

A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO NO IMAGINÁRIO DE MULHERES

Cristina Maria Rosa

Resumo

Este artigo trata de uma das significações atribuídas à instituição escolar por mulheres. Fruto de uma pesquisa abastecida na teoria do Imaginário Social e na teoria da Complexidade, é uma re-representação do sentido instituído socialmente à escola, restrito a sua funcionalidade instrumental.

Palavras-chave: mulheres, escola, trabalho, sentidos atribuídos.

THE SCHOOL AND THE WORLD OF WORK IN WOMEN'S IMAGINARY

Abstract

This paper deals with one of the significations women give to school. It is the result of a research based on the Social Imaginary and the Complexity theories, as well as a re-presentation of the socially accepted meaning of a school, which is restricted to its instrumental role.

Key-words: women, school, job, accepted meanings.

Introdução

Esse artigo é fruto de parte da pesquisa¹ realizada com trinta mulheres em diferentes processos de letramento, na cidade de Pelotas, RS. O fio condutor da investigação foi a teoria do Imaginário Social e os sentidos por ele produzidos nos processos de escolarização de mulheres e de seus filhos. A teoria da Complexidade (MORIN, 2000) – que trata a realidade social na perspectiva do movimento, da temporalidade e da parcialidade, como princípio de aproximação do real foi fundante para a interpretação e reapresentação dos sentidos comunicados.

A aproximação ao imaginário social foi realizada na perspectiva político-filosófica desenvolvida por Cornelius Castoriadis (1982), para quem o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da sociedade. Dotado de um poder de criação radical, a humanidade cria a sociedade, produz sentido para sua práxis, investindo de singularidade as construções sociais. Através da imaginação, a compreensão da realidade não se esgota em explicações fundadas na determinação (natural, material ou histórica), cabendo sempre a indeterminação própria da incompletude humana.

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

Neste artigo, abordo um dos sentidos atribuídos, reapresentando, através do maior grupo de interlocutoras, o significado mais fortemente instituído pela sociedade à escola: aquele que diz respeito a sua funcionalidade instrumental.

As Interlocutoras

A escolha por *mulheres* como categoria para a interlocução deuse, primeiro, por dados de realidade: a maior parte de educandos em salas de aula da periferia urbana de Pelotas, são mulheres². A qualidade de seus rela-

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

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

tos, todos eles tendo a escolarização dos filhos como desejo e como projeto em suas trajetórias de vida causaram em mim uma profunda admiração por essas mulheres, decisivos argumentos para a escolha.

Além do gênero, a semelhança entre elas está em um critério que as agrega, a migração³ de espaço e/ou sentido, que se revelou fundante do sentido instituído mais evidente à escola: realizar o sonho de estudar e fazer estudar os filhos. As diferenças, observáveis nas categorias faixa etária, escolaridade, etnicidade, escolaridade dos pais, escolaridade dos filhos, vínculo de trabalho também se fez representar no imaginário instituído e instituinte.

As interlocutoras são mulheres na faixa etária dos vinte e nove aos setenta e cinco anos. Trinta mulheres com diferentes graus de escolaridade (do Ensino Fundamental Incompleto ao Doutorado), diferentes etnicidades (dez delas, negras), casadas, separadas, viúvas, abandonadas, divorciadas (quinze vivem sós) que, inicialmente, foram localizadas em três grupos: o primeiro, composto por mulheres pouco escolarizadas; o segundo, mulheres que retomaram os estudos durante ou depois de escolarizarem os filhos; e o terceiro grupo, mulheres que estudam até hoje, são professoras e letradas. Durante a realização da pesquisa, esses grupos perderam suas fronteiras e permitiram a polissemia. É importante ressaltar que todas permitiram publicizar suas trajetórias e nomes, com exceção de uma delas; apesar disso, optei por preservar suas identidades e, quando citadas, as marcas da oralidade que, também elas, têm trajetórias de migração.

Atribuir Significados: A Multiplicidade

O lugar ocupado pela escola na vida das interlocutoras deste estudo está situado em um magma de significações (CASTORIADIS, 1982) que pode ser traduzido por multiplicidade de significações, “uma reunião infinitamente confusa de tecidos conjuntivos, feitos de materiais diferentes e no entanto homogêneos, toda constelada de singularidades virtuais e evanescentes”. Para o autor, o que transforma ou atualiza essas singularida-

³ Ao buscar circunscrever a "geografia" dessa pesquisa, localizá-la espacialmente, percebi que, nas próprias trajetórias de vida das mulheres interlocutoras, havia marcas dos movimentos sociais ocorridos no sul do Brasil, mais especificamente no caminho da industrialização e urbanização da região sul. Amplamente estudado na Sociologia, a Migração é um movimento de constituição de um Brasil urbano que aporta nas cidades uma "mão-de-obra que não encontra ocupação produtiva nos novos setores que estavam sendo criados pela industrialização substitutiva de importações", oriunda de uma "capacidade ociosa nos campos", a partir "de terras que não eram mais necessárias à produção" (SOTO, 2002, p.276).

des é a lógica identitária, ou seja, as simultâneas relações determinadas e determinantes de pertencimento.

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

Reapresentados, reatualizados e ressignificados, os sentidos atribuídos à escola pelas interlocutoras organizaram-se em dois grupos: o sentido **para si**, reapresentado através do percurso pela memória (BOSI, 1994), desde a mais tenra idade e amalgamado por vínculos com as informações culturais herdadas (LAHIRE, 1997); e o sentido **para os filhos**, alicerçado nas atitudes, projetos, sonhos legados e materializados por elas para os herdeiros. Nesses dois grupos de atribuições de sentido, muita coisa permanece intacta, outras se refazem, se instauram. São sentidos complementares que refletem diferenças culturais, de renda e de oportunidades mas, fundamentalmente, oportunizam perceber que o acesso ao universo da escola, aos seus saberes e ao significado a ela atribuído socialmente é, por si mesmo, atribuidor de sentido.

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

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

As categorias de análise para compreender o fenômeno da reprodução do *habitus*⁴ se inscrevem em um universo que inclui compreender a relação entre residência, sexo, condição de classe de origem, condições de existência, ‘*ethos*’ (disposições com relação à escola e à cultura, à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares, relações com a linguagem e a cultura) e capital cultural e social. A relação entre essas categorias é responsável pela probabilidade objetiva de êxito escolar e pela esperança subjetiva de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola (BOURDIEU, 1982, 1989).

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

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

Preponderante, o sentido que está, de alguma forma, presente em todos os outros entre as mulheres, é o que credita na escola o poder de acessar uma **profissão**, sentido esse expressado por onze mulheres ou 36,6% do total da amostra⁵. O segundo sentido mais atribuído à escola é o de **espaço social**: nada menos que 20% das mulheres assim se referiram à escola. Em dois grupos de igual envergadura, escola é um lugar que representa um **projeto de vida** para quatro das mulheres interlocutoras e um **sonho** ainda não realizado para outras quatro (13,3% das mulheres). Há ainda mais três sentidos atribuídos à escola, embora em menor incidência: um lugar de **disciplinamento** foi atribuído por 6,6% das mulheres, um lugar de **saberes** por outras 6,6% e um lugar de **realização** pessoal para apenas uma delas (3,3% do total das interlocutoras).

⁴ Bourdieu (1989, p. 60-62) afirma que *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*. Um *capital*, o *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural. O autor, quando utilizou tal palavra, desejava “pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente, chamando a atenção para o primado da ação prática”.

⁵ Essa atribuição de sentido pode ser entendida como fortemente vinculada à crença no “mito da alfabetização ou a crença no seu poder inelutável de promover progresso econômico” (Ribeiro, 1999, p.233).

Ao expor o sentido atribuído à escola dos filhos, a maioria dos sentidos atribuídos permanece o mesmo⁶, embora possa ter-se deslocado de uma interlocutora para outra. A escola como um lugar de **realização**, que pode ser entendida como um desejo de escolha profissional agregada à felicidade, aparece fortemente, próximo do sentido atribuído à escola como um lugar de saberes e como sinônimo de projeto de vida, além do sentido de escola como **base** para outras escolhas que são inferidas por, pelo menos, duas das trajetórias. A exclusão do **sonho** como atribuição de sentido para os filhos marca a diferença de gerações no alcance da escola, senão enquanto projeto, como presença efetiva em suas vidas. Há também manifestações que denunciam o desconforto com a escola entre as mulheres que mais a conhecem, embora as propostas que se organizam a partir dessa inconformidade ainda não são racionalizadas nem confessáveis, caracterizando os sentidos instituintes.

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

Escola é acesso a uma Profissão

O sentido atribuído à escola como caminho para uma escolha profissional⁷ é o mais incidente entre as interlocutoras, confirma e se agrega a um dos sentidos instituídos pela sociedade à instituição: o caminho para a

⁶ Escola como acesso a uma profissão, atribuído por 36,6%; Realização, por 23,3%; Saberes e Projeto por 13,3% cada; Base para 6,6% e Disciplinamento e Lugar Social por apenas 3,3% cada.

⁷ É na obra de Karl Marx que o trabalho passa a ser uma categoria de análise da sociedade, a força que move as relações sociais. Para o autor, “os seres humanos distinguem-se dos animais não porque sejam dotados de consciência - animais racionais -, nem porque sejam naturalmente sociáveis e políticos - animais políticos -, mas porque são capazes de produzir as condições de sua existência material e intelectual. Os seres humanos são produtores: são o que produzem e são como produzem” (Marx e Engels in: CHAUÍ, 2001, p. 412).

ascensão social⁸. O sentido mais comunicado não é, no entanto, o mais realizado pois a escola não significou, na vida da maioria das mulheres, a oportunidade de melhores empregos. No entanto, é esse o sentido dado a ela, esse é o desejo alocado nela e, por causa dele, não pouparam esforços para disponibilizá-la para os filhos.

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

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

Nada menos que onze das interlocutoras deste estudo (ou 36,6%) falaram da escola como possibilidade de se acessar uma profissão. Destas, apenas três cursaram uma Universidade e apenas duas nas profissões desejadas. No entanto, não é um grupo com pouca escolaridade (sete cursaram do ensino médio à faculdade e apenas quatro têm pouca escolaridade) e, ao mesmo tempo, é um grupo de mulheres que trabalha ou já trabalhou a partir da escolaridade que possui. Com exceção de uma, todas têm renda própria e são oriundas de famílias com pouquíssima ou nenhuma escolaridade.

O trabalho, para essas mulheres, sempre significou a possibilidade de reproduzir-se existencialmente e, em alguns casos, foi a única via para

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

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

sair da condição de subalternidade, de exclusão e de *aparthação*¹⁰ em que viviam. Trabalhar, em qualquer relação de trabalho, foi a condição que permitiu a saída do meio rural para a cidade, permanecer nessa e, também, desejar e materializar a escola para os filhos. E a escola, para a maioria, é condição para acessar a saída e também o mundo do trabalho, como afirma uma delas:

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

A categoria trabalho¹¹ mobiliza as interlocutoras, pois a falta dele ou as condições em que estão trabalhando é, na maioria das vezes, o tema de maior relevância em suas demandas pela escola. Falar em trabalho na periferia urbana de Pelotas é falar, fundamentalmente do não-trabalho, ou seja, do desemprego. Assim, para um grupo considerável de mulheres, aquelas que nunca tiveram a oportunidade de escolher seus vínculos de trabalho e aquelas que viram nas relações de trabalho esvair-se toda a sua juventude, restando apenas sonhar com um mundo melhor para filhos e netos, discutir o mundo do trabalho envolve sentimentos extremamente contraditórios.

Para grande parte delas, trabalho é diferente de profissão: oito afirmaram que o trabalho é sinônimo de castigo, tarefa árdua ou apenas uma ocupação, referindo-se ao que atualmente fazem ou referindo-se genericamente aos lugares destinados a quem não tem escola. Nas palavras delas, trabalho é o exercício de quaisquer atividades, na maioria das vezes não

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

¹¹ *Triपालium*, em latim, a origem do termo trabalho expressa “tanto uma espécie de canga usada sobre animais que puxam o arado ou carroça como um instrumento de tortura”. Nesse contexto, o exercício do trabalho era um constrangimento, transformado em critério de forte diferenciação social. Para Aristóteles, o homem era considerado um ser político, cuja condição seria somente possível de ser exercida pelos que, de fato, não trabalham” (POCHMANN, 2003).

escolhidas e, sim, realizadas por necessidade. Profissão implica uma escolha, uma especialização e, ao ser exercida, traz felicidade, realização. Nas palavras de uma das interlocutoras, há diferença entre trabalho e profissão que ela faz questão de explicitar:

“Trabalho são as pessoas que trabalham mas não gostam e profissão é a pessoa que sabe tudo, por exemplo, as professoras” (Eucalipto, 32 anos, 2002).

Para Eucalipto, a relação de prazer que as professoras em formação estabeleceram com a sala de aula, é um indicativo de que elas “*sabem tudo*”. Assim, gostar tem a ver com o exercício da profissão, e não gostar ou ser obrigado a fazer tem a ver com a origem do termo trabalho, que expressa o contexto em que surgiu, um constrangimento, uma diferenciação social de quem o exercia (POCHMANN, 2003).

Nas palavras de outra interlocutora, o trabalho é qualquer ocupação realizada por necessidade mas com a condição da honestidade, o que confere ao trabalho, mesmo que subalterno, o respeito social. É uma reação ao lugar social reservado às pessoas que exercem atividades subalternas, reação que se origina também no significado latino da palavra trabalho: “Eu fazia por necessidade, desde uma vez que seja honesto, trabalho é trabalho!” (Erva-Mate, 42 anos, 2002).

Essas máximas me fazem pensar que das relações brutais de trabalho das quais a maioria delas é oriunda, com salários aviltantes e condições precárias de desempenho das atividades, submetidas ao trabalho sem qualquer distinção de gênero e geração, a escola aparece como uma tábua em um naufrágio, salvando de uma condição e elevando a um outro lugar, ao mesmo tempo¹². Ao evidenciar esse movimento – resgate e ascensão - a atribuição de sentido na escola ultrapassa o universo do possível, mas confirma o ideal liberal. Nas palavras de uma das interlocutoras, ao se referir à importância da escola na vida da filha, esse movimento pôde ser explicitado:

“Eu desejo vê-la numa posição social bem diferente da minha, sem sofrimento, sem sacrifício. Uma vida que ela possa trabalhar e chegar em casa e se orgulhar do seu trabalho. Não fazer

¹² Em estudo de perfis de crianças dos meios populares que têm sucesso na escola, Lahire (1997) afirma que pais “controlam o comportamento dos filhos na escola pois pensam que a escola serve para ensinar uma profissão que não seja ‘dura e suja’ e evitar o desemprego”, o que revigora a atribuição de sentido desse grupo de mulheres.

que nem eu que às vezes penso que vida! nem sei se vale à pena ser vivida” (Erva-Mate, 42 anos, 2002).

Nas palavras de Erva-Mate, a escola pode acessar um mundo do trabalho que significa mais que ocupação, mais que ganhar a vida, mais que reproduzir-se. O trabalho também significa dignidade, lugar social, respeito. O sentimento de que o trabalho mal remunerado, pouco valorizado e ainda brutal existe para ela, cotidianamente¹³, faz com que considere sua vida a partir dessas relações:

“Eu era fascinada por enfermagem, eu tinha uma coleção de livros de enfermagem que comprei quando trabalhava em casa de família, com onze, doze anos, mas nunca consegui fazer enfermagem. Não, porque com onze anos eu já trabalhava lavando parede, com clorofila, os dedos correndo sangue, os dedos só pele, não se usava luva nessa época, se lavava com pano... Dentro da cidade de Pelotas!” (Erva-Mate, 42 anos, 2002).

Ao sucumbir à pressão exercida por esse cotidiano, ao referir-se ao peso da vida, a interlocutora fica impossibilitada de perceber a distância entre o “mundo memória” repleto de “memória olfativa, memória dos lugares de infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres” (CERTEAU, 1996, p.31) e as conquistas e possibilidades que alcançou: não reconhece e não reapresenta os aspectos de sua trajetória que possibilitaram viver e produzir um outro cotidiano, uma vez que não se insere nele. Na trajetória dessa interlocutora, há um salto quantitativo e qualitativo de significações e de materializações acerca não apenas da escola, que precisa ser considerado: de uma situação de “filha de criação” na qual a mãe se encontrava há setenta anos, sem escola, sem possibilidade de escola para os filhos, sem capital cultural relativo ao mundo dos saberes da escola a ser legado, Erva-Mate tornou-se a ponte para a situação de escola como condição de acesso a uma profissão, significado que tem o cuidado de gerar, cultivar e legar para a filha que está educando. A origem do capital cultural que lega à filha não é localizada em seu “mundo memória”, que traz à tona a infância repleta de tentativas de matar a fome, de ausências dos familiares que, a cada

¹³ “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (Certeau, 1996:31).

nova dificuldade, reconfiguravam laços, e marcada pela não-aprendizagem na escola.

Outra das interlocutoras que credita na escola a possibilidade de mudar a vida, Gardênia (29 anos, 2002), concebe o mundo do trabalho distinto do reservado ao da profissão. Para ela, uma maior escolaridade possibilita pensar em seguridade, não em desemprego, e o exemplo do marido é utilizado por ela para defender essa tese que, infelizmente, foi sendo contrariada durante a pesquisa. Em seu discurso, ela revela os elementos novos que a fazem observar o tipo de trabalho que está disponível para quem tem pouca escolaridade, como o marido:

“O Marido foi até o primeiro grau e se defendeu. Agora não tem serviço para ele. Ter, tem, mas que tipo de serviço para ele? Ele foi até o primeiro do segundo, eu insisti para ele continuar, porque eu tava namorando ele, aí ele não quis, hoje em dia se deu mal. Eu disse: Vai, termina! Agora ele não quer mais, pode ser que ele vá, mas ele não quer mais, não quer voltar mais à ativa, é muito cansativo, o serviço dele não dá” (Gardênia, 28 anos, 2002).

Uma vez que ela própria tem pouquíssima escolaridade, tendo como principal instrumento de informação a oralidade, depende exclusivamente do conhecimento que tem, quase todo relacionado com a atividade profissional que desempenha. O trabalho que a Gardênia desempenha é invisível, só percebido quando não é realizado e ela “não percebe suas atividades profissionais fortemente limitadas por suas habilidades de leitura e escrita” (RIBEIRO, 1999, p.132), o que a faz referir-se à escola como o lugar onde pode aprimorar o trânsito pelo mundo conhecido, o mundo dos saberes culinários¹⁴:

“Eu quero estudar para saber mais de culinárias, para abri um restaurante com minha irmã que já cozinhou em restaurantes na cidade e tem prática. Tenho vontade de saber lê as receita, e por isso vou na aula do Projeto de noite. Eu adoro cozinhar, mas não sô de forno e fogão. Só sei o simples, de todo dia, arroz, feijão, uns tipo de carne, massa. Para trabalhar em restaurante

¹⁴ “Com seu alto grau de ritualização e seu considerável investimento afetivo, as atividades culinárias são, para grande parte das mulheres de todas as idades, um lugar de felicidade, de prazer e de invenção. São coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto as atividades tradicionalmente tidas como mais elevadas, como a música ou a arte de tecer. Neste sentido, constituem de fato um dos pontos fortes da cultura comum” (Certeau, 1996, p. 212).

tem de saber fazer suflê, carnes assada, saladas, sobremesa” (Gardênia, 28 anos, 2002).

Ao nutrir os seus e cozinhar para outras famílias, Gardênia exercita um “lugar de inventividade possível” destinado culturalmente para ela. Um lugar de “invenções precárias sem nada capaz de consolidá-las, sem língua que possa articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las; biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos, inscritos na rede das determinações concretas” (CERTEAU, 1996, p.216). No entanto, não reconhece esse lugar como o lugar da profissão, pois não foi a escola quem lhe conferiu os saberes que utiliza no desempenho dessas invenções. Para Certeau (1996, p.217), “neste nível de invisibilidade social, neste grau de não reconhecimento cultural, coube há muito tempo e ainda cabe, como de direito, um lugar às mulheres, uma vez que, em geral, não se dá qualquer atenção às suas ocupações cotidianas”.

É provavelmente pela invisibilidade desse lugar ocupado por ela que, para o filho, Gardênia imponha a escolaridade como acesso a uma profissão e se preocupe com o pouco interesse deste pela escola, com o sucesso que não chega através da alfabetização. Busca, em relatos de casos familiares, as explicações para o fenômeno, estranhando o não-interesse do menino nos saberes da escola e, às vezes, castigando-o¹⁵ por não aprender:

“Ele está muito ruim, não vou mentir, está muito ruim. Ah, ele não consegue aprender. Eu ia falar com a professora dele hoje, mas hoje quando eu cheguei em cima do lance ela já tinha entrado. Eu não sei, eu acho que ele não se esforça, acho que é difícil. Claro que é difícil, ele nunca fez, nunca fez aquilo ali e daí... Mas eu vou falar com a professora, falar com a psicóloga, conversar com ele, tudo! É preguiçoso, mesmo. Ele não tem vontade de aprender. Eu acho, ele é desinteressado” (Gardênia, 28 anos, 2002).

Não poupa esforços no sentido de entender a situação, analisa a escola, os conteúdos, a professora, interpela o menino, propõe-se a revisar suas tarefas escolares, marca seu tempo, restringe o brinquedo e a televisão, tudo na tentativa de fazer o mundo da escola significar um tempo não desperdiçado. Ao afirmar que o menino é preguiçoso porque só gosta de brincar, de

¹⁵ Em estudo de perfis de crianças dos meios populares que fracassam na escola, Bernard Lahire (1997) encontrou o uso da violência contra as crianças por familiares adultos (os pais) e também por irmãos mais velhos quando estes recebem dos pais a autoridade para punir. A autoridade é oriunda do domínio de capital cultural necessário para a escola e a punição é por falta desse mesmo capital.

desenhar e de assistir a televisão, denuncia uma inconformidade com o mundo que a ele é destinado, ao mesmo tempo em que revela as relações de acesso ao mundo letrado nas quais está imerso: um mundo com “grau baixo de alfabetismo”, onde são importantes pessoas “cujos hábitos de leitura e escrita são restritos e quase exclusivamente relacionados às atividades profissionais” e onde o “principal instrumento de comunicação, aprendizagem e informação é a oralidade” (RIBEIRO, 1999, p.132).

A interlocução que busca fazer com a escola não tem, como horizonte, a possibilidade de o filho viver a infância¹⁶, um lugar do hoje. Conceito reinventado¹⁷ e diferenciado de acordo não apenas com a classe social a que a mãe está vinculada mas também a seu imaginário e desejo e ao tempo de infância (entendido como o tempo destinado aos filhos para que existam sem as responsabilidades do mundo adulto podendo, no entanto, experimentar ludicamente o papel de adultos), não apenas o que se pensa, deseja e imagina é que vai definir o futuro deles. É provável que, pela visão de infância e escola que povoam o universo simbólico de Gardênia, se o filho ficar sem a escola, perderá, talvez, o único passaporte que hoje ela pode oferecer-lhe para um mundo um pouco diferente do seu e que ela considera melhor porque na escola “se aprende a falar certo”. Para ela, o tempo da infância deve ser aproveitado para preparar a adulez, o que busca explicitar:

“Eu digo pro Filho: Agora tu és pequeno ainda, pode estudar, pode brincar, pode tudo. Depois que for adulto é aqueles dois tempos: para estudar, para trabalhar... aí fica difícil, agora está bom. Ele fica parado, me olhando... Porque se ele começar desde cedo, cedo está formado, já trabalhando em alguma coisa. Claro, não naquilo no que a pessoa quer, mas já é numa profissãozinha melhor, um serviço melhor...” (Gardênia, 28 anos, 2002).

¹⁶ “O conceito de criança como um espaço de inocência, protegido do trabalho destinado aos adultos e adquirindo os conhecimentos necessários para a vida dentro de esferas familiar ou escolar, nem sempre é o mesmo em todos os lugares. Porque esse sentimento de infância é o da modernidade. E nem todos os povos entraram ao mesmo tempo na modernidade” (CAPPARELLI, 2000).

¹⁷ Através de Philippe Ariès (1973), é possível conhecer o papel desempenhado pela escola na invenção social da “infância” e do “sentimento de infância” o que aconteceu com o agrupamento segundo a idade biológica, a exclusão das atividades dos adultos, mantendo-os numa situação de imaturidade social e irresponsabilidade provisória e sujeitos a uma maneira de ensinar conforme a idade. Assim, a escola participou da construção da infância como categoria social de percepção e organização e, com a atribuição de importância, a criança sai do anonimato.

Ela busca *ajustar-se* à escola por acreditar nela, acreditar na professora. Além disso, busca contrariar uma visão de hereditariedade no desinteresse pela escola, a preguiça como uma falha de caráter herdada de um tio¹⁸. Mais que isso, intenciona modificar esse caráter decidindo por ele, levando-o à escola à força e impedindo-o de fugir de lá. Sinal de uma “vontade parental de controle da socialização dos filhos” (LAHIRE, 1997, p.234), essa reação também pode ser inscrita na falta de capital cultural disponível para entender a distância entre o capital cultural disponível na escola e o capital cultural familiar, as demandas da escola e as demandas do filho, o que a deixa em uma situação de imobilidade, uma vez que seu discurso favorável à escolarização não tem eco nas atitudes do filho na escola.

Outra duas interlocutoras desse mesmo grupo que, como Erva-Mate e Gardênia, têm pouca escolaridade, declararam reconhecer na escola a possibilidade de acessar uma profissão: Margarida (42 anos, 2002) e Mandacaru (55 anos, 2002). Para Margarida, a escola era um projeto dos pais, um capital cultural que se restringiu ao oral, uma vez que, para além das séries iniciais, não havia possibilidade de realizá-lo. Assim, pode-se afirmar que o capital cultural foi disponibilizado mas não efetivado e a interdição se deu quando a necessidade de trabalhar empurrou os filhos, ainda adolescentes, para uma antecipação da vida adulta, como ela mesma relembra:

“Vim para Pelotas para trabalhar nas indústrias do doce como safrista. Eu comecei a trabalhar com quatorze anos, foi minha primeira assinatura de carteira. Ninguém na minha família estudou, ninguém conseguiu terminar porque tinha que trabalhar; aí tinha que sair para fora de Canguçu” (Margarida, 42 anos, 2002).

A relação de benefício que o acesso à escola possibilita, para essa interlocutora, é explícita, linear. Embora não tendo vivido a escola, as relações que estabeleceu na atividade profissional que desempenha lhe possibilitaram entrar em contato com pessoas que considera vencedoras via estudo, o que a faz incluir em seu legado a crença de que, através do domínio dos saberes da escola e do percurso por seus graus de conhecimento, tem-se mais oportunidade no mundo do trabalho, oportunidades que estão difíceis para

¹⁸ Para Lahire (1997), há julgamentos e expectativas que, através de palavras, expressões ou análises, podem agir como “enunciados preditivos”, ou seja, se configuraram como desencadeadores do processo que estão negando ou até realizarem o que ainda pode ser modificado.

quem não tem estudo. Investe na formação das filhas, não apenas oferecendo escolaridade mas um aporte cultural via discurso, amplamente encontrado no senso comum e, nesse caso, visibilizado nas relações de trabalho, discurso que, em alguns casos, faz a diferença em famílias oriundas das classes populares e com frágeis vínculos com o mundo do letramento:

“Sempre falei e falo que a escola é muito importante, eu acho a escola muito importante, a riqueza hoje em dia é o estudo, se com estudo está difícil trabalhar, sem estudo pior ainda” (Margarida, 42 anos, 2002).

Diferentemente das outras mulheres deste estudo, Margarida não almeja uma maior escolaridade para si, mas afirma os trajetos percorridos no sentido de qualificar os vínculos com o mundo do trabalho que pôde ir realizando e revela seu gosto pela poesia e pela leitura. Acredita que o fato de não se ajustar ao pouco que ia alcançando e por almejar sempre um outro lugar social é que a ela se oportunizou que chegasse ao que hoje ocupa: um local de trabalho confortável, com horários maleáveis e com acesso a pessoas educadas, cultas, informadas. Como funcionária pública, tem seguridade social, respeito de seus familiares e, embora desempenhe tarefas subalternas, são muito melhores do que ser safrista nas indústrias do doce, experiência que está muito viva em sua memória, o que a faz considerar, o atual, um ótimo local de trabalho:

“Eu sempre fui uma pessoa muito lutadora, tudo que era concurso que dava os meu grau de estudo eu procurava fazer, cursinhos, tudo eu fazia, telefonista, recepcionista, tudo eu tenho, tudo que aparecia e que dava pra eu fazer, sempre fiz, hoje estou aqui na Universidade porque fiz concurso, eu sempre fui atrás, daí eu consegui” (Margarida, 42 anos, 2002).

É na vida das filhas que pensa realizar o capital cultural herdado e mantido via oralidade, embora não realizado para si. Pensa que elas poderão fechar o círculo de investimentos na escola que iniciaram com a vontade dos pais de que os filhos estudassem, passaram pela necessidade de sair da zona rural e enfrentar as agruras do mundo do trabalho nas fábricas, para, por fim, poder ingressar, permanecer e ter sucesso na escola. A elas está destinado cumprir o sonho familiar, ter uma profissão a partir da escola:

“O sonho deles, do meu pai e da minha mãe, era de ver os filhos formados, agora só vão ver as netas formadas. As duas querem

ser Nutricionistas, adoram. Elas estão bem entusiasmadas para fazer o vestibular e eu acho que é por aí o caminho!” (Margari-da, 42 anos, 2002).

De todas as interlocutoras deste estudo, apenas Mandacaru (55 anos, 2002) não pôde usufruir uma história de sucesso no relato de sua trajetória de escolarização do filho. Apesar da pouquíssima escolaridade, a vida lhe proporcionou encontros com pessoas letradas, um casamento com um homem graduado em Medicina que é bastante bem informado e um trabalho por conta própria. Esses encontros a fizeram interiorizar hábitos mentais, hábitos de vida e tecnologias intelectuais da vida cotidiana que tem relação com as práticas escolares, como registro de informações, gerenciamento, planejamento, investimento, cálculos e outras habilidades típicas de uma sociedade grafocêntrica, possibilitando, assim, que não ficasse alheia ao universo da escola.

Na análise que ousou realizar acerca da não-permanência do filho na escola, acredita que deu incentivo a ele, pejejou para que este, a cada novo ano, fosse matriculado e freqüentasse, investiu em cursos extraclasse, na tentativa de que ele permanecesse lá, sem considerar a fragilidade de laços com a sociedade grafocêntrica e o ambiente familiar desprovido de significações do mundo da escola que tinha para si e para esse filho¹⁹. Não tendo tido êxito nas diferentes tentativas de escolarizá-lo com mais intensidade, transferiu para ele o não-sucesso dessa atribuição de sentido:

“Meu filho não estudou, estudou até a sétima, o danado! E olha que eu rebolei daqui e dali e botava ele aqui e botava em cursinho de datilografia, em aulinha de futebol e não sei o quê. O raio do guri não quis estudar, não teve jeito! Eu batalhei, até os quinze anos dele, eu vivia nos colégio fazendo matrícula, nas filas. Ele não dizia nada, simplesmente ele botava na caderneta do colégio que eu estava passando mal, dizia para a professora que eu estava doente, eu estava sempre doente, passando mal, nas cadernetas do colégio estava: Fulano saiu mais cedo porque mãe está passando mal. Era um filho da mãe mesmo!” (Mandacaru, 55 anos, 2002).

Convidada a pensar na origem dessas atitudes do filho, não consegue explicar porque o menino fugia da escola. Não compreende como se dá

¹⁹ Lahire (1997) afirma que o capital cultural que existe não necessariamente é legado e, para que um herdeiro possa apropriar-se do capital cultural de sua família, é necessário que interações efetivas com esse capital sejam desencadeadas constantemente.

o fenômeno da não-permanência desse nas diferentes oportunidades que acredita ter providenciado para ele e avalia que, diferentemente de sua infância, em que ninguém fez questão de escola, incentivou o menino. Hoje, o filho que tem 38 anos, trabalha como motorista de transportes urbanos, não tem nenhuma seguridade no emprego e ainda se socorre com ela quando não tem recursos para sustentar sua casa, fazendo com que a Mandacaru reviva o processo de formação desse adulto sem escola quase que cotidianamente:

“O pior é isso, ele teve incentivo, eu quis dar para ele esse incentivo, e ele não quis, o danado. Ele teve interno lá fora num colégio interno que tem lá, agrícola, até lá eu botei ele interno, tu acredita que ele fugia os fins de semana e vinha para a cidade e eu nem ficava sabendo? A primeira, segunda, acho que até a quarta ou quinta ele foi direitinho, depois ele começou a ficar maior e aí ninguém segurou, mas eu lutei, até os quinze anos dele eu lutei, aí eu vi que ele não queria mesmo e aí eu também frouxei. Ele teve alguém para empurrar, coisa que eu não tive, só que ele não soube aproveitar, a pessoa tem que querer...” (Mandacaru, 55 anos, 2002).

É provável que, por não estar em uma situação onde as atribuições da mãe sobre a importância da escola pudessem encontrar “meios de se concretizar nas formas de exercício de um controle e de um acompanhamento mais regulares e permanentes de seu trabalho escolar” (LAHIRE, 1997, p. 112), o filho de Mandacaru tenha encontrado outros interesses que o tiraram do caminho traçado, por ela, para ele. Apesar desse insucesso e, provavelmente pelos *efeitos de legitimidade*²⁰ que minha presença e o casamento com um homem letrado exerçam sobre ela, a Mandacaru acredita na escola, investe a instituição de poder letrado, um saber que prepara para a vida no trabalho, com as demandas desse mundo:

“A pessoa se vira melhor na vida com escola, é mais evoluída, sabe mais e tudo, sabe ler, sabe se dirigir para qualquer lugar, sozinha sem ter que, acho que é necessário a escola, sem ela a pessoa fica totalmente fora do resto” (Mandacaru, 55 anos, 2002).

²⁰ Segundo Lahire (1997), as perguntas sobre práticas de leitura e de escrita podem, às vezes, provocar efeitos de legitimidade em interlocutores suscetíveis aos valores do sistema escolar e aos seus representantes, ou seja, podem desencadear um processo de afirmação de importância dessas práticas mesmo que desconhecidas ou não acionadas.

O que essa trajetória indica é que “não basta estar ‘rodeado’ ou ‘cercado’ para conseguir construir concretamente suas competências culturais” (LAHIRE, 1997, p.109) e que, ao transferir suas esperanças para a vontade do filho, os pais delegam não apenas poder de decisão, mas uma atribuição de sentido ao escolar que a criança não tem condições de ter espontaneamente, seja pela pouca idade, seja por não encontrar na escola, lugar privilegiado para o capital cultural organizar-se, os vínculos necessários para que essa atribuição de sentido se materialize. Além disso, a atribuição de sentido não é passível de ser alocado em outro lugar como um “objeto”, sair integral do desejo da mãe e tornar-se desejo do filho. É necessário que o herdeiro atribua sentido ao que está recebendo, apropriando-se e reconstruindo o objeto legado. Outro aspecto importante a ser considerado é que a transmissão de capital cultural, no caso, o sentido atribuído à escola como um lugar que aciona um mundo melhor, não necessariamente é herdado intacto, e há a possibilidade de que se transforme no processo de outorgação de uma geração para outra.

As mulheres representam, de certa forma, as profundas modificações no mundo do trabalho que se operaram no Brasil nestes últimos cinquenta anos: modificações que incluem “inúmeras discussões acerca das velhas e novas oportunidades ocupacionais, bem como a respeito da qualidade dos postos de trabalho, do conteúdo funcional das novas vagas, entre outras questões transdisciplinares” (POCHMANN, 2003). Ao declarar que a escolaridade possibilita o acesso ao mundo das profissões, o grupo de mulheres identificadas com essa atribuição de sentido também declarou que deseja que os filhos possam ir mais longe do que elas próprias, que este é o único projeto que têm para eles, desconsiderando, às vezes, que elas próprias envidaram esforços imensos e superaram barreiras de todos os tipos, tendo conseguido posições melhores que a de suas famílias de origem. A necessidade da escola para chegar com poder de disputa ao mercado de trabalho, no entanto, não é o único argumento. Vinculado também a um discurso ético, a vida sem trabalho ou sem um trabalho respeitado parece não ser uma vida digna de ser vivida, tese que apareceu nas palavras de Erva-Mate (42 anos, 2002) e se repetem nas de Jequitibá (45 anos, 2002): “Sei que sem estudo ela não será nada e não terá uma vida digna para seguir em frente” (Jequitibá, 45 anos, 2002).

Objeto de profundas transformações ao longo da história, o trabalho evidencia, no discurso das interlocutoras, as marcas de sua origem de sentido pejorativo, uma vez que indicava a função exercida socialmente e somente trabalhavam aqueles que necessitavam prover suas necessidades básicas de vida. Somente no segundo milênio, “passou a ser identificado

como fonte de geração de toda riqueza, assumindo uma mediação básica que permitisse a compreensão de que ao homem caberia a transformação tanto da natureza como de si próprio” (POCHMANN, 2003). Para o autor,

A constituição de sociedades fundadas no reconhecimento do trabalho tem origem relativamente recente: um pouco menos de 300 anos. No Brasil, o trabalho livre somente passou a ser reconhecido com o fim da escravidão, em 1888. Mas somente com a Revolução de 1930, uma política pública de valorização do trabalho foi perseguida, com um conjunto de garantias definido e associado ao desenvolvimento do projeto de industrialização nacional. Entre 1930 e 1980, o avanço econômico foi significativo, com conseqüências favoráveis para os trabalhadores, especialmente no que diz respeito à forte geração de empregos, pois a cada dez novas vagas, oito eram assalariadas. É claro que o país não superou as condições de subdesenvolvimento, mantendo perversa a distribuição de renda e inclusão do conjunto da população nos frutos do desenvolvimento econômico. (Pochmann, 2003).

Atualmente, as possibilidades do mundo do trabalho tendem a ser muito mais difusas, explicitando-se em múltiplas formas de emprego²¹, o que é percebido fortemente pelas mulheres desse grupo. A degradação na situação ocupacional produziu, para quem tem pouca escolaridade, dois fenômenos que elas denunciam e, ao mesmo tempo, almejam superar via escola: o crescimento do desemprego e a geração de postos precários de trabalho, levando a manifestações onde a escolaridade aparece como antídoto.

“Hoje a escola significa pra mim o princípio, meio e fim da vida de uma pessoa. Não que as pessoas que não tem estudo não tenham sabedoria mas o mundo em que vivemos somente com estudo pode conseguir um espaço melhor na vida cada vez a vida está mais difícil” (Jequitibá, 45 anos, 2002).

Ao mesmo tempo em que o desemprego e os lugares subalternos se apresentam como a preocupação principal, algumas delas percebem que há um outro mundo do trabalho sendo gestado, mundo esse que incorpora “o

²¹ Empregabilidade é um termo recentemente anexado ao jargão socioeconômico e tem duas significações concomitantes: condições de disputa no mercado de trabalho e novos postos. É um redimensionar do trabalho clássico a partir do surgimento de nichos de mercado que demandam várias habilidades e desvia a discussão focada no emprego/desemprego para o binômio novas oportunidades/empregabilidade.

que existe de mais moderno em termos de ocupação e renda (células de produção, teletrabalho, entre outros)” e que preserva o “mais ultrapassado, como a expansão do trabalho escravo e de crianças” (POCHMANN, 2003). Nas palavras de Jequitibá (45 anos, 2002), o mundo que pode ser acessado via Universidade não mais está dando seguridade aos projetos inicialmente traçados, pois mesmo as profissões clássicas, que ela se propõe a formar, requerem saberes que não estão disponíveis para todos como é o caso do uso da Internet, acesso a bibliotecas atualizadas, a grupos de pesquisa, a viagens de estudo, além de meios de troca de informações e cursos de atualização. Além disso, a competição acirrada é denunciada por ela como um elemento ameaçador na formação de um profissional, indicando que a simples escolaridade não mais responde pelas demandas do mundo do trabalho:

“Hoje a Universidade ficou muito competitiva pelo sistema em que vivemos, então as pessoas têm que sempre ser o melhor para não ficar para trás, deve estar sempre atualizado fazer muita pesquisa. Nada daquela Universidade que eu pensava existir e tinha idealizada. O conhecimento cada vez melhor para aprender com Internet ligado em todo o mundo e com aparelhos de última geração mais também quem não tem toda esta estrutura vai ficar para trás. Mas quanto ao conhecimento, acho que está melhor cada vez melhor pra aprender, mas falta que todos os cidadãos tenham acesso a tudo isso chamado universidade e não a minoria dos brasileiros. A profissão a cada dia que passa mais competitivo mas se tu não estiver o Curso Superior ainda fica pior” (Jequitibá, 45 anos, 2002).

É em evidências do novo mundo do trabalho representadas pelo “computador pessoal, a Internet, os novos materiais a substituírem os antigos, a biotecnologia, entre tantos outros novos descobrimentos técnico-científicos” (POCHMANN, 2003), que se “criam perspectivas de conformação dos novos parâmetros capazes de fundamentar a sociedade do conhecimento” (POCHMANN, 2003). Para muitas das interlocutoras, essa sociedade é conhecida pelas interdições que chegam até elas, como, por exemplo, as novas exigências do mercado para tarefas que, há bem pouco tempo, a escolaridade básica (com conteúdos hierarquizados e complexificados à medida que o grau de estudos se aprimorava), era capaz de responder. Ainda não explicitada, embora seus efeitos já podem ser sentidos, para muitas das interlocutoras, o enigma passa a ser o projeto que deve ser gestado agora, ou seja, qual o universo cultural a ser legado, uma vez que o pensado e arduamente buscado está dando mostras de não mais resistir à análise de realidade.

Uma das interlocutoras que almejou a escola para si, Sisal (62 anos, 2002) refaz o discurso, recompõe o projeto, incorpora a necessidade de conhecimento de uma das ferramentas desse novo contexto e passa a legar, para os seus, as evidências do estar à margem. Entre os seus, apenas um dos quatro filhos realizou o sonho de freqüentar a Universidade, ao mesmo tempo em que os netos se debatem diante da impossibilidade de se sustentar no mercado de trabalho apenas com a escolaridade fundamental ou média. Ao mesmo tempo, acredita que o acesso ao conhecimento dessas novas tecnologias, paralelo à formação escolar, é uma saída possível:

“Aqueles salários que não dão nada! Ah, eu acho que através do estudo, é por aí o caminho, eu não vejo outros caminhos. A minha neta está fazendo computação então para, no momento que já faça o segundo grau, já tem um trabalhinho, tão tudo pedindo é para trabalhar em computação, se não tendo esse curso, quase não há trabalho” (Sisal, 62 anos, 2002).

Dominar a tecnologia ou ter acesso a ela é afirmado pela maioria das interlocutoras desse grupo como um elemento que deve ser agregado à escolaridade para se “vencer na vida”. Há, portanto, uma tentativa de recompor o capital cultural a ser legado no qual a tecnologia é incluída como saber indispensável, configurando uma nova atribuição de sentido ao escolar. São as evidências de realidade que forjam essa atribuição de sentido: um mercado restrito com oferta de vagas que exigem qualificação. No embate entre esse mercado e o rol de saberes que a escola básica oferece, no entanto, as interlocutoras não ousam desejar o fim da escola e, por isso, suas demandas se caracterizam como uma nova atribuição de sentido, o que pode ser observado nas palavras abaixo:

“A gente precisa de entender as coisas, saber, não é? Quem tem estudo é diferente que a gente que não entende nada, não é? Sobre as leis e essas coisa todas e os lugar que a gente vai, tem que entender! O meu pagamento, aquilo é tudo é com máquina, se a gente não sabe, como é que vai receber? Tem que está pedindo para uma pessoa ir junto, não é, tudo é difícil, então a gente sabendo a gente vai...” (Romã, 72 anos, 2002).

O sentido atribuído à escola como o caminho para uma escolha profissional é referendado por Cedro (57 anos, 2002), que deseja cursar Música; por Jasmim (31 anos, 2002), que, apesar da pouca idade, não fala mais em estudar e delega esse passo para o filho; por Jequitibá (45 anos,

2002), que, depois de ser remanejada dentro de suas funções na Universidade, passou a acreditar nessa possibilidade e por Macieira (26 anos, 2002), que herdou do pai o interesse pela Universidade e deseja cursar Química. Muito possivelmente pelas oportunidades que tiveram na escola e fora dela, e também pela possibilidade de refletir comparativamente, esse grupo confirma um dos sentidos instituídos pela sociedade à instituição escolar – a ascensão social via escolarização.

No caso de Macieira, de Jasmim e de Jequitibá, com idades de 26, 31 e 45 anos, respectivamente e, mesmo no caso de Cedro, de 57 anos, a possibilidade de refletir comparativamente é muito intensa, o que significa que essas mulheres têm, cotidianamente, vínculos, relações, possibilidades de conhecer trajetórias de pessoas que estudam mesmo em idade não considerada adequada. O interessante é que, apesar de acordos internacionais firmados nos últimos treze anos em conferências mundiais²², cujos documentos afirmam a educação como direito do homem e um meio essencial para atingir os objetivos da igualdade sendo a educação desejada como “chave que permite aos indivíduos abrirem a porta aos seus talentos e suas criatividade”; da Constituição Federal do Brasil e do Plano Nacional de Educação (que reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação e estabelece medidas que confirmam o setor público como responsável pela manutenção e desenvolvimento da educação), ainda é fortemente aceito, entre o senso comum e mesmo nos meios acadêmicos, a idéia de que há uma “idade própria” para aprender²³.

A possibilidade de refletirem comparativamente, no entanto, não se esgota diante da evidência de que é possível estudar com idade diferente da esperada mas, fundamentalmente, ao perceberem que existem pessoas que nunca deixaram de estudar, o que permite que o sentido do que é “se formar” se redimensione, assumindo a forma de uma espiral, com início e sem fim, do pouco para o inimaginável. Assim, diante dessas oportunidades,

²² A ONU decreta 1990 o Ano Internacional da Alfabetização e é realizada em Jomtien, Tailândia, uma conferência mundial na qual a categoria alfabetização é destinada a responder as necessidades educativas fundamentais dos adultos de modo que façam frente às suas responsabilidades profissionais e familiares e adquiram confiança neles mesmos para participarem dos afazeres da coletividade e influenciarem nas decisões políticas.

²³ Para Matencio (1999, p. 243), os conceitos e imagens sobre o analfabetismo nos meios de comunicação incorporam diferentes posições ideológicas, realizando o que chama de “apagamento dos conflitos entre as fontes de enunciação” como uma “tentativa de homogeneizar sentidos que se movimentam por diferentes discursos e de estabilizar imagens sobre o analfabetismo que circulam no cotidiano brasileiro”. Nessa homogeneização, está a idéia de que escola é um lugar de crianças e que adultos na escola básica são menos dotados intelectualmente.

olham para si mesmas, reavaliam suas trajetórias, reorganizam suas escolhas, retomando projetos antigos (perfil de Cedro), buscando responder ao desejo do pai e em busca das poções mágicas (no caso de Macieira), apontando o caminho para o filho (no caso de Jasmim) e incluindo a escola em seu universo de desejos, como no caso da Jequitibá:

“Esse ano é decisivo para mim, quero mudar, quero estudar, quero fazer um curso superior, penso que não vim ao mundo para ser só isso que sou, quero ser mais e uma das coisas que quero fazer e que vai me realizar como pessoas é fazer o meu curso superior” (Jequitibá, 45 anos, 2002).

Com aspectos que as diferenciam das interlocutoras abordadas anteriormente, também acreditam na escola como o caminho e projetam na Universidade o lugar das profissões ou da possibilidade de escolha de uma. Na fala de Macieira (26 anos, 2002), a **sorte**, elemento do universo mágico, é um dos intervenientes que ousa invadir o caminho linear e racional do investimento na escola. Apesar de creditar a ela, a sorte, a possibilidade de se vencer na vida sem escola, é uma crença rapidamente e por ela mesma contestada:

“Depende da sorte da pessoa, chegar lá sem estudar, mas eu acho que sem estudo, mesmo, é difícil. A gente ouve muito nas famílias, estuda, estuda, a única coisa que a gente quer é que tu estudes” (Macieira, 26 anos, 2002).

Na instituição de sentido a respeito da escola enquanto caminho para um lugar social diferente do seu, Jasmim investe recursos e atribuição de sentido na educação do filho único. Todos os esforços, todos os movimentos são no sentido de que ele ultrapasse a escolaridade dela própria e do marido e, também, que ele ultrapasse as barreiras do preconceito de raça que ela traz vivo na memória de escola. Embora não aborde claramente o preconceito sofrido, a confusão de papéis (professoras e alunas) revelada em sua escrita e o desejo de que o filho tenha outras oportunidades indicam os sentimentos contraditórios ainda vividos:

“Percebo muita diferença no ensino que eu recebi em relação ao que meu filho está recebendo, porque na minha época, eu tinha vergonha de ir ao quadro, vergonha de tudo porque os professores tinham a mania de criticar os erros e no final as crianças ficavam envergonhadas, quietas e acabavam deixando a turma

super nervosa. Ele não tem vergonha de nada, não tem medo de errar e as professoras gritarem. Ele, graças a Deus, não é como eu, que tinha vergonha de tudo. Ele fala, briga pelas coisas dele, diz o que quer, então eu acho que ele vai ter mais chances” (Jasmim, 31 anos, 2002).

Para Jasmim, investir em uma escola privada, incluir o filho em uma escola onde as maiorias das crianças são brancas, é garantir um trajeto seguro para um lugar social diferente do seu. Com escolaridade média, morando na periferia urbana e tendo casado com um homem branco, ela própria vive as agruras de transitar entre dois mundos e suas atitudes na escola do filho são no sentido de minimizar os efeitos que a sociedade e a escola reservaram para as crianças negras. Deseja materializar, via escolarização, uma saída grandiosa para os seus e é a única interlocutora que fala em *concorrência, desafios, homem de fibra*, caracterizando uma linguagem própria para definir o sentido que atribui à escola:

“Eu espero que a escola de agora ajude a formar, junto com a gente, um homem preparado para o futuro, um homem de fibra, preparado para o mundo que está aí, para os desafios, para a concorrência” (Jasmim, 31 anos, 2002).

Três únicas interlocutoras desse grupo que já passaram pela Universidade e, portanto, tiveram acesso a uma escolha profissional, Canela (40 anos, 2002), Carambola (32 anos, 2002) e Ipê (40 anos, 2002) não se relacionam com essa escolha profissional da mesma forma.

O sentido atribuído à escola como caminho para uma escolha profissional foi vivido por Canela (40 anos, 2002), não como um projeto de vida e, sim, como a necessidade de ter oportunidades no mundo do trabalho, uma vez que, tendo casado jovem e engravidado aos dezoito anos, viu-se na emergência de abandonar uma das frentes em que atuava.

“Eu nunca fui de pensar muito nas coisas. Naquela época eu vivia, eu não planejava muito determinadas coisas que eu ia fazer ou deixar de fazer, eu tinha intenção de fazer um curso superior, não tinha certeza exatamente do quê. Na época ainda era a área de Educação Física que eu gostava bastante. Mas aí me interessei mais pelo lado familiar, em virtude da gravidez, das crianças, e eu trabalhava na época, também, então eu passar três turnos fora de casa era muito tempo para mim, eu considerava que era mais importante ficar com as crianças, que eles

precisariam mais de mim naquele período, os dois primeiros anos de vida. Eu sempre tinha a idéia de voltar, só tinha que acomodar algumas coisas...” (Canela, 40 anos, 2002).

A família da qual Canela é oriunda não tinha internalizado hábitos de vida que incluíam o letramento como uma das tarefas da escola e as prioridades eram dadas à possibilidade de se sustentar, alcançar um emprego, qualquer trabalho que lhe desse seguridade. Não se almejava mais do que um lugar com seguridade, sem interesse por que tipo de trabalho se realizaria. Nas palavras dela, um emprego público, com oito horas cumpridas era o ideal na época em que cursava a escola básica e não tem lembrança de atribuições de sentido à entrada na Universidade como o caminho para o mundo de uma profissão. Assim, é possível compreender porque, ao se defrontar com as obrigações do trabalho, do casamento e da gravidez, a continuidade dos estudos foi relegada a um segundo plano. Nas palavras dela:

“Ninguém da minha família nunca se preocupou com isso, na verdade eu nunca permiti que ninguém falasse nada a respeito de minha vida, então eu fui levando da maneira como eu achava melhor, o que era prioritário para mim. Sabe aquela cobrança que não é uma coisa direta? Se eu pensar por aí, ela até existe, porque a minha mãe fazia esse tipo de comentário: Ah, fulano é médico, fulano é não sei o quê – os primos -, tu não vai voltar a estudar algum dia? Como eu cortei a história, então ficou por isso, nunca mais ninguém me falou, por falta de permissão minha, mesmo” (Canela, 40 anos, 2002).

Ao ignorar completamente as interferências da família e ao optar por seguir um caminho próprio, no entanto, ingressa em um universo partilhado pelo marido, de atribuição de sentido ao que é da escola, o que passa a proporcionar para os filhos. É na idealização da maternidade e no ingresso dos filhos na escola que o mundo das relações de saber passa a fazer parte de seu universo de interesse e, através de práticas educativas com os filhos, descobre as possibilidades da escola como caminho para uma profissão. Ao relacionar escolaridade e filhos, no entanto, evidencia o desejo de que a escola seja mais que uma escolha profissional:

“Com todo o processo social do nosso mundo hoje a gente sabe, sabia, da importância que tem tu ter uma formação, tu ser uma pessoa crítica, não só buscar a educação formal, trabalhar com a questão da leitura com as crianças. Aí os guris já tinham aces-

so a muitos livros, a muitas leituras, trabalhava com as crianças em casa, antes de eles irem pro pré-escolar, com coisinhas tipo grãos em casa, cola, aquela coisa assim de trabalhar com a parte motora, desde esse início, com essa outra visão, para que eles pudessem ter uma outra sorte, conquistar um outro espaço, um espaço melhor e num tempo mais curto, não acontecer como comigo que foi muito depois” (Canela, 40 anos, 2002).

Apesar de ter tido a oportunidade – que considera tardia – de cursar a Universidade, Canela não encontrou no curso superior uma profissão. Foi o único curso que pôde ser realizado dentro de suas possibilidades de vida, onde a família e as atribuições do marido eram o central.

“Depois de casada vieram os filhos e eu tinha aquela função de casa, filho, trabalhando, aí eu não tinha muito tempo para nada, aí eu não parava para lê. Os anos foram se passando, eu terminei o segundo grau, eu fazia alguns cursos como datilografia, telex, mas isso pensando na vida profissional, pensando em algum concurso, em coisa assim. Aí não tinha tempo de voltar a estudar porque o D. passava os três turnos fora de casa e não tinha quem ficasse com as crianças à noite. E também foi uma opção familiar: algum de nós tinha que se formar e terminar, até para poder trazer mais dinheiro para dentro de casa e o D. já tava nesse processo, já tava no fim, então a prioridade era dele, na época. Aí ele se formou, fez Pós-Graduação, enfim, fez várias coisas e aí depois que as meninas nasceram, foi que eu pensei em fazer vestibular” (Canela, 40 anos, 2002).

A atribuição de sentido à escola, no caso de Canela, é diferente com relação ao que herdou e ao que está legando. Sem vínculos com o mundo do trabalho, que incluíam a felicidade, o prazer em realizar um trabalho escolhido via escolarização, só cursou a Universidade para aprimorar-se em um campo onde já havia exercido, por alguns períodos, tarefas que considera subalternas, como as de secretária. Para os filhos, no entanto, evidencia o desejo de que a escolarização permita escolhas profissionais e o que vem acoplado a esse projeto: situação confortável economicamente falando, bens materiais, viagens. Nas palavras dela:

“A gente sempre, o que a gente coloca para as crianças é o seguinte: herança que vocês têm é a educação. A grande herança que as crianças têm é a educação. Para quê? Para que eles pos-

sam, com isso, fazer a sua vida profissional, entende, e ter os benefícios todos materiais que eles são afim, viagem, casa, vida, ter as coisas boas para isso eles precisam estudar para ter uma boa profissão” (Canela, 40 anos, 2002).

Outra das interlocutoras desse grupo que passou pela Universidade, Carambola (32 anos, 2002), diferencia-se por ter sucesso em sua profissão e poder viver dela, por ter podido escolher e exercer a escolha profissional. Licenciada em Matemática e cursando Especialização em Educação, trabalha como professora substituta de uma Instituição Federal de Ensino Superior, como professora de Física em uma Escola Privada e como professora de Matemática e Física em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, onde é reconhecida como competente, apaixonada pelo que faz e capaz de exercer entre os adolescentes uma liderança e um exemplo profissional. Nascida em um país da Europa, ao vir para o Brasil, sofre os primeiros impactos do desconhecimento da língua:

“Eu não sabia direito o português, não falava em aula, além do bendito “presente” que eu falava todo errado por causa do sotaque. Como eu não queria ser diferente, comecei a treinar muito, a pronúncia correta das palavras, principalmente a do erre. Hoje, sou a única na minha família que perdeu praticamente todo o sotaque” (Carambola, 32 anos, 2002).

O sentido atribuído à escola para si é o do acesso ao mundo do trabalho qualificado, que permite que esteja em relação de igualdade com o marido, diferentemente do esperado por sua família para a qual o ensino médio e um bom casamento seria o suficiente. Para o filho ainda pequeno, deseja uma escola que reproduza a escola infantil onde o saber é aprendido com prazer. Acredita que a escola poderia ser mais importante na vida de crianças e adolescentes, proporcionando saberes de ordem mais prática, como pequenos serviços e habilidades que preparassem o jovem para a independência. Em suas palavras:

“Acredito que a escola deve ensinar os conteúdos específicos, fazer com que o aluno descubra afinidades para se preparar profissionalmente. Além disso, deve ensinar valores como convívio, ética, caráter. Deve ainda ensinar a ler e interpretar, a estudar, a cozinhar para que os alunos sejam mais independentes. A escola deve ensinar ao aluno ser mais autônomo” (Carambola, 32 anos, 2002).

Ao realizar sua atribuição de sentido na escola, é possível perceber que a escolha profissional é fruto de um paradoxo calcado na fragilidade e temporalidade das categorias “fracasso” e “sucesso” escolar²⁴, ou seja, seu sucesso é construído a partir do suposto fracasso, como ela mesma explica:

“A minha maior dificuldade, dentro ou fora da escola, é ter que escrever, desenvolver um texto. Como eu não estudei a língua portuguesa, brasileira ou brasiliana, propriamente dita, sinto uma grande deficiência no meu vocabulário. Bom, mas foi então na disciplina de matemática que eu podia mostrar que não era burra, pois na matemática eu sabia mais que meus colegas. A matemática fez crescer a minha autoconfiança que acabei trazendo para minha vida profissional” (Carambola, 32 anos, 2002).

Última das interlocutoras desse grupo, Ipê (40 anos), é Nutricionista, tem sucesso no exercício de sua profissão e vive dela. Incomodada com a competitividade que encontra no mercado de trabalho, que considera extremamente limitador do humano, voltou a estudar, agora em uma Universidade Holística, trazendo para as relações de trabalho (com as funcionárias e os clientes do restaurante que administra), alguns dos princípios que estuda.

Neta de agricultores ricos que faliram na infância do pai, pouco conheceu da opulência que ouviu contar e da sua infância tem lembranças da ausência do pai pela necessidade do trabalho intenso, do discurso a favor da escolaridade herdado e dos momentos na cozinha que a mãe comandava com maestria. É dessa origem que herda o desejo de estudar e se profissionalizar em Nutrição: estudar para satisfazer o desejo do pai, que não poupou esforços para manter os filhos em escolas privadas; em nutrição para dominar a arte da mãe, as combinações perfeitas de afeto e sabor com as quais era esperada a cada dia, depois da escola.

Ao legar atribuição de sentido à escola para a única filha, cobra desta os saberes (ler, escrever, fazer relações) e os ritos típicos da escola (ir à aula, não se indispor com professores, suportar as mediocridades) mas, ao mesmo tempo, investe em possibilidades que extrapolam o universo escolar, como viagens, cursos de línguas, intercâmbios e estágios na administração

²⁴ As palavras “fracasso” e “sucesso” escolar são categorias, “primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar e são noções que variam histórica e socialmente. O tema do fracasso ou do sucesso é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular com um sentido e conseqüências que variam historicamente” (Lahire, 1997, p. 54).

do restaurante, além de investidas na cozinha para que a menina aprenda a preparar pratos.

O sentido atribuído à escola é o de um lugar onde se acessa uma profissão, pois lá, acredita, o conhecimento está organizado cientificamente, de forma atualizada e profunda. No entanto, relativiza esses saberes, afirmando que a *vida* tem uma carga de conhecimentos que inexistem na escola. Nas palavras dela:

“Eu acho que a escola passa muitas coisas teóricas, que muita teoria a gente não consegue fora dela, mas prática na verdade é vivendo. É muito simples: eu posso explicar para minha filha toda a teoria de como se administra um restaurante mas daí ela está aqui dentro e me auxilia e vive inserida no dia-a-dia, é completamente diferente. Acredito que a bagagem dela vai ser outra, que isso também é uma escola para a vida dela, saber gerenciar dinheiro, saber gerenciar pessoas, porque a gente lida com gente o tempo inteiro. A gente não consegue viver só do conhecimento da escola. E o relacionamento? Isso é muito importante. Embora a escola também tenha isso, mas eu acho que a gente precisa mais, eu acho que isso não é suficiente” (Ipê, 40 anos, 2002).

O elogio que Ipê produz à escola se origina na contradição que a instituição escolar produz ao ser parte de um processo mas não suficiente. É dessa aparente falta que se evidencia sua importância na vida dela, uma vez que teria condições de prescindir da escola para a filha. Seu retorno à Universidade Holística indica, primeiro, sua maturidade, as demandas de uma mãe de adolescente em busca de um sentido maior para a convivência humana e, segundo, a crença de que um lugar diferente do cotidiano, com saberes, livros, pessoas, pensadores, agrega a possibilidade de saber mais.

Nas relações de trabalho, que teve a oportunidade de desenvolver nesses últimos quinze anos, pode experimentar seus conhecimentos específicos, legados pelo diploma acadêmico e, também suas fragilidades, campos de saber não apreendidos na Universidade que lhe fazem falta. No entanto, não é na vida que encontra os princípios desses saberes, as chaves para transpor as portas que vão-se apresentando, ora fechadas, ora semi-abertas, ora escancaradas. É no retorno ao saber organizado, um outro tipo de saber, que se produz o elogio à escola:

“Eu acho que o ser humano é um eterno aprendiz e eu acho que a gente tem que se melhorar em todo os níveis. Eu busco a Universidade por causa disso. Hoje a minha visão é essa. Eu desejo

que minha filha tenha uma profissão, seja feliz com a profissão que ela escolher e para que a gente vá para frente é preciso saber mais, não é?” (Ipê, 40 anos, 2002).

Conclusão

Explicitar e desvendar alguns sentidos atribuídos à escola através das trajetórias de mulheres em diferentes processos de Letramento significa, ao mesmo tempo, deixar invisíveis, marginais e não-problematizados outros tantos sentidos implícitos, impronunciados.

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

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

A partir da polissemia de sentidos comunicados, chego a uma experiência de finitude, com hipóteses contrariadas que passam a ser instituídas como novas verdades: temporárias, provisórias, em movimento. Acredito que essas verdades possam ser percebidas no campo da “importância da fantasia e do imaginário no ser humano” uma vez que apenas uma parcela ínfima de nosso sistema neurocerebral coloca nosso organismo em conexão com o mundo exterior e, portanto, o subjetivo “constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e esse mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção de mundo exterior” (MORIN, 2000, p. 21).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. São Paulo: Guanabara, 1973.

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- _____; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora AS, 1982.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BUARQUE, Cristóvam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.
- _____. *O que é Aparthação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAPPARELLI, Sérgio. Infância: um conceito em crise. *Zero Hora*, Porto Alegre, 18 nov. 2000. Cultura, Segundo Caderno.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Jomtien. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1990.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MORIN, EDGAR. *La Méthode, La Vie de la Vie*. Seuil:Points, 1980.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.
- _____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000b.
- POCHMANN, Marcio. www.prefeitura_sp – estatísticas.htm. Site da Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal do Trabalho. São Paulo, 2003.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e Atitudes*. Campinas: Papirus ; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- ROSA, Cristina (org.). *A voz e a letra dos excluídos: histórias de vida de adultos em processo de alfabetização*. Pelotas: UFPel, 1997.
- _____. *Novas competências para um outro século: Um estudo crítico da conscientização na educação de adultos*. (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 1997.
- _____. (org.). *Alfabetização e Cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos*. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2002.
- _____. *O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada*. (Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 2004.

Cristina Maria Rosa é Doutora em Educação (UFRGS, 2004). Professora da Faculdade de Educação da UFPeI. Obras publicadas: 2004. "Jovens e Adultos na Escola: Lendo e Escrevendo o mundo e a palavra" Editora e Gráfica da UFPeI. (Livro organizado); 2004. "Alfabetização e Letramento" Editora e Gráfica da UFPeI. (Revista organizada); 2002. Alfabetização e Cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos. Editora e Gráfica da UFPeI (Livro organizado); 2000. Escola Lélia Olmos: Projeto Educação e Cidadania. Editora e Gráfica da UFPeI. (Livro organizado).
E-mail: cris@ufpel.edu.br

Artigo recebido em outubro/2004