

ANA PAULA MARTINS

**A ESCOLA, A RUPTURA, O RETORNO:
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BLUMENAU

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA PAULA MARTINS

**A ESCOLA, A RUPTURA, O RETORNO:
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins
Heinig

BLUMENAU

2006

Com todo meu amor ao Bira...

*(...) Te amo sem saber como, nem quando, nem onde,
te amo diretamente sem problemas nem orgulho:
assim te amo porque não sei amar de outra maneira,*

*senão assim deste modo em que não sou nem és
tão perto que tua mão sobre meu peito é minha
tão perto que se fecham teus olhos com meu sonho.*

Pablo Neruda

... sonhamos juntos, realizamos juntos, conseguimos!

AGRADECIMENTOS

*Não há uma polegada do meu caminho
que não passe pelo caminho do outro.
Simone de Beauvoir*

Vários “outros”, não somente passaram, mas permaneceram e foram imprescindíveis nesta caminhada. Agradecer aqui é reconhecer e materializar o quanto foi importante sua presença, seu apoio e sua força durante todo o percurso desta pesquisa.

Quero agradecer em primeiro lugar a minha querida orientadora, Prof. Dr. Otilia. Obrigada por acreditar que essa pesquisa era possível. Agradeço tua dedicação, teu incentivo, tua leitura atenta e exigente, tua paciência. Saibas que cada orientação era uma verdadeira aula: aprendi muito contigo! Tu oportunizaste aprendizagens para além do mestrado: para minha vida em sala de aula e para minha vida pessoal. Obrigada por tudo!

Quero agradecer ao meu amor Bira, a quem dediquei este trabalho: sem teu amor, carinho, incentivo, paciência, dedicação eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada por abrires mão de teus sonhos para que eu realizasse o meu!

Agradeço as minhas amigas (super poderosas) Nice e Rafaela que dividem comigo não só a orientação da Prof. Otilia, mas toda a caminhada no mestrado. Obrigada pela dedicação, amizade, carinho, compreensão. Não é fácil abrir caminhos para pessoas tão especiais como vocês, mas sei que vocês irão muito além! Muito obrigada por tudo! Obrigada também a amiga Simone, a quarta menina super poderosa, pela dedicação, pela leitura atenciosa, pela amizade, pelo carinho, pela atenção. Aprendi contigo Simone, que as diferenças existem para que possamos crescer e aprender. Obrigada pelos valiosos momentos de leitura e reflexão!

Aos sujeitos desta pesquisa que abriram suas vidas, suas lembranças sobre a escola. Sem seus dizeres e silêncios essa pesquisa não seria possível, muito obrigada! Aprendi com vocês que devemos sempre encarar nossos medos para superar obstáculos e dificuldades. Obrigada pelos ensinamentos!

Ao Grupo de Pesquisa Discurso e Práticas Educativas: Prof. Otilia, Prof. Osmar, Prof. Hilário, Nice, Rafaela, Simone, Andréa, Yara, Teresa, Pablo, agradeço os ricos e inesquecíveis momentos de leitura e discussão teórica, agradeço também os momentos das confraternizações. Obrigada! Agradeço ainda, as colaborações sempre instigantes e desafiadoras do Prof. Hilário e do Prof. Osmar: obrigada pela acolhida neste grupo tão especial, obrigada pela confiança em meu trabalho, obrigada pelo carinho e atenção!

Agradeço também a Prof. Otilia, Henriette, Belisa, Cecília, Flávia, Rafaela, Simone, Marili que participam do Núcleo de Estudos da Linguagem – NEL. Suas leituras e seus olhares sempre atentos foram muito importantes para minha constituição como pesquisadora. Muito Obrigada!

Quero agradecer aos professores Gilson Pereira e Maria da Conceição Andrade pela oportunidade de aprender com vocês. Obrigada pela interlocução sempre atenta e dedicada, pelas reflexões instigantes e desafiadoras que me proporcionaram durante todo o mestrado e no momento da qualificação.

Também agradeço, de maneira especial, a todos os meus alunos: a interlocução com vocês era meu combustível porque me fazia refletir e pensar esta pesquisa. Agradeço também a paciência e a compreensão que tiveram comigo, afinal em vários momentos precisei me ausentar em virtude da dissertação.

Um agradecimento especial à secretária do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da FURB. Obrigada, Arlei e Karina, por toda dedicação, gentileza e eficiência que tiveram conosco.

*“DAS UTOPIAS
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”
Mário Quintana*

RESUMO

Esta pesquisa está situada na Linha de Discurso e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da FURB e tem como objetivo desvelar o discurso sobre escola que perpassa a fala dos sujeitos. É de cunho qualitativo e está filiada à Análise do Discurso de linha francesa. A coleta dos registros analisados deu-se em dois momentos distintos: no primeiro dia de aula foi solicitado aos sujeitos através de um comando escrito que escrevessem o que significava escola em suas vidas e se desejassem podiam fazer um desenho; aproximadamente três meses depois, foram convidados a participar de uma entrevista individual aberta semi-estruturada. Essas materialidades desvelaram a discursividade acerca da trajetória escolar dos sujeitos desde a escola da infância até a escola da atualidade. O diário de campo também foi utilizado durante todas as etapas da investigação. Os sujeitos da pesquisa são treze educandas e um educando vinculados a um dos grupos de Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de Blumenau no ano de 2004. A escola da infância desses sujeitos era um lugar reconhecido e legitimado socialmente onde ocorreram aprendizagens importantes, uma instituição que exerce poder, classificando, adestrando, punindo, recompensando. Mesmo com todos os mecanismos disciplinares, notou-se também a resistência ao poder instituído, houve aquele que transgrediu as regras não fazendo as tarefas, olhando para fora da sala de aula, mandando bilhetinhos. A ruptura da trajetória escolar dos sujeitos teve como principal motivo o trabalho, pois era preciso trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Outro motivo foi a falta de escolas que dessem continuidade aos estudos (5ª a 8ª série) na localidade na qual residiam. Essa ruptura deixou marcas de tristeza e dor nesses sujeitos que não queriam deixar a escola. Já o retorno desses sujeitos aos bancos escolares foi enunciado por eles como oportunidade, realização de um sonho, necessidade para atender ao mercado de trabalho, satisfação por se sentir fazendo parte da sociedade que vivem hoje. O discurso dos sujeitos sobre a escola foi analisado à luz de Pêcheux, Foucault e Orlandi da Análise do Discurso de linha francesa, e também de autores que pesquisam sobre a educação de jovens e adultos.

Palavras chave: Discurso; Escola; Educação de Jovens e Adultos; Trajetória escolar.

RÉSUMÉ

Cette recherche se situe dans la ligne de Discours et Pratiques Éducatives du Programme de Post-graduation – Master en Éducation de la FURB et a pour but de révéler le discours sur l'école qui passe le long de la parole des sujets. C'est une étude qualitative et elle est associée à l'Analyse du Discours de ligne française. La collecte des registres analysés s'est faite en deux moments distincts : le premier jour de cours, à travers un commandement écrit, on a demandé aux sujets d'écrire ce que signifiait l'école dans leurs vies, et s'ils le désiraient, ils pouvaient faire un dessin; environ trois mois après, ils ont été invités à participer à un entretien individuel ouvert demi-structuré. Ces matérialités ont montré le discours concernant la trajectoire scolaire des sujets depuis l'école de l'enfance jusqu'à l'école de l'actualité. Le journal de champ aussi a été utilisé pendant toutes les étapes de l'investigation. Les sujets de la recherche sont treize étudiantes et un étudiant liés à un des groupes d'Éducation de Jeunes et Adultes- EJA dans le municipe de Blumenau en l'an 2004. L'école de l'enfance de ces sujets était un endroit reconnu et légitimé socialement où ont eu lieu les apprentissages importants, une institution qui exerce le pouvoir, classant, enseignant, punissant, récompensant. Malgré tous les mécanismes disciplinaires, on a observé également la résistance au pouvoir institué, il y a eu celui qui a transgressé les règles ne faisant pas les taches, regardant hors de la classe, envoyant des petits billets. La rupture de la trajectoire scolaire des sujets a eu comme principal motif le travail, puisqu'il fallait travailler pour aider dans le budget familial. Une autre raison a été le manque d'écoles qui leur permettent de continuer les études (5^e à 8^e année) dans la localité où ils résident. Cette rupture a laissé des marques de tristesse et de douleur en ces sujets qui ne voulaient pas abandonner l'école. Cependant le retour de ces sujets aux bancs scolaires a été exprimé par eux comme opportunité, réalisation d'un rêve, nécessité de répondre aux besoins du marché de travail, satisfaction de se sentir faisant partie de la société où ils vivent aujourd'hui. Le discours des sujets sur l'école a été analysé à la lumière de Pêcheux, Foucault et Orlandi de l'Analyse du Discours de ligne française, et aussi d'auteurs qui font des recherches sur l'éducation de jeunes et adultes.

Mots-clés: Discours; École; Éducation de Jeunes et Adultes; Trajectoire scolaire.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

AIES – Aparelho ideológico do Estado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ARES – Aparelhos repressivos do Estado

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

MAC – Movimento de Alfabetização e Cidadania

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEL – Núcleo de Estudos da Linguagem

PNE – Plano Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Sujeitos participantes da 1ª etapa da pesquisa	19
QUADRO 02 – Sujeitos que constituem o <i>corpus</i> da pesquisa	23
DESENHO 01 – Representação do que é escola para a educanda <i>Sílvia</i>	33
FOTO 01 – Professora e alunos na comemoração de seu aniversário	39
DESENHO 02 – Representação do que é escola para a educanda <i>Heloísa</i>	41
DESENHO 03 – Representação do que é escola para a educanda <i>Maria</i>	80
DESENHO 04 – Representação do que é escola para a educanda <i>Gabriela</i>	84
DESENHO 05 - Representação do que é escola para a educanda <i>Fernanda</i>	85
DESENHO 06 - Representação do que é escola para a educanda <i>Roberta</i>	86
DESENHO 07 - Representação do que é escola para a educanda <i>Marina</i>	89
DESENHO 08 - Representação do que é escola para a educanda <i>Júlia</i>	91
DESENHO 09 - Representação do que é escola para a educanda <i>Eduarda</i>	92
DESENHO 10 - Representação do que é escola para a educanda <i>Nair</i>	93
DESENHO 11 - Representação do que é escola para a educanda <i>Clara</i>	95
DESENHO 12 – Representação do que é escola para o educando <i>Augusto</i>	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA	11
1.2 SITUANDO NOSSA PESQUISA: OBJETIVO, METODOLOGIA, SUJEITOS.....	13
2 A ESCOLA	28
2.1 A ESCOLA DA INFÂNCIA.....	32
3 A RUPTURA	59
3.1 O QUE OS FEZ SAIR DA ESCOLA	60
3.2 EFEITOS DE SENTIDO DESSA RUPTURA	67
4 O RETORNO	70
4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA HERANÇA ANTIGA?.....	70
4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BLUMENAU: PASSOS DE UMA TRAJETÓRIA.....	77
4.3 O RETORNO À ESCOLA: CONSTRUINDO NOVOS SENTIDOS	79
5 CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	110

1 INTRODUÇÃO

"Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer." (Graciliano Ramos)

Feito as lavadeiras lá de Alagoas, muitas vezes molhamos a roupa, torcemos, molhamos novamente, voltamos a torcer. Entre lavadas, enxaguadas e torcidas, nossa roupa foi “ficando no ponto” para dependurar no varal. O processo de construção da trajetória de nossa dissertação muito se assemelha ao modo de lavar a roupa que o autor acima descreve. Poderíamos dizer que a cada etapa, desde as disciplinas até a escrita do texto final, fomos construindo nossa pesquisa.

Nosso olhar como pesquisadora, semelhante àquele da lavadeira que sabe direitinho quando a roupa está limpa, precisou ser “refinado”. Aprendemos que nem sempre o sabão, o anil que colocamos na roupa eram suficientes para deixá-la limpa. E tornávamos a mergulhá-la na água mais uma vez. Foi preciso olhar novamente, e outra vez até que sentíssemos que não pingasse mais uma só gota de nossa roupa.

E assim fomos buscando nossos caminhos na pesquisa. Para Graciliano Ramos, a palavra deve dizer. Para nós, além de dizer, ela produz sentidos múltiplos, únicos. São eles que orientam nossa viagem, é sobre sentidos que nos debruçaremos: sentidos de escola para os sujeitos dessa pesquisa.

1.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

*“Pra aprender a ler/ pra isso não tem hora/
pode ser de dia/ pode ser de noite/ pode ser agora/
pode ser jovem/ pode ser adulto ou aposentado/
pra aprender a ler só não pode ficar parado”*
Jingle Propaganda MEC 2005

Este jingle faz parte de uma das propagandas do Ministério da Educação veiculadas na mídia televisiva no ano de 2005. Concomitante a esse jingle, cenas cotidianas como tomar o ônibus, sair do trabalho, sair de casa com cadernos para ir à escola eram protagonizadas por pessoas jovens, adultas e idosas. Parece haver um apelo, um chamamento da população para concluir os estudos. Uma discursividade que, durante a maior parte do tempo da propaganda, enfatiza as permissões dando a idéia de acesso e oportunidade de estudar, e mais do que isso: para usufruir esta chance *só não pode ficar parado*, diz o jingle.

Essa propaganda é uma de várias outras que foram veiculadas pelo Ministério da Educação durante os últimos dois anos, período no qual construíamos o percurso de nossa pesquisa. Nosso olhar, então, foi sendo refinado para as temáticas que trabalhassem com a modalidade de ensino de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos, daqui a diante EJA, tem sido objeto de estudo no âmbito da academia. Haddad (2002) garimpou o *estado da arte* da EJA no Brasil, buscando a produção acadêmica discente nos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, enfocando as dissertações de mestrado e teses de doutorado. De acordo com o autor, a produção discente do período de 1986 a 1998, publicada no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd em 1999, foi de 7.568 estudos. Deste número, 6.449 são dissertações de mestrado e 1.119 teses de doutorado. Os trabalhos que tomaram como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos, no referido período, totalizam 222 distribuídos entre dissertações e teses. Com estudos mais apurados sobre essa

produção, o número de trabalhos de EJA caiu de 222 para 183, pois alguns não correspondiam ao recorte temporal e temático da pesquisa. Destes 183 trabalhos, os pesquisadores fizeram a classificação por temas e subtemas respectivamente, a saber: *o professor* (relações professor/aluno e visões sobre EJA), professor: sua prática e sua formação; *o aluno* (perfil dos alunos, visões do aluno); *concepções e práticas pedagógicas* (fundamentos teóricos, propostas e práticas pedagógicas, processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, leitura e escrita, matemática, outras áreas); *políticas públicas de EJA* (história da EJA, políticas públicas recentes de EJA, alfabetização, centros de estudos supletivos (CES), ensino regular noturno, políticas municipais e educação popular); *educação popular* (participação dos movimentos sociais em EJA, educação para cidadania, educação popular na primeira república).

O que mais nos interessa, neste momento, são os trabalhos que enfocaram o aluno como objeto de estudo, e estes totalizam 48 estudos (17 dissertações e 3 teses sobre perfil dos alunos e 28 dissertações sobre visão dos alunos). Encontramos, dentro dos 28 trabalhos sobre a visão dos alunos de EJA, as pesquisas de Cesana (1992), Lassalvia (1992) e Miyahara (1992) que o discurso dos alunos sobre a escola. De maneira sucinta, podemos dizer que os estudos de Cesana (1992) e Lassalvia (1992) perceberam no discurso dos alunos a escola como oportunidade de superar as dificuldades impostas pelo mundo do trabalho e como sinônimo de ascensão social. Corroborando com esta perspectiva, o estudo de Miyahara (1992) também aponta a percepção de escola na voz dos alunos que a vêem como oportunidade de ascensão profissional, econômica, social e de realização pessoal.

Também fizemos um breve levantamento no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED, edição de 2005, no GT de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e encontramos apenas o trabalho de Fernandes (2005) que aborda o discurso dos operários da construção civil acerca da escola que lhes é oferecida pelos empresários

deste mesmo setor. A autora analisou a percepção que os operários e os empresários tinham sobre o projeto “alfabetizar é construir”, justamente para captar o que esses pensavam sobre o modelo de escolarização que lhes foi oferecido.

Pudemos perceber que Haddad (2002) em seu levantamento sobre estudos que tiveram como foco a educação de jovens e adultos no Brasil 1986-1998 e no CD-ROM ANPEd (2005) que não há um número de estudos significativos que trabalhem com a temática da EJA na perspectiva discursiva. Além disso, há também um intervalo de tempo considerável, 1998 até 2005, em que não encontramos registros de pesquisas que trabalhem o discurso como objeto de estudo.

Assim sendo, percebemos que nossa pesquisa tinha um referencial teórico restrito. O fato de escolhermos trabalhar com o discurso dos sujeitos pesquisados sobre a escola, nos oportunizou refletir a educação de jovens e adultos através da fala dos que dela participaram: os alunos. Nosso estudo, portanto, tem como objeto o discurso dos sujeitos acerca da escola. Nosso foco consiste em compreender quais os sentidos sobre essa instituição podem ser desvelados na discursividade dos sujeitos.

1.2 SITUANDO NOSSA PESQUISA: OBJETIVO, METODOLOGIA, SUJEITOS.

Nesta pesquisa, temos como objetivo desvelar o **discurso** sobre a escola que atravessa a fala de sujeitos inseridos na EJA, no município de Blumenau. Afinal, o que estes sujeitos pensam sobre a escola? Como a percebem? Questionamentos como esses levaram ao nosso fazer investigativo.

É importante salientar que esta investigação é de cunho qualitativo e agrupa algumas estratégias: existe uma riqueza na recolha dos dados, pois esses se referem a pessoas, locais, conversas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, é preciso também dizer como entendemos o conceito de discurso neste trabalho. Buscamos em ORLANDI (2003a) a noção de discurso como curso, como percurso, como movimento. Ainda de acordo com a autora, o discurso é a palavra em movimento, é uma prática de linguagem e, através do discurso, observamos os seres humanos falando. É nesta perspectiva que olhamos os registros coletados nesta investigação (textos, desenhos e entrevistas) buscando compreender a discursividade acerca da escola sinalizada pelos sujeitos. Os registros, nesse momento, passam a ser, então, a materialidade de seus discursos, pois, como mencionamos acima, os discursos estão em movimento, circulam na sociedade, nos perpassam, nos constituem. Assim sendo, os textos e desenhos e as entrevistas passam a ser a materialidade do discurso, o que em Análise do Discurso, chamamos de materialidade discursiva. Com a intenção de olhar essa materialidade discursiva é que buscamos na Análise de Discurso, daqui a diante AD, o viés teórico-metodológico para este trabalho, pois

a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2003a, p.16)

Caminhando nessa perspectiva, na AD, o sentido não é algo dado *a priori* ou pronto, “[...] ele é construído, produzido no processo de interlocução” (BRANDÃO, 2004, p.109). Ainda conforme Brandão (2004), esse processo de interlocução comporta as condições de produção que, por sua vez, se constituem da instância verbal de produção do discurso, do contexto histórico-social, dos interlocutores, do lugar de onde falam, da imagem que fazem de si, do outro e do referente. Então, interessa-nos compreender como os sujeitos dessa pesquisa se remetem à escola, o que dizem sobre ela e como dizem.

Cabe ressaltar que não conhecíamos esse grupo de alunos, que passou a ser o grupo de sujeitos dessa pesquisa. Tornaram-se, então, o grupo de alunos ao qual estávamos vinculados

como professora, mas também o grupo de sujeitos que faria parte dessa investigação, sob o olhar dessa iniciante pesquisadora.

Nesta investigação utilizamos três tipos de instrumento: inicialmente um **texto**¹ e um **desenho**, ambos solicitados aos sujeitos em nosso primeiro dia de aula; e, posteriormente, realizamos **entrevistas**² individuais abertas semi-estruturadas³.

Em nosso primeiro encontro, éramos de certa forma “estranhos”: era o primeiro contato pessoal, comum ao primeiro dia de aula⁴. Cabe aqui ressaltar que este grupo nos foi designado pela Coordenação do Programa de EJA da Prefeitura Municipal de Blumenau, responsável pela escolha das educadoras e dos educadores para todas as turmas de EJA no município.

Assim sendo, passávamos a ocupar uma posição dupla junto à turma: a de professora⁵ e de pesquisadora. Não tínhamos uma convivência anterior com aquele grupo e, a partir daquele dia, viríamos a conviver por alguns meses, o que facilitou a realização desta pesquisa, pois não tivemos dificuldades em ser aceitos na escola, mesmo porque faríamos parte dela. Possivelmente, se não estivéssemos nessa posição, o acesso a escola e aos alunos, teria sido diferente: talvez com maiores dificuldades e resistências.

Tanto a direção da escola quanto os sujeitos permitiram e colaboraram na realização deste trabalho. Passaríamos, então, a fazer um exercício de pesquisar nossa própria realidade. Neste sentido, Velho (1999, p.125) elucida: “O fato de dois indivíduos pertencerem à mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes [...]”. Ainda de acordo com Velho (1999), o esforço neste percurso metodológico foi transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico: foi preciso aproximar aquilo que

¹ Instrumento apêndice I

² Instrumento apêndice II

³ Entrevistas do tipo abertas semi-estruturadas e individuais proporcionam, conforme Gaskell (2002) uma entrevista em profundidade e é amplamente empregada em investigações nas ciências sociais.

⁴ Nosso primeiro dia de aula foi dia 17/08/2004, terça-feira.

⁵ Utilizamos esse termo pois os sujeitos assim nos reconheciam.

não conhecíamos e a estranhar aquilo que já nos era familiar. Naquele contexto precisamos nos aproximar dos sujeitos, criar laços de confiança para entender seus posicionamentos e seus dizeres. Precisamos também estranhar o que se tornou familiar: o convívio, as relações, enfim olhar para os registros dos sujeitos com cautela, não os tendo como algo pronto, acabado e natural.

Por fim, o **diário de campo**⁶ foi utilizado durante todas as etapas da pesquisa, onde registramos nossas impressões, sentimentos, percepções e reflexões. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150), o diário de campo é o lugar para fazer “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. É dele, do diário de campo, que trazemos algumas notas para ilustrar nossa “entrada” no campo no primeiro dia de aula:

Estrada de chão batido, poeira, uma igreja ao lado, um mercado na frente e muita área verde são o entorno da escola. Um lugar muito aconchegante e acolhedor. Aquela sala de aula me fez lembrar de minha época de criança na escola: o alfabeto maiúsculo e minúsculo afixado na parede acima do quadro; os números naturais de um a dez. Na parede, à esquerda as “famílias” silábicas (ba,be,bi,bo,bu). O livro utilizado pela professora alfabetizadora é o mesmo que eu fui alfabetizada há vinte anos “O barquinho amarelo”... lembrei do cheiro do livro... Aquela sala de aula me fez lembrar da minha sala de aula, do cheiro da escola que eu estudava, de minha lancheira amarela da Mulher Maravilha e do delicioso lanche: sanduíche de pão caseiro com lingüiça e limonada. (MARTINS, 2004)

Tudo isso nos inundava e trazia-nos muitas lembranças, já esquecidas e silenciadas, de nossa trajetória escolar. Nosso olhar, voltado ao objetivo da pesquisa, nos remeteu ao momento de nossa escola da infância

Ao chegar à sala de aula, olhares curiosos, ansiosos, outros desconfiados aguardavam o início das atividades. Primeiramente, fizemos uma breve apresentação na qual solicitamos que dissessem seu nome, profissão e o que os trazia à sala de aula novamente e, ao final,

⁶ O diário de campo é o principal auxiliar do pesquisador, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. (TURA, 2003, p. 189)

também nos apresentamos. Em seguida, passamos a discutir nossa primeira temática de trabalho: cidade e cidadania.

Logo após o “recreio”, nome atribuído pelos sujeitos ao intervalo, aplicamos o primeiro instrumento já mencionado, o texto seguido do desenho. É importante destacar aqui que não mencionamos aos sujeitos que já se tratava de uma parte de nossa pesquisa. Tínhamos o objetivo de perceber quais eram os sentidos de escola para aqueles sujeitos e, se explicássemos de antemão do que se tratava, poderíamos influenciá-los, e essa não era nossa intenção, visto que:

As condições ideais de pesquisa nunca se apresentam a todo aquele que se identifica como pesquisador diante de seu objeto de estudo. Este privilégio parece pertencer somente aos ‘espíões’ (Geertz, 1978) ou ao que Cicourel (1980) chama de ‘participante total’ (MARCHI, 1994, p.57).

Nosso percurso foi semelhante ao que descreve a autora, pois inicialmente observamos os sujeitos sem que eles se dessem conta disso e, em seguida, passamos a fazer parte daquele universo e a tê-los como interlocutores numa relação direta, ou como disse a autora, total.

Lembrando o comando, sugerimos que, além do texto, poderiam fazer um desenho para expressar seus sentidos sobre a escola. Inicialmente, distribuímos as folhas com nosso comando ao grupo. Fizemos uma leitura do material e então solicitamos que desenvolvessem a atividade. Neste momento, o grupo entou alguns questionamentos e risadas. O “desenho”, parecia ser “coisa de criança”:

“Mas, precisa desenhar mesmo?” “A minha filha aqui faria um desenho muito melhor do que o meu!” “Eu não sei desenhar!” “Eu não consigo desenhar!” “Eu só consigo desenhar esqueletinho das pessoas!”. Essas questões foram feitas pelos sujeitos, que ao mesmo tempo riam muito daquele momento. (MARTINS, 2004)

As falas parecem marcadas por expressões negativas: *não sei, não consigo*. Ao falarem *só consigo desenhar esquelequinho*, os sujeitos sinalizam um tom de incompletude, de algo que não está adequado ao cumprimento do comando. Seriam as lembranças da escola da infância a se materializarem em suas falas?

Inicialmente, preencheram os dados pessoais como nome, endereço, data de nascimento, profissão, local de trabalho, somente depois é que foram escrever e desenhar. A sala de aula foi por nós organizada em forma de “U” antes do início da aula. Deixamos sobre uma das carteiras lápis de cor e giz de cera para que pudessem utilizar em seus desenhos. E outras indagações surgiram: *Professora, podemos pegar giz de cera e lápis de cor? Podemos usar o lápis de cor?* Essas perguntas nos chamaram a atenção: a professora parece ser a pessoa que autoriza as atividades, aquela que anuncia como as coisas devem ser feitas, a pessoa que delimita aquilo que é permitido e proibido na sala de aula. Seria novamente a escola da infância a se desvelar em seus discursos? Foi então que lhes perguntamos: *Há quanto tempo vocês não fazem um desenho?* Imediatamente responderam que desde a época que saíram da escola, mais de vinte anos para alguns, para outros, mais de trinta.

Aos poucos foram compartilhando o material e também seus desenhos e seus textos. Sentamo-nos no canto da sala, perto do quadro onde estava a mesa e a cadeira da professora. Tomávamos notas no diário de campo, enquanto faziam a atividade. Percebemos que falavam muito baixo, cochichavam enquanto materializavam alguns sentidos sobre escola. Um trecho do diário de campo elucidava este momento: “Então resolvi cochichar também, e falei-lhes: ‘Gente, não precisa falar tão baixinho cochichando, tá?’ Muitos risos do grupo preencheram aquele silêncio.”(MARTINS, 2004).

Essa cena nos remeteu a algumas reflexões: a sala de aula é um lugar de silêncio? Como era a escola que freqüentaram na infância? Dessa nossa primeira inserção no campo,

coletamos vinte e três registros (textos e desenhos). O quadro abaixo nos dá um panorama geral dos sujeitos que participaram dessa primeira etapa da pesquisa:

Quadro 1 – Sujeitos participantes da 1ª etapa da pesquisa

Nome	Idade	Naturalidade	Última série cursada	Profissão
01 – Maria	38	José Boiteux	4ª série	Vendedora
02 - Cláudia	56	Indaial	4ª série	Costureira
03 – Alice	52	Ibirama	4ª série	Cozinheira
04 - Fernanda	36	Rodeio	4ª série	Auxiliar de cozinha
05 – Júlia	34	Blumenau	5ª série	Do lar
06 – Marina	40	Blumenau	4ª série	Do lar
07 - Gabriela	34	Araruana - PR	4ª série	Costureira
08 – Clara	49	Dona Emma	4ª série	Aposentada
09 - Heloísa	43	Witmarsum	4ª série	Doceira
10 - Eduarda	48	Rio do Sul	4ª série	Servente
11 - Augusto	38	Luiz Alves	4ª série	Tintureiro
12 – Nair	30	Blumenau	4ª série	Diarista
13 - Roberta	35	Blumenau	4ª série	Do lar
14 – Sílvia	27	Planalto - BA	7ª série	Não preencheu
15 – Denise	29	Angelina	4ª série	Faxineira
16 – Rafael	26	Ibirama	6ª série	Servente
17 – Olga	60	Ituporanga	2ª série	Do lar
18 – Joana	37	Blumenau	2ª série	Doméstica
19 - Carmen	35	Blumenau	4ª série	Revisora
20 - Mariana	42	Taió	4ª série	Talhadeira
21 – Ilse	41	Witmarsum	4ª série	Do lar
22 – Mário	35	Blumenau	4ª série	Metalúrgico
23 – Beatriz	38	Blumenau	3ª série	Servente Serviços Gerais

Fonte: Dados transcritos e sumarizados pela pesquisadora.

Todos esses nomes são fictícios, princípio metodológico elencado para esta pesquisa, a fim de preservar a identidade dos sujeitos. Os outros dados (idade, naturalidade, até que série estudou e profissão) são verdadeiros e foram transcritos para este quadro. Diante desse panorama, percebemos que todos os sujeitos já haviam freqüentado a escola e esse era o momento de seu retorno a essa instituição. Essa primeira etapa foi de suma importância para que pudéssemos alinhar o roteiro das entrevistas, o segundo momento. E, então, outros questionamentos nos instigavam: como era a escola de sua infância? Qual o motivo de sua saída da escola? O que os fez retornar a essa instituição? Como percebem a escola que freqüentam hoje?

Juntamente com este grupo fomos percorrendo nosso caminho na pesquisa. Mas há outros dois grupos que constituímos e que nos constituem, que foram imprescindíveis em toda a caminhada desta dissertação: o grupo de pesquisa Discurso e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da FURB e o Núcleo de Estudos da Linguagem – NEL, que reúne pesquisas em projetos de iniciação científica e dissertações de mestrado. Nestes é que discutíamos nossos objetivos, metodologia, registros, angústias, dúvidas, mirante teórico, apresentação em seminários. Levamos nosso roteiro de entrevistas para a discussão no grupo e de lá saímos com ele alinhavado para as entrevistas. A importância de termos um roteiro de entrevistas se deve ao fato deste servir como um “guia”. Nossa intenção era, a partir de perguntas amplas, deixar que o sujeito falasse. O que chamamos de roteiro, Gaskel intitula como “tópico guia”, sendo que esse:

[...] deveria caber em uma página. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um “branco” no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida, e [...] um meio de monitorar o andamento do tempo da entrevista. (GASKEL, 2002, p.66)

A construção da pesquisa “acontecia”, então, em uma tríade: junto aos grupos de pesquisa, o NEL e do grupo de educandas e educandos da EJA, protagonistas deste estudo. Aproximadamente três meses depois de nosso primeiro dia de aula, realizamos as entrevistas a fim de traçar a trajetória escolar dos sujeitos investigados, desde a escola da infância até a escola da atualidade. Essas entrevistas foram feitas por convite para que não houvesse constrangimento e ressentimentos, afinal naquele momento estávamos na dupla posição: pesquisadora-professora. Assim, participar desta etapa da pesquisa foi uma escolha. Explicamos ao grupo que se tratava de uma pesquisa de mestrado, explicitamos nosso objetivo e convidamos quem quisesse colaborar com este estudo a agendar um horário para a referida entrevista. Ressaltamos, ainda, que as entrevistas seriam individuais, que não

veicularíamos seus nomes preservando assim suas identidades. Para nossa surpresa, a maioria do grupo quis colaborar.

Somente depois, com o olhar distante e fora do campo, é que conseguimos perceber que os sujeitos aceitaram o convite da “professora”, alguém que não lhes era mais “estranha”. De alguma maneira, a imagem de professora já os constituía, pois já haviam freqüentado a escola.

Passamos, então, ao agendamento das entrevistas. Nos últimos trinta minutos de aula e com a ajuda de Paulo⁷ professor de informática, montamos a escala das entrevistas que começariam na segunda-feira da semana seguinte. Já no primeiro dia estavam marcadas quatro entrevistas, mas conseguimos registrar apenas duas, pois dois sujeitos tiveram imprevistos e não puderam comparecer. Remanejamos o horário de uma das entrevistas com a ajuda de Ester⁸, diretora da escola, que tinha o telefone do sujeito com o qual precisávamos falar. É imprescindível dizer que o trabalho de campo tem imprevistos como estes: o não comparecimento dos sujeitos e a inexperiência e o nervosismo da pesquisadora: “Neste momento é que me dei conta que não estava com a lista dos telefones do grupo em mãos... que falha!” (MARTINS, 2004). Mesmo tendo planejado com cuidado cada detalhe, o imprevisto, a falha podem ocorrer, e é preciso flexibilidade. Assim Zago (2003, p.293) alerta: “[...] o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e, desse modo, está sujeito a sofrer um processo de constante transformação”. Na perspectiva de transformação anunciada pela autora, é necessário dizer que o nosso roteiro sofreu transformações ao longo da realização das entrevistas: em algumas entrevistas fizemos poucas perguntas, pois os sujeitos falaram com desenvoltura; já em outras, foi preciso inclusive retornar a algumas questões devido aos silêncios ou desvios de assuntos. Houve, ainda, os que não verbalizaram certas questões durante todo o momento da entrevista.

⁷ Nome também fictício.

⁸ Nome também fictício.

Todas as entrevistas tiveram como cenário a escola, duraram entre quarenta e cinco minutos a uma hora e foram gravadas em áudio. A cada entrevista, a gravação foi negociada como recurso metodológico com cada um dos sujeitos, que não demonstraram discordância em relação a esse procedimento. Tínhamos vinte e uma entrevistas e uma questão a ser resolvida: vinte e três textos e desenhos e vinte e uma entrevistas, de sujeitos diferentes. Essa dissociação ocorreu devido ao movimento de constituição do grupo de sujeitos dessa pesquisa. Conforme já ilustrado no quadro nº1 - sujeitos participantes da 1ª etapa da pesquisa, participaram da primeira etapa da pesquisa vinte e três sujeitos. Destes, nove não colaboraram nas entrevistas, a saber: Joana, Olga, Rafael, Denise desistiram de seus estudos em virtude do trabalho e por alegarem dificuldades de aprendizagem; Carmen, Mariana, Ilse, Mário e Beatriz não quiseram participar da entrevista.

Em contrapartida, tivemos alguns sujeitos que integraram a turma posteriormente, aproximadamente um mês depois. Eles não estão no quadro demonstrativo pois não estavam no primeiro dia de aula e não tinham texto e desenho. Mesmo assim, quiseram participar das entrevistas. São eles: Siegrid, Amália, Catarina, Elaine, Bruna, João e Pedro. Estávamos diante de um dilema: o que faria parte do *corpus*⁹ desta investigação? Como selecionar esses registros? Decidimos, então, adotar o seguinte critério: integrariam o *corpus* da pesquisa os sujeitos que tivessem os três registros (textos, desenhos e entrevistas), justamente por terem feito parte de todas as etapas deste estudo. A partir desse critério é que chegamos ao número que constitui o *corpus* desta investigação, treze educandas e um educando. Assim, nosso quadro demonstrativo ficou organizado da seguinte maneira:

⁹ No vocabulário científico, *corpus* designa uma extensa, e por vezes, exaustiva coletânea de documentos ou de dados, que podem ser ainda textos ou obras de arte.(CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004: 137).

Quadro 02 – Sujeitos que constituem o *corpus* da pesquisa

Nome	Idade	Naturalidade	Última série cursada	Profissão
01 - Maria	38	José Boiteux	4ª série	Vendedora
02 - Cláudia	56	Indaial	4ª série	Costureira
03 - Alice	52	Ibirama	4ª série	Cozinheira
04 - Fernanda	36	Rodeio	4ª série	Auxiliar de cozinha
05 - Júlia	34	Blumenau	5ª série	Do lar
06 - Marina	40	Blumenau	4ª série	Do lar
07 - Gabriela	34	Araruama - PR	4ª série	Costureira
08 - Clara	49	Dona Emma	4ª série	Aposentada
09 - Heloísa	43	Witmarsum	4ª série	Doceira
10 - Eduarda	48	Rio do Sul	4ª série	Servente
11 - Augusto	38	Luiz Alves	4ª série	Tintureiro
12 - Nair	30	Blumenau	4ª série	Diarista
13 - Roberta	35	São João Batista	4ª série	Do lar
14 - Sílvia	27	Planalto – BA	7ª série	Não preencheu

Fonte: Dados transcritos e sumarizados pela pesquisadora.

Podemos perceber que se trata de um grupo majoritariamente feminino, tendo apenas um homem. A faixa etária dos sujeitos é diversificada, varia de 27 a 56 anos. Dos catorze sujeitos, doze estudaram até a quarta-série, apenas Júlia estudou até a quinta-série e Sílvia frequentou a 7ª série. Estávamos diante de um grupo que já havia passado pela escola e isso nos levou a pensar que já haviam construído sentidos sobre ela.

Outro dado interessante diz respeito à naturalidade: apenas quatro sujeitos nasceram em Blumenau; outros oito nasceram em cidades do interior do estado de Santa Catarina e apenas dois sujeitos, Gabriela e Sílvia, nasceram nos estados do Paraná e da Bahia, respectivamente. Estamos diante de um grupo que migrou de outros lugares para Blumenau, principalmente de regiões do interior onde o trabalho da população estava voltado preponderantemente à agricultura.

As famílias dos sujeitos variavam de quatro a treze filhos, e manter a vida no “sítio”, como dizem, não era nada fácil. Eram famílias que tinham na terra seu principal meio de

subsistência, e dentre as culturas de plantio a mais citada foi a fumicultura¹⁰, pois parecia ser esta a grande atividade da lavoura local: vender seu fumo à indústria Souza Cruz era, de alguma maneira, a garantia de dinheiro no final de cada safra.

Os motivos da migração variam de um sujeito a outro, mas podemos sinalizar que em geral migraram em busca de melhores condições de vida e de um emprego. Blumenau oferecia a possibilidade de trabalharem na “fábrica” devido à grande concentração de indústrias do ramo têxtil na cidade .

De acordo com Antunes (2004), o mundo do trabalho foi atingido pelo processo de globalização, entendido pelo autor como um conjunto de modificações no âmbito econômico, político e social que teve início no final do século XX e se estende até hoje. Reestruturou-se a produção de bens e serviços, modificando de forma contundente o mundo do trabalho.

Esse processo atingiu também a região de Blumenau, que até a década de 1980, era um dos maiores pólos têxteis de Santa Catarina e abrigava uma grande concentração de operários deste setor com ofertas de emprego formal¹¹. Então, “sair da roça” e “vir para Blumenau” estava ligado a uma possibilidade de emprego e de salários melhores do que tinham nas suas cidades. Porém, durante as décadas de 1980 e 1990 esse processo de reestruturação produtiva e globalização, foi transformando esta realidade: as ofertas de emprego formal caíram drasticamente e a mão de obra que havia precisou se organizar e passar a oferecer esse serviço de forma terceirizada. Essa tendência de trabalho é denominada por Antunes (2004) como subcontratado, na qual há um predomínio da precarização das relações de trabalho até então estabelecidas e que se expande em escala global. Tal tendência não prevê vínculo entre empregadores e empregados, sendo os últimos apenas pagos pela sua “prestação de serviços”, sem acesso aos direitos trabalhistas, previstos por lei.

¹⁰ Cultura do fumo ou tabaco, preparar o fumo para enviar à indústria que fabrica o cigarro.

¹¹ O trabalho formal é aquele no qual o trabalhador recebe seu salário, tem sua carteira assinada e seus direitos trabalhistas assegurados. Já o trabalho informal consiste nas organizações que os trabalhadores fizeram frente a política de globalização e reestruturação produtiva. Nos embasamos em Antunes (1999)

Por outro lado, existe a possibilidade do trabalhador se tornar autônomo e contribuir com o INSS recolhendo mensalmente a contribuição junto a esse órgão a fim de garantir a sua aposentaria, um dos direitos trabalhistas.

Concomitante a essa expansão urbana, as dificuldades da vida no campo foram um motivo a mais para a migração: não havia garantias lá, pois as ofertas de trabalho e o processo de globalização, ao mesmo tempo em que fortificavam a área urbana, empobreciam o pequeno produtor das áreas rurais. Nesse contexto sócio-histórico é que esses sujeitos precisaram deixar a escola na idade em que “deveriam” permanecer nela.

Como trabalhamos com transcrições, e por pretendermos fazer a devolutiva desta pesquisa para os sujeitos, utilizamos como estratégia metodológica alguns ajustes de ordem ortográfica nos dizeres dos sujeitos, para que, ao terem contato com este texto, não se sintam constrangidos.

Ainda em relação à questão metodológica, queremos elucidar ao leitor que nossa permanência no ambiente pesquisado se estendeu até o final da recolha dos registros. Naquele momento, janeiro de 2005, estávamos em um período de transição eleitoral no governo municipal. Como houve uma mudança de perspectiva político-partidária, o projeto no qual estávamos inseridos foi transformado. Então, no início de 2005, deixamos o grupo com o qual trabalhávamos e passamos a concentrar nossas energias na transcrição, discussão e análise dos registros. Essa saída nos auxiliou no momento da análise, mantendo-nos distantes da realidade da qual fazíamos parte.

A partir dos dizeres dos sujeitos investigados, é que estamos construindo nosso caminho. Nessa construção, fomos agrupando dizeres e percebendo quais sentidos se desvelavam. A estas aproximações entre os discursos dos sujeitos investigados chamamos de **nichos de sentido**, a exemplo do que Orlandi (1996) chama de “sítios de significância”: maneiras de dar sentidos, de aproximar, de delimitar domínios.

Ao mesmo tempo de íamos construindo nichos de sentido, procuramos trazer os autores para discuti-los: buscamos um movimento sempre partindo dos registros para o referencial teórico. Assim é que trazemos os autores Foucault (1997), Orlandi (2003a), (2003b), Coracini (2002), Pinto (1982), Haddad (2000), para fazer a interlocução com os registros (textos, desenhos e entrevistas).

Finalmente, gostaríamos de apresentar como organizamos nosso texto. Optamos por um modelo não muito convencional dentro da escrita acadêmica, no qual trabalharemos o referencial teórico juntamente com a análise dos registros. Sob nosso ponto de vista, a teoria só pode ser utilizada quando dá sentido, quando consegue “fazer a leitura e a discussão” do material coletado em uma pesquisa.

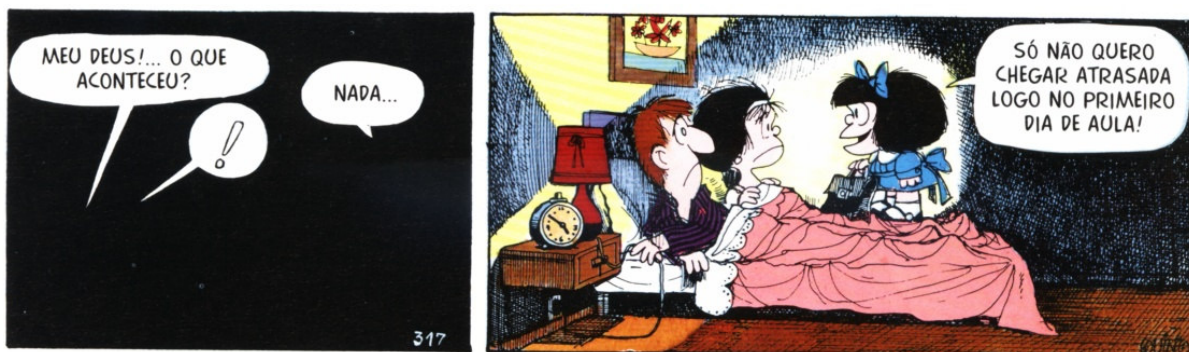
Assim sendo, no capítulo II, intitulado “A escola”, trabalharemos com os dizeres dos sujeitos acerca de sua escola da infância, buscando em autores como Foucault, Coracini, Orlandi, o suporte para a leitura dos registros. Nesse primeiro momento, queremos compreender como era a escola que frequentaram na infância.

No capítulo III, “A Ruptura”, buscamos entender quais os motivos que levaram os sujeitos a interromperem sua trajetória escolar e quais os efeitos de sentido que essa ruptura deixou em sua discursividade. Para isso, problematizaremos os dizeres dos sujeitos sobre sua saída da escola e buscaremos em autores como Weiduschat, Pinto, Pêcheux e Foucault entender a complexidade desse momento.

No capítulo IV “O Retorno”, enfocaremos o momento do retorno à escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA em Blumenau, trazendo um breve histórico da EJA no Brasil e no referido município. Interessou-nos, aqui, entender os motivos que fazem os sujeitos retornarem aos bancos escolares, percebendo também como observam a escola atual, como se sentem e o que pensam a respeito dela. Para essa discussão trazemos Haddad, Coracini e Orlandi.

Nas considerações (nunca) finais, capítulo V, retomamos, sinteticamente, os efeitos de sentido atribuídos pelos sujeitos acerca de sua escola da infância, da ruptura de sua vida escolar e do retorno aos bancos escolares. Também relatamos nossas impressões como pesquisadora e como professora destes sujeitos. Apontamos ainda, novas indagações que se constituíram durante o processo de pesquisa e que, ao “finalizarmos” uma etapa, surge outra fase com outras perguntas.

2 A ESCOLA



Fonte: Quino, 1999, p.39

A personagem Mafalda acorda seus pais no meio da madrugada, devidamente vestida e de material na mão, pronta para seu primeiro dia de aula na escola. Ela parece ansiosa e curiosa para adentrar no mundo escolar que até aquele momento lhe era desconhecido. E os sujeitos de nossa pesquisa: o que pensam sobre a escola? O que lembram dela?

Neste capítulo, estaremos deslizando por entre os dizeres dos sujeitos a respeito da escola que frequentaram em sua infância, afinal nos interessa compreender a discursividade acerca desta instituição que é enunciada ou mesmo silenciada em seus registros.

A partir desse objetivo, queremos retomar o que já anunciamos na introdução: como entendemos o discurso nesta pesquisa. Buscamos em Orlandi (2003) o conceito de discurso, que etimologicamente tem a idéia de movimento, de curso, de percurso. Nessa perspectiva, o discurso é palavra em movimento, é produto entre falantes. Quando falamos em discurso não pensamos em um conceito fechado ou mesmo em verdades absolutas, imutáveis. Trabalhamos com possibilidades, com o que chamamos de efeitos de sentido entre interlocutores que, dependendo da posição que ocupam na sociedade, produzem discursos diferenciados. De acordo com Possenti (1997) as noções de sentido e efeito de sentido são cruciais para a AD, e designam que o sentido não é algo pronto e acabado e que a cada momento que falamos produzimos um efeito de sentido diferente. O autor ainda diz “[...] por isso uma língua não se

inventa a cada vez que se fala” (POSSENTI, 1997, p.10). Assim, o efeito de sentido ocorre a cada momento que falamos, levando em conta o lugar que ocupamos. Corroborando com Possenti, Brandão elucida: “O discurso não é [...] do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”. (BRANDÃO, 2004, p.106)

Dessa forma, queremos entender o que os sujeitos, na posição de alunos, dizem sobre a escola. O que seria diferente se nosso trabalho quisesse enfatizar os dizeres dos professores, estaríamos diante de um outro lugar, uma outra posição. Foucault (2004) é que preconiza a noção de posição-sujeito dizendo que “[...] um único indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”. Além disso, perceberemos adiante, que um mesmo sujeito como teoriza Foucault, pode “deslizar” de uma posição a outra através de seu discurso.

Aqui faremos uma incursão pelo discurso dos sujeitos através de seus dizeres materializados, como já dissemos, nos textos, nos desenhos e nas entrevistas. Olhando para isso, interessa-nos compreender o que esses sujeitos, no lugar social de alunas e alunos, dizem sobre a escola e também aquilo que não dizem.

Ao falarem da escola, os sujeitos apontam para um retorno à sua infância, que aparece de forma bastante efetiva. Eles parecem se voltar ao tempo de criança e à escola que freqüentaram. Este olhar para o passado, mais especificamente para a escola da meninice, fez com que outros sentidos fossem desvelados.

Na medida em que falavam da escola de sua meninice, vários sentidos iam sendo sinalizados. Então, esse capítulo foi tecido por um fio condutor, um grande nicho de sentido, o qual denominamos **a escola da infância**. A partir dele agrupamos outros fios e tramas, nichos de sentido que o constituem e que por ele são constituídos: **a descrição da escola**, quando falam do aspecto físico/predial da escola; **o disciplinamento**, ao lembrarem da rigidez e da

cobrança quanto ao comportamento e controle dos corpos; **o uniforme**, a inesquecível vestimenta escolar; **o castigo**, as punições que sofreram ou ainda que presenciaram; **a imagem social de professora**, as atitudes, a maneira de dar aula, enfim as marcas deixadas pela professora que tiveram na escola de sua infância.

No processo de análise dos registros, observamos que os dizeres eram como retalhos aparentemente distintos, porém algo muito tênue os aproximava. Percebemos, então, que podiam ser colados, costurados formando um “tecido discursivo” que passava a retratar um referente: a escola. Essa metáfora do tecido discursivo exemplifica uma trama complexa: os discursos se constituem se atravessam, se completam, se contradizem, produzindo novos sentidos.

Uma rede, e pensemos numa rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque temos furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. (FERREIRA, 2005, p. 19)

A complexidade do tecido discursivo que discutiremos a seguir tem no referente, a escola, o foco central. É entre fios, nós, memórias e lembranças que “embarcaremos” numa viagem por sentidos que, silenciados durante um certo tempo, emergem no momento da pesquisa, através de um processo de interlocução entre sujeitos e pesquisadora.

Quando falamos em AD, precisamos falar das noções de memória discursiva, inter e intradiscursivo. A memória discursiva é também chamada de interdiscursivo, que para Orlandi (2003a) são os discursos que nos constituem exteriormente, aqueles discursos que circulam na sociedade e chegam até nós: aquilo que já foi dito antes, em outros momentos e lugares. Já o intradiscursivo é o que o sujeito diz no momento presente, que é diferente daquilo que foi dito antes. Quando perguntamos aos sujeitos como era sua escola da infância mexemos no inter e

no intradiscurso: o intra é o que os sujeitos dizem/materializam no momento do texto/desenho e da entrevista. Mas, para que isso aconteça, os sujeitos lançam mão de toda a interdiscurvidade que os constitui de toda sua memória discursiva. Orlandi ainda busca em Courtine a metáfora dos eixos, o vertical e o horizontal, vejamos:

Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que chamamos de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (ORLANDI, 2003a, p.33).

Assim, no eixo vertical temos o interdiscurso, a memória discursiva, os discursos que existem entre os sujeitos. No eixo horizontal, reside o intradiscurso, a formulação que o sujeito faz ao falar sobre algum tema. Mas existe ainda um mecanismo indispensável que possibilita o funcionamento do inter e do intradiscurso: a noção de esquecimento.

De acordo com Orlandi (2003a), a memória discursiva atua porque é constituída pelo esquecimento. Falamos dos esquecimentos um e dois. O esquecimento número dois está ligado à ordem da enunciação: o que falamos de uma maneira e não de outra. Esse esquecimento nós dá a impressão da realidade do pensamento chamada de ilusão referencial: “[...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2003a, p.35).

O esquecimento número um é chamado de esquecimento ideológico, pois se refere à maneira como somos afetados pela ideologia e está relacionado com o inconsciente. É em virtude desse esquecimento, temos a ilusão de ser a origem de nosso dizer. Para Orlandi (2003a), isso reflete o sonho adâmico de sermos a instância inicial da linguagem e de termos a ilusão que aquilo que dizemos só existe como dizemos, com os sentidos que atribuímos. Porém, os sentidos não iniciam em nós, eles apenas se representam em nós: “[...] eles são

determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2003a, p. 35). Assim, podemos dizer que somos interpelados pela ideologia. A ideologia, discursivamente falando, não está relacionada a um conjunto de representações, ou como forma de ocultar a realidade (ORLANDI, 2003a). Na AD, a ideologia está diretamente ligada à noção de interpretação, ou seja, para que as palavras façam sentido, as interpretamos. Essa interpretação, por sua vez, é regulada em suas possibilidades e condições. De acordo com Orlandi (2003a), essas determinações são “garantidas” por dois aspectos da memória: a memória institucionalizada, o arquivo, na qual se separa quem tem e que não tem direito a ela; e a memória constitutiva, que se refere ao trabalho histórico da constituição do sentido, e que se relaciona com o dizível, com o interpretável, com o saber discursivo.

Trazendo essas noções para nossa pesquisa, podemos dizer que os sujeitos “resgatam” em sua memória discursiva (interdiscurso), o já-dito sobre escola que de alguma maneira os habitava. Porém, esse resgate é feito pelo inconsciente e o que dizem no momento da pesquisa são as formulações: novos sentidos, novas cores, novos olhares, ou seja, o intradiscurso.

2.1 A ESCOLA DA INFÂNCIA

*Oh! Que saudades que eu tenho
Da aurora de minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais (...)*
Casimiro de Abreu – Meus oito anos

A escola da infância aparece, para muitos, como uma fotografia. São **descrições** tão “nítidas” que apontam para elementos que caracterizam fisicamente o espaço escolar onde tiveram seus primeiros contatos com o mundo das letras e dos números. Os adjetivos situam o leitor quanto às características físicas que delimitam esse lugar, como sinalizam os dizeres de *Alice*:

“Uma escolinha... uma escolinha de madeira, pintada de cor marrom, feita de forro, ela não era de tábuas, ela era assim forro, que a gente faz hoje, né? Todo atravessadinho, não em pé, atravessadinho. E a escola era pequena!”

Alice faz uma descrição cuidadosa e detalhada da escola da meninice, o que podemos notar pela repetição de palavras como *forro* e *atravessadinho*. Essa lembrança tão viva da escola pode nos levar a refletir acerca da importância dessa instituição na vida desses sujeitos. Assim como Alice, *Sílvia* traz uma lembrança do aspecto físico da escola de sua infância, mas agora a materialidade discursiva é seu desenho.

Desenho 01 – Representação do que é escola para a educanda *Sílvia*.



Autora: Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau /SC

O desenho 01 sinaliza a escola como um lugar: o aspecto físico desta instituição. Há ainda uma riqueza em detalhes: o telhado, os espaços bem definidos, portas, janelas, banheiros; as flores; os pássaros. Além disso, há as cores da escola marrom e azul, o que pode nos remeter à memória discursiva que *Sílvia* tem da escola de sua infância. Tudo parece

organizado, no lugar, controlado. Mas o discurso não é só constituído por aquilo que aparece. Como já mencionamos na metáfora da rede, há a falta, o silêncio, a incompletude do dizer, os furos por onde o sentido escapa e aparece em outro lugar da teia com outro sentido. No desenho de *Sílvia*, parece haver então, um silenciamento, uma ausência: a figura humana não está materializada, não aparecem alunos e professores.

No momento da entrevista, diante de seu desenho, solicitamos a *Sílvia* que falasse sobre ele. Com os olhos em seu desenho, ela permaneceu em silêncio por dez segundos e só então perguntamos se o desenho remetia à escola da infância ou à escola de hoje. *Sílvia* respondeu: “*A escola de antes!*”, dizendo que hoje a escola já mudou seu aspecto físico e também seu nome.

A escola, entretanto, não é apenas um lugar físico que pode ser descrito por detalhes de sua aparência. Há outros dizeres sobre ela que apontam para um olhar único, no qual há traços do que se vê e do que se sente. Para ilustrar, buscamos os dizeres de *Cláudia* que assim se manifesta:

“Simples, pequena! Muito simples, era lá no Encano Alto, simples, muito simples! Mas, bem organizada! Muito!”

Retornando nosso olhar para as palavras de *Cláudia*, percebemos, em sua forma de construir o enunciado, uma ênfase à simplicidade da escola. Ao se referir a essa característica, ou a repete ou a intensifica. Assim, a escola pode ser *Simples, pequena! Muito simples (...)* *simples, muito simples!(...)* *Muito!* A utilização do advérbio de intensidade *muito*, bem como a repetição dele nos chamou a atenção: a escola da meninice lembrada por *Cláudia* era um lugar muito simples. Além disso, o uso do conectivo de oposição *mas* aponta para uma impossibilidade daquela escola ser apesar de simples *organizada*, dando-nos uma idéia de que ser simples poderia ser algo negativo, em oposição à idéia de organização.

Ao falar da escola da infância, *Fernanda* diz: *Aquele colégio lá era lindo!* usa o indicador de lugar *lá* sob roupagem de dêitico. Os dêiticos, segundo Ilari (2001, p. 55), são “expressões que se interpretam por referência a elementos do contexto extra-lingüístico em que ocorre a fala”, por sua etimologia contém a idéia de apontar, o que justifica a referência a elementos que estão fisicamente presentes na situação de fala, como foi durante a entrevista. Nesse caso, o *lá* é uma pista lingüística que indica distanciamento, como se esse lugar, que era *lindo*, não existisse mais fisicamente, estando vivo apenas em sua memória.

O uso do diminutivo, nos dizeres de alguns sujeitos, *escolinha* e *atravessadinha*, aponta para uma linguagem que parece ser própria da infância. Nóbrega (2001), ao analisar a relação professor-aluno em sala de aula, apresenta como um dos nichos de significação de sua pesquisa a infantilização da linguagem. Diferentemente dessa autora, que observou o uso desse recurso pelo professor, em nossa pesquisa, o aluno é que recorre a esse artifício. Encontramos aproximações entre as duas pesquisas, apesar de ocuparem posições-sujeito diferenciadas. Aqui são posições-sujeito diferentes: a de professor e a de aluno, e ambos retomam o diminutivo quando se referem à infância ou à criança. Se levarmos em conta que é “na infância que o ser humano é caracterizado pelo movimento, pelo espírito de aventura e descoberta, pela necessidade de expressão” (NÓBREGA, 2001, p. 76), podemos entender essa ocorrência. Mais adiante, ao apresentarmos os dizeres sobre uniformes, novamente aparece a descrição no diminutivo, retornando à infantilização da linguagem.

Fazendo um contraponto ao nosso trabalho, Rego (2003) pesquisou sujeitos com longa e sistemática permanência na escola para saber qual o efeito dessas instituições escolares sobre a subjetividade desses sujeitos. E mesmo neles, que não interromperam sua trajetória escolar, percebermos o uso do diminutivo ao se remeterem a escola que freqüentaram em sua infância. Expressões como *caderninho*, *encapadinho*, *bonitinho*, *figurinha* são utilizadas ao falarem de sua escola da meninice. Então, será que podemos

denominar essa ocorrência do uso do diminutivo como infantilização da linguagem? Uma hipótese a ser discutida é que ao falarem em sua escola da infância, tanto os sujeitos dessa pesquisa quanto os de Rego (2003), deslizam em sua posição-sujeito como quem se transfere para aquele momento histórico, sua infância, onde havia a utilização dessa linguagem. Isso explicaria a razão de sujeitos com uma extensa permanência na escola ainda recuperarem expressões no diminutivo ao falarem dela tantos anos depois.

Se de um lado há a recordação de uma escola como espaço de acolhida, um espaço a que o sujeito parece atribuir importância; por outro, há um retorno ao ambiente dotado de regras e normas, de punições e de castigos que também estão muito vivos nas falas dos sujeitos. Estes destacam como deveriam se comportar na sala de aula, o uso do uniforme, os castigos e outros modos que marcam o que podemos chamar de **disciplinamento**.

Era preciso, naquela escola, ficar feito uma *estátua*, numa tentativa de controle dos gestos, dos olhares, da fala, enfim, do corpo. Isso remete à noção de disciplina de Foucault, mais especificamente ao que o autor teoriza sobre corpos dóceis: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p.118). Retomaremos o conceito de disciplina para este autor mais adiante. Assim, os dizeres dos sujeitos vão sinalizando diferentes maneiras de como foram iniciados nos ritos, nas normas, nos castigos tipicamente escolares.

A relação de poder que vai se constituindo entre aluno e professor aparece fortemente marcada nos dizeres que seguem. Outros sentidos poderiam ser apontados aqui, mas nos chamou a atenção a recorrência do uso de expressões de negação e ainda a do verbo poder:

Cláudia – “Olha, nenhuma aluna podia olhar pra outra. Não podia conversar dentro da sala de aula com amigas. Não existia! (...) Então eu tava sentada ali que nem uma estátua! O que ela perguntava (a professora) a gente respondia, mas prestando a atenção. Nunca podia se virar, assim atrás e conversar com a amiga que tava atrás de mim! Assim era naquele tempo!”

Clara – “... não podia conversar muito! Não podia...”

Para Foucault (2003), a escola é uma instituição - assim como as fábricas, os hospitais, as prisões, as casas de correção, os orfanatos - de seqüestro e que possui como uma de suas funções a criação de um poder que determina quem comanda e quem é comandado e que, por sua vez, não é fixo, é móvel e circundante.

Em consonância ao pensamento de Foucault, Bernardo (2000) também compara a escola à fábrica, enfocando a questão do tempo: na fábrica, o operário é especializado em “olhar o relógio”, enquanto na escola o aluno se torna especializado em “ouvir o sinal”. Para este autor, “uma simples sala de aula distribui as carteiras como se fossem tornos mecânicos, os alunos como operários calados, com hora de ir ao banheiro e tudo, e o professor como capataz espremido pela direção da empresa, digo, da escola” (BERNARDO, 2000, p. 155).

A escola, assim, seria um lugar onde se estabelecem relações de poder, pois para Foucault “[...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (FOUCAULT, 2003, p.120). Entre proibições e permissões, a escola vai produzindo alunos capazes de obedecer ou transgredir suas regras.

Retornando nosso olhar aos dizeres de *Cláudia* e *Clara*, ao falar sobre a sala de aula da escola da meninice, *Cláudia* valeu-se da expressão *ali* como se estivesse naquele momento na escola de sua infância. Lembrou-se ainda da posição que ocupava na sala de aula e quem estava por perto, o que nos foi sinalizado na expressão *conversar com a amiga que tava atrás de mim*. Logo após, *Claudia* parece mudar sua posição-sujeito, pontuando que *naquele tempo* é que o espaço escolar tinha aquela configuração. *Ali, atrás, naquele tempo* são expressões que localizam o tempo e o espaço da escola da infância de *Cláudia*. É preciso ressaltar, ainda, que a alternância da posição-sujeito se dá em virtude do deslocamento de uma formação discursiva para outra. Quando falamos em formação discursiva, falamos de enunciados que ao

mesmo tempo em que são dispersos, possuem certa regularidade. Esse conceito foi cunhado por Foucault, e posteriormente incorporado a AD por Pêcheux, vejamos:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma **formação discursiva**. (FOUCAULT, 2004, p.43)

A partir do que diz Foucault em relação ao conceito de formação discursiva, poderíamos entender o motivo que leva sujeitos que não se conheciam, viviam em lugares diferentes, “dispersos”, expressarem de maneira “regular”, “recorrente”, detalhes sobre sua vivência na escola. A formação discursiva na qual se inscrevem tanto *Clara* quanto *Cláudia*, sinalizam como deveriam se portar os alunos e alunas daquela escola: adequados às suas regras de funcionamento. Podemos perceber ainda que *Cláudia* e *Clara* apontam para a maneira como as disciplinas fabricam corpos dóceis. A disciplina aqui foi uma maneira de distribuir o poder: “[...] com suas hierarquias, seus enquadramentos, suas inspeções, seus exercícios, seus condicionamentos e adestramentos” (FOUCAULT, 1979, p.221). Todas essas ações tinham o corpo como foco central: adestrar, treinar, corrigir. Aqui seriam os corpos dos sujeitos que estavam submetidos à disciplina, que tornava seus corpos dóceis e capazes de se submeter às rígidas regras que existiam na escola daquela época: *nenhuma aluna podia olhar pra outra, sentada ali que nem uma estátua, o que ela perguntava a gente respondia*. Ao dizer que era preciso ficar feito uma estátua, *Cláudia* materializa a idéia de imobilidade, pois estátuas não se movem, não têm reação, nem sentimento. Isso nos remete ao adestramento do corpo e à transformação daqueles corpos em corpos dóceis: adestrados e adaptados à instituição-escola. Neste sentido, buscamos novamente em Foucault a noção de disciplina.

[...] ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; [...] E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela

se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as **casas de educação**, os hospitais)[...] (FOUCAULT, 1987, p. 175, grifo nosso)

A disciplina parece ser, assim, adotada pela escola como instrumento essencial na busca incessante da correção de comportamentos. Dessa forma, a disciplina passa a ser uma das tarefas da escola que, através de suas técnicas e procedimentos, sugere que aqueles alunos deveriam ficar calados e atentos unicamente ao que acontecia na sala de aula.

A disciplina não se restringia somente a essas regras. O **uniforme** também foi lembrado pelos sujeitos. Durante uma atividade de pesquisa sobre a história da escola, buscávamos materiais para a construção de um memorial da instituição na qual estávamos inseridos. Foi quando uma das educandas trouxe a fotografia que segue, recolhida com uma de suas vizinhas, e que retrata a escola pesquisada há alguns anos. Ao trazer esse material, a educanda explicou que esse registro fotográfico foi feito no dia em que comemoravam o aniversário da professora.

Foto 01 – Professora e alunos na comemoração de seu aniversário.



Fonte: Arquivo pessoal de uma das educandas do grupo de EJA – Blumenau.

Dirigimos nosso olhar, neste momento, ao uniforme dessas crianças: as meninas de saia, blusa branca e laço também branco na cabeça; os meninos de bermuda, blusa branca e suspensório. Aparecem também pés calçados e pés descalços. E os uniformes (re)lembrados pelos sujeitos da pesquisa, como são? Esta vestimenta, que tem integrado o cenário escolar, é descrita por eles de maneira recorrente. Os dizeres de *Gabriela* exemplificam:

“Sainha de prega, aquela camisinha de tergal branca (risos). Meião até o joelho, a conga, que fazia parte do uniforme”

Este sujeito faz quase que um desenho de seu uniforme escolar, trazendo detalhes como o tecido da camisa *tergal*, o uso do *meião* e a *conga*, revelando até as sensações. Especialmente a palavra *tergal*, que nomeia o tecido da camisa do uniforme, sinaliza que não se trata de um uniforme adotado nas escolas nos dias de hoje, o que pode nos situar quanto à época histórica em que esse sujeito estudou. Aqui buscamos novamente a infantilização da linguagem em Nóbrega (2001), pois ao descreverem o uniforme de sua escola da infância utilizam expressões como *sainha*, *camisinha*, *preguiadinha*. Novamente ao se sentirem na infância lançam mão do diminutivo como se estivessem naquele tempo, o que poderia ser sinalizado ainda, como um deslocamento da posição-sujeito.

Além disso, as cores do uniforme também foram enunciadas não só por *Gabriela*, como também por outros doze sujeitos entrevistados: *saia azul* e a *blusinha branca*. *Heloísa* descreve o uniforme da seguinte maneira:

“Mas a gente não ia todo dia com o uniforme, porque tinha pouco. Daí eu me lembro, assim, a saia era azul, né? Era a saia toda preguiadinha azul e aqui (mostra) a mãe bordava dois “e” que era da escola estadual. No bolsinho assim(...)”

Este mesmo sujeito, em seu desenho, parece ilustrar essa combinação de saia azul e blusa branca. Cabe lembrar que a data em que foi feito esse desenho antecede a entrevista em três meses. Conforme o desenho 2, há uma aparente aproximação entre o desenho e o dizer:

Desenho 02 – Representação do que é escola para a educanda *Heloísa*.

Autora: *Heloísa*, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau /SC

No desenho 02, notamos a representação da escola, da natureza sinalizada pela árvore, da bicicleta que era o meio de transporte que este sujeito utilizava para dirigir-se à escola, e ainda a representação que o sujeito tinha de si. Tudo parece retratar seu atual momento: o de retorno à vida escolar. Há uma certa linearidade neste desenho, sendo a bicicleta único componente registrado em tamanho bastante inferior a todos os outros elementos.

Como já dissemos, o momento agora, porém é o de retorno à escola. Nesta instituição, o uniforme não compõe mais este cenário. Poderíamos dizer, então, que nesse momento houve um deslizamento na posição-sujeito, que, ao olhar para a escola que frequenta hoje e representá-la através do desenho, traz consigo a lembrança, sua memória discursiva sobre sua escola da infância. *Heloísa* esteve durante um tempo na escola e nela o uso do uniforme era regra. Também poderíamos dizer que ela não pertenceu a outra escola e que seu referencial dela é a instituição que frequentou na época de sua meninice, o que nos ajuda a entender essa aproximação.

Já no momento da entrevista, ao ser indagada sobre o seu texto e seu desenho, *Heloísa* expressou-se mais sobre seu texto e o motivo que a fez retornar à escola, silenciando

comentários ou reflexões acerca de seu desenho. O uniforme foi descrito de maneira diferenciada por outros dois sujeitos, vejamos:

Augusto: Um shortinho, camiseta... quase que nem os de hoje, né? Mas, um pouco mais simples, mas era que nem os de hoje.

Sílvia: Era uma blusa branca com coisa da escola e calça jeans e tênis preto.

Ao falar da vestimenta escolar de sua escola da meninice *Augusto*, diferentemente dos outros sujeitos, descreve o uso do *shortinho* e da *camiseta* não fazendo referência às cores do seu uniforme. É importante esclarecer que *Augusto* é o único sujeito do sexo masculino que faz parte desta investigação, o que nos explicaria, de certa maneira, o uso do *shortinho*, que não é mencionado pelos outros sujeitos do sexo feminino que integram essa pesquisa. Além disso, *Augusto* sinaliza em seus dizeres que seu uniforme escolar é *quase* como os de hoje, porém mais *simples*, o que discursivamente nos remete a seguinte reflexão: o uniforme escolar da atualidade não é simples como aquele da escola da infância de *Augusto*.

Quando se refere ao uniforme, *Sílvia* fala da *blusa branca*, que também já foi mencionada pelos outros sujeitos, e traz novos elementos para o traje escolar *calça jeans e tênis preto* que, segundo *Sílvia*, fazia parte de um outro cenário, não mais o de Santa Catarina.

Retomando o conceito de disciplina de Foucault, vimos que a escola da meninice dos sujeitos possuía vários mecanismos disciplinares: o controle dos corpos, o uso do uniforme, o **castigo**. Este último também apareceu nas falas dos sujeitos, de maneira recorrente.

Sobre o castigo, Foucault (1987, p. 87) escreve, “A punição ideal será transparente ao crime que sanciona; assim, para quem a contempla, ela será infalivelmente o sinal do crime que castiga; e para quem sonha com o crime, ou a simples idéia do delito despertará o sinal punitivo”. Esse mecanismo pode ser percebido nos dizeres de *Maria, Clara e Roberta*, que sinalizaram que o castigo poderia ser vivenciado pelo próprio sujeito, ou mesmo por alguém da turma.

Maria – “Apanhava com a régua! Apanhava com a régua na mão, apanhava com a régua nas costas, botava em cima de tampa de garrafa, em cima de milho”

Clara – “... apanhava de varinha também! Eu nunca apanhei, mas quem era malcriado apanhava de varinha”

Roberta – “... botar a gente de joelho. Quantas vezes o meu joelho doía naquele cimento ali, contra parede. Eu já tinha trauma”

Observando os dizeres de *Roberta*, ao falar *meu joelho doía*, notamos que este sujeito admite ter sofrido castigo, e quando diz, *Eu já tinha trauma* parece “denunciar” seu sentimento de medo diante daquela situação. Já para *Clara*, a experiência com o castigo não foi vivenciada por ela, o que ficou sinalizado na expressão *Eu nunca apanhei*. Mesmo não tendo sofrido a punição “diretamente”, tanto *Clara* quanto *Maria*, sabiam e lembravam dos castigos aplicados em sua escola da infância.

Neste momento, buscamos novamente em Foucault (1987, p.150) a questão do castigo disciplinar que, para o autor, “[...] tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente *corretivo*”. Nessa perspectiva, era tarefa da escola punir com o castigo para impedir que comportamentos não se desviassem do pré-estabelecido. E, ficar de castigo nos dizeres sinalizados por esses sujeitos, podia significar: apanhar com a régua na mão, nas costas; ficar ajoelhado sobre tampas de garrafa ou grãos de milho; apanhar de varinha; ficar ajoelhado contra a parede. Os motivos e as situações em que os castigos eram aplicados estavam relacionados ao não cumprimento das normas e condutas na sala de aula: conversar, se virar para trás, enviar bilhetes, namorar, fazer bagunça, olhar para fora da sala, dentre outros.

O castigo também aparece nas falas dos sujeitos como uma ameaça que estes sofriam. Qualquer gesto, comentário ou comportamento que estivesse fora da conduta desejada, como um simples olhar para fora da sala, sofria ameaça de punição. O dizer de *Júlia* sinaliza:

“... se tivesse olhando pra fora ela (a professora) vinha e dizia assim: bota a mão na carteira. Botava a mão na carteira. Ela dava com a régua em cima dos dedos da gente que ficava a marca!”

Na fala de *Júlia*, o uso do *se* revela as condições, as razões para se castigar: *se tivesse olhando pra fora*. Mesmo não sendo essa uma ação que indique movimento, o simples fato de olhar para fora da janela poderia atrapalhar o bom andamento da aula. Um sentido similar já foi mencionado na fala de *Cláudia*, que deveria ficar como uma *estátua*, sem se mexer na sala de aula. De um lado, a vigilância sobre o corpo todo e de outro a punição. Essas duas atitudes faziam parte do mecanismo de controle de todo ambiente da sala de aula.

Também encontramos no dizer de outro sujeito um sentido diferenciado: agora é a família que ameaça o aluno e legitima as práticas punitivas escolares. Aqui, *Alice* inicia sua fala tomando emprestada a voz dos pais, para somente depois retomar a sua voz:

“Se vocês aprontarem na escola e eu ficar sabendo alguma coisa, que a professora me contar, mais eu vou lascrar o couro de vocês, lavar com água de sal uma semana (...) E eles passavam bilhetinho pro outro, namorando sabe?”

Assim, o castigo escolar para *Alice* envolvia duas instituições: a família e a escola. A segunda condicionava suas ações ao cumprimento ou não de normas escolares, e a primeira reconhecia e legitimava as práticas punitivas da escola. Tais normas pareciam impedir a circulação de *bilhetinho* e o *namoro* entre os alunos. Mesmo com as ameaças e as punições, havia a transgressão dessas regras por parte de alguns. E o *bilhetinho* acabou em castigo. Depois de nos relatar isso, *Alice* continua e traz uma situação de castigo que seus colegas sofreram, desencadeada por um bilhete:

Então me lembro que a moça respondeu pra ela, ela deu uns tapas, porque a moça já era maior do que ela... o rapaz foi de castigo! E, o castigo dele foi ficar na porta de braços abertos, quando passasse alguém para ver que ele tava de castigo. E justo veio o pai dele de carroça, e ele tava na

porta. Então ele chorava (...) Chegou lá, ela foi passo a passo... chegou lá ela disse: seu filho ficou de castigo, porque eu já alertei várias vezes, já mandei bilhete pra casa, o senhor recebeu? Non! Ela disse: mas eu mandei! Ele tá fazendo... aí explicou pro pai o que passou. E eu não aceito isso dentro de sala de aula. Porque é mau exemplo pros outros! E ainda se ele no bilhete escrevesse uma coisa bonita, mas ele tava escrevendo uma coisa que não era bonita, era irregular - ela disse: não posso! Não posso permitir! Aí o pai disse: deixa ele até de noite ali! Aí ele tinha metade de um tijolo em cada mão, assim sabe?

O episódio do bilhete terminou em castigo para os dois alunos envolvidos: a menina apanhou e o menino foi deixado na porta da sala de aula, de pé com meio tijolo em cada mão. Além disso, o pai do menino passou em frente à escola justamente naquela hora e parou para ver o que estava acontecendo. Foi esclarecido pela professora do que havia se passado, apoiou e legitimou a atitude da professora dizendo *deixa ele até de noite ali!* A prática do bilhete era de certa forma comum entre os alunos maiores nos contou *Alice*. Os que já estavam na 4ª série usavam os menores para enviar os bilhetes aos destinatários. Os dizeres dela nos remetem a um discurso sobre o namoro como algo proibido: não era bonito e era irregular dentro da sala de aula.

Os castigos relatados por alguns sujeitos dessa pesquisa parecem ter, no corpo, o seu alvo de punição. Esse, porém, não é um único sentido sinalizado, pois outros mencionam práticas punitivas diferenciadas. Observemos os dizeres de *Clara*:

Ah, quem não fez os deveres ficava sem recreio.

Aqui, a fala de *Clara* sinaliza o fato de não fazer a tarefa como o motivo para a aplicação do castigo escolar. Além disso, diferentemente das punições arroladas até então, a maneira de punir se modifica: a dor física provocada pelo apanhar ou ainda pelo ajoelhar sobre o milho, é substituída pelo isolamento, pela privação, pois o aluno era impedido de ficar no recreio. Poderíamos ir além se nos perguntássemos o que significa ficar sem participar do recreio? Ou ainda o que o recreio significa para alunos e professores ao se transformar em uma maneira de punição?

Neste sentido, Tomelin (2005) faz uma pesquisa sobre o recreio junto aos alunos de escolas públicas nos municípios de Indaial e Blumenau-SC, que pode elucidar esses questionamentos. Nesta pesquisa, a autora analisa o recreio convencional¹² e o recreio organizado¹³ e busca refletir sobre os mecanismos disciplinares e seu processo de eufemização. Através de depoimentos, observações e desenhos, Tomelin (2005) percebe que o recreio, mesmo o dirigido, é ainda um espaço esperado pelas crianças. É interessante também ressaltar que as crianças, que estudam na escola que possui o recreio organizado, estabelecem estratégias de burlar o “controle” das atividades desse recreio para assim utilizá-lo da maneira que desejarem. Talvez esteja justamente aí uma possível resposta: o recreio é um dos espaços preferidos pelos alunos por se configurar como um momento de certa “liberdade”, no qual “podem” escolher o que fazer, brincar, correr, gritar, brigar. O que nos leva a refletir: seria o recreio o “único” espaço (mesmo que vigiado), onde havia maior liberdade? Isso justificaria a prática de privar os alunos do recreio, pois seriam atingidos por esse impedimento.

Ampliando a discussão, trazemos Foucault (1987) que, ao escrever sobre as punições, trabalha com a relação do castigo-corpo, vejamos:

[...] O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da penas. O castigo passou de uma arte de sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. [...] Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, **os educadores** [...] (FOUCAULT, 1987, p.14, grifo nosso)

Assim, a punição passou a privar as pessoas de seus direitos. Neste caso, o aluno que não cumprisse com seus compromissos, não fazendo sua tarefa, estaria impedido de ir para o recreio. Ao mudar as práticas, mudaram-se também os responsáveis pelas punições, os

¹² O recreio convencional nesta pesquisa é caracterizado por aquele espaço no qual o aluno “tem” o tempo livre e o utiliza da maneira como “desejar”.

¹³ Este recreio possui ações dirigidas e estabelecidas pela escola: atividades recreativas, jogos, dentre outros.

educadores seriam, então, assim como psicólogos e psiquiatras, os incumbidos da tarefa de aplicar as práticas punitivas. Em nossa pesquisa, a responsabilidade da punição dentro da escola era da professora, que antes colocava de castigo sobre o milho, sobre tampas de garrafa ou ainda batia com a régua. Agora, é ela ainda que muda sua prática punitiva privando as crianças de usufruírem o recreio.

Essa escola, ao mesmo tempo em que punia as más condutas, sancionava o bom comportamento. A punição na disciplina, conforme Foucault (1987, p.150)., “não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção”. Na fala de *Cláudia* podemos perceber um exemplo desse sistema:

Então, o meu prêmio, que a gente ganhava assim, que tirava o primeiro lugar nas notas, o boletim, no fim do ano, sabe o que é que era? Uma caneca de plástico. Isso era o prêmio. Mas eu fiquei feliz na vida!

No dizer de *Cláudia*, a gratificação ou o reconhecimento por sua dedicação e bom comportamento acontecia através de um prêmio. Suas boas notas fizeram com que ganhasse como prêmio uma *caneca de plástico*, que a deixou *feliz na vida!* Dessa maneira, punindo com os diversos castigos e recompensando com prêmios, a escola parece segregar os bons e os maus alunos.

Mas a caneca de plástico não era a única forma de reconhecer e premiar os bons alunos. Outro mecanismo de gratificação foi lembrado por *Augusto* ao relatar que havia uma cordinha a ser escalada.

(...) era uma cordinha que foi criada pra cada aluno tinha a sua cordinha com estrelinha. Conforme as notas, que a gente ia tirando, aquela cordinha ia subindo. Quando a gente chegava no topo lá, (...) era o campeão da sala, o, aí era, era muito bom! Todo mundo se esforçava por causa daquilo, né?

A cordinha era individual e materializava o desempenho dos alunos medido aqui por suas notas. A escala era de certa forma proporcional: quanto mais notas altas tirassem, mais subiam suas estrelinhas. E o prêmio era chegar ao topo, ser o campeão da sala e ter sua estrelinha no topo da cordinha. Esse mecanismo de recompensa reproduzia novamente aquela segregação mencionada anteriormente, os bons e os maus alunos. Vejamos o que diz *Augusto*:

Eu de vez em quando freqüentava ainda, mas não era o mais inteligente da sala, não. Um rapaz, que agora é padre (...) Ele, era o mais inteligente! Aquele lá muito difícil alguém chegar antes dele lá em cima, era muito bom, muito bom aluno! Ele era o, hoje o CDF da sala.

A visibilidade desse mecanismo oportunizava aos alunos uma autopercepção e um auto-reconhecimento dos bons e dos maus alunos. A fala de *Augusto* elucida isso, pois primeiramente se reconhece dizendo que *eu de vez em quando* chegava ao topo da cordinha; porém o mais inteligente era um outro rapaz, denominado aqui como *muito bom aluno, CDF da sala*, por alcançar rapidamente e antes de todos o topo. A relação que *Augusto* estabelece com o outro em seu discurso, desvela o quanto somos constituídos pelos outros em nossos dizeres, pois a palavra do outro nos integra. Para Orlandi (2003a, p.32) “[...] as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras”. Assim, *Augusto* ao enunciar que *Eu só de vez em quando*, o faz em relação ao seu colega (o outro) que estava sempre no topo da cordinha pois era o *mais inteligente* da sala, o que configura um processo de interação entre ele e o colega de sala.

Essa interação acaba por construir uma espécie de segregação, de hierarquização entre os “bons” e “maus” alunos no espaço escolar. Buscamos novamente em Foucault essa noção.

Para o autor,

[...] os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos”(FOUCAULT, 1987, p.151)

E, neste jogo, existia alguém que tinha poder e autoridade para punir e para premiar: a professora. Nos dizeres de *Cláudia* e *Sílvia* percebemos isso:

Cláudia – “A professora quebrava a régua no quadro! (...) A professora sempre falava que a *Cláudia* tem a letra mais bonita!”

Sílvia – “As professoras da primeira série eram muito brabas. Batiam na gente de régua, botavam de castigo assim, colocavam um monte de milho e deixavam a gente de castigo virada pro quadro”

O sistema duplo ao qual se refere Foucault, gratificação-sanção, aparece sinalizado na fala de *Cláudia*, pois ao mesmo tempo em que ameaça punir quebrando a régua no quadro, a professora também elogia sua letra perante a turma reconhecendo seu capricho ao escrever. As falas de *Cláudia* e *Sílvia* enunciam o que poderíamos chamar de uma das funções da régua: castigar. Este instrumento utilizado neste momento para quebrar e bater não possui somente esta função. E aqui é possível dizer que aquilo que não é dito também faz parte do discurso, pois para Orlandi (2003b, p. 85) “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”. É nesse espaço, entre o dito e o não dito, que ficou o outro sentido de régua: “peça longa de madeira, metal, plástico, etc; de faces retangulares, superfície plana e arestas retilíneas, e que serve para traçar linhas retas” (AURÉLIO, 2001). Nenhum dos sujeitos fez qualquer menção à régua como uma peça

integrante do material escolar, ressaltaram apenas o sentido deste material escolar como instrumento de ameaça e punição. Aqui há, então, a falta, a brecha, o furo do tecido discursivo: a metáfora da rede, já trabalhada anteriormente, por onde os sentidos escapam.

Além da tarefa de punir os alunos, a professora constitui o interdiscurso dos sujeitos dessa investigação. No momento da pesquisa, eles falam da imagem que “têm” da professora. Nesse movimento resgatam em seu interdiscurso (toda a imagem socialmente construída acerca da figura da professora), e formulam, através de seu intradiscurso, novos dizeres. Falamos, então, de um outro nicho de sentido: **imagem social da professora**. É importante salientar que o uso da palavra no feminino deve-se ao fato da maioria dos sujeitos terem se referido a sua professora, o que nos fez refletir que apenas as mulheres é que se incumbiam da tarefa de educar, pelo menos na época em que esses sujeitos estudaram.

Com a Proclamação da República, por volta de 1890, a mulher passa a ser “indicada” para a profissão de professora. O papel social de educar estava vinculado intrinsecamente à figura masculina, que tinha esse ofício desde a época do Brasil Colônia (1549 a 1759), com o trabalho dos padres jesuítas. Já em meados do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras “escolas normais” que tinham por objetivo a formação de docentes para o exercício do magistério. Essas instituições foram abertas a ambos os sexos, mas a demanda de mulheres que se inscreveram nessas escolas foi aumentando gradativamente, enquanto o número de homens ia decrescendo cada vez mais. Para Louro (1997), essa “tendência” não era uma característica apenas do Brasil e em algumas regiões era mais acentuada essa mudança, o que em outras foi mudando de maneira mais tímida. De acordo com a autora: “(...) esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” (...) fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para homens” (LOURO, 1997, p. 449). As mulheres, então, passariam a substituir os homens na carreira do magistério, o que não aconteceu de forma pacífica: havia grupos que

não concordavam com essa “substituição” por acreditarem que as mulheres não seriam capazes de desempenhar a tarefa de ensinar por serem fracas e terem cérebros pouco desenvolvidos; para outros essa profissão era feita para mulher porque era ela “por natureza” que deveria se encarregar da missão de educar, estendendo assim o ofício da maternidade (ambiente privado) para a sala de aula (ambiente público). Além desses motivos, Louro (1997) ainda pontua que esse processo de “feminização do magistério” ocorreu também devido à necessidade do Estado de controlar a docência determinando conteúdos, níveis de ensino, horários, livros e salários. Uma série de fatores que, combinados, levaram a cabo a mudança no panorama escolar do Brasil.

É importante ainda destacar que apenas um dos sujeitos, o único do sexo masculino, falou sobre um de seus professores que também era um homem.

Essa imagem parece ser composta por um conjunto de atribuições, qualidades, deveres. As palavras de Coracini ao descrever o professor, situam um pouco como se constrói essa imagem.

(...) o professor parece imbuído da imagem socialmente partilhada, segundo a qual o bom professor é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa; (...) aquele que cumpre as funções básicas que lhe são socialmente atribuídas: as de informador, animador e avaliador. (CORACINI, 2002, p. 67)

Assim, o professor é aquele que deve ser bom e que para isso precisa demonstrar sua “sapiência”: ensinar o que os alunos precisam e devem aprender e avaliar suas aprendizagens. Os dizeres de *Alice* remetem a essa noção enunciada por Coracini, o professor é aquele que sabe e por isso ensina e o aluno, por sua vez, é aquele que não sabe e que precisa aprender com o professor.

Ela tinha um carinho enorme com os pais e com as crianças, né? (...) Ela (...) ensinava a bordar, eu sei bordar porque ela me ensinou os pontos; é, costurar a mão, fazer camisinhas, né, pequenininhas; e crochê(...)

Em sua fala, *Alice* reconhece a importância das aprendizagens que a professora lhe transmitiu pontuando ainda o sentimento de carinho que ela tinha para com os pais e alunos. Esses dizeres também enumeram as aprendizagens *ensinava a bordar, costurar, fazer camisinhas*. Tal enumeração nos remete à possibilidade da existência de um currículo no qual estariam incluídos, nos conteúdos a serem ensinados, os chamados trabalhos manuais. Em outro momento, quando falava dos castigos que presenciou na escola, *Alice* assim se expressa sobre sua professora:

“Ela era assim, fogo na roupa! Pequeninha, mas os olhos dela não falhavam. E eu achava certo”.

Além do conhecimento, do carinho, a professora relatada nesse discurso sinaliza alguém que era exigente e rigorosa, que, somente com seu olhar, controlava todos dentro da sala de aula. O olhar que tudo via, que tudo controlava e ao qual nada escapava. Buscamos a noção do Panóptico de Bentham analisado por Foucault (1987): uma figura arquitetural que possui na periferia uma construção em anel e no centro uma torre. Essa torre possui largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel. A periferia é constituída por celas, e nelas há duas janelas: uma para o interior (na direção da torre), e outra para o exterior que permite que a luz atravesse a cela de um lado ao outro.

Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um **escolar** [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente (FOUCAULT, 1987, p. 165)

Mesmo não tendo a sala de aula a estrutura arquitetural descrita por Foucault, ela tinha, na figura da professora, o vigia. Seu olhar controlava e vigiava tudo e todos, afinal ela era a responsável, reconhecida e legitimada socialmente, para executar essa tarefa.

Em outra fala, a de *Heloísa*, a professora é descrita com alguns adjetivos que nos remetem à imagem socialmente construída do que é ser professora elucidado anteriormente por Coracini. Uma situação de substituição dessa professora acaba por reforçar ainda mais esta idéia. Vejamos a seguir os dizeres de *Heloísa*:

E assim, a professora era muito boa,(...) mas ela tinha uma dedicação, uma responsabilidade, (...). As crianças tinham que sair dali, porque ela sabia que só ia estudar até a quarta série (...) ela se preocupava assim que a gente tinha que saber assim bastante coisa até a quarta série, né? Que nem assim: medição de terra, ela ensinava tudo, pra saber quantos metro quadrado ia dá.(...) Então, tudo ela fazia uma noção, de tudo na vida, que talvez a gente ia ocupar um dia, ela deixava a gente bem preparado. E ela ainda ensinava a gente sentar direito, porque, sabe, na roça a gente não sabe dessas coisas. Pegar a colher direito, direitinho, porque a gente ia lá e pegava assim (mostra como faziam) e aí, não, tem que colocar aqui, fazer assim, né?

O discurso de *Heloísa*, inicialmente, sinaliza expressões como *muito boa, dedicação, responsabilidade*, predicados atribuídas à professora que, além de possuí-los, parece ainda atender ao imaginário social desta função: *ela sabia, ela ensinava tudo, ela deixava a gente bem preparado*. A professora que pertenceu à escola da infância de *Heloísa*, sob o seu olhar, também se preocupava com o conteúdo que ensinava aos seus alunos: *medição de terra*, e os cálculos necessários para chegar ao metro quadrado de terra, conhecimentos necessários às crianças que moravam em um ambiente rural como aquele. Além disso, a professora também ensinava regras de comportamento à mesa *ela ensinava a gente a sentar direito* pois, para esse sujeito, as crianças da roça não sabiam sentar; *pegar a colher direito*, já que em sua fala sinaliza como pegavam a colher antes e depois do que aprenderam com a professora. Poderíamos dizer, então, que essa professora era alguém que levava em consideração o seu aluno, observando o que ele precisaria aprender para sua vida? Ou estaria apenas cumprindo uma exigência do currículo escolar que determinava os conteúdos a serem ensinados naquela época?

A professora, a que se refere *Heloísa*, precisou sair de licença por motivos de saúde por seis meses e veio uma professora substituta em seu lugar conforme já anunciado acima.

Os dizeres abaixo ilustram a “impressão” da nova professora:

(...) teve que vim uma outra professora dar aula seis meses no lugar dela. Daí deu tempo de dizer assim: a, uma normalista. Até hoje eu não entendi direito o que era essa palavra, eu nunca escrevi essa palavra, que era uma normalista. Mas ela era assim, muito mais moderna, ela era da cidade. E eu nunca esqueço daquilo. Aí ela ensinou bastante cantiga de roda pra gente cantar e tudo, só que ela não conseguiu (...) dar conta dos alunos, deles aprenderem. Tipo assim, os alunos não respeitavam muito ela. Não sei se era porque era uma moça nova, sei que naquela época nós tínhamos catorze anos e tava na escola, a gente não começava ir pra aula muito cedo. Eu já tinha oito anos quando eu comecei a ir pra aula. Porque tinha que completar sete anos antes das férias de julho, eu completava em setembro, na verdade já tava com quase oito anos. Daí se a criança se repetia um ano ou dois, já tava com catorze anos e ainda estava na escola! E ela assim não, tipo assim, a outra era bem enérgica não deixava assim fazer bagunça. Não tinha assim esse negócio de conversar, essas coisas na sala. Daí eu lembro assim: aqueles seis meses foi bem perdido!

A fala de *Heloísa* prioriza, mesmo sem saber o seu significado, uma característica da nova professora, ela era uma *normalista*, característica que parece a diferenciar da professora que estava afastada, que aparentemente não era normalista. Essa denominação se refere às mulheres que freqüentavam a Escola Normal que era encarregada de formá-las para o trabalho em sala de aula, (Louro, 1997). A nova professora não era da mesma região em que morava *Heloísa*, o que percebemos no dizer: *ela era da cidade*, e parecia ser diferente, o que foi sinalizado através da expressão *mais moderna*. Uma idéia de oposição entre rural x urbano, povoa os dizeres de *Heloísa*. Ao dizer que a professora da cidade é mais moderna, revela uma imagem do que é ser da cidade, que se opõe ao que é ser do meio rural. Essa percepção desvela que o sujeito fala do lugar, da posição-sujeito de quem vive na área rural mesmo porque esse é o seu “ambiente”, sua vivência, aquilo que conhece. Ao se referir à nova professora que vem da cidade está se reportando a algo que desconhece, que não faz parte de seu cotidiano.

As vivências relatadas por *Heloísa* remetem de imediato ao filme “O sorriso de Monalisa”, de Mike Newell. Este filme se passa na década de 50, mais precisamente entre os anos de 1953 e 1954, na Nova Inglaterra na tradicional e renomada Faculdade Wellesley. Uma escola exclusivamente feminina que tinha como objetivo formar e preparar as moças das camadas altas da cidade para serem boas esposas e mães, enfatizando valores como a família, a moral, a maternidade. É neste contexto que a professora de História da Arte, Katherine Watson, foi admitida e chega a Wellesley vinda da Oakland State, Califórnia. Logo em sua primeira aula, a forasteira percebeu a ideologia tradicional daquela escola, que interpelava as alunas: todas haviam “decorado” o livro/texto do curso, sabiam o autor, o nome da obra, época e local e principais características. Ms Watson nem conseguiu chegar ao final de sua aula, pois as alunas disseram: “*se é tudo que nos trouxe, faremos estudos independentes.*” Em seguida, se levantaram e deixaram a professora sozinha. Ms Watson foi chamada a uma conversa no gabinete da direção da escola e advertida sobre a questão da ordem e da disciplina que ela, como professora, deveria manter e controlar. Já perto das comemorações do Natal, a diretora ao cruzar com a forasteira nos corredores da escola, sutilmente lhe chama a atenção e diz que os métodos utilizados em sala de aula por ela eram muito modernos e não combinavam com a filosofia daquele educandário.

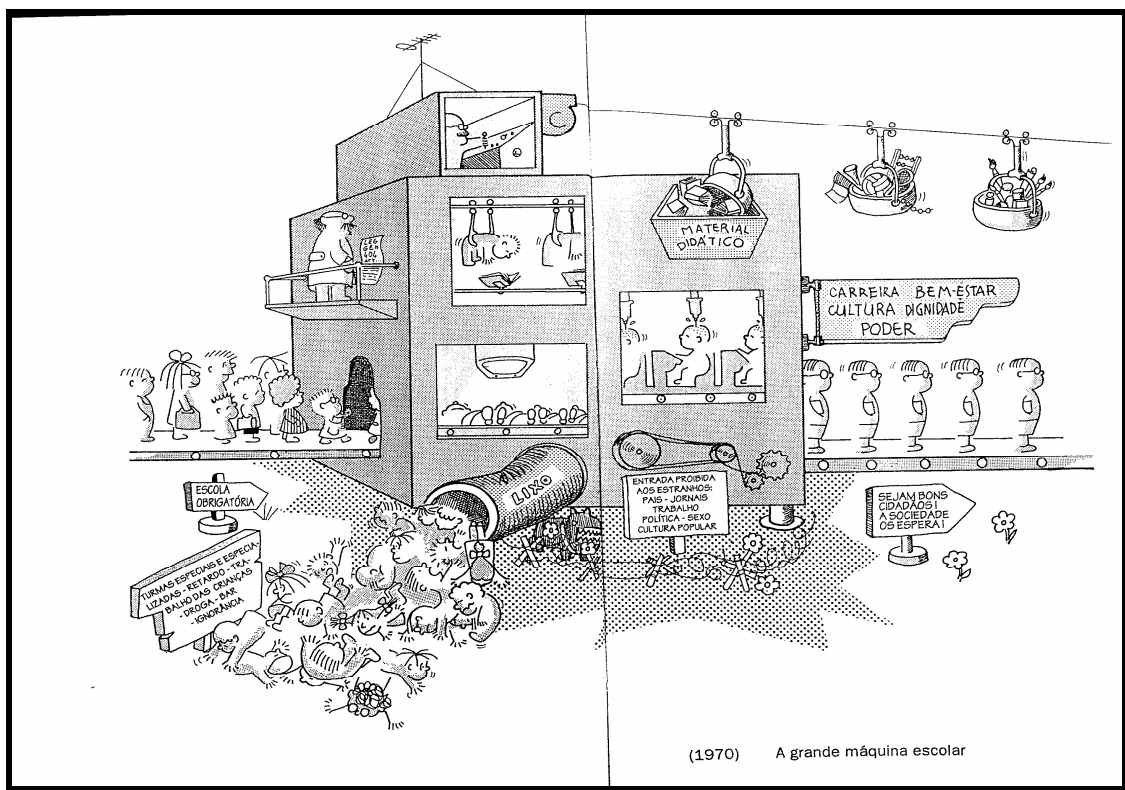
Aqui, assim como no relato de *Heloísa*, é uma professora de uma cidade grande que chega àquele lugar e traz consigo idéias, sonhos, maneiras de pensar e agir. Isso causou estranheza tanto na ficção, quanto na situação real contada.

A professora normalista não conseguiu *dar conta dos alunos e deles aprenderem*, o que *Heloísa* parece justificar com o conteúdo priorizado *ela ensinou bastante cantiga de roda pra gente cantar*. A idade da professora é sinalizada também como um dos motivos para os alunos não a respeitarem: *Não sei era porque era uma moça nova*, e muitos alunos com catorze anos ainda estavam na escola, pois não começavam a sua vida escolar muito cedo.

Além disso, a professora da turma era mais *enérgica*, e em sua aula não havia *conversa* e nem *bagunça*. Por fim, *Heloísa* avalia em uma frase a sua experiência com a professora normalista *aqueles seis meses foi bem perdido!* A normalista, que veio substituir a professora da turma, parece não atender aos mesmos atributos e qualidades da professora que precisou se afastar, por não ser igual e não ministrar aulas do mesmo jeito.

Há uma discursividade que sinaliza a tendência de homogeneização da escola: todos devem obedecer às mesmas regras, usar os mesmos materiais, fazer as mesmas atividades do mesmo jeito. Aqueles que não se adequem a esse conjunto de tarefas, que manifestarem comportamentos diferenciados, que transgredirem essas regras são avaliados e punidos.

A grande máquina escolar de Tonucci (1977) nos ofereceu uma imagem interessante para materializar os sentidos que desvelamos através do discurso dos sujeitos acerca da escola que freqüentaram em sua infância:



Fonte: Tonucci, 1997.

Um lugar reconhecido e legitimado socialmente para receber as crianças, um lugar que todos devem ir, a “escola obrigatória” como descreve Tonucci. Também fazem parte deste ambiente o material didático que é “colocado” na cabeça das crianças, o lixo que abarca tudo aquilo que a escola exclui por não conseguir lidar. Observando ainda mais a ilustração do autor, as crianças entram com suas individualidades, diferenças, cada uma a seu jeito. Quando saem para o mundo é como se tivessem passado pela linha de produção de uma fábrica de montagem: todas pelas iguais, homogeneizadas, formatadas, encaixadas pelos poderes desta instituição.

Para Foucault (2003), a escola é uma instituição que classifica, adentra, disciplina, controla. Já para Althusser (1996), é um Aparelho Ideológico de Estado (AIE): realidades materializadas na forma de instituições distintas e especializadas (a religião, a escola, a família, etc). Estes aparelhos funcionam essencialmente pela ideologia, que tem centralidade no Estado. Ainda de acordo com Althusser, existem também os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) (o exército, a polícia, os tribunais, etc), que funcionam primeiramente pela repressão, inclusive repressão física. Assim, para esse autor, a escola se configura como um AIE e veicula ideologias que interessem ao Estado e que possuem como pano de fundo a estrutura econômica capitalista. O Estado atua na dinâmica entre as relações de produção e as relações sociais através de seus AIE e de seus ARE.

Aqui há um ponto nefrálgico entre Althusser e Foucault: enquanto o primeiro acredita na centralidade do poder que emana do Estado, o segundo não concorda com isso, dizendo que o poder emana de vários lugares, não tem origem em um lugar, o poder circula. Nesta perspectiva, Gregolin (2004, p. 139) esclarece: “Não se trata, em Foucault, de negar a existência de um Poder de Estado; o que ele mostra é que há outros poderes, além daquele do Estado e que estes têm natureza e mecanismos diversos daquele do Estado”.

Ainda de acordo com essa autora, não vemos em Foucault a noção de Aparelhos Ideológicos de Estado, o que temos na obra foucaultiana é uma teoria e uma análise do poder. Ao falarmos em poder, falamos de lutas, de sujeitos que contrapõem pensamentos e opiniões. Para a autora,

são micro-lutas, já que não há um centro único do Poder, pois ele se espalha por toda a topografia social -, e sendo micro-lutas, elas transcendem a clássica noção de “lutas de classe”. Há reciprocidade, em Foucault, entre os mecanismos que submetem os sujeitos e as resistências que eles opõem a esses mecanismos disciplinadores (GREGOLIN, 2004, p. 134).

Assim, onde há exercício do poder, há simultaneamente a resistência a ele. Não podemos falar em poder sem falar em resistência. Assim como o poder que emana de vários lugares, que circula, que é diferente, as estratégias de resistência também são distintas, diversificadas, por vezes silenciosas, veladas. Ainda neste sentido, corroborando com a autora, a noção de “assujeitamento” em Foucault (2004, p. 105) “[...] tem sempre, como sua contraparte, a possibilidade de resistência contra o poder”.

Trazendo essas noções para nossa pesquisa e aproximando dos discursos dos sujeitos, percebemos que a escola é uma instituição que exerce poder, como já mencionamos acima, classificando, adestrando, punindo, recompensando. Mesmo com todos os mecanismos disciplinares, notamos também a resistência ao poder instituído. Houve aquele que transgrediu as regras não fazendo as tarefas, olhando para fora da sala de aula, mandando bilhetinhos. Para cada transgressão, houve uma punição diferente: apanhar com a régua, ficar ajoelhado sobre o milho, ficar sem recreio, ficar de pé na porta da escola, dentre outros.

Com todas essas práticas escolares punitivas, como todo controle e adestramento dos corpos, com toda a rigidez veiculada, os sujeitos atribuem à escola uma importância significativa e não se remetem a ela como um lugar para o qual não gostavam de ir. Afinal: que motivos os levaram a sair da escola? É o que discutiremos no capítulo que segue.

3 A RUPTURA

Neste capítulo, estaremos costurando os retalhos do tecido discursivo sobre a ruptura da trajetória escolar dos sujeitos desta investigação. Afinal: quais motivos levaram os sujeitos a saírem da escola? Que efeitos de sentidos foram provocados por essa ruptura? O que os sujeitos dizem sobre esse momento? É sobre ele que nos debruçaremos neste capítulo.

É importante dizer a razão pela qual escolhemos utilizar a palavra ruptura. Elencamos essa palavra, após muitas discussões no Grupo de Pesquisa e no NEL, para designar justamente o rompimento, a separação, a quebra, o momento no qual os sujeitos desta pesquisa tiveram sua vida escolar interrompida. Sabemos que essa palavra tem domínios teóricos explorados por autores como Bachelard, quando teoriza sobre a ruptura epistemológica, porém, não são a partir desses sentidos que trabalharemos.

Assim, a ruptura da vida escolar dos sujeitos dessa pesquisa não se deu apenas em relação à escola, mas também no que diz respeito à localidade de moradia. De um universo de pesquisa constituído por catorze sujeitos, dez não são naturais de Blumenau, o que significa dizer que migraram de outras regiões, principalmente do interior do estado, e também de estados vizinhos ou ainda distantes, para o referido município. Nesses lugares, os sujeitos deixaram suas histórias, a escola que freqüentaram em sua infância, suas memórias e lembranças. Para a maioria dos sujeitos a ruptura aconteceu lá, em suas terras-natais.

Relembrando a metáfora da rede, trabalhada no capítulo introdutório deste texto, o fio discursivo que conduzirá nossa discussão tem como foco a ruptura. Nela, outros fios, nós, brechas se constituem e por ela são constituídos. Procuramos novamente aproximar em nichos de sentido aquilo que os sujeitos dizem sobre o momento em que saíram da escola. Em AD, de acordo com Pêcheux (1990) chamamos esses dizeres de *formulações*, aquilo que é *dito, enunciado* naquele momento histórico, naquela conjuntura social, naquela posição que o sujeito ocupa. Isso significa dizer que “olhamos” as formulações ditas pelos sujeitos na

posição sujeito e no momento histórico. Dessa maneira, agrupamos essas formulações em nichos de sentido. Enfocaremos os motivos que levaram os sujeitos a saírem da escola nos seguintes nichos: **o trabalho, a obrigatoriedade, a responsabilidade da sociedade**. Em seguida, discutiremos os efeitos de sentido causados por essa ruptura: **a dor, o conformismo e os silêncios** que também a constituem.

3.1 O QUE OS FEZ SAIR DA ESCOLA

*(...)Aí eu fui vender bananinha com o meu irmão, aí ali acabou a aula pra mim.
Roberta – Educanda EJA Blumenau*

O **trabalho** parece ser uma das razões que rompeu a trajetória escolar dos sujeitos.

Vejamos a fala de *Roberta, 35 anos*:

*(...) com nove anos, oito, nove anos a minha mãe tirou do colégio porque não tinha mais condições de manter a gente no colégio(...) Aí depois comecei a vender bananinha no colégio
(...) Aí eu fui vender bananinha com o meu irmão, aí ali acabou a aula pra mim.*

Roberta interrompeu seus estudos em virtude da necessidade de trabalhar. Interessante aqui é perceber que a escola deixou de receber *Roberta* como aluna, para recebê-la em outra posição: a de trabalhadora.

A escola era até, então, o lugar de aprender, conviver, ser castigado, obedecer, transgredir; mas, agora, passa a se configurar como o local de trabalho que ainda assim pressupõe obediência, convivência com os mesmos colegas, só que numa outra posição-sujeito. Este sujeito permanece na escola, no entanto, agora longe da sala de aula como tempo e espaço de aprendizagem.

E, ao final de sua fala, diz *aí, ali acabou a aula pra mim*, como quem termina a narração de uma história. O sujeito confirma, através de seu dizer, a mudança de sua posição-

sujeito, a escola e o sujeito permanecem ali, mas sua permanência em sala de aula é interrompida naquele momento.

A presença de *Roberta* mudou dos bancos escolares para o local de trabalho. Mas ela não foi a única a deixar de estudar para trabalhar. *Gabriela*, 34 anos, também interrompeu sua trajetória escolar porque precisava ajudar no orçamento da família. Observemos sua fala: (...) *Eu cheguei parar de estudar pra cuidar dos filhos da professora*. Esse sujeito, de maneira semelhante à *Roberta*, passou de aluna à “empregada”. Foi trabalhar para sua professora, cuidando de seus filhos. Assim como *Gabriela* e *Roberta*, também *Alice*, *Fernanda* e *Nair* deixaram de freqüentar a escola pela necessidade de trabalhar:

Alice (52 anos) - (...) tinha que ir pra enxada! Trabalhar pra comprar os cadernos pra ela (irmã caçula) aprender(...)

Fernanda (36 anos) – (...) Eu era a única da família que queria estudar... não tive a chance, né? Porque tinha que cuidar dos irmãos...

Nair (30 anos) – (...) Aí acabei ficando em casa. Aí ali a mãe já me botou pra trabalhar de babá, né?

Nesses dizeres percebemos que, mais do que o trabalho, uma das razões sinalizadas pelos sujeitos como motivo da ruptura de sua vida escolar era a necessidade de incrementar o orçamento familiar. Notamos ainda, uma certa recorrência de expressões que designam uma **obrigatoriedade**, desvelamos aí um outro nicho de sentido. Não era apenas o fato de trabalhar, mas sim a obrigatoriedade, a necessidade dessa situação e a recorrência dela nos dizeres dos sujeitos que nos chamou a atenção. Atentemos para as seguintes falas:

Gabriela (34 anos) – (...) tinha que se virar, né?

Maria (38 anos) – (...) Mas tinha que sair!

Júlia (34 anos) – (...) eu tive que sair.

Alice (52 anos) – (...) eu tive que sair, né?

Clara (49 anos) – (...) eu tive que sair!

Fernanda (36 anos) – (...) Porque, tinha que cuidar dos irmãos...

Sujeitos nascidos em locais diferentes, em épocas diferentes, sem se conhecerem, produzem sentidos acerca da ruptura de maneira recorrente. Afinal, o que essa expressão “ter que” nos sinaliza? Tal recorrência nos fez refletir e nos remeteu ao que discursivamente chamamos de formação ideológica. Parece haver algo que “diz”, sem marcar de onde vem, que era preciso deixar a escola. Buscamos então em Pêcheux essa noção:

Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos (à maneira como os soldados são recrutados dentre os civis), e que os recruta a todos, precisamos saber de que modo os “voluntários” são designados nesse recrutamento, isto é, no que diz respeito, como os indivíduos aceitam como evidente o sentido daquilo que ouvem, dizem, lêem e escrevem (PECHEUX, 1996, p. 151)

A noção de formação ideológica nos auxilia na compreensão das razões pelas quais todas as famílias desses sujeitos se submeteram a essa realidade: tirar os filhos da escola para trabalhar. Naquele momento histórico-social, aquelas famílias foram “interpeladas” socialmente a interromper a vida escolar de seus filhos e a promover a inserção deles no mercado de trabalho. Quais condições de produção levariam a essas atitudes? Talvez a necessidade de trabalhar pela sobrevivência, a falta de perspectivas e de oportunidades. A ideologia, assim, naturalizava a saída dos filhos da escola. Somos, portanto, interpelados, feito recrutas no exército, pelas ideologias e pelos discursos que “circulam na sociedade”. Esse pensamento corrobora com aquilo que Orlandi (2003a, p. 30) discute sobre os sentidos, visto que eles “(...) não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade,

nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. Esses sentidos não estavam apenas nos sujeitos ou ainda naquilo que disseram no momento da pesquisa. Eles desvelam a discursividade na qual estavam inseridos os sujeitos, suas famílias e a sociedade daquela época.

Como o discurso é constituído também pelo silêncio, por aquilo que não é dito (Orlandi, 2003b), não podemos deixar de dizer que na fala de um dos sujeitos, *Augusto*, não há uma sinalização do motivo da ruptura. Ele caracteriza sua infância como (...) *uma vida muito sofrida* (...), parece ter sido assim, para ele, a vida no interior. Relata o que lembra da escola de sua infância, o seu retorno. Há, porém, um silêncio no que se refere ao motivo pelo qual ele foi levado a deixar a escola. *Augusto* diz no início da entrevista: *Eu com sete anos já comecei a trabalhar na roça*. Em outro momento, ele fala que estudava no interior de Santa Catarina em uma (...) *escolinha isolada, só tinha aquela escola na redondeza* (...). Como se tratava de uma escola isolada, oferecia-se apenas as séries iniciais, o que dificultaria a continuidade de seus estudos.

Poderíamos inferir que, assim como os outros sujeitos, *Augusto* também saiu da escola porque precisava trabalhar. Esse porém, pode não ter sido o único motivo. Em virtude da falta de oportunidade e de perspectiva de continuar os estudos na localidade onde residia, ao sujeito não era ofertada outra opção, senão a de trabalhar junto a sua família na roça, reforçando de certa forma o orçamento familiar.

Esta falta de perspectiva e de possibilidade de continuar estudando foi outra formulação que os sujeitos sinalizaram, o que costumamos como mais um dos nichos de sentido desta trama discursiva: a **responsabilidade da sociedade**. *Maria*, 38 anos, declara:

Aí quando foi na quarta série (...) eu fiquei mais um ano só pra ficar na escola, porque não tinha mais e daí então fiquei mais um ano assim daí, só fazendo a mesma coisa pra ficar na escola.

O rompimento da vida escolar de *Maria* ocorreu na *quarta série* e a estratégia que é usada por este sujeito foi permanecer na escola mais um ano na mesma série, fazendo as mesmas coisas só *pra ficar na escola*. O fato de desejar continuar nesta instituição parece indicar que a escola tem uma importância bastante acentuada para esse sujeito. Mesmo com o fato de não ter mais escola por perto o que ela anuncia quando diz *não tinha mais*, não impediu *Maria* de buscar a permanência na escola por mais um ano. Parece haver aí uma discursividade que nos sinaliza que era melhor ficar na escola do que trabalhar. Em outro momento da entrevista *Maria* relata e de certa forma confirma:

“Porque tinha o fumo, tinha que colher o fumo. Tinha tempo assim de safra, aí a gente fugia, né? A mãe arrumava a gente um pouquinho mais cedo e a gente fugia do meu irmão mais velho pra ir pra escola (risos). Aí depois tinha que ir, depois quando voltava... ah, eu gostava de estudar, mesmo!”

Estar na escola significava não estar trabalhando na lavoura, colhendo o *fumo*. Era preciso como fala *Maria* fugir de seu irmão mais velho, que aqui parece ser o responsável pela organização e vigilância de quem estava trabalhando e quem não estava. Essa atitude se fazia necessária, visto que a família era constituída por doze filhos e era preciso garantir o sustento de todos. Para *Heloísa*, sair da escola também estava ligado à impossibilidade de continuar estudando:

(...) Porque no fundo, no coração a gente queria continuar, só que não tinha continuidade, chegava ali (...) O mundo que a gente vive hoje, a gente vê que tinha outros caminhos, mas pra nós chegou ali... dali pra frente a gente só podia trabalhar na roça e pronto! (...)

A falta de oportunidade para continuar a estudar apontada por *Heloísa* ao dizer *não tinha continuidade*, acaba justificando e realçando a vida no meio rural onde as possibilidades de continuidade dos estudos eram difíceis.

Eduarda, 48 anos, também relatou que sua saída da escola deu-se em virtude da falta de escolas no local onde morava: “(...) *eu só não estudei porque nós não podíamos, não tinha mesmo, na época não tinha onde que a gente morava*”. Também para *Cláudia, 56 anos*, a saída da escola se deu pela ausência de escolas que dessem continuidade aos estudos na localidade em que morava. Observem seus dizeres: “*E a minha vontade era continuar os estudos, só que não tinha ali naquela época*”.

Trajetórias como essas parecem ser comuns entre adultos que retornam aos bancos escolares. Weiduschat (2004) em sua pesquisa sobre os alunos do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) de Blumenau, encontrou um universo similar ao nosso: trajetórias escolares rompidas precocemente pela necessidade de trabalhar e ganhar a vida. Nessa mesma perspectiva Fernandes (2005, p.10), observou em seu estudo com alunos de um projeto de EJA, operários da construção civil do Rio de Janeiro, que eles deixaram a escola pois “(...) tiveram que abandonar os estudos porque precisavam ajudar no sustento da família”. Trata-se de um grupo de migrantes, porém do Nordeste brasileiro, que saiu em busca de melhores oportunidades de emprego e condições de vida. Observamos também essa realidade em nossa pesquisa, visto que dez dos quatorze sujeitos, migraram para Blumenau em busca de melhores condições de vida.

Essa realidade que os sujeitos enunciam nos remete à questão da responsabilidade da sociedade que não oferecia a essa população rural a possibilidade de continuar seus estudos. Neste sentido, buscamos Pinto que nos auxilia a compreender essa situação:

Na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica (PINTO, 1982, p. 71)

Assim sendo, mesmo não tendo a criança condições motoras totalmente desenvolvidas para desempenhar trabalhos pesados, acaba necessitando sair da escola, pois vale mais como operária da terra do que no banco da escola. As famílias, então, não tinham outra estratégia a não ser tirar os filhos da escola e introduzi-los no trabalho. Dessa forma, feito os recrutamentos no exército de Pêcheux (1996), as famílias dos sujeitos dessa pesquisa eram “interpeladas” pela ideologia que circulava na sociedade, veiculando e acentuando a necessidade de trabalhar e a impossibilidade de continuar estudando.

Nesta mesma perspectiva de análise trazemos Graff (1994, p. 85) nos informa que a educação secundária para as crianças que pertenciam à classe trabalhadora era algo “desconhecido”. Em uma pesquisa feita na América do Norte o autor aponta o trabalho infantil como uma das causas das crianças trabalhadoras deixarem a escola: “[...] A demanda pelo trabalho infantil, também na América do Norte, reduziu em muito as chances de uma criança de classe inferior freqüentar a escola [...]” (GRAFF, 1994, p. 85). Trazendo isso para a realidade brasileira, notamos que há semelhanças no tratamento dado às famílias de baixa renda: o Estado oferece somente o ensino básico a essas famílias, que por sua vez precisam trabalhar para garantir seu sustento. Diante disso, as famílias dos sujeitos dessa pesquisa, utilizam as crianças como mão-de-obra no trabalho e as tiram da escola, pois são mais necessárias na lavoura, no trabalho doméstico, do que na escola.

A ruptura, como vimos, deu-se em virtude do trabalho, da necessidade dele e também pela falta de oportunidade de continuar estudando, pois como relatam os sujeitos, só havia escolas até a quarta-série do ensino fundamental nas localidades que residiam. Os motivos, as

razões dessa ruptura deixaram marcas nos sujeitos que enunciaram como se sentiram ao ter que “sair da escola”. É o que passaremos a discutir a seguir.

3.2 EFEITOS DE SENTIDO DESSA RUPTURA

*“Eu chorei... chorei assim, de chorar de verdade!”
Alice – Educanda EJA Blumenau*

Choro, dor, tristeza: efeitos de sentido desencadeados pela ruptura da trajetória escolar dos sujeitos dessa investigação e por eles sinalizados. Retornando nosso olhar aos dizeres de *Alice*, percebemos que sair da escola foi algo que lhe causou **dor** e tristeza: *Eu chorei ... chorei assim de chorar de verdade!* Mas não foi somente esse sujeito que relatou tristeza em “ter que” sair da escola. Observemos os dizeres de *Maria*, *“Porque eu chorava, eu não queria sair, né?”*. Fazendo uma retomada da fala de *Maria* quando relata que fugia do irmão mais velho e ao invés de ir para roça ia mais cedo para escola, podemos entender o quanto era melhor e menos sofrido ir à escola. Trabalhar no fumo, portanto, parecia ser mais difícil do que freqüentar a escola. Assim como *Alice e Maria*, *Fernanda* também relata tristeza em romper com sua vida escolar”:

“ (...) eu chorei uma noite inteirinha, que eu não queria! Eu era a única da família que queria estudar... não tive a chance, né?”

Neste mesmo sentido, *Heloísa* relata como se sentiu quando precisou sair da escola:

“(...) eu lembro assim que eu fiquei tão triste quando eu busquei o meu certificado, que no outro ano eu não ia mais pra escola!”

Alice, Maria, Fernanda e Heloísa manifestaram em seus discursos a dor e a tristeza em ter que deixar a escola. Há outros sujeitos, porém, que silenciaram seu sentimento em relação à ruptura.

É interessante pontuar que, apesar da dor causada pela ruptura, nenhum dos sujeitos menciona revolta ou inconformidade diante da situação de não poder continuar estudando. Ao contrário, naturalizam essa situação e falam dela com resignação e conformidade: não há cobranças ou críticas à sociedade. Estamos diante de mais um silêncio na fala dos sujeitos, visto que o discurso, de acordo com Orlandi (2003a), é constituído por aquilo que se diz e também por aquilo que deixamos de dizer.

Podemos ainda, retomar novamente Pinto (1982), quando esclarece que a criança da família camponesa era solicitada muito precocemente no mundo do trabalho, visto que essa era a realidade vivida: escolas de 1^a a 4^a série do ensino fundamental nas áreas rurais e a necessidade do trabalho para o sustento familiar. Tudo “conspira” para que aceitem como “natural” uma situação socialmente construída. Há um **conformismo** diante dessa situação, o que denominamos como outro nicho de sentido.

O fato de não terem acesso a escolas que dessem prosseguimento aos estudos aparece sinalizado em expressões como: *não tinha mais* ou *não tinha ali naquela época*, e os sujeitos aceitam de maneira “natural” essa situação. Retomando Weiduschat (2004), a conformidade e a resignação também foram percebidas nos sujeitos de sua pesquisa que tomam como natural a impossibilidade de estudar.

Como discutimos a ruptura da trajetória escolar dos sujeitos dessa pesquisa foi causada pela necessidade de trabalhar, pela obrigatoriedade em saírem da escola, pois não havia outra saída nem escolas que dessem continuidade a escolaridade daquelas famílias camponesas, visto que a sociedade não oportunizava essa chance. Essa ruptura deixou marcas nesses sujeitos que manifestaram sua tristeza, sua dor ao terem que sair da escola, pois estar

nesse lugar parecia ser melhor do que passar o dia trabalhando na “roça”. Já outros sujeitos silenciaram seus sentimentos em relação a esse momento em suas vidas. Com todo sofrimento, dor, privação que vivenciaram nenhum dos sujeitos sinaliza qualquer crítica ou mesmo protesto em relação a essa situação: há um conformismo, uma resignação e uma aceitação da situação a que estavam “destinados”.

Tantas experiências vividas, tantos anos se passaram e esses sujeitos retornam aos bancos escolares. Mas afinal: por que voltam para escola? Como percebem essa instituição tantos anos depois de sua passagem por ela? É o que discutiremos no próximo capítulo.

4 O RETORNO

Neste capítulo nosso fio discursivo é o retorno desses sujeitos à escola. Assim, fazemos uma breve incursão histórica na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Trazemos também o panorama da EJA em Blumenau, município no qual realizamos nossa investigação.

Esse mergulho na história da EJA se faz necessário para que possamos entender qual é o cenário, quais são as condições de produção nas quais os sujeitos retornam à escola. Quando falamos em condições de produção, falamos fundamentalmente, de acordo com Orlandi (2003a), de sujeitos e da situação sócio-histórica na qual se produz o discurso. Ainda segundo a autora, as condições de produção em sentido estrito são as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato no qual ocorrem as formulações. Já no sentido amplo, as condições de produção abarcam o contexto sócio-histórico e ideológico em que se produzem os dizeres. Feito isso, passamos a discutir os registros (textos e desenhos) que os sujeitos fizeram no momento do retorno à escola, bem como sua fala acerca de seu texto/desenho, fazendo um movimento de interlocução com a teoria.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA HERANÇA ANTIGA?

A presença da EJA no Brasil não é algo novo. Haddad e Pierro (2000) faz um resgate histórico desta modalidade de ensino em nosso país e percebe que, desde o período colonial, havia a preocupação com a educação de pessoas adultas. Naquela época, os religiosos voltavam sua ação educativa aos adultos com o objetivo de evangelizar, mudar comportamentos e ensinar ofícios “manuais” em geral. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, a educação de adultos só reaparece no império.

Conforme o autor, a Constituição de 1824, influenciada pelas idéias européias, garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Porém, essa “inspiração

iluminista” não se efetivou na prática. A questão central naquele momento era o conceito de cidadão brasileiro: só eram considerados como tal os homens com renda acima de 100 mil conto de réis. Nesse grupo não estavam incluídos mulheres, negros e pobres, que além de não terem acesso à educação, não tinham o direito ao voto.

Já na Primeira República com a Constituição de 1891, Haddad (2000) situa que o ensino básico foi descentralizado: deixou de ser uma preocupação do Estado e passou a ser gerido, organizado e controlado pelas Províncias e Municípios.

À União reservou-se o papel de animador dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (HADDAD, 2000, p.109)

Mesmo com essa realidade, esse período se caracterizou por uma grande quantidade de reformas educacionais que tinham como objetivo a normatização e o estado precário do ensino básico. De acordo com o autor, essa ação pouco se refletiu na prática, visto que “[...] não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz” (HADDAD, 2000, p. 110) Um censo feito em 1920, indicou que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta. Nessa época, não havia distinção entre a educação pensada para as crianças e para adultos, ou seja, não havia um pensamento pedagógico que enfocasse a educação de pessoas adultas. Os modelos educacionais da época eram simplesmente transpostos: o que se trabalhava com crianças servia para trabalhar com os adultos. De acordo com esse autor, a preocupação da época era educar as camadas populares. Foi a partir de 1920 que o movimento de educadores e da população passou a reivindicar a ampliação do número de escolas e a melhoria da qualidade de ensino. Essa movimentação propiciou o surgimento de implementação de políticas públicas voltadas a EJA.

O período Vargas trouxe a necessidade de reafirmação do Brasil como Nação. A Constituição de 1934 propunha o Plano Nacional de Educação (PNE) que, sob a responsabilidade do governo federal, determinava as esferas e competências em relação a educação, pois o Estado deveria se responsabilizar e garantir o acesso de todos à educação. Além disso, medidas foram tomadas para efetivar e cobrar do setor público a manutenção e o desenvolvimento da educação. (HADDAD, 2000)

Foi nesse momento, juntamente com a nova constituição e com o PNE, que a EJA começou a ser incorporada como categoria específica de ensino:

(...) O Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD, 2000, p. 110)

Esse foi o primeiro movimento do Estado no sentido de incorporar a EJA às modalidades de ensino previstas pela legislação. Logo em 1938, foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, encarregado de pesquisar a educação no país. Em decorrência disso, em 1942, institui-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, que com seus recursos “[...] deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos” (HADDAD, 2000, p. 111). Em 1945, o fundo foi regulamentado e 25% dos seus recursos deveriam ser destinados ao Ensino Supletivo que atendia adolescentes e adultos analfabetos.

Concomitante a isso, a UNESCO foi criada, logo após a 2ª Guerra Mundial, e denunciava ao mundo as injustiças e desigualdades sociais. Essas desigualdades sociais entre os países “alertavam” para o papel e o lugar que a educação deveria ter, em especial a educação de adultos. Éramos, então, considerados uma nação “atrasada” pelo alto índice da população analfabeta. Já em 1947, foi criado o Serviço Nacional de Educação de Adultos que tinha como objetivo a reorientação e a reorganização dos trabalhos anuais do ensino supletivo

de adolescentes e adultos analfabetos. Assim, ainda de acordo com Haddad (2000) é que se construiu uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, tarefa até aquele momento das administrações locais.

Nos anos quarenta, há um aumento significativo das massas populares que se urbanizavam e pressionavam o Estado por melhores condições de vida. É a partir desse momento que os direitos sociais começam a ser transformados em políticas públicas, visto que o grau de escolaridade da população era um dos requisitos analisados para o Brasil ser considerado uma nação desenvolvida. (HADDAD, 2000).

O Brasil sediou no Rio de Janeiro, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o que proporcionou um momento de reflexão sobre a proposta pedagógica voltada à educação de pessoas jovens e adultas. Esse momento contava com a contribuição do educador Paulo Freire, e posteriormente suas idéias se refletiram em algumas mudanças no panorama da EJA no Brasil. Grupos sociais se mobilizavam junto às camadas populares para efetivar suas propostas políticas.

Já no governo de Juscelino Kubitschek o grande incentivo à industrialização sob o lema “cinquenta anos em cinco”, causou um descontrole da economia brasileira, que influenciou de maneira negativa o governo de Jango. O desenvolvimentismo acabou por prejudicar a estabilidade financeira do país, o consumo caiu e se instalou uma insegurança quanto aos empregos. A diminuição dos salários e a perda do poder aquisitivo causaram um clima de insatisfação e o povo passou a se manifestar.

Segundo Haddad (2000), no período de 1959 até 1964, registram-se vários acontecimentos, campanhas e programas dirigidos à EJA. Podemos citar alguns dentre eles: o Movimento de Educação de Base ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que estabelecendo-se em 1961, teve o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura vinculados à UNE; a Campanha

de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Este último também contou com a presença do professor Paulo Freire. A maioria desses movimentos se pautava no movimento de luta pelo desenvolvimento da democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos, além de representarem: “[...] a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educativa” (HADDAD, 2000, p. 113).

Essas ações influenciaram os planos pedagógico e didático da educação de adultos. A educação como um direito de todo cidadão se uniu à ação conscientizadora e organizativa dos grupos e atores sociais, assim “[...] a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política” (HADDAD, 2000, p, 113). Nesta mesma conjuntura, o saber e a cultura popular foram valorizados.

Com o golpe militar de 1964, tivemos uma ruptura política que atingiu diretamente os movimentos de educação: repressão, perseguição, censura.

O Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas” (HADDAD, 2000, p. 113).

Os poucos movimentos que restaram foram vigiados, tolhidos, não só pelo governo, mas também pela Igreja Católica. Um exemplo disso foi o Movimento de Educação de Base da CNBB que passou a ser usado como instrumento de evangelização. Toda e qualquer ação que fosse contrária ao governo militar foi reprimida, visto que o Estado por meio da coerção, desejava garantir a “normatização” das relações sociais. Justamente com essa preocupação, o governo consentiu e incentivou a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC): “[...] Nascido no Recife o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos

movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial” (HADDAD, 2000, p 114). Progressivamente esse movimento foi sendo criticado e perdendo força até se extinguir.

De acordo com esse autor, havia uma preocupação em manter programas educativos a população, visto que eram um canal de comunicação com a sociedade. Era preciso, perante a comunidade internacional, fazer com que o Brasil fosse uma nação, e para que isso acontecesse se fazia necessário aumentar a escolaridade da população. Em 1967, houve a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, e, em 1971, implantou-se o Ensino Supletivo com a promulgação da Lei Federal 5.692 que reformulou as diretrizes do ensino de primeiro e segundo graus.

A intenção era que o MOBRAL livrasse o país do analfabetismo, sem custos maiores para o Estado, que não fornecia nem o material para o projeto. Essa responsabilidade ficou a cargo da iniciativa privada. Em 1970, a taxa de analfabetismo no país era considerado uma “vergonha nacional”, e o MOBRAL era veiculado com a promessa de em dez anos acabar com o analfabetismo. Essa promessa, porém, não se efetivou e o MOBRAL fracassou. (HADDAD, 2000)

É criado, então, o Ensino Supletivo que tinha como objetivo “[...] recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional de um novo modelo de escola” (HADDAD, 2000, p. 117). O Ensino Supletivo tinha 4 funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação dos adultos que não tinham escolaridade básica.

Já no período da Nova República, houve uma ruptura na política de educação de jovens e adultos com a extinção do MOBRAL. Esta modalidade de ensino estava estigmatizada, vinculada às práticas do regime autoritário, sinônimo de educação

domesticadora e de baixa qualidade. Assim, o MOBREAL foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Em 1986, a houve uma formulação das diretrizes político pedagógicas dessa fundação que

[...] assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (HADDAD, 2000, p. 120)

A fundação manteve um funcionamento nacional mais autônomo do que o MOBREAL, no qual havia uma estrutura de pesquisa e produção de materiais didáticos. Com o processo de redemocratização política do país, a promoção de eleições diretas, a liberdade de expressão, além da organização dos movimentos sociais urbanos e rurais, ampliou-se o campo para a experimentação e inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. Tudo isso se refletiu na Assembléia Nacional Constituinte que, em seu Artigo 208 da Constituição de 1988, efetiva a conquista da educação como um direito universal, e todo cidadão deve ter acesso ao ensino fundamental público e gratuito.

Tudo parecia estar sendo (re)construído, mas em março de 1990, logo após sua posse, Fernando Collor de Mello extingue a Fundação Educar. Em conformidade com Haddad (2000), a justificativa para essa ação foi o “enxugamento” da máquina administrativa e a retirada de subsídios estatais e um plano de controle da inflação. Ainda nesse “pacote”, Collor acaba com a medida que facultava as pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda à educação, mais especificamente, às atividades de alfabetização de adultos. Esse recurso é que, nos anos anteriores, financiara o MOBREAL e a própria Fundação Educar. Do âmbito nacional para o âmbito regional, vejamos como andava a EJA no município de Blumenau.

4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BLUMENAU: PASSOS DE UMA TRAJETÓRIA

A Educação de Jovens e Adultos - EJA em Blumenau, vinculada ao governo municipal, existe desde 1989 e passou por vários momentos. No período de 1989 a 1996, a EJA tinha como modelo o ensino regular. Já em 1989 nas séries iniciais, 1ª a 4ª série, criou-se a Escola de Ensino Supletivo. Um ano mais tarde, 1990, a sistemática de ensino supletivo foi estendida para 5ª a 8ª série em uma escola do município. Em 1997, foi apresentada à comunidade a proposta da Escola Sem Fronteira, o que mobilizou uma nova discussão sobre a política da educação de jovens e adultos. Assim foi criado o Movimento de Alfabetização e Cidadania (MAC).

Com a implantação da Escola Sem Fronteira, ocorreram mudanças na estrutura de ensino vigente até aquele momento. O educador¹⁴ passou a ter um dia de estudo semanal coletivo e o processo avaliativo passou a ser descritivo, diferentemente do anterior que utilizava a sistemática de notas.

No ano de 2000, teve início a Escola Semestral com ensino de 5ª a 8ª série agora em nove escolas municipais. A partir de 2002, a EJA passou por uma reorganização e unificação de sua proposta, tendo como objetivo geral “garantir aos jovens e adultos o direito a educação, em nível de ensino fundamental, através de uma proposta educacional apropriada a estas temporalidades, num processo permanente de humanização e transformação social” (PMB, 2004 p. 5). Seus objetivos específicos eram: a) desenvolver a capacidade da leitura e escrita e seu uso na interpretação da realidade e na satisfação das necessidades cotidianas; b) propiciar a reflexão sobre as transformações que estão alterando substancialmente a vida no mundo; c) aprofundar a relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento das pessoas –

¹⁴ Na redação desta dissertação deve-se entender o uso do masculino em uma perspectiva inclusiva de gênero. Não fazemos a utilização da linguagem inclusiva (o/a), por acreditarmos que se tornaria demasiadamente cansativo para o leitor.

acumulado em sua história de vida – de forma que estes conhecimentos contribuam para a observação, interpretação e intervenção na realidade; d) contribuir para formação da cidadania, o exercício de seus direitos e a proposição de políticas públicas.

Esta organização curricular propõe flexibilidade e constante diálogo com a realidade e interação dos sujeitos com a comunidade. O currículo estrutura-se em questões desencadeadoras que articulam os conteúdos partindo da realidade prática dos alunos. O conhecimento é construído tendo como foco as seguintes unidades temáticas: *História de Vida, Construção da Cidade e Cidadania, História do Trabalho e Modo de Produção Capitalista, Relações Sociais e Diversidade Cultural no Mundo Contemporâneo e Perspectivas de Futuro*. A abordagem dessas unidades temáticas acontecia a partir das referências da vida juvenil e adulta em suas múltiplas dimensões, das especificidades e experiências de vida de cada grupo social que integrava as turmas. A EJA possui uma distribuição dos tempos formativos diferenciada do Ensino Regular. Os tempos são organizados conforme os pressupostos do projeto, da seguinte maneira:

1 – Atividades em sala de aula: é o tempo previsto para se trabalhar didaticamente os conhecimentos pontuados no currículo. Um dos instrumentos do(a) professor(a) no processo ensino-aprendizagem é a Informática Pedagógica, que também se constitui na introdução à informática básica, entendendo esta como uma das linguagens do mundo atual. A informática pedagógica desenvolve-se articulada com o trabalho realizado nas aulas regulares.

2 – Laboratórios Culturais: são atividades desenvolvidas com os alunos regularmente matriculados, que buscam inserir no percurso pedagógico os eventos de caráter artístico e cultural promovidos por outras instituições e organizações. Os laboratórios culturais consistem em atividades onde os alunos expandem o espaço de aprendizagem, participando, por exemplo, de feiras de livros, exposições de artes, visitas a bibliotecas, museus, amostras cinematográficas, palestras, seminários, cinemas, etc.

3 – Tarefa a distância: constitui-se num tempo que o educando exercita e amplia sua autonomia intelectual. Através de levantamentos sobre a realidade que faz parte do contexto dos sujeitos, as tarefas a distância visam o desenvolvimento pleno dos educandos.

4 – Intervenção Comunitária: constitui-se em um espaço público que privilegia a interação com a sociedade buscando oportunidade para aprofundamento e problematização dos temas trabalhados em sala. Esse espaço se caracteriza por ser um momento onde os alunos desenvolvem habilidades de planejamento e execução de atividades envolvendo as famílias, associações comunitárias, entidades sindicais, agentes do poder público e outros.

5 – Atividades Práticas: Conforme LDB 9394/96 em seu artigo 41 “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Para dar conta deste princípio da lei poderá ser aproveitada a própria prática realizada no trabalho, em estágios remunerados ou não e/ou trabalhos como: relatórios analíticos, pesquisas e memórias, entre outras.

6 – Estudos de Educação Profissional: para cumprimento da carga horária será considerada a comprovação de estudos específicos à educação profissional, conforme LDB n° 9394/96, nos artigos 39, 40 e 41 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU, 2004 p. 8).

Tendo em vista essa organização, as turmas eram criadas com referência no Edital de Matrícula¹⁵, e podiam atender jovens e adultos a partir dos 16 anos sem limite de idade. Existem grupos diferenciados conforme as necessidades das pessoas: a) grupo para alfabetização: destinada a jovens e adultos sem domínio de leitura, escrita e cálculos básicos; b) grupo de jovens e adultos sem nenhuma ou com pouca experiência profissional: destinado a pessoas que tenham concluído o primeiro segmento do ensino fundamental (4ª série). A duração total do curso é de 1600 horas; c) grupo de jovens e adultos com experiência profissional: destinado a pessoas que tenham experiência profissional, independentemente de escolaridade anterior. Duração total do curso é de 1200 horas.

Este é o pano de fundo no qual está inserido o grupo que pesquisamos. A turma possuía experiência profissional¹⁶, e iniciou seus estudos no mês de agosto de 2004, conforme já mencionamos na introdução. É neste cenário que os sujeitos desta pesquisa retornam aos bancos escolares, resgatando assim sua trajetória escolar.

4.3 O RETORNO À ESCOLA: CONSTRUINDO NOVOS SENTIDOS

O momento de retorno à escola, dos sujeitos dessa pesquisa, foi marcado pela aplicação do instrumento que solicitava aos alunos que expressassem, através de um pequeno

¹⁵ Organizado pela Coordenação Geral da EJA e pela SEMED.

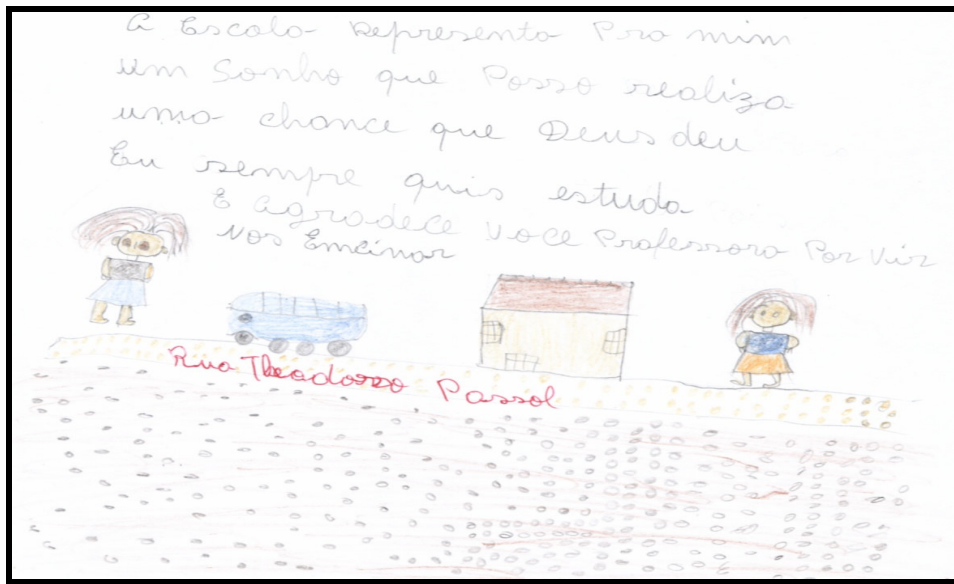
¹⁶ Grupo com a carga horária total de 1200 horas.

texto seguido de um desenho, o que significava escola em suas vidas. Procedimento já relatado na introdução deste texto.

Procuramos compreender os sentidos materializados nos registros (textos e desenhos) dos sujeitos dessa pesquisa. Além disso, fomos triangulando o que o sujeito “dizia” em sua entrevista, e também o que dizia diante de seu texto e de seu desenho.

Maria materializou seus sentidos de escola da seguinte maneira:

Desenho 03 – Representação do que é escola para a educanda *Maria*.



Autora: *Maria* - Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de *Maria*: *A Escola representa pra mim um sonho que posso realiza uma chance que Deus deu Eu sempre quis estudar e agradece voce professora por vir nos encinar.*¹⁷

No desenho 03, *Maria* parece sinalizar seu momento atual de retorno à escola: o endereço da escola escrito por esse sujeito *Rua Theodoro Passol*, marcando a localização da escola atual. Essa inscrição do endereço é feita sobre um chão repleto de pedras (*brita*), o que também configura o entorno da escola de hoje. Percebemos uma linearidade no desenho 03: as figuras humanas, o ônibus e a escola possuem uma dimensão muito semelhante. Vale

¹⁷ Diferentemente das entrevistas, nos textos não fizemos nenhum tipo de correção ou adequação nos textos escritos pelos sujeitos.

destacar ainda que esse sujeito leva em consideração o interlocutor quando se refere a ele através do vocativo *professora*, em *e agradece você professora por vir nos ensinar*. Dessa forma, materializa que é preciso agradecer à professora pela oportunidade que ela representa naquele momento, o de retorno à escola.

Para *Maria*, a escola representa a realização de um sonho. Sonho este oportunizado não só pela professora, a quem ela agradece, mas também por Deus, que lhe concedeu a chance de voltar a estudar. A professora parece ser, portanto, a intermediária entre *Maria* e Deus, na realização desse sonho.

Poderíamos dizer que há aí uma circulação entre um discurso religioso e um discurso escolarizado: agradecer a Deus e à professora pela oportunidade de estudar. A realização do sonho de estudar nesse discurso parece estar definido como *uma chance que Deus deu*, ou seja, foi também Deus quem quis que ela parasse de estudar na sua infância. Esse discurso aponta para um certo conformismo, pois, se foi Deus quem quis, a ela caberia somente aceitar. E, quando Deus quis e oportunizou, *Maria* pôde voltar a estudar.

Maria também nos sinaliza discursivamente seu desejo permanente de estudar *Eu sempre quis estudar*, o que nos remete ao seguinte provérbio: “Quem espera sempre alcança”, a oportunidade aparece como recompensa pelo tempo de espera. Vejamos como, no momento da entrevista, *Maria* olhou para seu desenho:

É eu fiz, (...) desenhei a escola (...), a brita ali na frente,(...) É, que era importante estudar. A oportunidade que a gente teve, né? Que não podia perder, que era pra ficar, então essas coisas assim.

Ela afirma ter desenhado a escola, este lugar de onde ela parece nunca querer ter saído, com as características físicas que lhe chamavam a atenção: *a brita ali na frente*. Talvez, durante muito tempo, ela tenha podido vislumbrar apenas o lado de “fora” dessa instituição. O dêitico *ali na frente* pode se reportar tanto à escola da infância quanto à escola de hoje.

Cabe lembrar, que tanto no momento da produção do texto/desenho quanto da entrevista estávamos do lado de “dentro” da escola. Há aí uma mudança na posição-sujeito, *ali na frente* antes vista do lado de fora, serve agora a outra posição: o lado de dentro.

O olhar de *Maria* para seu desenho/texto parece confirmar a temporalidade dele: a escola de hoje. Sua fala, portanto, retoma alguns sentidos já enunciados, como a *brita*, que permanece no sonho e na realização dele.

Quando se refere à *oportunidade*, resgata, de alguma maneira, a questão da chance, antes oportunizada por Deus tendo como intermediária a professora, agora materializada em seu texto de uma outra maneira. Resgata, ainda, o valor que a escola tem em sua vida, *era importante estudar*, e que não poderia *perder* essa chance. Parece haver aqui uma paráfrase, pois *Maria* parece falar as mesmas coisas de maneiras diferentes. Na AD, temos uma paráfrase quando há “[...] retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2003a, p. 36). Podemos dizer que *Maria* fez uma paráfrase, pois retorna ao já-dito, aquilo que havia enunciando antes com dizeres diferenciados.

Conforme nossa discussão no capítulo A escola da infância, a professora é um dos personagens da escola, bastante viva na memória dos sujeitos e lembrada com recorrência. Assim, ela reaparece no desenho e no texto 3, e corresponde ao que Orlandi (2003b) fala sobre seu papel e função no sistema escolar: “[...] O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte e, conhecimento, o que autoriza o aluno” (p. 31). Dessa maneira os papéis estão de certa forma fixos: professor ensina e aluno aprende. A professora que aparece no desenho/texto de *Maria* é aquela que vai à escola para ensinar seus alunos, a mesma imagem da professora que habitava a escola da infância desse sujeito.

De forma semelhante, a pesquisa de Gustavo (2005) com jovens e adultos trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, também atribui o sentido de dádiva à oportunidade de retornar à escola. Os sujeitos daquela pesquisa usam as palavras *prêmio* e *ganhei* quando se referem àquela oportunidade que tiveram de voltar à sala de aula. E essa dádiva também é oferecida por alguém que pode ser o chefe do setor, um amigo ou ainda a família. A autora observou que apenas um dos sujeitos assumiu a posição e o desejo de estudar ao dizer que: “Voltei a estudar porque eu realmente quis” (GUSTAVO, 2005, p. 7).

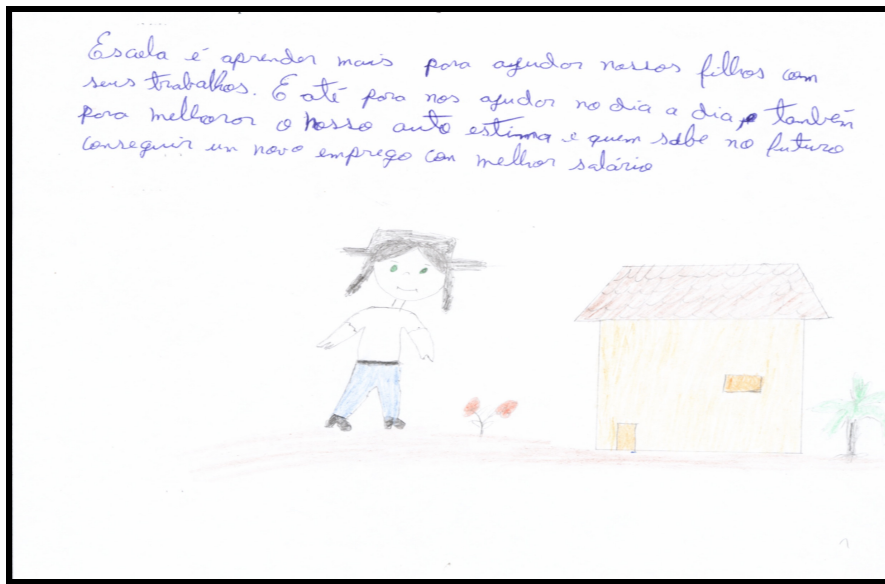
Tanto em nossa pesquisa quanto na de Gustavo, os sujeitos permaneceram pouco tempo no sistema escolar, o que lhes foi suficiente para manifestarem em seus discursos as marcas dessa efêmera permanência.

[...] Eles têm fortemente inculcados em si, o modelo da escola que os excluiu: a escola regular tradicional. Por isto portam discursos onde o professor, em seu lugar, é autoridade enquanto o aluno, no seu espaço, é o que não sabe, o que tem muito a aprender (GUSTAVO, 2005, p.5)

Esse imaginário social do que é ser professor remete a uma determinada formação discursiva. Retomando esse conceito, para Foucault (2004) está ligado a um conjunto de enunciados que ao mesmo tempo em que têm regularidades são dispersos. Neste mesmo sentido, Brandão (2004, p. 107) acrescenta dizendo que uma formação discursiva é “[...] um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades [...] e determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar historicamente determinado” (GUSTAVO, 2005, p. 107). Isso explica, parcialmente, porque sujeitos que não se conhecem, que não residem no mesmo

lugar, que tiveram trajetórias de vida distintas, falam coisas tão próximas a respeito da escola e de toda a sua dinâmica. Vejamos agora como se expressou *Gabriela*:

Desenho 04 – Representação do que é escola para a educanda *Gabriela*.



Autora: *Gabriela*, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de *Gabriela*: *Escola é aprender mais para ajudar nossos filhos com seus trabalhos. E até para nos ajudar no dia a dia, também para melhorar a nossa auto estima e quem sabe no futuro conseguir um novo emprego com melhor salário.*

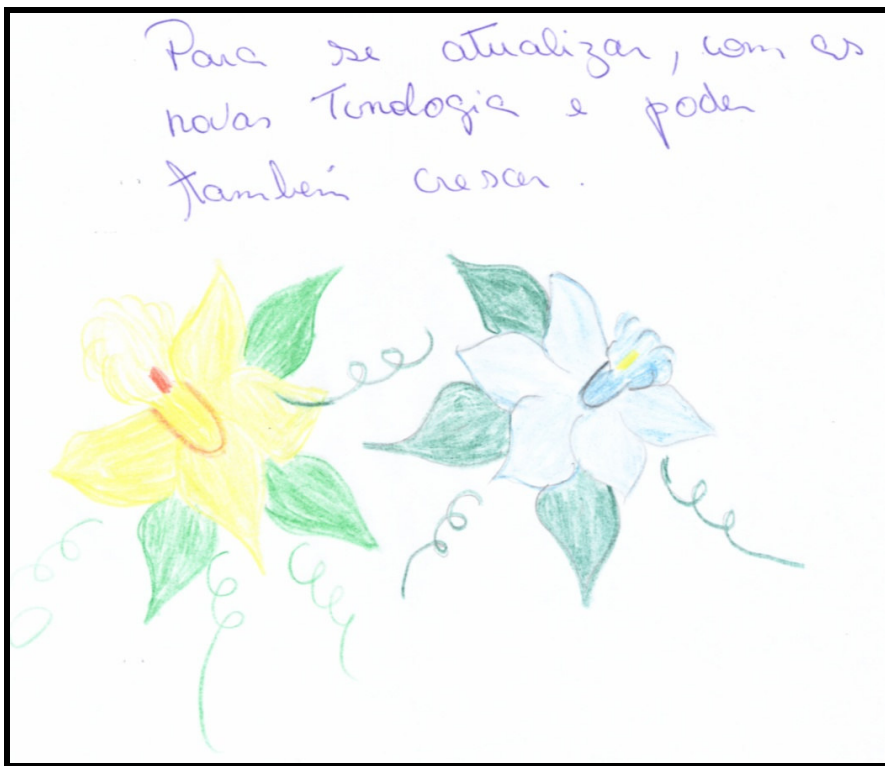
No desenho 4, *Gabriela* faz uma representação da escola, da natureza e de si. Interessante perceber que a figura humana neste desenho é quase maior que a escola e bem maior que a natureza que a rodeia. No texto, suas palavras enfatizam a escola como lugar para *aprender mais para ajudar nossos filhos*, o que faz prioritariamente. Ainda sobre esses dizeres, esse sujeito sinaliza discursivamente que aprende também fora da escola, visto que quer *aprender mais*. *Gabriela* materializa também que a escola é importante, que a *ajuda* em relação aos *filhos*: o outro parece ter uma importância prioritária em sua vida. Esse sujeito sinaliza também a escola como possibilidade de melhorar a *auto estima*, e há a noção de

futuridade em seus dizeres: estudar para conseguir um emprego melhor com um melhor salário. Diante de seu texto e de seu desenho, *Gabriela* assim se expressou:

Eu mesmo, eu cada vez quero aprender mais! Eu pra mim... eu voltei mesmo, também porque eu sempre gostei de estudar! (...) É... um futuro melhor, né? Eu é mais é em torno da minha filha, né? Eu pra mim... eu pra ajudar ela, eu sou capaz de fazer qualquer coisa!

Suas palavras marcam a preocupação com sua filha, já materializada em seu texto. Reconhece também que sempre gostou de estudar. A noção de futuridade também aparece nos dizeres de *Gabriela*, porém a centralidade de sua fala está na preocupação em ajudar a sua filha. Agora é a materialidade de *Fernanda* que olharemos:

Desenho 05 - Representação do que é escola para a educanda *Fernanda*.



Autora: *Fernanda* - Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

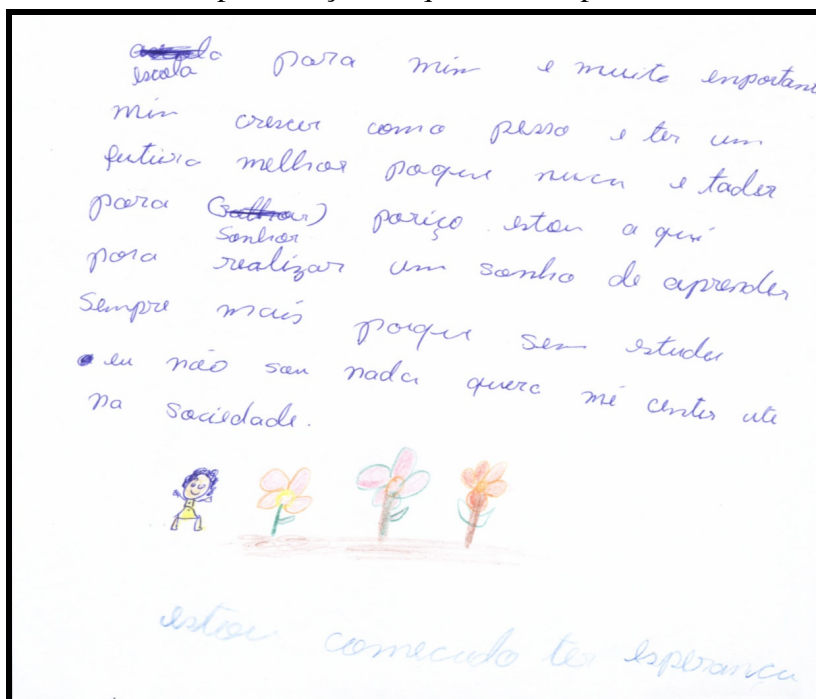
Transcrição do texto de *Fernanda*: *Para se atualizar, com as novas tecnologia e poder também crescer*

No desenho de *Fernanda* há a presença da natureza nas flores, nas cores amarela e azul que utilizou. Aqui, há a ausência do aspecto físico e predial da escola e da figura humana, como vimos nos desenhos de *Maria* e de *Gabriela*. Parece haver nos dizeres desse sujeito um desejo interno quando escreve que quer *poder* crescer. No momento da entrevista *Fernanda* falou:

(...) o que eu falei pra ti, a educação artística! Desenho, é isso aí! (...) Eu queria ser professora de educação artística! Sempre era o meu sonho... aula de educação artística pra mim, eu gosto até hoje! Tudo o que faz artesanato!

Fernanda resgata o que em seu desenho foi materializado: o gosto pela arte e pela Educação Artística como seu desejo interno, sua vontade antiga. A questão da tecnologia ficou esquecida, silenciada no momento da entrevista e o sujeito dá ênfase àquele desejo interno de ser professora de Educação Artística. No desenho e no texto 5 há marcas que a escola deixa nos alunos, quem sabe até marcas da professora que *Fernanda* teve na escola de sua meninice. Atentemos neste momento para o que *Roberta* escreveu e desenhou:

Desenho 06 - Representação do que é escola para a educanda *Roberta*.



Autora: Roberta, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de *Roberta*: *Escola para mim é muito importante min crescer como pesso e ter um futuro melhor, poque nuca é tarde para sonhar, porição estou aqui para realizar um sonho de aprender sempre mais porque sem estudo eu não sou nada, queria mi centir ite na sociedade Estou começado ter esperança.*

Parece haver nos dizeres de *Roberta* uma discursividade que remete à escola como instituição indispensável na vida em nossa sociedade. Quando ela escreve *sem estudo eu não sou nada*, sinaliza de alguma maneira a falta que a escola e a continuidade de seus estudos lhe fizeram. Retomando o que *Roberta* nos disse no capítulo anterior, a ruptura de sua trajetória escolar se deu em virtude da necessidade de trabalhar. Assim, deixou de estudar e passou a vender bananinha com seu irmão na escola que antes a recebia como aluna.

Outra peculiaridade no desenho de *Roberta* é que, ao contrário de *Maria* e *Gabriela*, ela não ilustrou o aspecto físico da escola. Desenhou uma pessoa e flores. No desenho *Roberta*, assim como no de *Maria*, há uma linearidade: as imagens possuem o mesmo tamanho e foram dispostas uma ao lado da outra. Para *Roberta*, estudar é incluir-se socialmente e isso parece ter uma importância muito grande na vida dela. Há também uma aproximação entre o texto de *Maria* e o de *Roberta*: retornar à escola é realizar um sonho.

No momento da entrevista, quando lhe pedimos que olhasse seu desenho/texto, *Roberta* disse que se sentia gratificada por ver a sua letra no papel e que muitas vezes tinha medo de escrever, *às vezes me dava branco* e não conseguia preencher uma ficha por exemplo. Hoje, após retornar aos bancos escolares, ela relata como se sente:

Roberta - É como se eu fosse uma menina da primeira série que voltando à escola, eu me sinto assim! Hoje em dia eu escrevo bilhete deixo pro meu marido certinho. Então, eu estou começando a ter esperança!

Roberta termina seu texto escrevendo a expressão *começando ter esperança*. Isso chamou nossa atenção. Discursivamente ela parece registrar o início de um novo processo: o

de retorno aos bancos escolares, o que é sinalizado pelo uso do vocábulo *começando*. O uso do gerúndio desvela um processo que, neste caso, se inicia. Também no momento da entrevista, ela confirma e de certa maneira retoma o que havia escrito em seu texto quando fala que *estou começando a ter esperança*. Ela parece atribuir importância à escola e àquilo que nela se aprende quando diz que *eu escrevo bilhete deixo pro meu marido certinho*. Esse dizer deixa algumas “brechas”, “silêncios”: o que significa escrever um bilhete certinho em uma sociedade que valoriza muito a escrita?

A pesquisa de Pelandré (1999) com egressos da primeira turma de alunos de Paulo Freire em Angicos (RN) mostrou que o valor de integrar o mundo letrado melhora a auto-estima dos educandos, por se sentirem parte da sociedade letrada que os permeia.

É interessante observar que o maior benefício para as pessoas foi o de melhorar a auto-estima. Poder escrever o próprio nome, não precisar solicitar ajuda para usar condução, entender, de alguma forma, o mundo letrado que cerca a todos faz os indivíduos se sentirem integrados à sociedade que valoriza a cultura impressa. Ao deixarem de ser cegos às letras, assumem outra posição perante a vida, pois ler e escrever permite o acesso a conhecimentos antes sequer imaginados. (PELANDRÉ, 1999, p. 201)

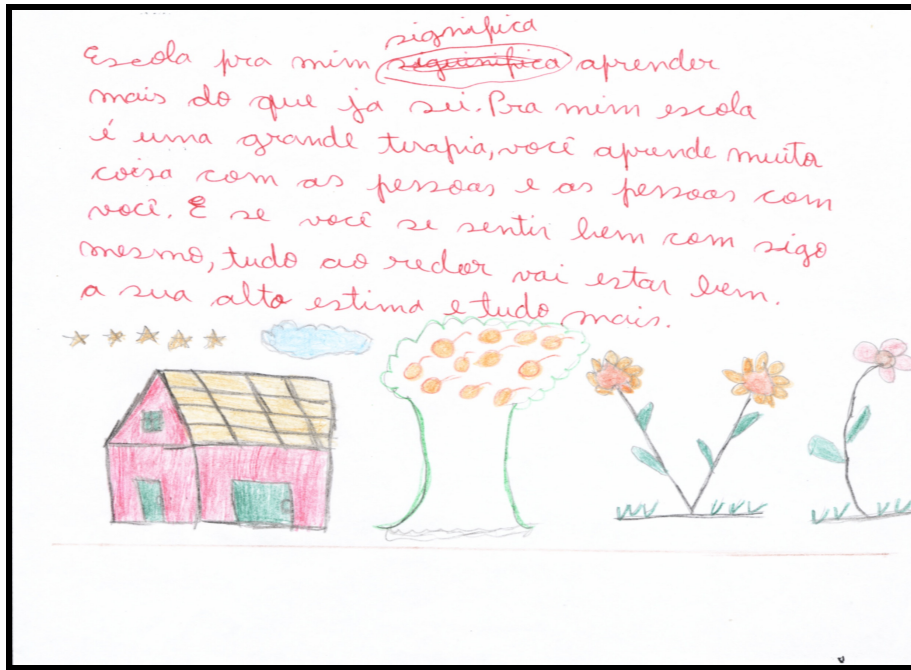
Na mesma perspectiva da autora, notamos que os sujeitos de nossa pesquisa demonstram muita satisfação em retornar à vida escolar e a decorrência desse retorno trouxe sentimentos de satisfação, alegria, felicidade. A escrita de um bilhete para *Roberta* é algo importante, visto que ressalta isso em seu dizer, e leva em consideração o interlocutor o *marido*. Não podemos aqui deixar de pontuar, apesar de não ser o foco central dessa investigação, a importância que esse sujeito dá ao escrever algo *certinho* para o marido. Os homens, como já anunciamos no capítulo A escola, foram os primeiros a frequentar a escola e as mulheres adentraram o mundo das letras muito tempo depois. Seriam, por isso, os homens aqueles que devem receber tudo certinho?

Marina também se refere à escola como um local bom. Para esse sujeito essa instituição parece ser um lugar onde as pessoas aprendem umas com as outras, e

principalmente um lugar no qual ela veio buscar mais conhecimento do que já sabia.

Vejamos seu desenho e seu texto.

Desenho 07 - Representação do que é escola para a educanda *Marina*.



Autora: Marina, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de Marina: *Escola pra mim significa aprender mais do que já sei. Pra mim escola é uma grande terapia, você aprende muita coisa com as pessoas e as pessoas com você. E se você se sentir bem consigo mesmo, tudo ao redor vai estar bem, a sua alta estima e tudo mais.*

No texto de Marina, a escola *significa* e se configura como um espaço de relações, um lugar no qual ela busca mais conhecimento do que já sabe. Aprender para esse sujeito parece ser um exercício de reciprocidade: os outros aprendem comigo e eu aprendo com os outros. Esse sujeito, assim como *Gabriela*, menciona que a escola influencia em sua *auto estima* e que é uma *grande terapia*. No entanto, é interessante analisar que em seu desenho, *Marina* registra a escola e a natureza, não há a presença humana e recíproca que seu texto enuncia. A imagem da professora também não está materializada nem no desenho, nem no texto.

Discursivamente isso nos levou a refletir que para *Marina* o fato de aprender não está centrado exclusivamente na figura da professora, o que corrobora com sua percepção de reciprocidade: *you learn many things from people and people from you*. Diferentemente de *Maria* que registra que a professora vem à escola para ensinar seus alunos, *Marina* parece silenciar a professora que teve na escola de sua meninice. Diante de seus registros, *Marina* ficou em silêncio por sete segundos, iniciou sua fala e permaneceu mais dez segundos em silêncio, para só então começar a falar.

(pausa 7") *Deixa eu lê o que eu escrevi...* (pausa 10") *Ah, já foi quase tudo o que eu falei, tá escrito aí. É isso aí e um pouco mais ainda! (...) Não, que desenho do pré! (risos) (...) Eu acho que vida, né? Pelo desenho que eu fiz aqui. Mais sentido pra vida de cada um, mais né? Incentivo. Acho que isso.*

Marina precisou de um tempo diante de seu texto/desenho para dizer algo sobre eles. Confirma o que havia escrito e seu primeiro comentário é uma espécie de julgamento: *que desenho do pré!* É interessante destacar aqui que o interdiscurso desse sujeito relaciona o que seria um desenho do pré, nos leva a refletir que esse desenho parece ser coisa de criança, pois são as crianças que vão para o pré-escolar. Em seguida, *Marina* diz que seu desenho pode significar vida *sentido pra vida de cada um*, o que retomaria a idéia escrita em seu texto sobre a escola como espaço para uma terapia em sua vida. O retorno aos bancos escolares para *Marina* parece ter sido importante e positivo. Para *Júlia* o retorno à escola também está ligado ao sentimento de alegria. Ela assim se manifestou:

Desenho 08 - Representação do que é escola para a educanda **Júlia**.



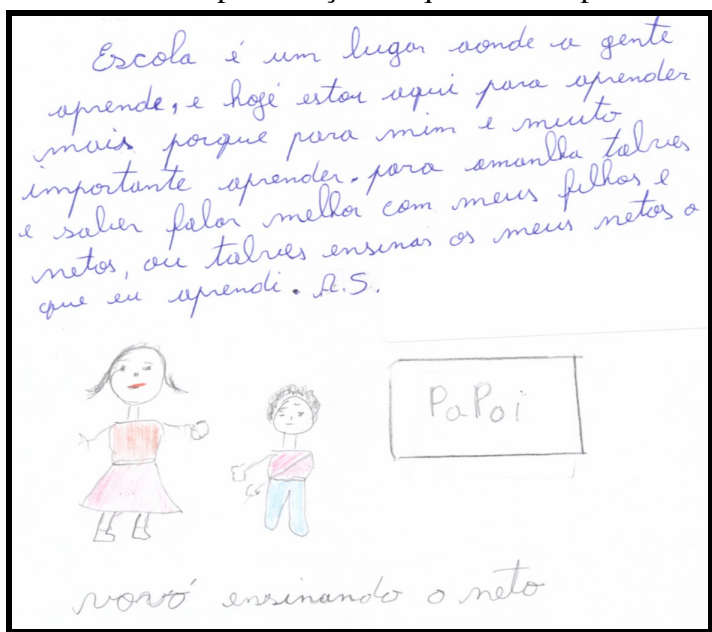
Autora: Júlia, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de Júlia: *A escola representa para nosso muita coisa com estudar para nossa aprender a ler a escrever a escola trás para nosso momento de alegria e de conhecimento para aprender a matemática Portuguesa.*

Para Júlia, a escola representa aprendizagens, como ler, escrever, aprender Matemática, Português. Esse sujeito sinaliza também que a escola é um *momento de alegria*. Desenha o aspecto físico da escola, o prédio, a natureza e uma figura humana em tamanho bem menor que as outras imagens. Chamou-nos a atenção que a figura humana não possui nem nariz, nem boca, diferentemente dos desenhos de *Gabriela* e *Roberta* nos quais as figuras humanas têm expressão de felicidade em seus rostos. Ao olhar seu texto/desenho, Júlia disse que não lembrava mais do que havia feito, disse também que para ela o pior seria ficar sem aula, o momento das férias. Após várias tentativas, retomamos novamente a pergunta que se referia aos seus registros, e ela assim se expressa: *A escola! A árvore! Eu!* (gargalhadas) *Magrinha!* Júlia expressa uma certa surpresa ao ver seu texto/desenho e reconhece que materializou a escola, a natureza e ela mesma, não fazendo qualquer menção ao que escreveu, observando apenas seu desenho. Novamente notamos alguns silêncios: Júlia não comenta sobre o que escreveu talvez por não desejar que percebêssemos sua grafia incorreta. Ela também não fala,

não nota que desenhou a figura humana sem nariz e sem boca, mas se auto-reconhece nela. Sua surpresa ao se olhar *magrinha* talvez se dê em virtude dela não possuir esse porte. Vejamos agora o que *Eduarda* escreveu e desenhou sobre a escola:

Desenho 09 - Representação do que é escola para a educanda *Eduarda*.



Autora: *Eduarda*, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Tradução do texto de *Eduarda*: *Escola é um lugar aonde a gente aprende, e hoje estou aqui para aprender mais porque para mim é muito importante aprender. Para amanhã talvez e saber falar melhor com meus filhos e netos, ou talvez ensinar os meus netos o que eu aprendi. A.S. Eduarda*

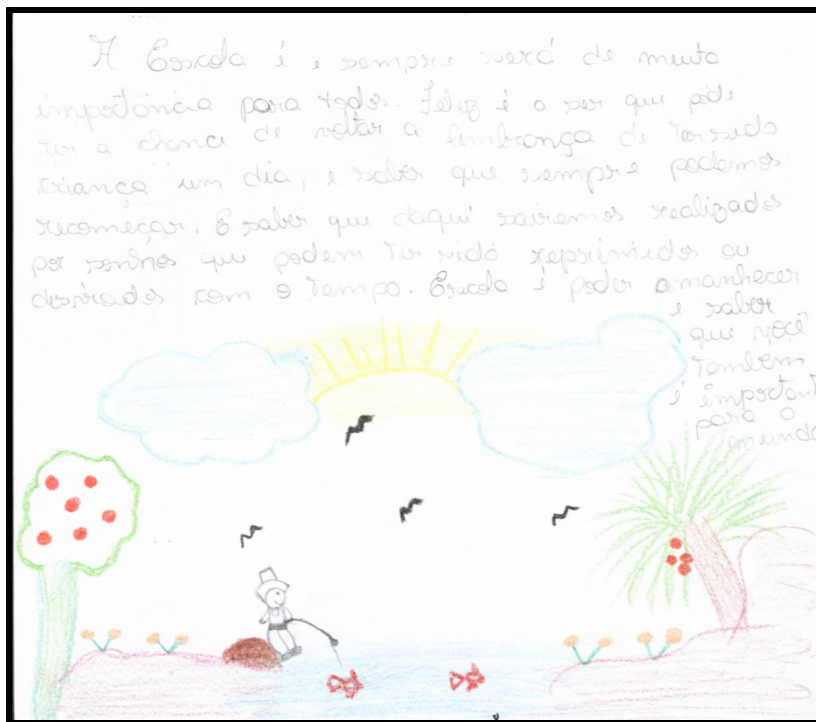
Eduarda reconhece também a escola como um lugar no qual aprendemos. Mais do que isso, ela busca na escola *aprender mais*, e assim parece reconhecer que já possui algum conhecimento. Esse sujeito também dá uma importância significativa ao fato de estudar e aprender. Registra em seu desenho/texto, que gostaria de ensinar seus *netos* o que aprendeu. Diferentemente de *Maria*, *Gabriela*, *Fernanda*, *Roberta* e *Marina*, *Eduarda* desenha sua intenção de ensinar o neto: não há referência ao aspecto físico da escola, nem à natureza. É interessante pontuar que, neste desenho, a professora é incorporada por *Eduarda*, algo que não foi percebido em nenhum outro desenho. E esse imaginário do que é ser professora

parece habitado pela professora da escola da infância: ela é maior que a criança e está ali para ensinar e o neto conseqüentemente para aprender. Quando lhe perguntamos sobre seu desenho, *Eduarda* falou:

Sei lá... a gente nem sabe o que dizer, né? A única coisa que eu acho assim ó, que eu melhorei um pouquinho mais a minha letra, que eu acho que a gente pegou mais a caneta, que a gente melhorou, que a gente nunca pegava. (...) É, onde a gente aprende mesmo, é aqui mesmo. O lugar da escola é aqui. É bem isso. E sendo bem vovó coruja mesmo... a gente tem tempo pra tudo!

O primeiro movimento de *Eduarda* é de certa maneira fazer uma avaliação de seus registros, dizendo que melhorou *um pouquinho a letra* e justifica complementando que não costumava escrever antes de retornar à escola. Retoma os sentidos de seu texto e de seu desenho, reafirmando que a escola é um lugar para aprender. Sinaliza ainda o fato de ter desenhado ela própria e seu neto e se auto-denomina como *vovó coruja*. Atentemos para o que *Nair* diz sobre a escola:

Desenho 10 - Representação do que é escola para a educanda *Nair*.



Autora: *Nair*, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de *Nair*: *A Escola é e sempre será de muita importância para todos. Feliz é o ser que pode ter a chance de voltar a lembrança de ter sido criança um dia, e saber que sempre podemos recomeçar. E saber que daqui sairemos realizados por sonhos que podem ter sido reprimidos ou desviados com o tempo. Escola é poder amanhecer e saber que você também é importante para o mundo.*

O texto de *Nair* nos remete à importância social da escola, já enunciada, aqui também por *Roberta*. A discursividade nos dizeres desse sujeito sinaliza que voltar a estudar é a realização de um sonho, que durante um certo tempo parece ter sido *reprimido* ou ainda *desviado*. Essa realização está ligada à idéia de felicidade, de recomeço. Em seu desenho, *Nair* registra alguém em meio à natureza, pescando tranqüilamente, e isso nos chamou a atenção. Durante a entrevista, esse sujeito se emocionou em alguns momentos e um deles foi quando olhou seu desenho e seu texto. Ao entregarmos seu registro, *Nair* suspirou profundamente, chorou e ficou em silêncio durante trinta segundos. Mais quinze segundos se passaram e só então ela responde em meio às lágrimas: *Eu acho que tudo o que eu falei tá aí né?*. Retornamos à pergunta, e após um tempo em silêncio, agora de quatro segundos, ela responde: *Pra te falar a verdade nem eu não acredito que eu voltei*. Voltar a escola para *Nair* era algo quase impossível para ela, um sonho distante e durante um tempo difícil de se realizar. Depois de um tempo voltamos a indagá-la sobre o desenho, e após onze segundos ela respondeu:

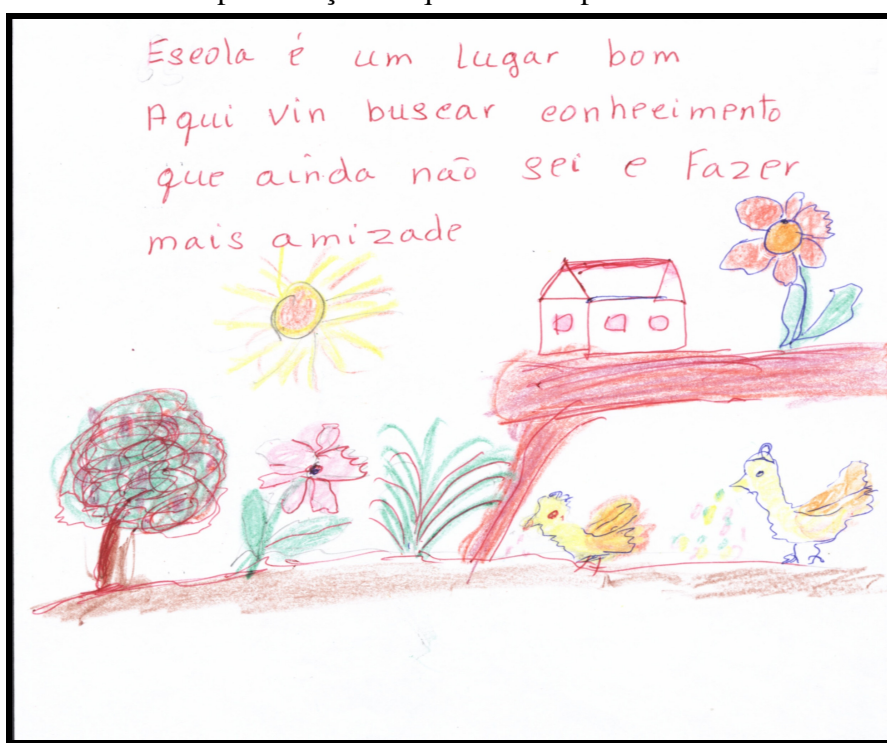
Eu uma coisa que eu sempre gostei assim, onde a gente pode ficar sozinha, praia também é muito bom assim. Tu se senta naquela imensidão ali, meu a gente volta, as coisas tudo parecem que voltam pro lugar... aí sempre pra mim foi uma coisa assim que, tá ali, volta as coisas assim...

Os silêncios e o choro nos fizeram refletir muito. Parecia ser aquele o primeiro momento em que *Nair* se dava conta de que havia conseguido realizar seu sonho de retornar aos bancos escolares. Como já falamos no capítulo da Ruptura, *Nair* precisou sair da escola para trabalhar, pois na escola ao invés de assistir às aulas, preferia ficar preparando a

merenda. Sua mãe, sabendo disso, resolveu tirá-la da escola. Havia dor naquele silêncio e naquele choro. Seria a dor da época em que teve que deixar a escola que habitava o choro desse sujeito? Assim, a escola parecia ser um lugar no qual *Nair* se sentia feliz.

Já para *Clara*, a escola é um *lugar bom* e parece estar longe desse sentimento de dor que nos demonstrou *Nair*. Vejamos seus registros:

Desenho 11 - Representação do que é escola para a educanda *Clara*.



Autora: *Clara*, Educanda do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de *Clara*: *Escola é um lugar bom aqui vin buscar conhecimento que ainda não sei e fazer mais amizade*

Por ser um *lugar bom*, a escola é onde *Clara* busca aquilo que ainda não sabe, sinalizando discursivamente que reconhece já possuir conhecimentos que não necessariamente foram apreendidos na escola. A escola aparece, assim como nos registros de *Marina*, como um espaço de relações, pois *Clara* busca na escola também *mais amizades*. Seu desenho ilustra o aspecto físico da escola e a natureza não só em árvores ou flores, mas

também com animais. Há neste desenho também a ausência da presença humana. No momento da entrevista, *Clara* assim se expressa:

Eu posso dizer às árvores que eu gosto muito da natureza, gosto muito dos bichos, flor então nem se fala, e eu vivo ao redor disso aqui ó, isso aqui é minha vida! Porque eu adoro, mexer com as plantas, com flores, com verduras, tudo! (...) escola é um lugar bom (risos) Ah é, como eu digo, a gente vem pra pegar conhecimento, pra fazer amizade também, porque isso é, faz parte da vida.

Nesses dizeres, *Clara* retoma os sentidos que registrou no texto/desenho e explica que os escolheu porque fazem parte de sua vida, as árvores, as plantas, as flores, os bichos. Também fala do que vem buscar na escola: conhecimento e mais amizades e que isso *faz parte da vida*. Mesmo reconhecendo que essa instituição é um espaço de convivência e que busca fazer mais amizades na escola, *Clara* silencia a presença humana em seu desenho.

Mesmo não sendo nosso foco de análise neste momento, é preciso pontuar de forma breve, a posição sujeito da maioria dos sujeitos dessa pesquisa: trata-se de treze mulheres, doze destas são mães. A mulher parece ter um tempo de espera: espera que os filhos estejam maiores para que possa “retomar” aquilo que deixou de fazer na idade devida: estudar. Augusto, nosso único sujeito homem, também precisou “esperar”, mas o que nos chama a atenção é o fato do número de mulheres ser bastante superior ao de homens. Isso nos levaria a uma hipótese: são elas que precisaram abrir mão de estudar quando deveriam fazê-lo, e que depois de construírem suas famílias, são elas novamente que esperam e abrem mão de dar continuidade aos estudos para dar prioridade aos filhos? Outra hipótese possível seria a de que as mulheres mais do que os homens sentem a vontade, a necessidade e de certa maneira a coragem de voltar a estudar. Observemos os dizeres de *Maria*:

Aí depois fui morar com o meu marido daí, nunca tinha, nunca pensava em pedir pra ele pra ir estudar né? Aí depois comecei a ter as crianças também né? Aí já não dava e daí agora que veio essa oportunidade (risos) pertinho de casa, não podia perder, né?

Esse sujeito diz que precisou “esperar” para voltar a estudar: o fato de ter casado e os filhos adiaram durante um tempo seu retorno. O marido nessa fala é sinalizado como alguém que autoriza decisões, alguém a quem *Maria* nem pensava em *pedir* para voltar aos bancos escolares. Uma discursividade que legitima o papel masculino de provedor do sustento familiar e detentor do poder e das decisões no ambiente público. A mulher restringia-se ao ambiente privado e ao poder e as decisões do marido. É o que Da Matta (1991) chama de a casa e a rua: a casa e todos os seus afazeres era reduto das mulheres e a rua com seus ritos políticos de poder era ambiente dos homens. Relembrando que *Maria* tem 38 anos e essa realidade que dicotomizava de acordo com o autor casa (mulher) X rua (homem) foi se transformando e, atualmente, esses papéis já não são tão fixos assim.

Vejamos então o que *Augusto* disse acerca da escola:

Desenho 12 – Representação do que é escola para o educando *Augusto*.



Autor: Augusto, Educando do Grupo de Educação de Jovens e Adultos – Blumenau/SC

Transcrição do texto de *Augusto*: *Escola para mim é crescer como pessoa para mim e na sociedade.*

Em seu desenho, *Augusto*, diferentemente dos outros sujeitos, não desenha o aspecto físico da escola ou mesmo pessoas. Representa a natureza numa árvore seca que complementa

escrevendo *sem instrução* e outra com frutos que denomina *com instrução*. No texto, esse sujeito se refere à idéia de crescimento o que corrobora com seu desenho no qual a árvore cresce e dá frutos se estudar. Já em sua entrevista quando pedimos a *Augusto* que olhasse para seu desenho ele se manifesta assim:

É, crescer como pessoa e eu cresci, cresci muito já e acho que quatro meses, ou três, já cresci, tenho certeza que tem muito pra crescer ainda. Isso vai ser muito importante concluir esse primeiro grau e com certeza não vou parar por aí.

Esse sujeito também disse em outro momento de sua entrevista que já havia tentado retornar à escola em outra oportunidade, mas não teve sucesso. Em uma de suas falas revela que sentiu verdadeiramente a necessidade de voltar quando passou a assumir um cargo mais alto na empresa na qual trabalhava:

Eu comecei bem baixo mesmo e, tipo assim, em um ano eu já tava comandando, né? E daí eu senti necessidade!

O retorno para *Augusto* estava ligado de forma significativa ao mundo do trabalho, o que não percebemos dessa maneira tão acentuada na fala das mulheres. Atualmente, esse sujeito trabalha em outra empresa da cidade, mas a “exigência” continua. Perguntamos a *Augusto* se há incentivo por parte dessa empresa para que ele estude e ele nos deu a seguinte explicação:

Existe! Acho que logo, quem não tem, não tá estudando lá, vai ter que voltar, porque senão vai perder o espaço dele. Porque, uma empresa ter a ISO, tem que ter um grau de escolaridade dos funcionários, o grau de escolaridade. Tem cliente que exige isso. A Disney é cliente que exige que os funcionários sejam bem remunerados, que tenham, que tenham estudo, que tenham benefícios, que tenham plano de saúde, a empresa tem que ter um monte de coisas pra uma empresa que nem a Disney fechar um pedido. Então se não tiver, não tem pedido.

A discursividade de *Augusto* nos coloca diante de uma constante na década de 90: um grande incentivo por parte das empresas para que seus funcionários voltem a estudar. Essa “tendência” foi percebida na pesquisa de Fernandes (2005) quando analisa a relação dos operários da construção civil do Rio de Janeiro e o trabalho. A autora afirma que a década de 90 teve: “A expansão das ações educativas pela iniciativa privada” (FERNANDES, 2005, p. 5). Essa realidade analisada pela autora nos reporta aos dizeres de *Augusto* que explica a dinâmica das relações e exigências dentro da empresa que trabalha. São “critérios” que os clientes solicitam às empresas e estas, por suas vez, solicitam/oferecem aos empregados: *escolaridade, plano de saúde, boa remuneração, benefícios*. O que, em resumo, na fala desse sujeito, funciona na seguinte lógica *Então se não tiver (os critérios), não tem pedido*.

Além disso, *Augusto* também fala da preocupação em voltar a estudar para se manter no emprego, *não tá estudando lá, vai ter que voltar, porque senão vai perder o espaço dele*. Essa realidade foi constatada também por Castilho (2005), que percebeu que os sujeitos de sua pesquisa demonstraram uma preocupação em se manter empregado ou mesmo conseguir um emprego.

Sem a pretensão de esgotar a discussão dos sentidos acerca dos desenhos e textos dessa pesquisa, gostaríamos de pontuar algumas reflexões. Em relação aos desenhos, gostaríamos de pontuar a recorrência de uma espécie de “modelo escolarizado” de escola. Esse modelo possui alguns elementos: a escola, a árvore, a figura humana. *Sílvia, Marina e Clara* desenharam a escola e a árvore sem a presença de pessoas. Já *Heloísa, Maria, Gabriela e Júlia* mantiveram a escola, a árvore e desenharam ainda a figura humana, que não passa de duas pessoas. A escola é descrita como um lugar de individualismo onde se fica mais tempo sozinho do que com os outros.

Discursivamente essas materialidades tão semelhantes nos proporcionam uma reflexão acerca do caráter homogeneizador da escola, que diz o que deve ser feito e como

deve ser feito. Essa percepção nos remete à “grande máquina escolar” de Tonucci (1997) já utilizada no capítulo A escola..

O retorno à escola para os sujeitos dessa pesquisa parece estar ligado à realização do sonho de voltar a estudar, deixado na escola da infância. Buscam também proporcionar um futuro melhor com salários dignos e melhores condições de vida para sua família. O conhecimento também é um dos motivos que os move a retornar a escola, visto que querem aprender, como dizem, aquilo que ainda não sabem. O retorno também está relacionado com uma oportunidade de fazer amizades, configurando-se, assim, a escola como um espaço de relações. Querem ainda aprender aquilo que a sociedade “pede” que saibam e que, conseqüentemente, possam utilizar em seu cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

*(...) quem escreve não bem responde mas essencialmente pergunta, e por semelhante ato devolve ao mundo um sério exemplo de inquietação (...)
O sentido acontece quando nossas respostas trazem nas costas, com carinho, novas perguntas.*
Gustavo Bernardo

Buscamos nesta investigação “viajar” entre fios, nós, brechas, furos, que constituem a teia discursiva que retrata um referente: a escola. Foi através dos dizeres dos sujeitos desta pesquisa, materializados discursivamente nos textos, nos desenhos e, posteriormente, nas entrevistas, que buscamos desvelar os sentidos de escola na vida desses sujeitos.

Percebemos, nesta incursão, que a escola da infância era mais que um lugar: uma instituição socialmente reconhecida e legitimada por eles, onde ocorrem as aprendizagens. Neste local, há funções distintas e, até certo ponto fixas, a função do professor que ensina e a função do aluno que aprende. Naquela escola, que ainda é tão viva na memória discursiva dos sujeitos, não se intercambiavam esses papéis de professor e aluno, e o poder circulava entre esses sujeitos. Esta instituição, como escreve Foucault, possui seus rituais de adestramento, treinamento, disciplinamento: tudo era observado, vigiado atentamente. Havia um controle dos corpos que deveriam estar adestrados aos ritos e normas tipicamente escolares. A professora que tiveram em sua escola da infância constitui e habita seu imaginário e deixou marcas na trajetória desses sujeitos.

As punições também foram lembradas por todos e sempre havia os que obedeciam e os que transgrediam as regras, mesmo os que não sofreram a punição diretamente lembravam bem qual era o “preço” de quem desafiava as normas. A escola era um espaço que ao mesmo tempo em que punia recompensava as atitudes e comportamentos que julgava adequados: boas notas, bons comportamentos. Na fala dos sujeitos dessa pesquisa essa recompensa assumiu algumas formas: a caneca de plástico era um prêmio pelas melhores notas; ou a

cordinha que escalada demonstrava as boas notas que os alunos tiravam, ou ainda o elogio da professora diante da turma pelo capricho e organização com seus materiais.

A ruptura de suas trajetórias escolares lhes causou dor, sofrimento e lhes impôs uma realidade precoce para a idade: o trabalho. A necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da família, a falta de escolas que continuassem os estudos (de 5ª a 8ª série) na localidade onde residiam, foram motivos que fizeram com que esses sujeitos deixassem a escola. Não percebemos, porém, nenhum tipo de crítica ou de revolta por parte dos sujeitos. Pelo contrário, notamos um sentimento de resignação e conformismo em relação ao fato de terem de sair da escola.

Muitos anos depois, ao retornarem aos bancos escolares, trazem consigo toda uma discursividade acerca da escola, aquela que freqüentaram na infância. Mesmo tendo passado pouco tempo nela, possuíam marcas fortes de seu ritmo e disciplinamento. É com esse olhar, para o passado, que retomam sua vida escolar, olhar que parece se materializar em “modelos escolarizados”, que homogeneizados pela escola de sua infância, representam a escola de maneira muito semelhante, com elementos muito parecidos em seus desenhos: a escola, a árvore, a figura humana.

Esse retorno é movido pelo desejo de realizar um sonho reprimido, pela exigência do mercado de trabalho, pela busca de mais conhecimento, pela vontade de fazer amizades, pela necessidade que sentem no seu cotidiano da escolaridade mais elevada, para ensinar os netos, para se integrarem à sociedade em que vivem.

Nosso objetivo com essa pesquisa foi desvelar os sentidos de escola que perpassavam a fala dos sujeitos, treze educandas e um educando de um dos grupos de EJA em Blumenau. Entre dizeres e silêncios desses sujeitos encontramos uma discursividade que atribui à escola uma significativa importância. Desde a escola que freqüentaram em sua infância até a escola para a qual retornam, os sujeitos manifestam o desejo de permanência e o sentimento de

satisfação em relação a ela. De alguma forma dizem que essa instituição é um lugar no qual se sentem bem, ou talvez, melhor do que em outros ambientes que freqüentam.

Neste estudo, como já mencionamos na introdução, ocupávamos uma posição dupla: professora e pesquisadora. Essa duplicidade de papéis nos auxiliou na inserção no trabalho de campo, pois pesquisar requer envolvimento e confiança entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados. Estabelecida essa confiança tínhamos o desafio de “estranhar” a realidade da qual fazíamos parte. Mesmo que fôssemos “estranhos” uns aos outros no primeiro dia de aula, o imaginário social do que é ser uma professora habitava os sujeitos, e no momento que retornam aos bancos escolares “buscam” em sua memória discursiva a professora que tiveram em sua escola da infância.

O envolvimento como professora nos fez refletir acerca de nosso papel como educadores e da importância que nossos dizeres e que nossa conduta têm perante nossos educandos. Hoje, quando colocamos alguns pontos finais nesta pesquisa, podemos dizer que não somos os mesmos de quando começamos este trabalho. Ouvir tantas vivências e partilhar experiências com esses sujeitos/educandos nos mostrou que a construção do conhecimento não é linear, nem fixa: ela envolve o professor e o aluno em uma interlocução constante. Na tentativa de exprimir o que vivenciamos na caminhada como pesquisadora/professora na construção desta dissertação buscamos as palavras de Freire (1996, p. 23) quando escreve que “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim como nas palavras de Freire, podemos dizer que aprendemos muito com esses sujeitos/educandos, que tinham um forte desejo de aprender. Através desse desejo nos ensinaram não somente o que ensinar, mas também o que aprender. Ensinaram ainda que, ensinar é aprender sempre.

O afastamento dos sujeitos desta pesquisa no momento da análise dos registros contribuiu para o distanciamento necessário como pesquisadora, visto que também nos

consideramos sujeitos no ato de pesquisar, envolvidos com outros sujeitos: aqueles que pesquisamos.

Nesta caminhada como pesquisadora viajamos por sentidos, silêncios, dizeres, fios, brechas, nós. Durante esse texto procuramos percorrer a teia discursiva, costurada entre a fala dos sujeitos desta pesquisa e o referencial teórico, que fala sobre a escola na vida dos desses sujeitos. Encontramos algumas respostas, mas essa trama tão complexa e instigante nos colocou diante de novas indagações: esses sujeitos terminaram seu ensino fundamental? Como pensam a educação de seus filhos? O que pensam hoje sobre seu retorno aos bancos escolares? Qual a influência desse retorno em suas vidas? Estas, porém, são perguntas para uma outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro. **Meus oito anos.** Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/casi.html//meus>. Acesso em 25 ago. 2004.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado – Notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.

AURÉLIO. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Versão digitalizada, 2001.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta.** 5. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora: 1994.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28., 2005, Caxambu: 2005. 1 CD-ROM.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: _____. **O jogo discursivo na sala de aula de leitura.** 2 ed. Campinas: Pontes, 2002.

DA MATA, Roberto. **A casa & a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **A relação trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil.** In:

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28., 2005, Caxambu: 2005. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil – um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claluz, 2005. p. 13-22.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAFF, Harvey J. Passado e presente na alfabetização: abordagens críticas sobre a relação alfabetização/sociedade. In: GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização – reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p 65-95.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos**. São Carlos: Calaraluz, 2004.

GUSTAVO, Sita Maria Sant'anna. **Uma análise do discurso de alunos adultos trabalhadores da UFRGS**. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/uma_analise_do_discurso.asp. Acesso em 06 maio 2005.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio & PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.14 – Número especial. maio/ago 2000.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MARCHI, Rita de Cássia. **“Crianças Espertas”**: um retrato do “vício da rua” em crianças pobres no centro de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

MARTINS, Ana Paula. **Diário de Campo de Pesquisa**. Blumenau, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Celina Ap. G. de S & ALAMAN, Taizi Caroline e S. **Efeitos das modalidades no discurso pedagógico em aulas de leitura**. XXX Encontro GEL. Marília, 2001.

NETO, João Cabral de Melo Neto. **Poesia Crítica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

NÓBREGA, Mônica. Professor: lugar de poder. In: CORACINI, Maria José & PEREIRA, Aracy Ernst. **Discurso e Sociedade – Práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: Educat, 2001. p.65 – 85.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003b.

_____. **Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. v. 1.

PÊCHEUX, Michel. **O mecanismo do (des)conhecimento ideológico.** In: ZIZEK, Slavoj. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.143-151.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1982.

POSSENTI, Sírio. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In: POSSENTI, Sírio e CHACON, Lourenço (org). **Cadernos da F.F.C. – Análise do discurso.** Marília: 1997. v. 6, n.2, p.1-10.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. **Revista Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Jun. 2004.

QUINO. **Mafalda aprende a ler.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

QUINTANA, Mário. **Mário Quintana de bolso.** Porto Alegre: L & PM, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

ROSA, Guimarães. Entrevista concedida em 1948. Disponível em: <http://www.graciliano.com.br/entrada.html>. Acesso em maio 2006.

TOMELIN, Karina Nones. **“O recreio é legal!”: um estudo sobre os mecanismos disciplinares e sua eufemização em atividades escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita A.T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183 – 206

WEIDUSCHAT, Edith. **Marcha Forçada: um estudo sobre práticas e representações do aluno do centro de educação de jovens e adultos de Blumenau/SC.** Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE I – COMANDO ESCRITO

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE I - COMANDO ESCRITO

Blumenau, 17 de Agosto de 2004.

Nome Completo: _____

Endereço: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Naturalidade: _____

Profissão: _____

Local de Trabalho: _____

Até que série estudou? _____

Você é muito importante para mim neste início de caminhada aqui. Por isso, gostaria de saber o que é escola para você. Escreva do jeito que quiser e, se desejar, faça um desenho expressando sua visão em relação à escola.

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Fale sobre a sua trajetória de vida: onde nasceu?
- Se não nasceu em Blumenau, como foi a mudança para cá? Quais motivos? De quem foi a decisão?
- Como era sua família? (número pessoas, estrutura familiar)
- E as brincadeiras de criança, quais eram?
- Você lembra do seu primeiro dia de aula na escola quando criança?
Fale-me um pouco sobre ele
Se não lembra dele, qual é a primeira lembrança da escola? Pq? Qual o motivo?
- E sobre a escola que frequentou na infância você lembra?
Como ela era?
Como eram as aulas?
Quantos alunos tinham na sala?
Como as carteiras eram dispostas na sala?
Usavam uniforme?
Você lembra do livro ou da cartilha?
Como sabiam que estava na hora de terminar a aula?
O que mais marcou você naquela escola? Pq?
- O que trouxe você para sala de aula novamente?
- E hoje, como você vê a escola?
Você percebe mudanças? Quais?
- No primeiro dia de aula eu solicitei a vocês que expressassem através de um pequeno texto e de um desenho: “o que é escola para você?”. Hoje olhando para este trabalho, o que você tem a dizer?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)