votei foi na Benedita. Só saio daqui com alguma explicação. Eu sou tinhoso! Sou tinhoso como lampião e se eu resolver, pulo este muro e vou lá dentro exigir uma satisfação".*

Observando certa movimentação no segundo andar da escola, Jeferson reconheceu a senhora Selma - responsável, entre outras tarefas, pela limpeza dos três andares do prédio escolar - e ficou mais indignado

ainda. Segundo relatos de alguns alunos e alunas ali presentes, por julgar a senhora Selma muito idosa e cansada, Jeferson poupava-lhe o esforço de subir todos os andares e, para 'aliviar' o trabalho dela - ao final da aula - descia diariamente apagando todas as luzes da escola. Com o adiantado da hora, o protesto foi se esvaziando. Corria ‘à boca pequena' entre os alunos e alunas a versão de que o tráfico havia imposto o 'toque de recolher' à escola..."

Mantive na íntegra os relatos desse dia, descritos em meu diário de campo - inclusive nos fatos concernentes à minha vida familiar - por entender que os acontecimentos ali narrados compõem um conjunto de informações importante acerca das minhas observações no interior daquela instituição pedagógica. Por conta deste episódio, minha presença, ali naquele dia, foi de certa forma associada, por alguns alunos e alunas, durante um certo tempo, à presença da inspetora de ensino.

No dia seguinte aos acontecimentos narrados em meu diário de campo, me dirigi à escola e, finalmente, pude formalizar minha entrada naquele lugar e, assim, estabelecer a Escola Asa Branca como campo empírico da pesquisa. Eu já estava irremediavelmente tomado de admiração por aquela instituição pedagógica na qual, por muitos meses, eu teria o privilégio de conviver e ter como interlocutores alunas e alunos, as professoras e demais trabalhadoras daquela escola.

O prédio onde funcionava a Asa Branca, assim como o prédio anexo à Escola das Três Comunidades, é uma construção de meados da

década de sessenta com tijolinhos aparentes e janelas com persianas articuladas de madeira. Diante da precariedade física das escolas da rede pública no país, a Asa Branca, pode-se dizer, é uma escola em excelentes condições e estado de conservação, de acordo com o que se pode verificar no seu mobiliário escolar e nas paredes bem pintadas.

Fruto da fusão do antigo Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro - por herança o imóvel pertence ao município que oferece aulas para crianças durante o dia - esse sistema condominial causa alguns transtornos gerenciais e traz problemas no que concerne ao mobiliário inadequado aos adultos. Obriga a escola noturna a uma submissão às regras e a boa vontade da administração municipal, responsável pela estrutura física da escola. Esta, autoriza ou limita o acesso às instalações físicas, impondo restrições ao uso de alguns recintos e, às vezes, impedindo o acesso a lugares como o refeitório, a biblioteca, ou mesmo impossibilitando a partilha do telefone, etc.

Se por um lado, o uso dos prédios em sistema de condomínio é explicado pela insuficiente oferta de prédios públicos para atender à demanda por educação - e justificado no discurso oficial como redução de custos - por outro, implica, também, na oferta de mobiliário inadequado aos adultos e, também, no aumento de atribuições e responsabilidades às profissionais do ensino, que se vêem obrigadas a uma, nem sempre fácil, negociação por espaços.

Entre os espaços negados - diferente do que acontecia na Escola das Três Comunidades - a Asa Branca não conta com biblioteca ou sala de leitura. Também não conta com acesso ao refeitório. Por isso, não tendo o refeitório disponível, a merenda servida no dia-a-dia - até a data em que a verba mensal conseguir alcançar - é composta por biscoito ou por algum achocolatado e, algumas vezes, um sanduíche etc. A verba oferecida pelo Estado destinada à alimentação dos alunos era de trinta e quatro centavos por aluno para cada dia de aula.

A quantidade de estudantes da "Asa Branca" gira entre 300 e 400 estudantes. Esse número de alunos é muito flutuante - pela constante entrada de novos estudantes e grande evasão de outros tantos - motivado principalmente pela troca de trabalho ou de desemprego, que leva a uma inserção ou a um afastamento, às vezes temporário, muitas vezes definitivo da escola.

Os estudantes são divididos nas classes de alfabetização e nas quatro fases de1ª até a 4ª séries - que eqüivalem às séries do ensino regular diurno. Só a classe de alfabetização tem a duração de um ano, as demais tem a duração de um semestre letivo. As aulas são de segunda a sexta-feira e o horário acaba se restringindo a duas horas e meia diárias, por conta da demora - de uma parcela dos alunos e alunas - no trajeto do trabalho para a escola ou, ainda, porque o patrão ou a patroa não liberou o aluno, ou aluna, no horário compatível com o da entrada na escola.

A escola conta, em seu quadro de profissionais, com dez professoras, a diretora, uma supervisora pedagógica, uma secretária e uma funcionária multitarefa que faz papel de servente, inspetora, faxineira, *office boy*, merendeira etc. Enfim, conta com profissionais dedicadas, empenhadas em dar o melhor de si, orientadas por um modelo tradicional de ensino e aprendizagem.

O *staff* de direção é sempre afável e acolhedor no relacionamento, tanto com os alunos e alunas que já são inscritos na escola como, também, com os novos, os pretendentes, aqueles que, timidamente, muitas vezes em duplas ou em grupos, procuram a escola a fim de retomar ou iniciar os estudos. Fui, como pesquisador, igualmente bem recebido - nas duas escolas, vale lembrar - tanto pela direção como pelo corpo docente.

Vencidas as exigências iniciais de apresentação de documentos emitidos pela Instituição com a qual essa pesquisa mantém seu vínculo acadêmico, formalizando minha presença naquela escola, além da observação sistemática que se estabeleceu desde os primeiros contatos com aquela comunidade escolar, procedi à coleta dos dados que caracterizavam os estudantes das duas classes de alfabetização então existentes, a fim de estabelecer um conhecimento inicial sobre o perfil discente.

A partir das fichas de matrícula na Asa Branca levantei informações sobre gênero, naturalidade, faixa etária, moradia, profissão das alunas e alunos da classe de alfabetização. Essa pesquisa – como já revelado

anteriormente – assume como princípio, ético e estratégico, construir-se preservando a identidade dos seus protagonistas. Motivado sobretudo por este compromisso, "batizei" a Escola objeto dessa investigação com o nome de "Escola Estadual Asa Branca" tendo em vista, sobretudo, a característica marcante de ser, majoritariamente, freqüentada por migrantes nordestinos que, como as aves, arribam em busca de tempos melhores.

Sublinho a existência de duas classes de alfabetização naquele momento e o faço porque o número de classes em qualquer fase do primeiro segmento - alfabetização à quarta série - se alterava, a cada semestre, determinada pela demanda por vagas, que variava ao sabor da oscilação de algo que se pode denominar, genericamente, de mercado de trabalho. A inscrição e permanência dos estudantes naquela Instituição de Ensino guardava estreito vínculo com a proximidade com o seu local de trabalho, que revelou - pelas informações obtidas em suas fichas de matrícula e, mais adiante confirmadas pelos próprios alunos e alunas, pela natureza da ocupação profissional do grupo discente - guardar estreita relação com o local de moradia visto que, em sua maioria, aquele grupo de estudantes constituía-se de porteiros e empregados em serviços domésticos, que tinham como domicílio o próprio local de trabalho.

Inserindo-me no trabalho de campo, fui construindo uma relação de confiança com aquela comunidade educativa. Assuntando, aqui e ali, *"trotando em deambulações errantes"* (Pais, 1993) pelo pátio, sala das professoras e corredores da escola, fui conhecendo o funcionamento, as

regras, alianças e rupturas, dialogando com as professoras, alunas e alunos que foram meus interlocutores privilegiados para a produção desse trabalho. Nesse deambular pela realidade daquela instituição pedagógica, a partir da convivência com aquela comunidade escolar, fui encontrando respostas, discursos autorizados e, também, novos enigmas e interrogações, desafiadores para um pesquisador.

No dia seguinte aos fatos registrados no meu diário, no início do meu trabalho de campo, os alunos e alunas entraram na "Asa Branca" normalmente, como se nada tivesse acontecido. Talvez por se delinear um limite político entre a rua e escola (Da Mata, 1987), aceito por aqueles estudantes - essa hipótese nos permitiria atribuir àquele espaço educativo um poder silenciador aparentemente, o assunto do dia anterior não estava presente, ao menos explicitamente, na pauta de conversas dos grupos que se formaram no pátio externo daquela escola antes da campainha tocar anunciando o horário do início das aulas.

Sem muitas delongas, houve um rápido comunicado verbal na sala das professoras, informando que se algum aluno ou aluna perguntasse sobre o ocorrido, elas estariam autorizadas a explicar que houve um problema no turno da tarde de responsabilidade do município. Os estudantes fazendo experiências de laboratório - para a aula de ciências - derramaram um produto que provocou uma reação química, por isso o prédio foi temporariamente interditado pelo corpo de bombeiros para averiguações, mas já estava liberado.

3.2 - **O ritmo do forró subvertendo hierarquias**

Era final do primeiro semestre letivo e as diferenças encontradas entre as escolas pesquisadas evidenciavam-se na medida do aprofundamento do mergulho no trabalho de campo (Tura, 2003). Ambas, Asa Branca e Três Comunidades têm como característica marcante - para além do ambiente de ensino e aprendizagem - representarem para aqueles alunos e alunas, um lugar de encontro e construção de cultura, onde, em suas representações sociais, aqueles estudantes tecem novos referentes de grupo, naquele espaço de educação. Para os estudantes das duas instituições pedagógicas, a escola, além de espaço de educação, se apresenta, também, como lugar do seu encontro como grupo social, espaço de definição e construção de identidade de grupo dos que ali convivem.

Todavia, apesar de algumas semelhanças nas duas experiências, há diferenças significativas entre as duas escolas, que são importantes para a reflexão desenvolvida nessa pesquisa. Entre elas, se pode destacar, os ritmos do grupo discente daquelas instituições pedagógicas. Resultado da existência dos "dois Brasis" (Lambert, 1967), o ritmo diferenciado possivelmente é determinado pelas diferentes ocupações em postos de trabalho, que, numa delas, pela distinção que a certificação escolar oferece, distingue os alunos e alunas de uma escola que ocupam postos, ouso relacionar, com as características e velocidade da sociedade industrial, e, na outra, com traços de uma relação senhorial, ainda encontrada nas

relações trabalhistas estabelecidas nos serviços domésticos e serviços nos prédios residenciais - onde majoritariamente trabalham os alunos da Asa Branca. Estes vão chegando de mansinho.

Outra diferença marcante encontrada entre as duas instituições de ensino são os festejos juninos. A festa junina encerra em si uma tradição de organização comunitária. Nas duas instituições esta é uma grande manifestação cultural, momento revelador de valores, formas de organização, alianças, resistências, rompimentos e confraternização entre os grupos.

Enquanto na "Três Comunidades" todo o processo de organização passava principalmente pela organização estudantil que assumia o papel dirigente, ficando o corpo de profissionais - direção e corpo docente - como coadjuvante da festa, na "Asa Branca", todo o processo de organização era centrado na atuação das profissionais de ensino, modelo mais comum nas escolas para crianças, ficando como tarefa principal dos alunos e alunas - no processo de organização - trazer as prendas e as comidas típicas deste festejo.

Assim, na "Asa Branca", às professoras era reservado o papel de organizar a participação das turmas no evento, enquanto o centro da organização era responsabilidade do *staff* de direção. Na "Três Comunidades", o microfone - seja no sentido metafórico ou no literal - era inteiramente dos alunos e alunas. A voz dos estudantes se fazia presente

em seu papel organizador. Eles assumiam, também, as tarefas de fiscalização, controle e segurança da entrada da festa.

Dentre as experiências as quais vivi como pesquisador na Escola Asa Branca, os festejos juninos foram de especial importância para a pesquisa. Ali, pude testemunhar que a relação entre corpo docente e discente, que era orientada por uma relativa distância hierárquica, teve esta lógica de certa forma subvertida na hora do forró. Essa dança e música, típicas da terra natal da maioria absoluta dos alunos da Asa Branca - ganharam definitivamente a participação dos estudantes no evento, que dançaram até não agüentar mais, seja no estilo mais atual, influenciado pela lambada, ou no mais tradicional estilo forrozeiro com a dança "puladinha".

Nas brechas de uma estrutura educacional hierarquizada, os grupos no interior da escola vão construindo formas de resistência e encontrando meios de se manifestar enquanto grupo social, sujeitos da História, criando suas táticas de praticantes, como estudou Certeau (1996). Assim, durante o festejo junino foi possível constatar uma interessante mudança nos papéis interpretados por aqueles sujeitos. Mudança no papel dirigente que os estudantes assumiam quando, ao sabor do som do forró, os alunos "tiravam de surpresa" todo o *staff* de direção, e as desconsertadas professoras, para dançar.

A música aproximava todos para o centro do pátio interno, que se transformara em um grande salão de dança, Desconstruindo aquela distância hierarquizada, simbolizada pela distribuição geográfica, onde se

podia observar as professoras para um lado do salão, a direção para outro, separadas das alunas e alunos. Assim, as alunas e alunos, forrozeando naquele "arrasta-pé arretado" subvertiam a hierarquia ali consagrada, botando todo mundo para dançar no meio do salão.

Na Escola Asa Branca as festas se fazem tradição. Não tinham um cunho cívico, não representavam nenhuma grande data nacional, como é muito comum no calendário de festividades escolares. As festas aconteciam embora com algum enfrentamento com a ordem pedagógica - tradicionalmente estabelecida no espaço escolar - que os obrigava a seguir determinados rituais disciplinadores consagrados na educação: horário definido, com a porta da sala fechada, em dias previamente combinados, somente uma vez por mês, etc. As festas nas salas de aula aconteciam, geralmente, ao final das aulas.

Nestas festas, em sala de aula, as alunas e os alunos pareciam celebrar a sua relação de grupo e a sua presença na escola. Muitas festas se davam nesse espaço. Todavia, ao final de cada semestre, havia uma comemoração que se cercava de significado especial, era o encerramento do semestre letivo, onde uns iriam prosseguir nesta escola, em outras fases, e outros não, o que significava a despedida da Escola Asa Branca. Surpreendentemente, alguns não comemoravam essa saída para uma escola com atendimento de 5ª a 8ª, ao contrário, lamentavam o afastamento da Escola Asa Branca. Chegando alguns a declarar que gostariam de ser reprovados, só para continuar ali naquela escola.

3.3 - **Ritos, reverências e saberes em conflito**

A Escola, muito além de suas atribuições formais, tem um lugar social que lhe confere determinado *status*, que a diferencia de outras instituições e lugares de convívio social. A ela se pode atribuir como definição, ser um lugar onde as relações são permeadas por mitos, crenças e ritos, que lhe conferem uma forma peculiar de existir, com cadência, regras e funções, distintas de outros lugares sociais.

Ao longo do trabalho de campo, alguns episódios chamaram de forma especial a nossa atenção, por serem reveladores tanto da demarcação dos limites da rua e da escola quanto, também, do lugar da escola já está cristalizado no imaginário social. Portanto, esses episódios têm o valor de revelar que, além dos aspectos acadêmicos já esperados em um ambiente escolar, há, também, aqueles que servem para demarcar geográfica e politicamente a escola, como um espaço diferenciado de organização social, que a distingue do mundo do trabalho e da rua.

Em um desses episódios, que mereceu um registro especial, crianças e jovens adolescentes, população moradora de rua - sem teto - pularam o muro dos fundos da escola. Quando sua presença foi percebida deixou as professoras daquela escola em pânico. Este pânico justifica-se pelo grau de violência urbana verificada na cidade do Rio de Janeiro. Todavia, a “invasão" daqueles meninos pulando o muro, revelava ser, aquele lugar, um lugar "não autorizado" para eles, já que nada os impediria

de entrar pela porta da frente, posto que a escola não contava, como na Três Comunidades, com porteiro ou inspetor que exercesse a função de controlar a entrada de quem quer que fosse (Foucault, 2000). E, mais ainda, as portas daquela escola raramente ficavam fechadas durante o expediente de trabalho no turno da noite.

Portanto, algo impedia aqueles meninos de penetrarem no interior daquela escola pela porta da frente, e não era uma barreira física, já que a porta de entrada ficava permanentemente aberta. A fronteira que delimitava, ali, o interior e o exterior daquela instituição pedagógica - e, também quem pode ou não entrar - era de natureza simbólica, já naturalizada por aqueles meninos. Quando tentei me aproximar para conversar com os garotos, eles saíram correndo, fugiram fazendo gestos obscenos e outros, infantis, como caretas, com a língua para fora e as mãos espalmadas abanando. Apesar da irreverência dos seus gestos, o medo revelava-se um sentimento mútuo, produtor da apartação entre a escola e os meninos, e coerente com a ramificação dos mecanismos disciplinadores, que não só se multiplicam, como tem uma certa *"tendência de se desinstitucionalizar"* criando uma vigilância, e controle, para além do que está institucionalizado, como propôs Foucault (2000, p.174).

Como já fazia parte da rotina, no início dos semestres letivos da "Asa Branca", após o período de férias, no primeiro dia de aula, a direção reunia toda a comunidade da escola - alunas, alunos e professoras - no pátio interno. Este era um momento em que a direção recebia os novos e

antigos alunos e alunas e aproveitava para transmitir informes gerais e, também, anunciar os parâmetros disciplinares.

Entre os informes gerais sobre a escola, a direção solicitava aos estudantes ajuda na campanha de arregimentação de novos alunos, coisa importante para a continuidade do trabalho das professoras "naquela" escola. Ou seja, a "Asa Branca" poderia ver diminuído o seu contingente de professoras, se porventura não mantivesse a mesma, ou maior, quantidade de alunos inscritos. O Estado não admite turmas pequenas e, quando isso acontece, eles transferem os alunos e a professora daquela fase para outras unidades educacionais[6].

Os informes gerais eram transmitidos em meio ao falatório dos estudantes, em seu reencontro, e era baixo o volume de voz, que só alcançava os que estavam mais perto da diretora. Revelando que a questão disciplinar ali tinha uma importância especial, por um momento, a Diretora elevou a sua voz. Percebendo a entonação diferente, nesse momento todos fazem silêncio e, entre outras, vem uma recomendação: *'não se pode usar boné aqui dentro, boné é do lado de fora da escola, aqui dentro tem que tirar!'*

Como que fazendo uma reverência com o chapéu tirado, acatando aquela determinação, simbolicamente disciplinadora, segue o anúncio da distribuição dos estudantes pelas turmas e o nome das professoras neste

[6] Naquela época os meios de comunicação veiculavam com grande destaque as manifestações organizadas por alunos da rede estadual que protestavam denunciando a falta de professores. A solução

semestre. O silêncio estabelecido a partir daquele momento só é interrompido pelos muxoxos de descontentamento de alguns, e manifestações explícitas de satisfação da maioria dos alunos e alunas, quando tomavam conhecimento - um a um, aluno por aluno - do nome da professora que teriam naquele semestre de aulas. Eles já conheciam as docentes, e certamente já tinham suas preferências e resistências.

Outro ritual que fazia parte da rotina daquela instituição pedagógica era o momento da merenda. No momento determinado pela direção, a servente avisava à primeira turma que estava na hora da merenda. Os alunos, disciplinadamente enfileirados, uma turma seguida da outra, iam descendo as escadas para receber a "merenda fria"[7] - variava o produto a cada dia - muito simples. Ao que parece, apesar da simplicidade dos produtos oferecidos, para a maioria fazia diferença receber ou não receber a merenda, fato que acontecia, poucas vezes, é verdade, no final do mês.

Aquele ritual diário tão disciplinado, era motivo de orgulho para a direção da escola. A interpretação corrente para aquela docilidade manifesta pelos alunos e alunas, era que aquele comportamento disciplinado fazia um diferencial favorável para eles, e para a escola, diante

---

para o problema, adotada pela Secretaria de Educação, era transferir alunos e professores para outra escola fazendo a compressão de turmas, que consistia em juntar turmas oriundas de escolas distintas.

[7] Na Escola das Três Comunidades, como observei no capítulo III, o serviço de alimentação oferecido aos alunos e alunas, era chamado no jargão institucional de "merenda quente" por ser uma merenda produzida na cozinha da escola. Entretanto, na divisão condominial de espaços, a Asa Branca não contava com acesso à cozinha daquele prédio escolar e, nem tão pouco, com profissionais que dessem conta desse serviço. Por isso, nessa escola era servida a chamada "merenda fria", ou seja, diariamente eram distribuídos aos alunos e alunas da escola produtos industrializados, na maioria das vezes, pequenos pacotes de biscoitos e, as vezes, um iogurte ou achocolatado.

da realidade conflituosa encontrada em outras instituições. *"Nossos alunos são uns amores, são tão bonzinhos"*, era o que se dizia.

Referindo-se a Foucault, que estudou o processo de disciplinarização em sua implicação de dominação e poder, Tura (2000) fala que a disciplina pode ser entendida como *"o estabelecimento do normal e por isso fundante de uma normalização que massifica e padroniza comportamento"*.(p.114). Essa reflexão nos leva a pensar nos caminhos por onde se naturalizam os ritos, tão comuns nas instituições pedagógicas.

Como já referido antes, a recepção aos adultos que chegavam para ingressar na Asa Branca, e a relação estabelecida com aquelas mulheres e homens ali estudantes, se desdobrava de maneira afetuosa e até mesmo, diria, respeitosamente sedutora. Como pude observar, aquele convívio, geralmente harmonioso entre as profissionais da educação e os estudantes, era acompanhado de muito zelo no tocante ao controle e aferição da apropriação dos saberes outorgados à escola, que ali eram aceitos como parâmetro de qualidade adequada àquela seriação aligeirada.

Muitas mulheres e homens chegavam ali para se inscrever sem apresentar nenhum documento que comprovasse a sua passagem anterior por alguma escola. Orientada pela crença no poder paradigmático dos saberes escolarizados, a supervisão pedagógica da escola atuava aplicando uma prova, que tinha por finalidade equalizar os conhecimentos escolares daquelas pessoas à fase compatível com a distribuição de

conteúdos das disciplinas - parâmetros curriculares - aceitos por aquele grupo de educadoras.

Movidos pela pressa da certificação, alguns desses candidatos, que chegavam sem um documento comprovando a sua passagem anterior por alguma escola tentavam, em vão, convencer a supervisora a encaixá-los em alguma fase mais adiantada. Essa pressa era justificada por eles pela exigência de declaração formal, comprovando o grau de escolarização, feita por empregadores (Singer, 1986).

Com o aprofundamento do trabalho de campo, fui circulando em espaços e lugares de encontro mais informais como pátio, corredores e sala das professoras. Logo na primeira semana do trabalho de campo fui apresentado pela diretora a algumas docentes que estavam na sala das professoras um lugar de diálogo descontraído por onde as docentes circulavam diariamente antes das aulas.

A sala das professoras me permitiu uma aproximação contínua com aquelas profissionais do ensino. Nas minhas visitas a este lugar pude estreitar, paulatinamente, a convivência e, então, compreender melhor o perfil das professoras, acompanhando momentos da mais pura descontração, como, também, partilhar angústias pessoais e profissionais vividas por elas.

Aquela sala era, também, palco de manifestação e construção de uma trama de relações e identidades afetivas, pessoais e profissionais. Era

onde se tornavam claras as alianças e conflitos que davam origem à formação dos grupos que ali se estabeleciam.

Das dez professoras, apenas duas trabalhavam somente na Asa Branca; as demais labutavam em duas ou, algumas, em três jornadas diárias. O que fazia com que, muitas vezes, elas chegassem ali já muito cansadas. Se bem que, certo dia, uma delas me confidenciou que, ao entrar em sala de aula, sentia-se revigorada pela troca com os seus alunos e alunas. Por isso, talvez, diante do cansaço, os assuntos, na maioria das vezes, não iam além das amenidades ou das questões relativas ao cotidiano pessoal e familiar, filhos, maridos, ou fatos engraçados vividos durante o dia.

Contudo, em alguns momentos, a sala das professoras se transformava num espaço explícito de diálogo sobre questões de interesse coletivo. Durante muito tempo esteve na pauta de conversas daquele grupo a reforma da Previdência. Intensos debates reveladores de toda a preocupação com a expectativa de perdas de conquistas sociais, consagradas, já há muitos anos, a trabalhadores em setores mais estáveis, como os servidores públicos. As polêmicas em torno da contagem de tempo de serviço para aposentadoria pareciam simbolizar toda a angustia diante de questões trabalhistas referentes ao ofício de professoras, baixos salários, o Programa Nova Escola, perda ou diminuição de gratificações etc.

O programa Nova Escola, na vida dessas profissionais, é um capítulo a parte. O adjetivo "nova", apropriado por esse sistema de

avaliação, o qual deveria representar etmologicamente alguma novidade ou fato recente, se revela um mecanismo antiquado de culpabilizar as professoras pelos "fracassos" da educação. Nova Escola e velhas práticas. O Estado, que é responsável pela precarização da questão salarial, que em sucessivos governos só vem se agravando, aparece como aquele que procura alcançar a melhor qualidade de ensino.

Este mesmo Estado, que não fornece instrumentos mínimos para a formação continuada e de suporte à ação docente, estabelece um sistema de avaliação em que os profissionais, e a escola em que trabalham, são avaliados pelo o que o próprio Estado não fornece. O Estado é quem, na verdade, está sendo avaliado, entretanto, quem perde são as professoras, que tem os proventos diminuídos a título de um mau desempenho de suas funções.

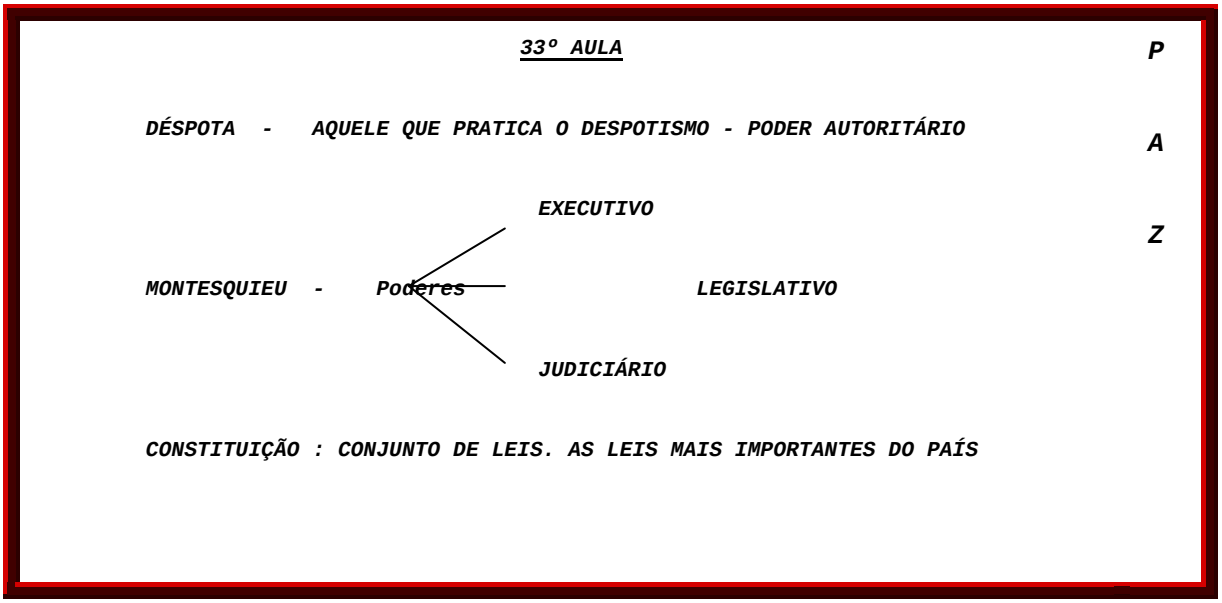
Essas, entre tantas questões, fizeram parte das inquietações das professoras da Escola Asa Branca durante a minha permanência no campo. Chegou um momento em que as incertezas transformaram-se em perspectivas pessimistas. Tudo isso levou muitas das profissionais a se movimentarem no sentido de pedir a contagem para aposentadoria e solicitação de licença prêmio. Duas, efetivamente, conseguiram entrar de licença; às outras foi rejeitada tal solicitação, sob o argumento de que havia impedimento legal para a liberação de mais alguém naquele momento.

Nove professoras da Asa Branca concederam entrevistas para a pesquisa, e a única falta se deveu ao fato das entrevistas terem se realizado quando ela já havia saído de licença prêmio. Além dessas entrevistas, no transcorrer do trabalho de campo fui me aproximando, e, no diálogo com as professoras, fui entendendo um pouco mais sobre o cotidiano daquela escola, das suas profissionais, e compreendendo as manifestações de companheirismo e de rupturas naquele grupo.

Estive presente em dois conselhos de classe (COC) na "Asa Branca". Como o trabalho de campo começou muito próximo do final do semestre - logo a seguir entrariam de férias - a participação naquele primeiro COC permitiu que eu fosse formalmente apresentado a todas as professoras. Apesar de ter participado só um dia daquela reunião, que transcorreu em dois dias, a minha presença foi muito proveitosa, como estratégia de aproximação e compreensão das relações do grupo, como pude descrever em meu diário de campo:

"Com alguma ansiedade e muita satisfação, acompanhando o grupo de professoras subi a escada da Escola Asa Branca em direção a sala onde se realizaria a reunião do COC. Entramos na sala onde a diretora, a supervisora pedagógica e a secretaria - *staff* de direção - já estavam posicionadas. Sentadas lado a lado, de costas para o quadro de giz, na posição que no dia a dia era ocupada pelas docentes. Eu e as professoras sentamo-nos em semicírculo ocupando o espaço destinado no horário de aula aos alunos.

O ritual do conselho de classe, tão comum à vida nas escolas, parecia estar sendo guiado ali pelas palavras escritas no quadro de giz que falavam das idéias de um dos mais importantes pensadores do Iluminismo[8] que - com seus ideais - assumiu um papel determinante para o modelo contemporâneo de escola. Haviam esquecido de apagar a lição de história, do turno vespertino, inscrita no quadro de giz, ladeado por um grafite feito por algum aluno pedindo paz, que reproduzo a seguir:



Certamente a inversão no posicionamento das professoras - que ali passaram a ocupar a posição dos alunos - era reveladora do lugar que

[8] Quando falo em ideais Iluministas, o faço apoiado nas palavras de Marcondes (1996) que assim define: Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso.

ocupavam na divisão de poder naquela instituição. Apesar de não haver qualquer determinação prévia sobre em qual carteira cada uma das professoras deveria sentar, pude perceber que o posicionamento delas atendia à uma ordem 'naturalizada'.

O posicionamento do grupo nas carteiras atendeu à seguinte distribuição: Nas pontas do semicírculo posicionaram-se as duas professoras mais novas naquela escola - haviam entrado na 'Asa Branca' há alguns meses apenas - em seguida a estas, sentaram-se aquelas professoras com mais afinidade ou prestígio junto a direção da escola e finalmente, mais ao centro, de frente para o quadro, o grupo de professoras que oferecia alguma resistência à gestão daquela instituição pedagógica."

Enfim, interpretamos múltiplos papéis em nossa vida pessoal ou profissional. No começo do trabalho de campo pude perceber - especialmente no momento de minha apresentação às professoras no COC - uma certa confusão a respeito do meu papel de pesquisador ali naquele ambiente escolar. A direção da escola ora se referia a mim - com uma certa pompa - como pesquisador, ora como estagiário, como se eu estivesse ali somente para cumprir determinada carga horária obrigatória de alguma disciplina acadêmica.

Foi necessária a desconstrução[9] das hierarquias ali estabelecidas, até que houvesse minha afirmação como pesquisador, de forma a favorecer a minha caminhada dialógica pelo campo de pesquisa e o estreitamento da relação com aquela comunidade educativa. Apesar de bem recebido, algumas dessas resistências só foram vencidas com a convivência, aos poucos, como em qualquer construção de relação de confiança. Tanto para aquelas profissionais, como para os estudantes, procurei esclarecer a proposta e estabelecer uma relação dialógica, sem hierarquias.

As diferenças estabelecidas na qualidade da interlocução com o grupo, entre o primeiro COC e o segundo, eram muito grandes. No primeiro, talvez por ter participado somente de um dia, não pude perceber nenhuma tensão, ou mesmo discordância, quanto aos encaminhamentos seguidos. O ambiente me pareceu, de certa forma, organizado para receber alguém de fora, "arrumado" para receber minha visita.

A respeito do formalismo com que recebemos em nossa casa uma visita de cerimônia, à qual pedimos que fique à vontade e que de antemão nos desculpe por qualquer coisa, Da Mata (1987) nos diz:

---

[9] Em Marcondes (1996) encontramos: "Segundo Derrida, a desconstrução não consiste em passar de um conceito a outro, mas sim em inverter e deslocar uma ordem conceitual bem como a ordem não-conceitual a qual esta se articula."(p.67) Nesse sentido procurei na interlocução com alunas, alunos e professoras explorar outros significados para a minha presença ali como pesquisador, que não aqueles significados explicitados na minha apresentação formal.

"Por trás do formalismo óbvio há sempre a regra de ouro da hospitalidade, que se traduz pura e simplesmente no respeito pela pessoa da visita e na satisfação de tê-la dentro de nosso teto, querendo conversar conosco". (p.11)

No segundo COC que participei, o amadurecimento na interação com o grupo permitiu o afrouxamento do formalismo. Já mais à vontade, a reunião fluiu, transparecendo toda a tensão e a negociação as quais envolvem as relações naquele espaço. Tornaram-se mais claras as alianças, enfrentamentos, resistências - como é de se esperar em uma comunidade plural - que se estabeleciam na relação daquele grupo.

Assim como no COC da "Três Comunidades", na maior parte do tempo esse tipo de reunião era centrada no exercício enfadonho de contabilidade da pauta das professoras a qual liam, nome a nome, explicitando nota e assiduidade, acompanhadas de um esclarecimento avaliando as "competências"[10] dos estudantes. Enquanto alguma professora fazia a leitura da pauta de sua turma, as outras, que não tinham diretamente nenhuma relação com a fase da vez, "aproveitavam" o tempo para 'passar a limpo', ou completar a revisão do material - pauta, provas etc. - do seu trabalho em outras escolas.

---

[10] No sistema de ciclos, adotado na Escola Asa Branca, só se pode reprovar alunos ao final da segunda e da quarta fases entre a primeira e a segunda e a terceira e quarta fases a progressão era automática e, assim, só era permitida a reprovação de alunos ao final das segunda e quarta fases. Isso tornava necessário, segundo explicações das docentes, o anúncio das "competências" dos alunos para a professora da fase seguinte entender o "domínio de conteúdos" dos alunos que estava recebendo.

Uma diferença observada entre a "Asa Branca" e a "Três Comunidades", que vale um registro especial, é a nítida diferença na participação dos alunos e alunas de uma e outra, no que concerne aos interesses coletivos da comunidade dos estudantes, como já explicitado na questão organizativa das festas juninas. Assim, na reunião do COC se pôde perceber a ausência de representação estudantil nas discussões. Na "Três Comunidades" os representantes de turmas com suas críticas, reivindicações e sugestões, participavam individualmente do COC, na medida em que as suas respectivas turmas eram objeto de discussão.

Era muito comum ouvir queixas das docentes manifestando discordância em relação ao sistema de progressão automática. Em que pese o consenso em torno de algumas críticas feitas a este sistema, parece já estar sacralizado, como algo inerente à escola, o poder de selecionar através do sistema de avaliação, aqueles que "merecem" a certificação auferida pela escola, no modelo que tradicionalmente se apresenta.

Segue-se, a essa idéia, o ritual, comum a todas as escolas convencionais, de, durante a leitura da pauta - só muda o apelido de uma para outra instituição de ensino - anunciar os "aprovados e reprovados" e os que não conseguiram seguir em frente como estudantes, passam a ser chamados de "inexistentes", "eliminados" ou qualquer outra expressão com conotação excludente. O ritual anuncia que, mais uma vez, aquele estudante adulto se viu excluído do sistema de ensino.

Completando este quadro, em que pese o esforço empreendido pelas dedicadas professoras - em conjunto com a direção e a supervisão pedagógica da escola - no sentido de fazer a diferença para seus alunos e alunas, essas profissionais encontram inúmeros obstáculos para o desempenho eficaz de suas atribuições docentes. Entre eles, pode-se destacar: há, por parte do Estado, uma total ausência de oferta de material didático como fonte de pesquisa para aqueles estudantes.

Sabe-se que é consensual, na pesquisa acadêmica, o questionamento do uso dos manuais e cartilhas na escolarização. Entretanto, como aponta Herbràd (1990) data do fim da Idade Média a origem da escolarização da lecto-escrita e, hoje, a idéia da leitura e da escrita tornou-se algo intrínseco à idéia de escola e, implicitamente, ao uso dos livros como um recurso privilegiado e, por isso, soa estranho imaginar uma escola contemporânea sem livros.

Ao contrário da Escola das Três Comunidades que, ainda que em situação precária, conta com uma biblioteca, a "Asa Branca" não tinha disponível, para manuseio ou consulta dos alunos, nenhum livro. Como alternativa para esta ausência, alguns poucos livros, doados pelas próprias professoras - geralmente literatura e material didático destinados originalmente à educação de crianças, com teor infantilizado - servem de base para a construção dos exercícios e das questões de provas.

Observei que, se por um lado, para enfrentar os desafios daí decorrentes, as docentes procuram, muitas vezes, o uso de recursos

pedagógicos alternativos como jornais, revistas e outras fontes de informação, por outro, elas enfrentam, também, a resistência de parte significativa dos alunos que - impregnados pelas referências de um modelo de escolarização centrado no uso de livros ofertado à outras camadas da população - entendem que a alternativa apresentada representa uma oferta de qualidade inferior e, por isso, invariavelmente, em meio às atividades com o uso desses recursos, perguntam: hoje não vai ter aula, não?

Nas entrevistas que realizei com as professoras da "Asa Branca", obtive informações sobre o perfil das professoras, muito úteis à reflexão aqui desenvolvida. Todas essas profissionais eram oriundas da educação de crianças e tinham como formação inicial o curso de formação de professoras de nível médio. Indagadas acerca de como foi a aproximação com a educação de jovens e adultos, todas declararam que haviam começado a trabalhar com EJA por um acaso, depois de alguns anos de docência em educação de crianças, tendo como exceção uma delas, que é oriunda da educação especial com ênfase na educação artística.

As expressões para definir a chegada, e adesão, dessas professoras à EJA são variadas, porém, todas têm a mesma conotação de casualidade: *"Saí da Secretaria de Educação após vinte anos e só havia vagas no supletivo à noite"*; *"Trabalhava no município com crianças, quando umas colegas que estavam se encaminhando para inscreverem-se no concurso para o Estado, fui só para fazer companhia e acabei me inscrevendo também, e estou aqui até hoje"*; *"Nunca imaginei, pedi*

transferência de São Gonçalo para o Rio e só tinha vaga à noite em EJA"; *"Caí aqui de pára-quedas, trabalhava em CIEP em São Gonçalo e quando pedi transferência para o Rio só havia vaga na EJA"*; *"Eu dava aulas em Rezende e pedi transferência para o Rio, só tinha vaga à noite, por isso eu comecei na EJA"*. São estes alguns dos depoimentos sobre a ida dessas professoras para a EJA.

Entre essas professoras, somente uma havia ficado treze anos na educação de crianças antes da EJA; as outras, todas, deram, ou davam ainda, há mais de vinte anos, aulas para crianças. Todas se declaravam adaptadas à EJA; somente uma delas buscou, já na sua maturidade profissional, a formação com Habilitação em EJA, em uma Universidade Pública. Apesar de sua formação, ela disse que era muito questionada por seus alunos e alunas, quando tentava fazer uma aula diferente e, por isso, optou por *"dar aulas no sistema mais tradicional possível"*.

Todas essas professoras declaram que, apesar de adaptadas à função de docente em EJA, gostam muito de trabalhar com adultos. Elas, todas, além da formação no curso Normal têm, também, formação de nível superior em Pedagogia, Educação Artística, Psicologia, Fonoaudiologia e Português Literatura. Enfim, todas as profissionais daquela escola têm uma escolaridade acima da exigida para o exercício da docência no primeiro segmento da educação básica e, ainda, quatro delas têm pós-graduação Lato Senso e duas outras têm cursos de extensão.

Com aproximadamente três horas de gravação, realizei entrevistas com essas professoras. Pude inferir dessas entrevistas algumas questões. O universo educativo de crianças ainda é muito demarcado como universo profissional feminino. As professoras da "Asa Branca" têm, em sua totalidade a origem profissional na educação de crianças e não fez nenhum tipo de formação que permitisse uma reflexão acerca da especificidade da educação de jovens e adultos.

Por isso, todas, sem exceção, declararam adaptar em seu fazer educativo, exercícios, questões de provas e conteúdo programático de livros destinados à educação de crianças. A essas questões, pode-se acrescentar a ausência de Políticas Públicas voltadas para esse segmento da educação que favoreçam a instrumentalização e a reflexão das profissionais de EJA.

Apesar de todos os obstáculos enfrentados por essas docentes, não se pode reduzir a importância do trabalho realizado por aquelas docentes. Ou seja, mesmo diante das questões observadas como a formação, condições de trabalho, salários baixos, expectativa de perdas de conquistas sociais historicamente obtidas pelas lutas dos trabalhadores, as ameaças do Projeto Nova- Escola e outros, não se pode culpabilizar profissionais, que estão entrando, muitas vezes, para o terceiro turno de trabalho, pelas dificuldades encontradas no exercício de sua profissão.

Para se ter uma dimensão do aspecto positivo do que acontecia na escola, encontrei no meu trabalho de campo na "Asa Branca", alunos e alunas querendo ser reprovados por não quererem se afastar de determinada professora e daquela escola, onde encontraram alguma possibilidade de diálogo e construção de identidade social, perpassada por significados e laços afetivos.

Em meu último dia de pesquisa de campo, pude testemunhar a agitada apresentação coletiva de trabalhos feitos pelos alunos e alunas, como culminância do planejamento feito, meses antes, em um conselho de classe, que previa o desenvolvimento das aulas durante o ano, tendo como tema gerador ”A Água”. Os alunos e alunas apresentaram, com participação muito animada, trabalhos com redações, maqueta, cartazes, jogral etc.

Simbolizando a contradição marcante, observada naquele universo educativo, onde as práticas de educação para crianças convivem com um universo de adultos, como que lançando um convite para o capítulo IV que tratará das questões referentes aos alunos, concluo este capítulo com uma frase que uma professora dizia, ao chegar, em tom de brincadeira, quando passava, falando para aqueles adultos:

> *"Crianças!!! Vamos, vamos, vamos! Está na hora da aula! Vamos, 'tá na hora de subir!"*

Capítulo IV

A Diáspora Nordestina

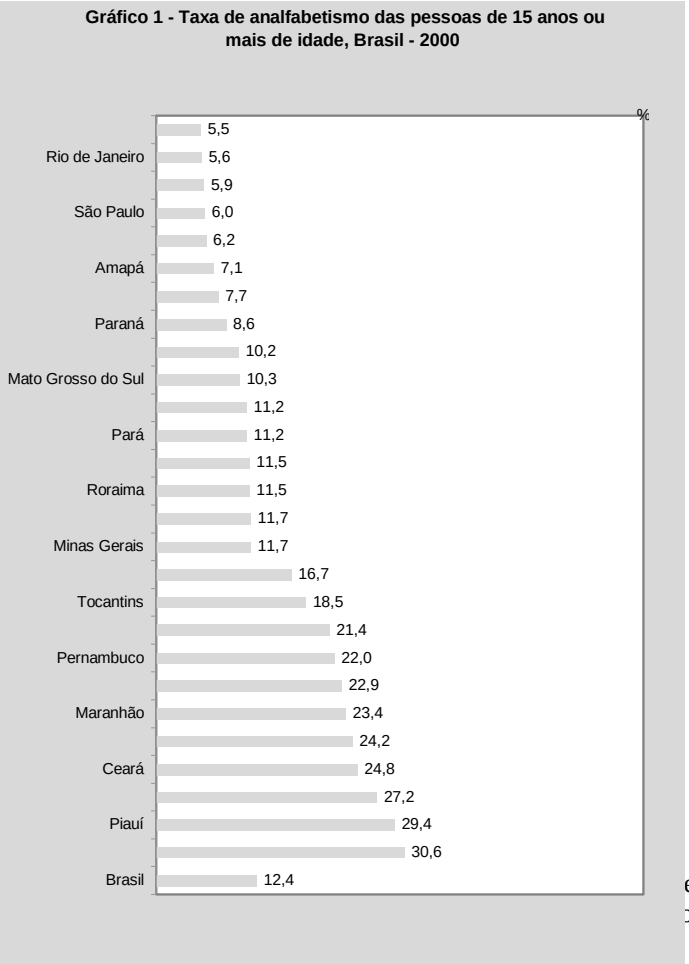
A escola Asa Branca tem, em sua maioria absoluta, alunos e alunas naturais da região nordeste do país que migraram - informação obtida nas fichas de matrícula dos estudantes e nas entrevistas - em busca de dias melhores, fugindo das condições políticas e econômicas adversas encontradas em sua terra natal. Se pode confirmar os dados referentes às difíceis condições de vida da população nordestina pelos indicadores sociais da região (anexos IV e V)

Na condição de migrantes dessa maioria de alunos e alunas é que busquei inspiração para o nome da escola - Asa Branca - e, também, para a apropriação da palavra "diáspora" que tem sua expressão historicamente associada à dispersão dos hebreus e, mais recentemente já na história contemporânea, à movimentação da população negra no pós-colonialismo.

Na versão dicionarizada de Houaiss (2003), o verbete "diáspora" (p. 170) é apresentado como *"dispersão de um povo por perseguição política, religiosa ou étnica"*. Ao apropriar-me dessa expressão proponho uma

expansão semântica associando à palavra uma dimensão tanto econômica quanto política[11].

O mapa geopolítico brasileiro revela que em nossa sociedade a desigualdade social se apresenta, também, na desigual distribuição regional do poderio econômico. Essa distribuição desigual do poderio econômico no país, leva à migração. São grupos que se deslocam em busca de maiores oportunidades de emprego. As diferenças regionais deixam perceber também uma distribuição desigual de educação de uma região para outra do Brasil.



[11] Bobbio (1986) forne elas duas - por estarem associadas à qu ordado: a visão marxista (p.956) no qu econômico na estrutura e supra-estrutura; e a outra acerca de algumas experiências de planejamento e implementação de política econômica em países capitalistas no pós-guerra (p. 974)

Se pode ter essa idéia observando o gráfico que apresenta, a seguir, a desigual oferta de oportunidades educacionais entre os Estados. Destacam-se pelo maior percentual de analfabetismo, justamente, os Estados de origem dos alunos da Asa Branca[12].

4.1 - **Os Santos e os Silva**

Como já enunciado anteriormente, a questão central desse trabalho é buscar os sentidos da educação para os alunos e alunas da EJA procurando os nexos desses sentidos com a perspectiva anunciada de educação formadora de cidadania. Em resposta aos objetivos desse trabalho, como desdobramento prático, se procedeu na Escola Asa Branca a um levantamento de dados de três fontes principais de informação: 1ª - O acesso às fichas de matrícula das alunas e alunos da Asa Branca; 2ª - O circular e o dialogar com os protagonistas daquele espaço educativo, que proporcionou observações e informações preciosas que foram registradas no diário de campo; 3ª - As entrevistas concedidas pelos estudantes e pelas professoras.

Como planejamento para as entrevistas tracei um breve perfil dos estudantes informantes com os quais eu privilegiaria a interlocução. A escolha deste perfil não pressupôs uma rigidez amostral, típica de outras abordagens metodológicas, ao contrário, a pesquisa de campo se fez flexível, evitando ficar presa ao perfil mínimo, posto que, todos os

[12] Gráfico extraído do site oficial do IBGE em agosto de 2004.

estudantes que se dispuseram a narrar suas experiências foram igualmente entrevistados perfazendo um total de vinte e sete entrevistas gravadas, acrescidas de mais quatro informais, sem gravador e, ainda, nove entrevistas, igualmente gravadas, com as professoras, todas transcritas e impressas.

Foram entrevistadas alunas e alunos que estudavam nas duas classes de alfabetização e, atento às questões de gênero e idade, entrevistei igualmente homens e mulheres, centrando as entrevistas nos alunos e alunas com idade entre trinta e cinqüenta anos, que eram maioria nessas classes, sem desprezar os estudantes mais jovens e aqueles mais idosos.

Entre os entrevistados, selecionados pelo perfil mínimo, estavam alunos e alunas que inscreveram-se para estudar na Escola Asa Branca na classe de alfabetização e que já haviam prosseguido em seu percurso escolar até à quarta "fase". Como *start* para as entrevistas, com a autorização e ajuda das professoras, percorri todas as turmas, da alfabetização até à 4ª fase. Apresentei-me formalmente ao conjunto de alunos e alunas, anunciando, para aqueles que ainda não me conheciam, os motivos pelos quais eu estava presente na "Asa Branca" convidando-os para as entrevistas que começariam no dia seguinte.

Após esta passagem pelas turmas, segui para a sala da diretoria a fim de negociar o local onde se dariam as entrevistas. Para minha surpresa, chegou uma aluna se apresentando para conceder entrevista já, ali mesmo,

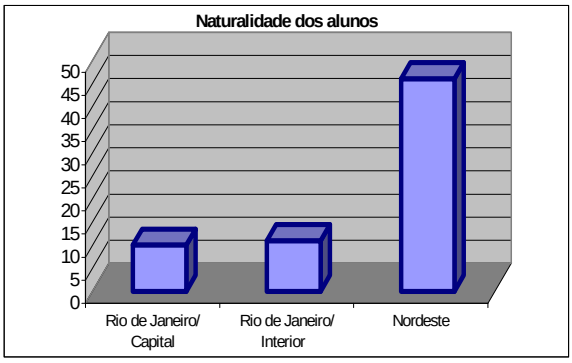
na sala da diretora. Tentei argumentar que seria melhor no dia seguinte, em outro local, e a aluna insistiu que fosse ali mesmo e, sem esperar qualquer resposta, se pôs a narrar sua trajetória pessoal, escolar e profissional.

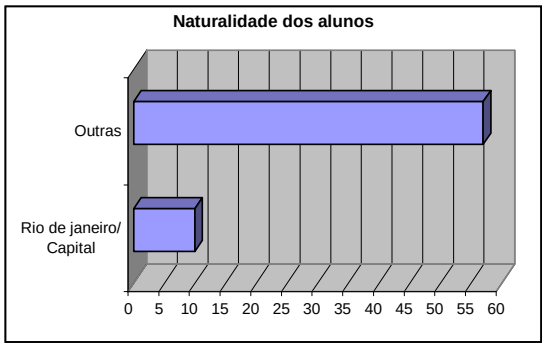
Valdilene contou que, como tantos outros, havia nascido no nordeste, sido criada na roça e que: *"Eu estudei só alfabetização. Aquela do ABCD, aquela do livrinho"* mas que não aprendeu a ler na escola que foi: *"minha patroa me ensinando... é, me ensinô!"*; e, ainda, *"...é problema de roça. No interior sabe como é, né? Ou ia para a roça com os meus pais, ou então eu ia para o colégio, por isso eu parei."*

Esta aluna, voltou a estudar só depois de sua migração, já no Rio de Janeiro, onde chegou "pelas mãos" de uma amiga, já com emprego em serviços domésticos. Valdilene descreveu os motivos que a levaram de volta para a escola da seguinte maneira: *"É porque eu resolvi voltá a estudá? Eu acho pra mim importante aprendê as coisa, é como...pra mim não sê burra entendeu?* (se pôs a rir) *É bom, o estudo é bom pra muitas coisa. Por exemplo: pra i fazê compra, pra i no banco. Isso é importante, eu acho, É isso."*

Ao final do relato, não restou dúvida acerca da necessidade de um local previamente combinado para as entrevistas, que permitisse o sigilo dos depoimentos dos entrevistados e preservasse a privacidade de suas narrativas. As entrevistas foram realizadas nas mesas que servem de refeitório para os turnos da manhã e da tarde.

Para entender o aluno e aluna da EJA no contexto educacional do RJ, não se pode desprezar os dados que revelam uma impertinente produção de novos analfabetos no interior da própria escola neste Estado. Entretanto, deve-se levar em conta que o conjunto de alunos e alunas da escola pesquisada é formado por migrantes, alguns de cidades periféricas da capital deste Estado, concentrando-se, todavia, a origem da maioria absoluta desses alunos nos Estados da região nordeste, como se pode observar nos gráficos a seguir:





As fichas de matrícula das alunas e alunos permitiram, de forma preliminar, conhecer dados sobre naturalidade, gênero, idade, trabalho e residência dos estudantes da Escola Asa Branca. Esses dados serviram à pesquisa como parâmetros norteadores, tanto para os caminhos percorridos pela observação etnográfica como, também, para a fundamentação das entrevistas.

Analisando os relatos das experiências de vida, dos alunos e alunas, pode-se dizer que eles se apresentaram como narrativas singulares. Algumas vezes, eles percorriam outros caminhos e encontravam outras justificativas que explicassem suas trilhas de migração, mas acabavam, de forma direta ou indireta, se vinculando à questão do trabalho.

Entre os depoimentos que aparentemente podiam fazer parecer que os estudantes haviam trilhado outros caminhos, temos dois relatos reveladores do fascínio exercido pela mídia, que apresenta os encantos da cidade onde se radicaram em busca da felicidade prometida, como se fosse um porto seguro. Pode-se associar o movimento diaspórico daqueles migrantes à imagem dos Hebreus em busca da terra prometida. (Hall, 2003)

José Carlos informou em sua entrevista que migrou porque era muito jovem e *"como diz o ditado: Como a água, vinha levando"*. Tinha como idéia fixa conhecer pessoalmente os profissionais que faziam um programa de rádio que assumia como nome a marca do seu patrocinador. O programa era anunciado com muita ênfase, como costumam ser os anúncios de rádio*: "A Impecável Maré Mansa"*. Programa de rádio - popular por muitos anos - de variedades, humor, música e informação da estação de rádio Carioca: Rádio Tupi AM. *" eu tinha um radinho de pilha e escutava todo dia e vinha andando, aí eu decorei Rua General Polidoro 196, o cara falava com aquelas garotas, mandava carta oferecendo música e o cara dizia 'você que taí me escutando... então eu falei: Eu vou!!"* José Carlos informou que alcançou o seu intento de vir para o Rio de Janeiro e

conheceu, de fato, a "turma da impecável maré mansa" o que acabou lhe rendendo uma rede de relações que permitiu caminhos um pouco diferentes dos que nos relataram os outros alunos e alunas da Escola Asa Branca.

Franciana, informou que migrou por puro espírito de aventura. Era muito jovem e queria conhecer as belezas da paisagem do Rio de Janeiro e do Cristo Redentor e, informou em sua entrevista, que: *"Achava que era uma coisa maravilhosa, via na televisão o Pão de Açúcar, o Cristo, a praia, era loucura de todo adolescente, fazer uma viagem em busca de uma coisa melhor..."* Como havia lugar para ela ficar, veio fugida aos dezessete anos de idade. As coisas não correram exatamente como o planejado. Engravidou, casou, teve três filhos, trabalhou e até a data da entrevista - vinte e cinco anos depois - nunca havia visitado o monumento do Cristo Redentor nem o Pão de Açúcar!

Esses dois estudantes, nordestinos, que migraram segundo suas palavras, meio que pelo espírito de aventura de jovens, estavam a nos contar que não é só em busca de trabalho que se migra. Entretanto, esses relatos se apresentam como exceções que, como tal, confirmam a regra. A experiência no campo confirmou, por meio do diálogo com os alunos, alunas e professoras, que as levas de migrantes se formam em direção às cidades grandes, em busca de emprego e embaladas pelo sonho - ou ilusão - de alcançar condições mais dignas de sobrevivência. Migram, não por opção, ou pelo exercício do direito constitucional do cidadão de ir e vir, e

sim, por falta de opção e ausência dos mais elementares serviços e direitos que compõem qualquer agenda cidadã em suas cidades de origem.

Quando digo ilusão, o faço pensando em tantos outros que intimamente devem ter alimentado a esperança de uma “boa aventura” ou de uma “boa ventura”. Entretanto, entre os relatos dos estudantes, esse não era exatamente o fim mais comum. Trago aqui a experiência de Antônio[13]:

"...eu arranjei uma mulé. Essa minha mulé que eu tô com ela agora. Ela é do Rio Comprido. Ela tinha uma casinha lá e disse: Vamo lá pro Rio Comprido, aí eu falei: Rapaz! Lá é muito perigoso, é muito crime lá, cara, mas eu vou pra lá, e fui pra lá. Fiquei morando com ela lá num quartinho, num quartinho. Era três por três mais ou menos. Eu, ela os dois filho dela, meus três filho. Aí meu filho arrumou uma mulé, aí ficou dentro de casa. Aí veio ma um pessoal do Norte: Um irmão meu, uma sobrinha. Rapaz, de noite, quando eu chegava... eu trabalhava à noite.

De manhã quando eu chegava eu esperava eles se levantá pra eu entrá dentro de casa. Ficava em cima da laje, que lá é morro, ficava em cima da laje esperando que eles se levantasse. Porque? Ditava tudinho no chão, porque não tinha nem cama, nem rede, nem nada. Tinha que ser tudo no chão. Aí, quando eles se levantava eu entrava. Aí graças a Deus eu

[13] Na transcrição da entrevista do aluno Antônio, assim como na de Valdilene e demais entrevistados, mantive o modo de falar característico do dialeto da sua terra natal a fim de não diminuir o poder de suas narrativas. Neste sentido, foi exigido um cuidado especial, a fim de evitar a construção de hierarquias entre o dialeto usado pelos alunos e alunas e o dialeto usado pelas professoras que é mais comum ao Rio de Janeiro.

consegui uma casinha. Me deram um terreno lá (inaudível), *fiz uma casa pra mim."*

São fatos que ficam mais expressivos ao se pensar na maré neoliberal, que vem provocando a precarização das relações trabalhistas e dos postos de trabalho (Castel, 1996[14]) pelo mundo todo, e aqui no Brasil se pode sentir os efeitos dessa "onda". Apesar disso, em suas narrativas, os alunos e alunas migrantes da "Asa Branca" revelavam expectativas de emprego com alguma estabilidade e com carteira de trabalho assinada. Entretanto, a realidade se mostrou, muitas vezes, contrária à essas expectativas, como Antônio experimentou:

"...aí saí desse prédio aí. Problema de doença também que eu trabalhei seis ano direto. Eu pegava, eu pegava de 9.30 h às 6 da manhã. Nas minhas férias, eu tirava minhas férias trabalhando. Aí o porteiro saía de féria, eu tirava as féria do porteiro. O porteiro saía de féria eu tirava as féria dele. Quando eu tirava essas três féria eu pegava de 9.30 (da noite) às 4 da tarde. Às vezes alguém tinha que fazer comida pra mim. Às vez não vinha. Isso três mês seguido, porque...não, dois mês seguido, a minha..... depois da minha e dele. Então eu peguei um poblema, um fraqueza de sangue. Tive que ser internado, uma anemia. Tomei três, três litros de sangue. Três saquinho daquele de sangue. Aí, quando voltei mandaram embora. Aí passei nove mês parado e fui trabalhá de caseiro. Mas esse de caseiro é

[14] Robert Castel lembra que apesar da precarização tocar as diferentes categorias sociais, essa precarização afeta principalmente os trabalhadores pouco qualificados - e mais numerosos - Estes encontram-se "desmembrados dos conjuntos coletivos, das regulações coletivas de proteção e do direito do trabalho. Passam, então, a ser indivíduos isolados dos antigos pertencimentos coletivos". (p.177)

triste, cara. Vi a mulé falando em escravidão ali[15]*, e caseiro é a mesma coisa que escravidão."*

No levantamento feito nas fichas de matrícula dos alunos e alunas dessa instituição de ensino, quando transcrevi os dados a respeito dos estudantes para a ficha de coleta, me chamou a atenção a recorrência de dois sobrenomes muito familiares aos brasileiros. A grande maioria dos alunos das classes de alfabetização tinham como sobrenome Santos ou Silva.

Esses alunos e alunas analfabetos, filhos de outros "Santos" e outros "Silvas", em sua quase totalidade também analfabetos, em seus depoimentos, narraram suas táticas e estratégias de sobrevivência e de construção de relações sociais. Nas brechas da desigualdade e da insegurança, encontravam alternativas de sobrevivência entre a imagem do monumento do Cristo Redentor de Franciana e a laje do seu Antônio, lá em cima do morro.

O que pude observar, também, é que a maioria dos estudantes daquela escola trabalhava em serviços domésticos remunerados ou em serviços de portaria em prédios residenciais. Isso permitiu, na maioria dos casos, que morassem no próprio local de trabalho. O perfil daqueles estudantes/migrantes, trabalhadores em serviços domésticos e de portaria

---

[15] Antônio se refere a uma passagem do espetáculo "A missa dos quilombos" que os estudantes foram assistir no Armazém nº 5 no Cais do Porto RJ como parte das atividades culturais que a escola ofereceu aos alunos e alunas.

de prédios foi fundamental para a tecedura de uma rede de relações e determinante para a o encontro deles na Escola Asa Branca.

4.2 - **Crônicas do cotidiano escolar**

Como é próprio nas pesquisas qualitativas de feição etnográfica, como rotina e método de trabalho, passei aqueles meses de pesquisa de campo, caminhando pelos espaços da Escola Asa Branca de forma errante, buscando entender os sentidos da educação para aqueles estudantes, pergunta central desta pesquisa. Refletindo sobre essa abordagem metodológica, Pais nos diz:

> *"toda pergunta é um buscar. E como etmologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias"* (1993, p. 33)

Circulando pela sala das professoras, pelos espaços dos alunos e alunas, assuntando aqui e ali, percorrendo os corredores dessa instituição pedagógica, o diário de campo foi sendo escrito. A secretaria da escola era um desses lugares onde pude acompanhar muitos episódios, fundamentais

para a compreensão daquele grupo, detentor de características culturais tão peculiares.

Era à secretaria que acorriam alunas, alunos e professoras para dirimir alguma dúvida, mediar algum conflito ou encaminhar reivindicações. Essa sala era na verdade onde trabalhava todo o *staff* da direção. A diretora, a supervisora pedagógica e a secretária, numa mesma sala, compunham uma equipe harmoniosa, que atuava de forma muito coesa no exercício do poder de direção da escola.

Antigos alunos e alunas da escola, com freqüência, procuravam aquela secretaria a fim de solicitar uma declaração para apresentar no trabalho ou, ainda, para encaminhar sua matrícula em outra escola para dar continuidade aos estudos. Por ser uma escola de "ensino supletivo" como a própria direção ainda se referia, a procura da secretaria para novas inscrições era contínua, ao longo do ano.

Ali se apresentavam os novos Santos e os novos Silva. Em suas fichas de matrícula se confirmavam as informações coletadas logo no início do trabalho de campo. A naturalidade dos novos alunos e alunas era, proporcionalmente, a mesma do antigos, em sua maioria migrantes nordestinos.

Nas entrevistas, também foram confirmadas algumas das informações extraídas das fichas de matrícula dos estudantes. As pistas que apontavam para a condição de migrantes daqueles alunos e alunas, foram se confirmando e ganhando densidade nos relatos dos estudantes,

que revelavam que aquele movimento diaspórico não se dera "ao deus dará". Acompanhando aquela dispersão, agora narrada pelos seus protagonistas, se podia perceber alguns traços de solidariedade, fundamentais para a vida daqueles migrantes, e determinantes para a sua volta à escola.

Ao saírem de sua terra natal aqueles alunos e alunas migrantes o faziam, em geral, já com a perspectiva de trabalho e de moradia, ainda que temporários. Assim como Valdilene, tantos outros jovens migraram com a ajuda solidária de parentes ou amigos. Como se pode perceber, a solidariedade foi o fio condutor com o qual aqueles alunos e alunas- traçando sua rota de migração com a perspectiva de emprego - conseguiram tecer a sua trama social que se encontrava esgarçada pela migração forçada em condições adversas.

Aquele fio, que conduzira - em "migração assistida" - aqueles alunos e alunas para a cidade do Rio de Janeiro, para o trabalho em serviços domésticos e de portaria de prédios, servia mais uma vez como o traço de solidariedade, agora determinante para a sua entrada e matrícula na Escola Asa Branca.

Ao contrário de Valdilene que procurou a "Asa Branca" por iniciativa própria, quase todos os outros entrevistados chegaram à essa instituição de ensino conduzidos por alguma ação solidária, como foi o caso de Severino - cozinheiro de churrascaria - que tentou sem sucesso freqüentar uma escola mas desistiu pois o horário era incompatível com o do seu trabalho. Até que

um amigo, "que é lá do norte também" lhe disse: "Eu vô te levá na escola onde eu estudo".

Com a chegada à cidade onde se radicaram, aqueles migrantes agora alunos e alunas da "Asa Branca" estabeleciam uma rede muito restrita de relações sociais que se resumia ao núcleo familiar e à Igreja. A relação de trabalho era extremamente hierarquizada, por um lado, e permitia, por outro lado, o estabelecimento de laços - afetivos e sociais - além daqueles pertinentes às suas atividades profissionais.

No entanto, muitas vezes, no âmbito do trabalho, eram impedidos de ampliar a rede de relações e de entrar para a escola. Este foi o caso de Manoel, que já havia tentado estudar na "Asa Branca", e fora impedido pelo síndico do prédio que estabelecia um horário de trabalho incompatível com o da escola. Só com a mudança de síndico foi permitido o seu retorno aos bancos escolares *"Então quando isso sucedeu, a primeira coisa foi: Não, eu vou lá na Asa Branca... Hoje estou aqui e quero continuar até com novos estudos."*

Em outras, ao contrário, o trabalho é a trilha por onde os migrantes caminham em direção à escola. *"Principalmente o meu patrão, ex patrão, né? Ele me disse: 'Rosalina, eu quero que você estude, que você é uma mulher muito guerreira, e se você não estudar, disso você não vai sair', e até hoje eu não quero desistir nunca mais."*

A Igreja era mais um dos caminhos que aqueles alunos seguiam em direção à escola. Gerson, que passara por aulas de alfabetização do projeto

educacional da Igreja, disse que sua professora alfabetizadora: *"Lá da Igreja... aqui pertinho, veio e conversou com a diretora aqui, por causa do seu amigo, conversou com a gente por um bom tempo, arrumou para a gente estudar aqui, daí veio eu e mais uns colegas prá cá."*

Os estudantes, nas entrevistas, quando falavam dos motivos pelos quais haviam retornado aos estudos, ou entrado ali pela primeira vez em uma escola como alunos e alunas, começaram a fornecer pistas dos sentidos da educação para eles. Tinha aluno ou aluna que associava claramente a sua presença na "Asa Branca" à alguma exigência mais imediata vinculada ao mundo do trabalho como contou Paulo:

> *"Então o que é que acontece, eu... meu problema de estudar. Aí eu vim para aqui estudar porque me faz falta. Eu fui fazer um curso de eletricista no SENAC e me exigiram um histórico meu, eu falei: eu não tenho. Eu estudei faz muito tempo, não sei se esse colégio ainda existe no norte. Não pode fazer isso. Então eu não consegui. Então eu falei: Eu vou estudar porque eu quero fazer o meu curso!"*

Alguns queriam somente escrever um bilhete ou uma carta para a família distante, ou ainda atender um telefonema e deixar um bilhete para a patroa, como foi o caso do aluno Quirino que se considerava em idade já fora das expectativas de mudança de profissão e então falou:

"Eu quero estudar para ter um objetivo: Quero escrever uma carta sem pedir ajuda, sozinho. Noutro dia escrevi uma carta, mandei minha patroa corrigir, ela disse: 'Tudo certo, com vírgula, tudinho..." Então é isso, é isso que eu quero!"

Entretanto, outros tinham expectativas muito mais longevas de escolarização, sonhavam até em cursar faculdade. Na maioria desses relatos – os depoimentos manifestavam o interesse por algum curso ligado à assistência aos desfavorecidos - como Serviço Social, Enfermagem ou Direito - como informou Lindinalva:

"Na minha adolescência eu tinha vontade de fazer o que é Direito. Até eu pedia prá ele: (seu pai): 'Deixa eu estudar, eu quero estudar para ser advogada'. Coisa de direito, né? Mas ele: 'Não sei'. E eu: 'Tudo bem'. Esse é meu sonho. Com certeza!"

Essas formas diferenciadas de entrada para a escola - seja pelas expectativas de escolarização dos alunos e alunas ou por qual trilha eles caminharam até a matrícula na Escola Asa Branca - determinaram também. ao menos no início de suas vidas de estudantes naquela instituição de

ensino, o modo como se inseriam nos grupos e construíam seu sentimento de pertencimento social.

Próximo ao horário de entrada, os jovens e adultos chegavam de mansinho - diferente dos alunos da escola das Três Comunidades que chegavam em ritmo acelerado - e iam formando os grupos por afinidade, por idade, gênero, uns do lado de fora da escola, a maioria no pátio externo e alguns no pátio interno da escola, formando grupos de estudo.

Era mais comum aos mais jovens - homens e mulheres - a ocupação da calçada da rua em frente à escola ou, ainda, durante as aulas nos corredores dos andares, flertando em encontros fortuitos. Muitos casais se constituíram na Escola. Os jovens formavam um grupo mais ruidoso e inquieto e, talvez por isso, escolhessem, por sua posição estratégica, o lado de fora da escola, longe das normas disciplinadoras típicas das instituições de ensino.

Muitos alunos e alunas preferiam ficar reunidos em grupos menores ou mesmo em dupla. Os grupos mais homogêneos, fora o dos jovens na rua, eram os formados por senhoras que viam ali a única oportunidade de estabelecer uma relação que não fosse marcada pela dupla jornada de trabalho como profissionais e donas de casa. Diariamente encontravam-se nos mesmos bancos, formando os mesmos grupos.

Eram muito poucos os alunos e alunas que circulavam pelos diferentes grupos; quando isso acontecia era algum jovem que circulava, normalmente, entre os diferentes grupos. O que não acontecia com os mais

idosos, que escolhiam sempre como pares pessoas da mesma faixa etária. Em geral, entre as gerações se estabeleciam algumas fronteiras.

Da mesma forma, se estabelecia uma fronteira invisível entre as docentes e os alunos e alunas. Raramente se encontrava alguma professora dialogando com alunos ou alunas fora de sala de aula. Estas, no horário de entrada, se limitavam a uma saudação de "boa noite" aos seus alunos e alunas e seguiam caminhada, direto para a sala das professoras, onde estabeleciam seus laços enquanto grupo. Só uma, entre as dez professoras da Escola Asa Branca, em diversas ocasiões, pôde ser vista circulando nos diversos grupos, seja num "bate papo" informal ou dialogando e dirimindo alguma dúvida a respeito do conteúdo de alguma disciplina.

As relações entre alunas, alunos e professoras - pelo que pude observar no período do meu trabalho de campo - se estreitavam e aconteciam de fato no interior da sala de aulas.

Para além da circularidade - entre os docentes e discentes - da cultura outorgada à escola[16], é no interior da sala de aula, que mais uma vez subvertendo o viés disciplinador instituído - típico da escola - as festas aconteciam. Aproveitando-se da relativa autonomia que o interior da sala de aula oferecia, os alunos, alunas e as professoras celebravam o seu encontro naquela escola e atribuíam valor cultural às suas relações.

As festas tinham enorme importância na construção da identidade cultural daquele grupo, naquela escola. Muito mais do que a subversão da disciplina escolar, as festas colocavam os alunos e alunas como protagonistas. As rotas migratórias abrem caminho para as rotas culturais onde os alunos e alunas vão resgatando suas histórias de vida. Neste resgate, as festas juninas, já descritas nos capítulos dois e três, ganham valor de resistência e de visita às origens, onde os alunos e alunas cantam e dançam ao som da música típica do nordeste.

Em que pesem as diferenças culturais e dialetais, e que não são pequenas, entre os Estados de origem desses estudantes, eles eram reconhecidos e se reconheciam como "povo nordestino". Nos hábitos, costumes e formas de expressão cultural comuns à região nordeste do país, aqueles alunos e alunas migrantes encontravam identidade de grupo - nas manifestações culturais - que os unia.

Ali, entre as brechas da cultura escolar outorgada, na dinâmica do encontro das culturas das alunas, alunos, e professoras - com a cultura letrada autorizada - nas festas juninas se produzia o "nordeste". Ou, como a esse respeito, Hall (2003) propõe:

---

[16] A cultura outorgada a escola é marcada por uma certa hibridação, que faz comunicar traços culturais do interior da cultura letrada e da cultura típica daqueles alunos e alunas, como bem analisou Canclini (1989)

."... a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma "arqueologia". A cultura é uma produção. Tem sua matéria- prima, seus recursos, "seu trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição, enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos." (p.44)

Portanto, ao se construir este conceito de "nordestinidade" - no interior da escola - simbolizado ali pela dança e pela música, se dá a produção de uma cultura já hibridizada entre os valores culturais e dialetos daqueles migrantes, e dialetos da cidade onde se radicaram. Se pôde observar, então, essa hibridização, nos festejos juninos da escola das Três Comunidades e da Escola Asa Branca que juntavam o *funk* e o forró e, também, na dança onde os alunos e alunas praticavam o mais tradicional "arrasta pé forrozeiro", ao lado dos passos contemporâneos da "lambada".

Outro exemplo interessante da hibridização cultural e dialetal foi o diálogo com o estudante Nilson, que durante a entrevista modulava a sua narrativa nos dois dialetos, o da sua terra natal e o da cidade em que se radicou. Em sua narrativa bi-dialetal, Nilson quando tratava das questões relativas ao seu trabalho e suas relações com o mundo cultural da cidade do Rio de Janeiro, selecionava palavras e as flexionava com o jeito da fala

do carioca. Todavia, quando sua narrativa remexia em lembranças da sua infância na "roça", a busca do modo de falar de sua terra natal se fazia presente nas palavras que usava e na entonação da voz. Contudo, informou que quando visita a sua terra natal não se reconhece mais na fala das pessoas daquele lugar. Acrescento que certamente sua fala não deve mais ser reconhecida nesses locais como deles também.[17]

4.3 - **O ensinar e o aprender para além da sala de aula**

Como anteriormente anunciado, estive procurando entender os sentidos da educação e de que maneira o conceito de educação para a cidadania eram ressignificados no cotidiano educativo daqueles estudantes. Pude ir percebendo isso ao compartilhar o cotidiano da vida escolar de alunos e alunas da EJA. Nessa oportunidade, observei formas de organização das alunas e alunos na construção de suas vidas de estudantes. Observei, também, com mais ênfase, os encontros entre os discentes, com a finalidade de entender quais as estratégias a que eles recorriam para vencer suas dificuldades pedagógicas e construir espaços próprios de convivência e aprendizado.

Quando perguntei aos estudantes da Escola Asa Branca: Porque voltou a estudar e o que pretende na escola? A maioria dos alunos e alunas declarou que sua presença na escola era motivada pela perspectiva de

---

[17] Hall (2003), citando Chamberlain, fala da experiência diaspórica dos negros caribenhos no pós-colonialismo, e das dificuldades sentidas por muitos dos que retornam, em se ligar às suas sociedades

mobilidade em postos de trabalho. Desejavam "conseguir emprego" em profissões que exigiam certificação escolar (Singer, 1986). Mara falou que vai estudar:

> *"Até chegar o ponto de ser uma boa secretária, sem ser de casa de família, entendeu?" Já Raimundo tinha como meta imediata: "... tirar. tirar uma declaração da quarta séria, porque uma declaração da quarta série você precisa, entendeu? Prá mim tirar o curso de vigilante, entendeu?"*

Para além das expectativas mais imediatas, relativas ao mundo do trabalho, outras questões contribuíam para a produção de sentidos educativos, sejam estes sentidos de ordem prática ou da ordem do desejo. Pararam de estudar para trabalhar e, para maioria deles, voltar a estudar assumia a função de resgate de um direito negado. Era o caso das mulheres cuidando dos trabalhos domésticos e dos irmãos mais novos: *"fiquei tomando conta dos meus seis irmãos, que era sete anos mais moço, e não tinha mesmo tempo de estudar, só aprendi meu nome...".* Era o caso dos homens na roça:

---

de origem. Muitos sentem que a "terra" se tornou irreconhecível. (p.27)

"Eu tinha istudado mas foi difíci naquela época que eu nasci. Há vinte e sete anos os pessoal tinha que trabaiá. Eu sou de João Pessoa. Realmente o povo daquela época tinha só que trabaiá. Com sete ano eu já tava trabaiando já, com pai, fazê o quê? O colégio, o grupo como chamavam era longe mais ou menos como daqui na rodoviária a pé, e era matagá, na roça braba no Tapororé. Então, daí começou, e trabaiei até os vinte e cinco, sem frequentar escola porque o patrão falava que precisava que eu trabaiasse até dez hora da noite e aí não dava prá estuda não."

A grande maioria dos estudantes da Asa Branca já tinha tido suas experiências escolares, com a passagem traumática pelo "fracasso escolar". Os que informaram nunca ter passado pela experiência escolar, reafirmam a informação dizendo que estiveram "por um tempinho" no MOBRAL mas que só haviam aprendido, muito mal, a desenhar o próprio nome.

Era, então, o MOBRAL produzindo analfabetos. Ao que parece a voracidade das campanhas "comem" orçamentos gigantescos, que só não conseguem acabar com a escolaridade aligeirada oferecida aos estudantes jovens e adultos. Tantos anos depois de sua extinção, alunos egressos desse programa, somente desenhando o nome, matricularam-se na Escola Asa Branca e estavam ali agora, sim, escrevendo, ainda que "comendo algumas letras".

Observei que entre as estratégias de ampliação da rede social - em geral restrita ao seu núcleo familiar e religioso - a escola assumia, então, papel preponderante. Como exemplo de resistência, enfrentamento e resgate dos laços culturais, reafirmo, estavam as freqüentes festas promovidas por aqueles alunos, já incorporadas à rotina escolar.

Os alunos e alunas da "Asa Branca" tinham uma avaliação muito positiva sobre as suas professoras e sobre sua escola. É o caso de Carlos, que já tinha quarenta anos que não entrava em uma sala de aula, e tinha ficado muito inseguro por ficar tanto tempo afastado "*já nem imaginava o que era uma sala de aula".* A respeito de sua professora disse: *"Minha professora é maravilhosa, tive sorte, né? Tive a sorte de ter uma professora maravilhosa!"*

As docentes em suas entrevistas, além das manifestações de afeto em relação aos seus alunos e alunas, demonstraram ter consciência acerca do perfil dos seus alunos e alunas reconhecendo-os como adultos/trabalhadores/migrantes e, ainda, estabeleciam diálogos esclarecedores acerca das histórias de vida dos seus alunos e alunas. Como falou a professora Paula:

> *"São pessoas que vêm do nordeste, são..., são... é ...pessoas que não tiveram oportunidade lá, né?, acho que o grosso vem de lá. E...eles vêm...eu acho, que com esse objetivo de aprender a ler e a escrever e de, assim, melhorar na vida. Eu acho que para eles*

é...tendo esse diploma, ou...ou...enfim, esse histórico escolar, eles, eles melhoram, né? Eles tem uma melhora na vida deles em, em termos de, de...profissão, de né? Profissionais. E eu acho que eles vêm em busca de um mundo melhor. Eu acho que não é só profissional...ele quando aprende a ler e a escrever, ele domina o mundo."

Contudo, esta consciência acerca da realidade de vida dos seus alunos e alunas, não se traduzia em um modo de fazer educativo, que levasse em conta as especificidades da educação de adultos. Todas, sem exceção, afirmaram que não dispunham de nenhum recurso metodológico específico para a educação de adultos como suporte das suas aulas. Afirmavam que se apropriavam e adaptavam os livros destinados às crianças nos seus exercícios de aula e, também as suas provas.

"Mas muitas vezes o que acontece... muitas vezes eu modifico, a... assim: 'Dadá come não sei o que...' Não, eu ponho o nome de uma pessoa, eu já bolo um outro esquema, uma adaptação para poder dar a matéria. Porque senão fica uma coisa muito nenenzinho, né? E eles perdem o interesse.

Nós temos não... O Estado manda um conteúdo, nè? Que nós temos que dar. Até mesmo para o supletivo. Aí nós, já em cima

daquilo, tiramos os que são, as... as coisas mais importantes, porque o supletivo você não... não dá para você dar a matéria toda. Prejudica prá caramba. Mas aí as coisas que são mais... utilizadas mesmo prá provas, prá esses cursinhos, concursos, né?"

Falar das provas é falar também de uma contradição fundamental observada naquela escola. Por solicitação da supervisora pedagógica, ajudei algumas vezes na tarefa de impressão e distribuição das provas aplicadas aos alunos e alunas. Pude, portanto, acompanhar e confirmar a orientação típica de conteúdos em moldes bem conservadores e dirigidas às crianças.

As provas para a classe de alfabetização e para a primeira "fase" eram preparadas com aqueles exercícios que - por muitos anos - dominaram as salas de aula do ensino fundamental para crianças, onde se pedia aos estudantes que, com um traço, fizessem a ligação entre um objeto desenhado e a palavra correspondente como: Xale, Xilofone, etc. No dia em que observei a questão acima, uma das professoras havia passado pela escola carregando o seu filho menor no colo ardendo em febre. Estava levando-o ao médico e, ainda assim, passou na escola para dar satisfação.

Por isso, a supervisora pedagógica me pediu que aplicasse a prova substituindo aquela professora. Seus alunos e alunas ficaram muito apreensivos com a minha presença, justamente no dia da prova. Estavam inseguros pela falta da professora. Em determinado momento um aluno

levanta e me fala: *"Eu estou conseguindo ler, mais não estou conseguindo resolver a questão. Eu leio: Xilofone, xale... Mas como eu posso ligar ao desenho? O que é xilofone? O que é xale?".* No dia seguinte os comentário dos alunos e alunas foi o seguinte: *"Aquele professor é bom, mas eu prefiro muito mais a minha professora ela é muito melhor!"*

Havia naquela instituição de ensino certa tensão entre os conhecimentos escolarizados e os conhecimentos dos alunos e alunas. Como poderiam os estudantes daquela escola alcançar o processo de apropriação dos conhecimentos escolares diante de um modelo de escola que tradicionalmente não contempla a sua fala e, mais, é alheia à cultura trazida por aqueles adultos, trabalhadores, migrantes e, fato agravante, no caso da Asa Branca, adota como recurso pedagógico uma literatura infantilizada?

Tradicionalmente a escola assume e valoriza determinada cultura, entretanto, várias pesquisas, desenvolvidas no campo da Sociologia da Educação, têm revelado que, em meio às tensões entre a cultura valorizada pela escola e as muitas culturas que se encontram no seu interior, se estabelecem e constróem novos valores culturais e estratégias de construção de conhecimentos (Forquin,1995).

A respeito da “centralidade da cultura” nos processos de formação social, Hall (1997) afirma sua importância e sua *"penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e*

subjetividades" posto que *"cada prática social ocorre "no interior da cultura".* (p. 44)

No caminhar pelo pátio externo da escola, pude observar formas de organização dos alunos e alunas diferentes das que se verificava no interior das salas de aula. A convivência com o conjunto de alunos e alunas, me permitiu perceber uma outra trama de relações ali estabelecidas. Grupos de estudantes se formavam diariamente aguardando o horário de entrada na escola. Eles se dividiam em duplas, trios, outras vezes em grupos maiores, e acomodavam, em seus cantinhos preferidos, as afinidades entre os membros de um mesmo grupo, em clima de descontração e trocas carregadas de afetos.

Por sua recorrência, me chamou, então, a atenção a freqüência com que estes grupos se reuniam, aparentemente com a finalidade única de estudar. Esses encontros revelaram-se muito mais importantes do que os trabalhos em grupo, tão comuns em todos os níveis da vida escolar. Revelaram-se, também, vale ressaltar, parte fundamental para a construção de uma rede solidária, essencial para a ampliação da rede de sociabilidade daqueles estudantes.

Ao se fazerem sujeitos do ensino e da aprendizagem, construíam um referencial de solidariedade que surpreendia quando comparado com a educação recebida pelos setores médios da sociedade, fortemente marcada pela competição, voltada para o vestibular. A aula para aqueles alunos e

alunas, ali também professores e professoras, se revelava uma peça fundamental para a construção da sua rede solidária.

Como mais uma rica e relevante experiência observada por essa pesquisa, vale narrar as rodas de leitura promovidas pelo aluno de nome José, ou "Zé" para os seus companheiros de escola. A atividade de rodas de leitura e apresenta como um sofisticado exercício de leitura e reflexão coletivas que a cada dia se torna mais comum em vários extratos da nossa sociedade. Escritores, romancistas ou poetas renomados participam de concorridas rodas de leitura.

Souza (2001) narra sua experiência - como orientadora pedagógica - na formação de alfabetizadores de jovens e adultos, utilizando a roda de leitura como alternativa "que coloca a leitura no centro do processo alfabetizador" (p. 38)[18]. Esta prática tornou-se, também, atividade popular na "Asa Branca" pelas leituras do orgulhoso "Zé", que também é poeta e cantador e contribui promovendo as rodas para a afirmação do aluno/sujeito/cidadão.

4.4 - **Narradores *déjà vu***

Já vão distantes os esforços de construção de um olhar sociológico sobre a formação da sociedade brasileira. Clássicos como Casa Grande e

[18] Souza (2001) orienta essa proposta de roda de leitura em reflexões que apontam "para a compreensão de que o ato de ler e escrever não é um mero desempenho mecânico adquirido pela repetição e cópia. É sim um ato que se inscreve no universo de um projeto e de um processo em que a linguagem é marca da humanização e de singularização dos sujeitos."(p. 38)

Senzala e Sobrados e Mucambos, de Gilberto Freyre e Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda, nos fornecem informações que permitem entender o declínio da sociedade agrária, que por séculos se fez modelo econômico no Brasil, e a radical urbanização de nossa sociedade contemporânea.

Houve, também, na Sociologia da Educação, um incremento do estudo sobre as condições sociais dos estudantes, na década de 30, quando se verifica a expansão de nosso processo de industrialização. Diante da importância que a educação escolarizada assume na sociedade contemporânea, a Sociologia da Educação também se defronta com desafios e, nesse sentido, Mazza (2002) sugere "atentar para os processos educativos como fenômenos sociais (...) que ocorrem em um grupo social complexo, num contexto social específico."(p.122)

A condição de migrantes dos alunos da Escola Asa Branca se apresenta como reverberação tardia da transição da sociedade agrária para a sociedade industrial, marcada pela concentração de enormes contingentes humanos nas grandes cidades. Como já descrito anteriormente, a experiência no campo confirmou serem esses alunos e alunas, parte das levas de migrantes que se formaram em direção às cidades grandes, em busca de emprego e embaladas pelo sonho - ou ilusão - de alcançar condições mais dignas de sobrevivência.

Permaneci no campo de investigação durante o ano letivo de 2003 e parte de 2004. Isto permitiu compartilhar com aquela comunidade escolar as

suas rotinas, angústias, enfrentamentos e, sobretudo, perceber suas estratégias de organização, enquanto grupo cultural, e de produção e tecedura de sua rede de relações e de pertencimento.

Minha presença no interior da “Asa Branca” despertou olhares curiosos e de estranhamento quanto ao meu papel de pesquisador naquele ambiente educativo: eu não era aluno, não era professor, quem eu era? As resistências foram sendo vencidas na medida do aprofundamento do "mergulho" e estreitamento das relações com os sujeitos ali observados.

Em meio a minhas deambulações pelos corredores, salas de aula e pátio externo da “Asa Branca”, convivendo com a rotina escolar daqueles alunos/migrantes/trabalhadores, fui inferindo (in)conclusões acerca dos sentidos da educação para aquele grupo. Como propôs Pais(1993), segui caminho a “*trotar em deambulações vadias*" e a ouvir as narrativas daquelas alunas e alunos.

Como já disse, os relatos dos alunos reavivaram a memória das questões referentes à formação social brasileira e à herança dos traços culturais com nítidas marcas de uma vida rural, como já observado por Freyre (1990) e Holanda (1981). Relatos que distinguiam não como memória de acontecimentos remotos e, sim como um relato vivo das contradições, construídas historicamente, que compõem o perfil de desigualdade do Brasil contemporâneo.

Dessa maneira, as fichas de matrícula que serviram de fonte para o início do trabalho de campo, ganharam vida no relato dos estudantes.

Foi nesse contexto que se construíram as narrativas dos alunos e das alunas da Escola Asa Branca. Numa clara alusão ao título do filme “Narradores de Javé”, de Eliane Caffé, que tem sua trama tecida no universo de nordestinos analfabetos, sirvo-me da expressão *déjà vu*, como é descrita por Freud (1914). O autor identifica-a com a sensação espontânea que o sujeito tem do tipo *"já estive antes nessa situação"* ou, ainda, *"já passei por isso antes".*

Tomado por um sentimento de *déjà vu*, acompanhei os relatos da saga daqueles estudantes, onde descreviam suas vidas na infância, em geral marcadas pelo trabalho, o drama da migração e suas experiências de "fracasso" escolar. Enfim, relatos de vida que aquela sensação de *déjà vu* anunciava como um universo aparentemente já narrado em história cantada e contada em prosa, verso, tão bem representada na literatura, na cinematografia nacional e nas artes em geral.

Aqueles alunos e alunas migrantes estabeleceram uma rede social muito restrita, em geral resumida ao seu núcleo familiar e religioso. Entre as estratégias de ampliação de sua rede social, a escola assumia, então, papel preponderante.

No início das entrevistas, houve muita resistência, poucos aceitavam o convite ao diálogo. Entretanto, depois de algum tempo, a situação se inverteu, com inúmeros alunos solicitando uma oportunidade de ser entrevistado. O diálogo e o estreito contato com os alunos e alunas permitiu perceber alguns sentidos que a educação produzia naquele

contexto e o que se apresentava como familiar e produzia a sensação de *déjà vu*, se revelou, então, experiência singular.

Singer (1986, p.52) afirma que a escola, com sua certificação, oferece aos que por ela passaram determinado *status* social, diferente daqueles que por ali não passaram. Entretanto, algo mais, além do vínculo entre escola e trabalho, movia aqueles alunos e alunas que procuravam a escola após um longo e extenuante dia de trabalho. Tomarei como exemplo os relatos dos estudantes "Zé", Josefa, Antônio e Maria, que se revelaram singulares e ofereciam sentidos a mais para a presença naquela escola.

Alvarenga (2003) oferece contribuição para as reflexões a seguir, lembrando das palavras de Freire, ao dizer:

> *"Ninguém é analfabeto por eleição, mas por conseqüência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias 'o analfabeto é o homem que não necessita ler' em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler." (p.12)*

Dessa forma vale resgatar alguns depoimentos que confirmam a reflexão de Freire. Do Carmo, contou em sua entrevista a história de sua experiência escolar na infância que pode se atribuir à existência dos "muitos Brasis". A aluna revelou que parou de estudar ainda criança porque:

"...um 'é' que eu não sabia fazer, aí a professora me deu muita palmatória na minha mão, eu fiquei com as minhas mãos muito... fora das minhas mão, né? Uma tal de palmatória... (emocionada!) *...Disculpa!*

Aí eu tomei revolta e pavor de professora, eu achei que todas era igual, também aí me ferrei... Ela colocava caroço de milho, no castigo, aí pai queria que a gente aprendesse, mas não era batendo que a gente ia aprender, aí eu resolvi saí, foi o tempo que eu saí de casa. Foi decisão minha parar. Me machucô, fiquei muito com raiva, com muito tempo minha mão inchada, tudo vermelha, quando eu lembrava eu chorava. Eu tinha onze anos."

Antônio, que aprendera a ler com alguma "dificuldade" antes de entrar para a Escola Asa Branca, estava ali à rescrever sua história, resgatando um direito que lhe foi negado, buscou na palavra escrita contar sua história de vida que parecia destinada a ser escrita riscando o chão de terra com suas ferramentas de trabalho. Quando criança, toda vez que o pai de Antônio percebia que os filhos haviam *"escapulido"* para ir à escola, aplicava-lhes uma surra daquelas *"para não mais esquecer*, *porque homem foi feito para trabalhar!"*

Apesar da "revolta" que Antônio sentiu durante a infância, por conta desse episódio, teceu, em sua maturidade, uma impressionante análise contextualizando os fatos narrados e as atitudes do pai. Reconheceu que, apesar de lamentar os fatos narrados - tudo fazia parte de um outro contexto histórico e social onde o único mundo que seu pai conhecia era aquele mesmo, só de trabalho na lida da roça sem função social, naquela época, para a educação escolarizada. Hoje estava na escola à resgatar seus direitos.

Assim, todos os alunos e alunas entrevistados por essa pesquisa, revelaram em seus depoimentos o prazer de estar ali naquela escola, naquele encontro que permitiu a ampliação de sua rede de relações e de construção do sentimento de pertencimento de grupo.

Nesse sentido, Josefa, uma senhora empregada em serviços domésticos, revelou ser ali o lugar no qual podia encontrar e conversar com suas amigas. E, como sonho, gostaria, em sua inspiração de cronista, poder contar no papel, tudo o que observava nas relações sociais à sua volta.

"Zé", quarenta e sete anos de idade, recém alfabetizado - nunca havia freqüentado uma escola durante toda a sua vida - procurou a escola para superar os tropeços nas sílabas, tão importantes para a construção dos seus versos. Organizava, com seus companheiros, rodas de leitura, o orgulhoso "Zé", que também é poeta e cantador. Deu sua entrevista quase toda entrecortada por sua cantoria e ainda por cima me presenteou com um repente de improviso.

Nessa perspectiva os alunos e alunas em suas narrativas, atribuem à Escola papel preponderante na reconstrução da trama social esgarçada pela migração. Sua identidade de estudante se confunde e, irremediavelmente, se entrelaça com a sua identidade social. A Escola se faz lugar privilegiado de construção do sentimento de pertença a um grupo, fundamental para a organização da luta dos alunos por conquista da cidadania que lhes foi historicamente negada.

E para finalizar esse capítulo, trago o presente de José que procurou a escola para superar os tropeços nas sílabas, tão importantes para a construção dos seus versos. O "Zé", em sua justa pretensão a escritor, afirma em sua singular história, agora como poeta, cantador e narrador, que, ao se fazer sujeito do ensino e da aprendizagem, as questões se entrecruzaram tornando impossível dissociar a afirmação do aluno/sujeito/cidadão, da conquista social coletiva que representou o encontro daqueles migrantes na Escola Estadual Asa Branca.

Segue o verso "di improvisado" que o aluno Zé presenteou essa pesquisa:

Eu fiquei muito feliz
de ver você certo dia
lá naquele sesc
onde me chamou com alegria
pa mim assistí aqui
traçando estas poesia

eu assití aquele filme
que não saiu da lembrança
quando i o bandido
atirou numa criança
que ela arribou o pé
e gritando sem esperança

na minha terra querida

isto nunca aconteceu
eu fiquei muito nervoso
quando os meus olho avistou
bandido atirando
e o pobre do sofredô

e o cidadão Maru
um homi bem educado
me chamou para fazer
preguntas di improvisado
e eu estou aqui
bastante feliz ao seu lado

e eu me sinti maravilhado
onde um homi muito educado
me chamá pra ficá
aqui nós dois abancado
fazendo umas prergunta
e eu cantando improvisado

pois eu num sô cantadô
nem sou um poeta letrado
mas gosto de assistí
verso com improvisado
tirado desta cachola
tudo isso em um violão afinado

seu Maru muito obrigado
deixamos pra outro dia
porque agora eu vô
traçá otras poesia
pegá o lápis de dizer
que aprendê a lição do dia.

Considerações finais

No correr do texto eu fui apresentando conclusões parciais dos diferentes tópicos e aspectos dos pontos discutidos. Contando um pouco do que vi e vivi com as alunas, alunos, professoras e professores que, entre esperanças e desesperanças, estavam ali empenhados em tirar o melhor proveito de suas presenças na Escola Asa Branca e na Escola das Três Comunidades. No momento, quero poder reunir algumas dessa idéias, fechando o trabalho iniciado.

Começo por lembrar que a Escola Asa Branca era uma escola sem livros, fato que encerra algumas contradições. Essa instituição de ensino que ao mesmo tempo tem o papel de inserir seus alunos na sociedade que, a cada dia mais, tem suas rotinas condicionadas pela leitura e pela escrita, ao mesmo tempo não oferece aos seus alunos nenhum contato com livros - nem os escolares e muito menos os da literatura. A única vez em que pude observar uma atividade com um livro em de sala de aula era um livro destinado ao público de infantil.

Na Escola das Três comunidades tínhamos um grupo de alunos e alunas que havia avançado mais na escolarização. Eram jovens e adultos que cursavam o segmento da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Isso conferia muitas diferenças ao grupo discente, que no convívio com corpo docente estabelecia uma relação com desenvoltura mais autônoma, especialmente quando esta é confrontada com a observada na Escola Asa

Branca onde havia um grupo de professoras que trabalhava no período diurno e vespertino com o 1º segmento do ensino fundamental reproduzindo, na relação com seus alunos adultos, um modelo de educação voltada para crianças.

O esforço das professoras dando o melhor de si no desempenho de suas funções docentes e a clareza demonstrada, por elas, nas entrevistas em relação ao perfil dos seus interlocutores – alunos/trabalhadores/ /migrantes - não condizem com a insistente utilização de um modelo de educação baseado no conteúdo e no fazer educativo voltado para a educação de crianças. Contradição que Tura (2000) atribui ao *"olhar que não quer ver".*

Lutando contra as condições salariais adversas e múltiplas jornadas de trabalho, quase todas aquelas professoras se declararam adaptadas à condição de educadoras de adultos. Em sua maioria tinham mais de vinte anos de docência para crianças e estavam ali *"de pára-quedas"* ou *"por um acaso"*.

O mobiliário é igualmente adaptado - originalmente destinado a crianças - e não resistiria a um olhar com preocupações ergonômicas.

Todas essas questões revelam uma contradição maior ainda: a ausência de Estado dentro do próprio Estado. Este aparece como interventor, a ameaçar a redução de proventos das professoras e professores com a avaliação do Nova Escola, ou se faz ausente. E isso não é por acaso. É resultado de políticas públicas que não têm a EJA como

projeto regular que, como tal, necessita de dotação orçamentária própria e política de formação de educadores entre outros cuidados.

Por outro lado, os alunos e alunas representam o lado excluído da sociedade. Ou seja, o alto grau de desigualdade na sociedade brasileira se reflete na oferta desigual (anexos IV e V) de bens e serviços importantes e valorizados na vida contemporânea. Portanto se reflete, também, na oferta diferenciada de educação, quer na qualidade oferecida, quer na distância maior ou menor, de oferta universalizada de uma região para a outra do país (anexo III).

Poderíamos estabelecer, também, reflexões sobre as outras manifestações de desigualdade na sociedade brasileira, fruto da distribuição desigual das riquezas, no que se refere às questões de classe, gênero ou etnia. Contudo, uma questão emergiu de forma contundente no trabalho de campo e esta foi a questão dos alunos e alunas migrantes. Por isso, o trabalho se pautou em tratar das implicações dessa questão para a EJA. Como já referido antes, nos muitos "Brasis", o analfabeto se encontra sempre na margem da sociedade, seja ela rural ou urbana.

Em meio a isso tudo - como que a confirmar a insistência das elites na manutenção das desigualdades sociais que lhes reserva tantos privilégios - surge a proposta de ensino à distância, pautado nas novas tecnologias da informação, substituindo a escola e a chamada aula "presencial", com o intuito de atender à demanda por educação do enorme contingente de indivíduos que não tiveram acesso à escolarização. Esta

proposta se apresenta, no discurso dos seus defensores, como se fosse a única possibilidade de expansão da oferta de vagas na educação escolarizada, de modo a universalizá-la.

A questão das novas tecnologias da informação, especialmente no que se refere às possibilidades criadas pelo advento da informática, não se apresenta da mesma maneira para as camadas favorecidas da população que têm acesso a todos benefícios do progresso econômico. Para este grupo social, a informática e a rede mundial de computadores, se apresentam como um *plus*, como mais um recurso, que se revela poderoso quando associado à sala de aula, e não como decreto do fim da sala de aula. Vale lembrar a existência de um só computador na 1ª escola e na 2ª, nenhum recurso disponível, nem mesmo para as professoras, professores, e para o *staf* de direção. Isso em uma grande metrópole como a cidade do Rio de Janeiro! Pode-se imaginar nos "cantões" do Brasil. Ao que parece, pode-se afirmar: novas tecnologias, novas formas de exclusão.

Subordinar o atendimento pleno da demanda por escolarização à educação à distância se revela, na verdade, efetivar uma maior precarização da oferta de escola para as populações pobres, já tão desfavorecidas pelo modelo de desenvolvimento econômico vigente. Esta população se veria, então, destituída das possibilidades, articulações e sentimentos de pertença que as relações sociais estabelecidas no interior da escola constróem e que permitem o pensar coletivo, sem o qual qualquer tentativa de transformação se revelaria inócua. Se pôde observar essa

articulação agregadora no interior das escolas, campo empírico desse trabalho.

Em uma irônica metáfora às teses iluministas, que tiveram papel marcante para a construção dos mitos da escola, no cerne da proposta de substituição da sala de aula pelo uso de novas tecnologias, encontra-se uma evidente contradição. No Brasil, milhões de famílias - as mesmas que compõem a camada mais desfavorecida da população - não têm acesso à rede de distribuição de energia elétrica, sem a qual os avanços tecnológicos, apresentados como provedores da universalização da educação no país, perdem a razão de ser.

Ao que parece, as luzes não chegaram para os excluídos e nem serviram para iluminar as idéias engendradas pelos formuladores de tais propostas, que ao defenderem o ensino à distância, deixam claro que no Brasil, há distância entre a formulação de políticas públicas e a necessidade de acesso dos excluídos ao sistema de ensino. Transformando-se, então, a questão do confronto ‘ensino à distância versus aula presencial’ na constatação de que, entre as elites e as camadas desfavorecidas no Brasil: há distância no ensino!

Não posso deixar de destacar o que vislumbrei nessas duas escolas: que a desigualdade tem nome, sobrenome e endereço incerto. Simbolizados, nessas instituições pedagógicas, pelos Santos e pelos Silva, que migram pelo Brasil a fora - sem endereço certo - em busca de oportunidades. A emergência política dos Silva no Brasil - o presidente e o

vice presidente são Silva - ao que parece, ainda não fez a diferença para os Santos e os Silva analfabetos, que, caminhando por entre as brechas da sociedade desigual, procuram a escola. Ainda que pela porta dos fundos, como na Escola das Três Comunidades.

Em âmbito Federal, alguns pequenos acenos são dados. A EJA saiu dos corredores do MEC e ganhou assento nas mesas de discussão de políticas públicas voltadas para Educação. Entretanto, para a EJA, isso ainda é muito distante de sua principal reivindicação: reconhecimento - de fato e de direito - como um campo da educação com suas peculiaridades e necessidade de implementação de políticas públicas permanentes, voltadas para esse segmento da educação, que fujam das adaptações e improvisos tão comuns à EJA.

Mas, voltando ao campo de investigação, o que parecia uma dispersão descontrolada se mostrou - ao menos no caso particular dos alunos e alunas observados - um movimento que, de uma forma direta ou indireta, é movido à solidariedade, conduzindo a migração por uma rede de afinidades e pertenças. Sempre havia algum amigo ou parente estendendo a mão, oferecendo abrigo e, muitas vezes, alguma vaga de trabalho para aquele migrante que demonstrou muita satisfação de estudar na Escola Asa Branca e na Escola das Três Comunidades.

Todos, em suas entrevistas gravadas ou em conversas mais informais, disseram ter estabelecido e ampliado suas redes de amigos,

estando na escola. Muito poucos informaram ter chegado ali na escola sem ajuda de colegas de profissão ou de parentes, patrões, etc.

Já no primeiro dia em que compareci na Escola Asa Branca, pude perceber gestos de solidariedade quando alunos e alunas ajudavam uns aos outros a ler o cartaz que informava que naquele dia não haveria aula. A leitura era feita pelos grupos que iam se formando e, quando um balbuciava as sílabas de forma mais insegura, outro acorria para ajudar na formação das palavras.

A mais importante experiência com chancela da solidariedade que observei foi a atividade dos alunos e alunas ensinando a outros colegas, em uma troca não hierarquizada. Não se tratava ali daqueles trabalhos em grupo, tão comuns às turmas do ensino regular. Era uma atividade estabelecida por iniciativa dos alunos e alunas e que só contava em alguns momentos com a participação de uma das dez professoras. Outra característica peculiar dessa atividade era a diferença em relação às práticas encontradas na educação dos setores médios da população, condicionadas por acirradas disputas dos vestibulares por uma vaga nas universidades.

Aconteciam, ainda, as rodas de leitura organizadas por Zé que, orgulhoso do seu recém domínio da leitura, partilhava esse seu novo saber com os seus, agora amigos, narrando suas histórias que traçavam a rota da solidariedade.

Enfim, no cenário Internacional, encontramos um mundo econômico cada vez mais condicionado pelo sistema financeiro, acirrando as desigualdades regionais. Encontramos, também, neste mesmo contexto, como contraponto, os fóruns mundiais a organizar as várias formas de enfrentamento e luta contra-hegemônica que, com participação cada vez mais ampla de organizações da sociedade civil, intelectuais e partidos do mundo inteiro, oferecem com seu ativismo, resistência às pretensões hegemônicas que vêm, com seu modelo econômico em voga, impondo ao mundo a globalização da pobreza.

A oferta desigual de educação revela uma das faces da sociedade desigual e implica em outros agravantes de exclusão social para os milhões de indivíduos que não tiveram acesso à educação escolar. A essa oferta desigual se contrapõem essas organizações populares e se afirma o campo de lutas por educação para todos, independente da idade, constituindo-se na proposta de educação de jovens e adultos e estabelecendo avanços no plano internacional. Segundo Souza (2003):

> *A educação de jovens e adultos vem se firmando nas últimas duas décadas como "a chave para o século XXI" (Declaração de Hamburgo - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Agenda para o Futuro - 1997).*
>
> *Antecedida pela declaração de Educação Básica para Todos - Jontiem, na Tailândia em 1990 - a EJA vem assim se confirmando e*

sendo cada vez mais seriamente considerada como importante condição para uma participação mais ampla na sociedade, associada à crescente consciência que reconhece jovens e adultos como sujeitos de direitos, entre os quais o direito de educar-se por toda a vida.(p.1)

Em nível nacional, também, a luta por educação para todos se traduz em formas de organização e enfrentamento político, agregando educadores e pesquisadores em torno dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Vinte e três fóruns (Anexo I) que congregam educadores populares, professores das redes Estaduais e Municipais, representantes das Secretarias de Educação e do MEC, têm comparecido a algumas reuniões, onde as educadoras e os educadores estão - junto aos sindicatos e entidades gerais de representação dos profissionais da educação com mobilizações e enfrentamentos e cobranças - escrevendo a história da EJA.

Como desdobramento à pergunta que incitou esse trabalho, posso afirmar que foram algumas respostas explicitadas nas entrevistas dos alunos e alunas, outras tantas devem ter escorrido entre os dedos das minhas mão, sem que eu as tivesse percebido. Contudo, para os sujeitos dessa pesquisa, o grande sentido da educação que pude perceber foi mesmo o de que aqueles alunos e alunas tiveram a Escola Asa Branca e a Escola das Três Comunidades como o "Lugar do Encontro". Ali puderam

tecer nova trama para suas relações sociais, esgarçadas pela migração forçada e construíram seu sentido de grupo, manifestando a sua "nordestinidade".

Como saldo da experiência escolar daqueles analfabetos, migrantes trabalhadores, trago o depoimento esclarecedor da professora Andréa, acerca de um diálogo com um seu ex-aluno.

Em um encontro casual com um antigo aluno, Andréa, professora da classe de alfabetização de adultos da Escola Asa Branca, ficou intrigada com o gestual com o qual seu ex-aluno, ao longe, acenava em sua direção na tentativa de comunicar algo, com a mão fechada e o dedo polegar direito apontado para cima.

Aquele gesto, que encerrava a tentativa de comunicação, apesar de se traduzir por usos sociais distintos ao longo da história, tem uso muito comum na vida contemporânea, facilmente reconhecido como um sinal de concordância, de confirmação, aprovação e que na linguagem coloquial urbana vem acompanhado da expressão, em forma de gíria: "legal".

Aproximando-se para conversar com seu ex-aluno, Andréa pôde finalmente entender que ele tentava explicar que não precisava mais utilizar o "dedão" com suas impressões digitais para autenticar algum documento. Estava agora muito feliz por saber ler e escrever e, por isso, já poder assinar o seu nome, quando necessário.

Tomo emprestada essa imagem narrada pela professora alfabetizadora - do aluno com o dedo polegar apontado para cima indicando aprovação - como a grande metáfora explicativa do significado daquela experiência educativa/escolar para os alunos e alunas da Escola Asa Branca e da Escola das Três Comunidades. O ler e escrever conferia implicações Legais e sociais fundamentais para a vida daqueles estudantes. Estando na escola, faziam parte do grupo dos cidadãos da cidade em que se radicaram e, sobretudo, pertencer ao grupo dos letrados era um valor que aqueles alunos e alunas associavam à pertença cidadã.

Essa pertença cidadã que, associada ao estar na escola e à grandiosidade de se poder ler, permite que se possa concluir esse texto com os versos de Thiago de Mello:

Peço licença para terminar
Soletrando a canção de rebeldia
Que existe nos fonemas da alegria:

Canção de amor geral que eu vi crescer
Nos olhos do homem que aprendeu a ler.

(Freire,74,p.28)

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. *História de quinze dias: Crônicas*. São Paulo: Globo, 1997.

ALVARENGA, Márcia Soares. *Os Sentidos da Cidadania: Entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa de Alfabetização Solidária*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

BRASIL. *Anuário Estatístico do IBGE*. Rio de janeiro: IBGE, 2000

BEISIEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. n. 4, jan/fev/mar/abril, 1997, P.26-34.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Koopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução teórica aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In.: NOGUERIA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijaldo, 1989.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus,1990.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DA MATA, Roberto. *A casa e a rua; espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FIGUEIRA, Ricardo Resende. *Pisando Fora da Própria Sombra: A escravidão por dívida no Brasil contemporâneo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995:

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Giberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981. II

FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1995. ed. eletrônica.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 108-130.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e Realidade* jul/dez, 1997. p. 15-43.

HÉBRARD, J. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Teoria e Educação, Porto Alegre, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1996.

LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasis*. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

McLAREN. Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MAZZA, Débora. A História da Sociologia no Brasil contada pela ótica da Sociologia da Educação. In. TURA, M. de L. R. (org.) *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

O Globo. *O perfil escolar dos presos no Rio de Janeiro*. 14/05/2004, p. 15.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. N. 12,set/out/nov/dez, Rio de Janeiro: 1999, p. 59-73.

OLIVEN, Ruben George. *Antropologia de grupos urbanos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

PAIS, J.M. Nas rotas do quotidiano. Lisboa: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N. 37, jun. 1993. P.105-113.

PARAGUASSÚ, Lisandra. *No Rio, 14% terminam a 4ª série sem saber ler*. Rio de Janeiro: O Globo, 27 de abril de 2003. p. 18.

PATATIVA DO ASSARÉ, *Digo e não peço segredo*. São Paulo: Escrituras editora, 2001.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. P. 41-58.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da Biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

SINGER, Paul. Diploma, profissão e estrutura social. In CATANI, Denise Barbosa. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense,1986, p. 51-67.

SOUZA, Graça Helena Silva de. Roda de leitura: A leitura no centro do processo de formação de alfabetizadoras de jovens e adultos. In:

Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2001

_____. *Projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

TURA, M de L. R. *O olhar que não que ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A observação do cotidiano escolar. In. ZAGRO, Nadir, CARVALHO, Marilia Lia Pinto de, VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira. (org.) *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 183-206.

VALE, Lilian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

ANEXOS

1 Dados pessoais dos alunos da classe de alfabetização I

2 Dados pessoais dos alunos da classe de alfabetização II

3 Taxa de analfabetismo no Brasil

4 Taxa de mortalidade infantil no Brasil

5 Percentual de domicílios com esgotamento sanitário

6 Taxa de analfabetismo por países selecionados

7 Folder do Fórum de EJA do Rio de Janeiro.

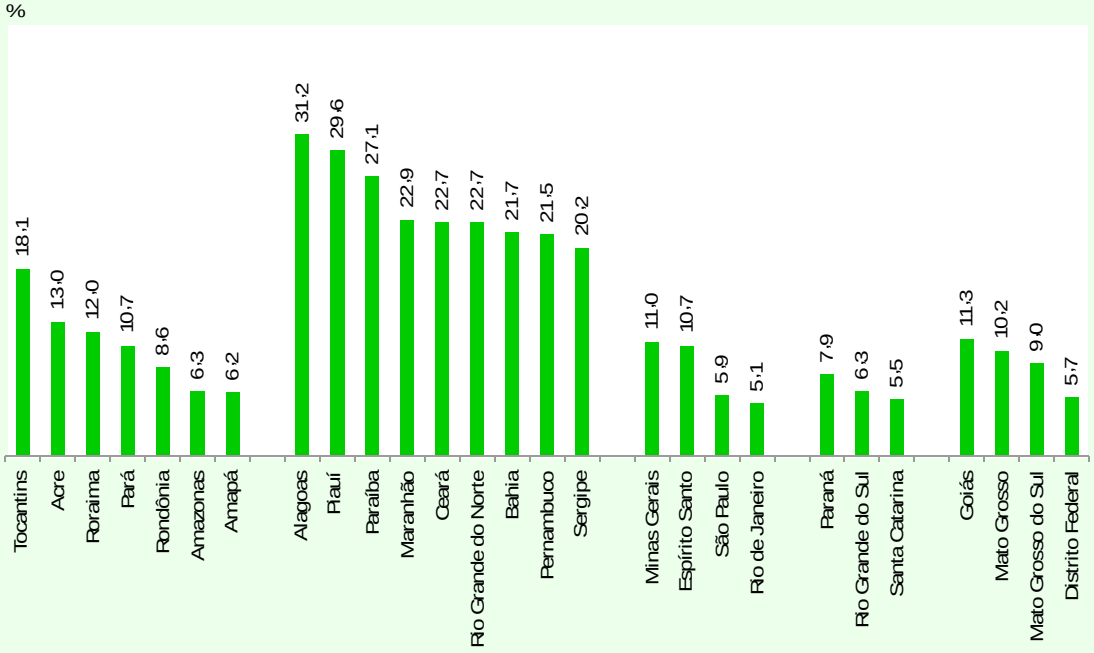
8 Carta de Cuiabá

9 Folder do Fórum de Eja do Rio de Janeiro

TURMA	C A I	IDADE		PROFISSSÃO	ENDEREÇO RESIDENCIAL	NA	
FREQ / DESIST		HOMEM	MULHER		BAIRRO / LOCALIDADE	ESTADO	
D		24		FAXINEIRO		PB	GU
D		34		PORTEIRO		PB	SO
F		44		AUX. SEV. GERAIS		CE	
F		20		AUX. PORT.		PE	RI
F		41		FAXINEIRO		PB	BE
F		23		PORTEIRO		PB	BE
F		32		PORTEIRO		PB	PO
F		48		AGRICULTOR		CE	
F		16		ESTUDANTE		CE	NO
TRANSF		26		VIGIA		PB	AL
F		19		AGRICULTOR		PE	RI
D		31		PORTEIRO		RJ	MA
F		32		VIGILANTE		PB	IB
F		30		AMBULANTE		PB	SA
F		40		BALCONISTA		PB	AR
F		37		PORTEIRO		RJ	MA
F		21		AUX. PORT.		PE	RI
D		26		PORTEIRO		PE	TI
D		30		AUX. SERV. GERAIS		RJ	RJ
F		32		PORTEIRO		CE	GU
F		21		VIGIA		PE	RI
F		40		COPEIRO		CE	SÁ
F			17			RJ	DU
F			45	DOMÉSTICA		CE	PE
F			18	ESTUDANTE		RJ	RJ
F			19	DO LAR		PB	SA
F			16	DOMÉSTICA		RJ	RJ
F			47	DOMÉSTICA		PE	BA
F			56	DOMÉSTICA		AL	PI
F			40	DOMÉSTICA		PB	AR
F			52	DOMÉSTICA		PE	PA
F			36	DOMÉSTICA		RJ	RJ
F			28			RJ	MA
F			46			PE	
D			29	DO LAR		RJ	RJ
F			28	DOMÉSTICA		AL	RI
F			25	DO LAR		RJ	RJ
F			47	DOMÉSTICA		PB	
F			45	ZELADORA		RJ	DU

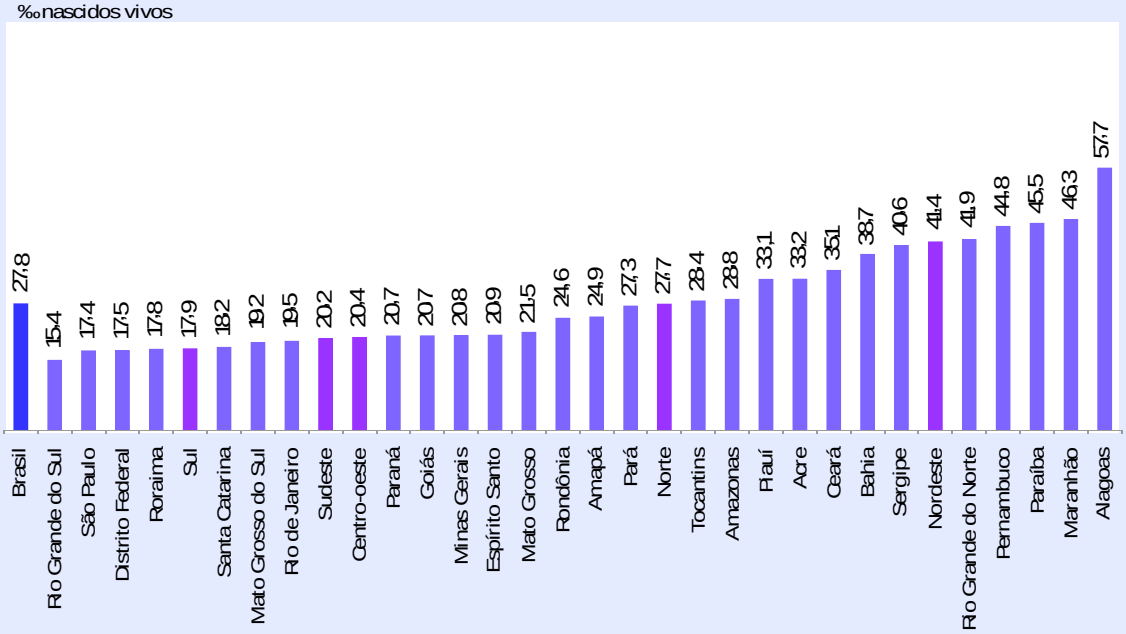
TURMA	C A II	IDADE		PROFISSÃO	ENDEREÇO RESIDENCIAL	NA
FREG / DESIST		HOMEM	MULHER		BAIRRO / LOCALIDADE	ESTADO
D		21		CATADOR		RJ
D		55		PORTEIRO		PB
D		45		PORTEIRO		RJ
D		34		ZELADOR		RN
F		26		COPEIRO		CE
D		25		PORTEIRO		PB
D		31		AUX. PORT		RJ
D		25		PORTEIRO		PE
D		25		P0RTEIRO		PE
D		50		VIGIA		PB
F		47		MOTORISTA		RN
F		37		PORTEIRO		PB
F		29		FAXINEIRO		PE
F		28		PORTEIRO		PE
F		20		PORTEIRO		PE
F		25		ZELADOR		PE
F		24		FAXINEIRO		RJ
F		35		ZELADOR		PE
F		29		FAXINEIRO		PE
F		22		FAXINEIRO		PB
D		40		SEGURANÇA		RJ
F		25		PINTOR DE AUTOS		RJ
F			33	DEMONSTRADORA		PE
F			58	DOMÉSTICA		RJ
F			40	DOMÉSTICA		PB
F			38	DOMÉSTICA		CE
F			32	DOMÉSTICA		BA
F			46	ACOMPANHANTE		RJ

Gráfico 3.3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade
Unidades da Federação - 2002



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002.

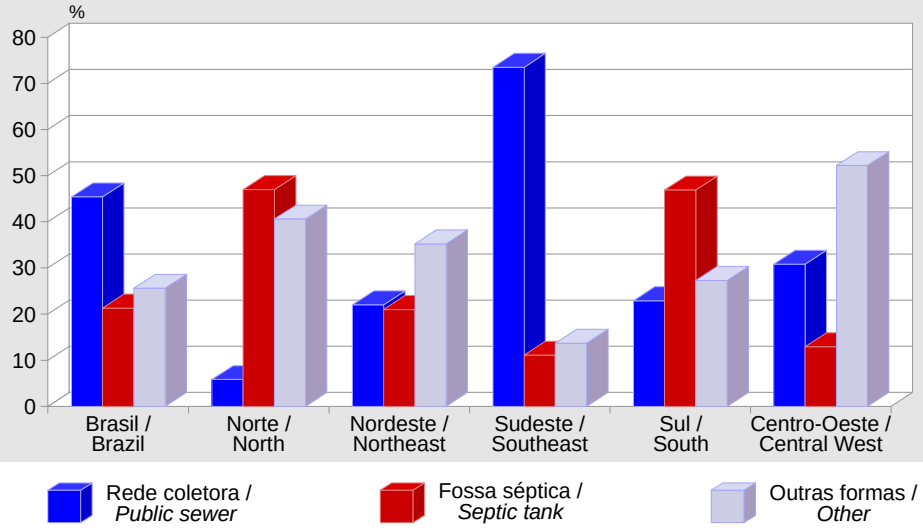
Gráfico 2.1 - Taxa de mortalidade infantil total, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2002



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000; IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil 2002.
Nota: Taxa de mortalidade de menores de 1 ano de idade.

Gráfico 3.3 - Distribuição percentual dos domicílios particulares permanentes, por forma de esgotamento sanitário - 2001

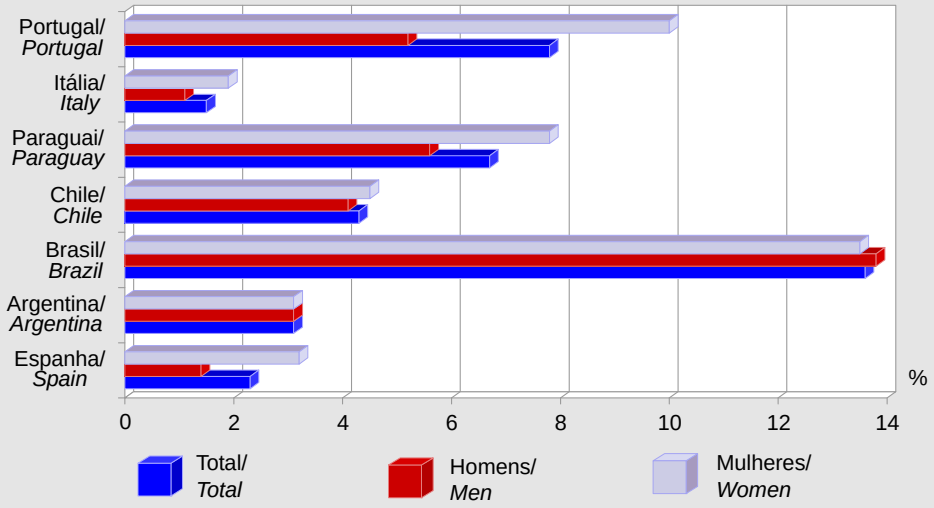
Graph 3.3 - Percent distribution of permanent private housing units, by means of sewage disposal - 2001



Fonte/*Source:* Pesquisa Nacional por Amostra de domicilios 2001: Brasil, grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas. Síntese de indicadores 2001: Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Gráfico 6.3 - Taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, por países selecionados - 2000

Graph 6.3 - Illiteracy rates of the population 15 years old and over, by selected countries - 2000



Fontes/*Sources:* Censo demográfico, 2000. Características da população e dos domicílios: Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Acompanha 1 CD-ROM; UNITED Nations Common Database - UNCDB. New York: United Nations, Statisticas Division, 2003. Disponível em/ *Avaible from*: <http://unstats.un.org/unsd/cdb/cdb_help/cdb_quick-start.asp>. Acesso em: jun. 2003./*Cited: June 2003.*

fórum eja rj

O Fórum é uma articulação informal de educadores, educadoras e entidades do poder público, de universidades, de organizações não-governamentais, de movimentos sociais e de empresas privadas interessados na formação de uma rede de práticas na EJA e que, em espaço plural, vem se comprometendo na discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a educação de jovens e adultos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, luta, com os demais parceiros do país, para alterar a situação educacional de grande parte da população. Sua vinculação, no entanto, se faz com propostas, entidades, pessoas em nível nacional, da América Latina e de demais países interessados na mesma questão. Pretende ser, ainda, um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área.

Atualmente, a área de EJA da Faculdade de Educação da UERJ é a responsável pela secretaria do Fórum.

O Fórum de EJA do Rio de Janeiro, organizando-se para participar do 5° Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, discute o tema *"Leitura de dados do SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico — pesquisa por amostragem dos alunos do ensino fundamental e médio: relações com a EJA"* apresentado por Ana Maria Bianchini Baeta, ex-consultora do SAEB, especialista em Psicologia Educacional.

Data: dia 18 de agosto de 2003, às 14h, terceira 2ª feira do mês.
Local: Auditório 11 da UERJ, 1º andar

VENHA PARTICIPAR DESTE IMPORTANTE MOMENTO DE DISCUSSÃO E DE PREPARAÇÃO DA EQUIPE DE DELEGADOS QUE REPRESENTARÃO O FÓRUM DE EJA NO V ENEJA / CUIABÁ.

Contatos: 2587-7469 / 9621-9619 / 9182-0211

E-mail provisório: janepaiva@alternex.com.br

Pauta

1. Informes
2. Exposição sobre a situação atual do ENEJA e programação.
3. Apresentação do tema pela convidada.
4. Encaminhamentos necessários para o 5° ENEJA – organização da estratégia de atuação dos delegados do Fórum EJA do RJ.
5. Deliberações para o Fórum de setembro.

O Fórum é O Fórum é uma articulação informal de educadoreseducadores, educadoras e entidades do poder público, deppúblico, de universidades, de organizações não-governamegovernamentais, de movimentos sociais e de empresas pempresas privadas interessados na formação de uma rede duma rede de práticas na EJA e que, em espaço plural, vemplural, vem se comprometendo na discussão, fortalecimefortalecimento e proposição de caminhos para a educação educação de jovens e adultos no âmbito do Estado do lEstado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, luta, com oluta, com os demais parceiros do país, para alterar a sitalterar a situação educacional de grande parte da populaçda população. Sua vinculação, no entanto, se faz com prdaz com propostas, entidades, pessoas em nível nacional, dnacional, da América Latina e de demais países interessadinteressados na mesma questão. Pretende ser, ainda, um ainda, um articulador de parcerias e alianças para enfrenpara enfrentar o grave problema do analfabetisanalfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, ee adultos, especialmente buscando a formulaçãoformulação de políticas públicas e o financiamefinanciamento para as ações na área.

AtualmenteAtualmente, a área de EJA da Faculdade de Educação dEducação da UERJ é a responsável pela secretaria secretaria do Fórum.

O Fórum de EJA do Rio de Janeiro reinicia suas atividades em 15 de março de 2004, mais uma vez, com a preocupação ligada aos rumos das políticas públicas para a área. As recentes mudanças no MEC envolvem o Programa *Brasil Alfabetizado* e ainda não se conhecem as prioridades da gestão do novo Ministro.

Para apresentar as propostas da **Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo**, no momento em que se associa à de **Inclusão Social**, estaremos recebendo, como convidado para a primeira reunião de 2004, o novo **Secretário Ricardo Henriques**.

O debate de idéias tem sido a prática do Fórum EJA/RJ, no sentido de contribuir para a definição de políticas públicas de estreito vínculo com a sociedade.

Data: dia 15 de março de 2004, às 14h, terceira 2ª feira do mês.
Local: Auditório 11 da UERJ, 1º andar

Contatos: 2587-7469

E-mail: forumeja@uerj.br

Pauta

1. Informes
2. Composição da mesa.
3. Breve apresentação da trajetóri Fórum e dos Fóruns estaduais Secretário, destacando as a desde março de 2003, a parti lançamento do Programa *E Alfabetizado.*
4. Apresentação das propostas SEEA e de Inclusão Social Secretário Ricardo Henriques
5. Debate com a plenária
6. Encaminhamentos
7. Deliberações para o Fórum de ab

Data: dia 16 de AGOSTO de 2004, às 14h, terceira 2ª feira do mês.
Local: Auditório 11 da UERJ, 1º andar

Contatos: 2587-7881 (Novo telefone direto)

E-mail: forumeja@uerj.br

Pauta

1. Informes: notícias da organização do VI ENEJA — programação, fichas de inscrição, participação em sessões temáticas; reunião da Comissão Nacional de Alfabetização em Porto Alegre; 8 Setembro 2004 – Dia Internacional da Alfabetização.
2. Relançamento do boletim *Notícias* do Fórum EJA/RJ
3. Composição da mesa.
4. Exposição dos palestrantes
5. Exibição de vídeo
6. Debate com a plenária
7. Encaminhamentos

Deliberações para o Fórum de setembro

Secretaria Fórum EJA/RJ

Arquivos Anexos: file1.txt (text/plain)

Fórum de Educação de Jovens e Adultos

O Fórum é uma articulação informal de educadores, educadoras e entidades do poder público, de universidades, de organizações não-governamentais, de movimentos sociais e de empresas privadas interessados na formação de uma rede de práticas na EJA e que, em espaço plural, vem se comprometendo na discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a educação de jovens e adultos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, luta, com os demais parceiros do país, para alterar a situação educacional de grande parte da população. Sua vinculação, no entanto, se faz com propostas, entidades, pessoas em nível nacional, da América Latina e de demais países interessados na mesma questão. Pretende ser, ainda, um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área.

Atualmente, a área de EJA da Faculdade de Educação da UERJ é a responsável pela secretaria do Fórum.

O Fórum de EJA do Rio de Janeiro discutirá, no próximo dia 16 de agosto de 2004, dando continuidade às questões ligadas à diversidade de públicos da EJA, que precisam ser considerados como sujeitos de direitos nas políticas nacionais, estaduais e municipais, o tema Educação de Jovens e Adultos: algumas experiências diferenciadas de educação indígena.

A mesa redonda contará com a presença de:

- Solange de Carvalho Oliveira (ETIS - Escola Técnica de Saúde)
- Rute Monserrat (UFRJ)
- José R. Bessa Freire (Pro-Indio / UERJ)
- Bruno Kaingang (professor indígena) (a confirmar)

O debate livre de idéias tem sido a prática do Fórum EJA/RJ, no sentido de contribuir para a definição de políticas públicas de estreito vínculo com a sociedade.

PARTICIPE!

Data: dia 16 de AGOSTO de 2004, às 14h, terceira 2ª feira do mês.

Local: Auditório 11 da UERJ, 1º andar
Contatos: 2587-7881 (Novo telefone direto)
E-mail: forumeja@uerj.br

Pauta

1. Informes: notícias da organização do VI ENEJA — programação, fichas de inscrição, participação em sessões temáticas; reunião da Comissão Nacional de Alfabetização em Porto Alegre; 8 Setembro 2004 – Dia Internacional da Alfabetização.
2. Relançamento do boletim Notícias do Fórum EJA/RJ
3. Composição da mesa.
4. Exposição dos palestrantes
5. Exibição de vídeo

Fórum de Educação de Jovens e Adultos

O Fórum é uma articulação informal de educadores, educadoras e entidades do poder público, de universidades, de organizações não-governamentais, de movimentos sociais e de empresas privadas interessados na formação de uma rede de práticas na EJA e que, em espaço plural, vem se comprometendo na discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a educação de jovens e adultos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, luta, com os demais parceiros do país, para alterar a situação educacional de grande parte da população. Sua vinculação, no entanto, se faz com propostas, entidades, pessoas em nível nacional, da América Latina e de demais países interessados na mesma questão. Pretende ser, ainda, um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área.

Atualmente, a área de EJA da Faculdade de Educação da UERJ é a responsável pela secretaria do Fórum.

O Fórum de EJA do Rio de Janeiro discutirá, no próximo dia 16 de agosto de 2004, dando continuidade às questões ligadas à diversidade de públicos da EJA, que precisam ser considerados como sujeitos de direitos nas políticas nacionais, estaduais e municipais, o tema Educação de Jovens e Adultos: algumas experiências diferenciadas de educação indígena.

A mesa redonda contará com a presença de:

- Solange de Carvalho Oliveira (ETIS - Escola Técnica de Saúde)
- Rute Monserrat (UFRJ)
- José R. Bessa Freire (Pro-Indio / UERJ)
- Bruno Kaingang (professor indígena) (a confirmar)

O debate livre de idéias tem sido a prática do Fórum EJA/RJ, no sentido de contribuir para a definição de políticas públicas de estreito vínculo com a sociedade.

PARTICIPE!

Data: dia 16 de AGOSTO de 2004, às 14h, terceira 2ª feira do mês.

Local: Auditório 11 da UERJ, 1º andar
Contatos: 2587-7881 (Novo telefone direto)
E-mail: forumeja@uerj.br

Pauta

1. Informes: notícias da organização do VI ENEJA — programação, fichas de inscrição, participação em sessões temáticas; reunião da Comissão Nacional de Alfabetização em Porto Alegre; 8 Setembro 2004 – Dia Internacional da Alfabetização.
2. Relançamento do boletim Notícias do Fórum EJA/RJ
3. Composição da mesa.
4. Exposição dos palestrantes
5. Exibição de vídeo