

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE –
UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE SANT'ANA

**MEMÓRIAS DE MULHERES AGRICULTORAS SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO NA VIDA ADULTA:
MUNICÍPIO DE MARACAJÁ/SC (2002-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Giani Rabelo

CRICIÚMA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S232m Sant'Ana, Cristiane.

Memórias de mulheres agricultoras sobre as experiências de alfabetização na vida adulta : município de Maracajá/SC (2002-2004) / Cristiane Sant'Ana. - 2020.

193 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: Giani Rabelo.

1. Trabalhadoras rurais. 2. Alfabetização de adultos. 3. Educação de jovens e adultos - Maracajá (SC). I. Título.

CDD. 22. ed. 374

CRISTIANE SANT'ANA

**“MEMÓRIAS DE MULHERES AGRICULTORAS SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO NA VIDA ADULTA:
MUNICÍPIO DE MARACAJÁ /SC (2002-2004)”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

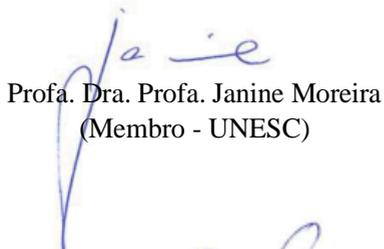
Criciúma, 10 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Giani Rabelo
(Orientadora – UNESC)

Prof. Dra. Gisela Eggert Steindel
(Membro – UDESC)



Prof. Dra. Janine Moreira
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Cristiane Sant'Ana
Mestranda

Dedico esta pesquisa à minha filha Alice, a meu companheiro Gelson, à minha mãe Arcemina, às mulheres agricultoras do projeto de alfabetização e a todas as mulheres que lutam por seus sonhos e ideais.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de agradecer, sinto-me feliz, pois as relações humanas são essenciais na aprendizagem. E a gratidão se mostra uma das maneiras de expressar esse sentimento. Gostaria de agradecer a todos/as que estiveram presentes nesta jornada de descobertas e aprendizados.

Em primeiro lugar, a Deus por toda a força, por ter me guiado pelo bom caminho e pela energia positiva a cada dificuldade enfrentada.

Meu agradecimento especial à minha mãe, Arcemina Leandro Sant´Ana, que sempre me incentivou a acreditar na educação, a estudar e a persistir em todos os meus sonhos. Dedicou-se aos cuidados e à educação de suas filhas sozinha, e mesmo com todos os desafios sempre esteve forte, decidida e persistente para alcançar os seus objetivos. Uma mulher batalhadora, mãe e avó carinhosa, que está sempre de braços abertos para ajudar ou fazer aquela comida gostosa. Muito obrigada por todos os almoços em família, sempre barulhentos e cheios de alegrias. Obrigada, mãe!

Meus agradecimentos ao meu companheiro, Gelson Ronaldo Borges, por toda ajuda, pela paciência, pelos incentivos e pela compressão nos momentos de ausência para a conquista deste objetivo e em todos os desafios de cada dia. Também agradeço por toda colaboração com os meios digitais quando o *notebook* não ligava ou alguma coisa não funcionava. Estava lá para resolver todos esses problemas técnicos. Sua ajuda foi sempre imprescindível.

À minha querida filha, Alice Sant´Ana Borges, que com toda a sua doçura, brilho nos olhos e abraços apertados me incentivou a continuar, todos os dias, com os meus sonhos e desafios e as minhas lutas. Minha alegria de cada dia! Seus abraços são os melhores e mais apertados! Mesmo com seu olhar de criança, com apenas oito anos, compreendeu os momentos dedicados aos estudos e às leituras, mesmo quando, muitas vezes, sobrava menos tempo para acompanhá-la nas brincadeiras.

Agradeço a todas as pessoas da minha família, principalmente às minhas irmãs e aos/às sobrinhos/as Pedro, João e Livia, que são uma grande alegria em minha vida.

Minha gratidão à professora e orientadora Dra. Giani Rabelo por todos os encaminhamentos, os diálogos, a compreensão, a generosidade e muita competência. Sempre me inspirou e lançou muitos desafios,

imprescindíveis nesta pesquisa. Suas palavras me ajudaram muito no decorrer deste estudo e em muitas reflexões e tomadas de decisões, principalmente em minha vida profissional.

Minha gratidão à professora Dra. Marli de Oliveira Costa, que me inspirou a ingressar nesta jornada de conhecimentos e na escolha deste tema de pesquisa. Suas palavras doces, inspiradoras e gentis foram essenciais nesta trajetória.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC por todas as reflexões e os debates, essenciais para esta pesquisa e para minha vida profissional.

Às professoras Dra. Janine Moreira e Dra. Gisela Eggert Steindel, participantes da banca de qualificação e defesa, pelo aceite e pelas contribuições na construção da pesquisa. Seus apontamentos e suas sugestões foram muito importantes.

Aos/às colegas de Mestrado com quem tive o prazer de conviver, dialogar e realizar trocas de saberes.

Minha gratidão aos/às participantes do projeto de alfabetização de jovens e adultos por toda convivência, pelos saberes compartilhados e por todo o aprendizado. Principalmente às mulheres agricultoras que participaram desta pesquisa, cujas memórias e narrativas foram essenciais na trajetória deste estudo.

A todos/as os/as amigos/as que me incentivaram a ingressar e a continuar neste sonho de sempre estudar, pesquisar e acreditar na educação, principalmente à minha amiga Josiane Eugênio, que me estimulou a cursar uma disciplina isolada. Suas palavras e seus incentivos foram fundamentais.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de todos/as com quem tive o prazer de conviver e aprender.

A todas as pessoas que passaram pela minha vida no decorrer de minha trajetória profissional até o presente momento. Todas serão lembradas. Umas, por toda a dedicação, pelo carinho e pelo comprometimento com a educação. Outras, pela falta de consideração com a educação.

A todos/as os/as professores/as que acreditam na educação, essencial a todos nós, que mesmo diante de todos os desafios persistem com esperança e lutam por dias melhores.

Minha gratidão a todos/as!

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.”

(FREIRE, 2011a, p. 57)

RESUMO

Este estudo aborda as memórias de mulheres agricultoras sobre as experiências de alfabetização na vida adulta, com a participação no projeto de alfabetização de jovens e adultos realizado no bairro Espigão Grande, município de Maracajá/SC, nos anos de 2002 a 2004. O objetivo geral é compreender os sentidos produzidos nas vidas de mulheres agricultoras com a participação no projeto de alfabetização. O recorte temporal foi delimitado no período de planejamento, implantação e realização do projeto, mas a pesquisa apresenta uma elasticidade de tempo, uma vez que discute o período da infância das entrevistadas, abordando as experiências escolares vividas nesse período de suas vidas. Está inserido no campo de investigação da História da Educação por tratar das trajetórias escolares de mulheres agricultoras. Foi organizado a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro mulheres agricultoras que participaram do projeto. A escolha da metodologia para a construção do *corpus* empírico se deu a partir da História Oral, por meio das entrevistas e da análise documental. Na pesquisa, as memórias dessas mulheres ocuparam um lugar central nas análises, em diálogo com os cadernos guardados por uma das mulheres agricultoras, que serviram como fontes de pesquisa. Investigou-se o processo histórico e os conceitos voltados à educação de jovens e adultos, com enfoque no processo de alfabetização e na importância de propostas voltadas à realidade dos sujeitos e à conscientização. Para o desenvolvimento do estudo, analisou-se o projeto de alfabetização, desde o seu planejamento, os caminhos trilhados, o contexto e os sujeitos, até o referencial teórico embasado na educação com base freireana. Diante das análises realizadas, destaca-se a importância de os sujeitos compreenderem a sua realidade, levantarem as suas hipóteses sobre os desafios e procurarem soluções para transformá-la. Dessa maneira, aprender a palavra escrita, poder dizer a sua palavra e o aprendizado da leitura e da escrita devem estar aliados nessa compreensão de mundo. No processo de alfabetização, as ações educacionais e pedagógicas necessitam estar voltadas ao aprendizado da palavra escrita, com íntima relação com os saberes da realidade, em um processo vivo de aprendizagem. Conclui-se que os sentidos atribuídos à participação no projeto foram marcados pelas vivências em grupo e pelas amizades, pela autonomia nas ações do dia a dia e pelas novas tecnologias descobertas quanto à comunicação por meio dos recursos digitais. Destaca-se que o aprendizado da leitura e da escrita proporcionou novos olhares às mulheres agricultoras perante a realidade, reforçando a

importância e a necessidade de políticas públicas e de investimentos governamentais voltados para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Mulheres Agricultoras, Alfabetização, Memórias, Educação.

ABSTRACT

This study addresses the memories of women farmers about literacy experiences in adulthood with participation in the youth and adult literacy project, carried out in the Espigão Grande neighborhood, municipality of Maracajá / SC, from 2002 to 2004. The general objective is to understand the meanings produced in the lives of women farmers with participation in the literacy project. The time frame was delimited in the period of planning, implementation and realization of the project, but the research presents an elasticity of time, since it discusses the childhood period of the interviewees, addressing the school experiences lived in that period of their lives. It is inserted in the field of investigation of the History of Education as it deals with the education of young people and adults and the history of women. It was organized based on a semi-structured interview with four women farmers who participated in the project. The choice of methodology for the construction of the empirical corpus was made from Oral History, through interviews and documentary analysis. In the research, the memories of these women occupied a central place in the analysis, in dialogue with the notebooks kept by one of the women farmers, as research sources. The historical process and concepts related to the education of young people and adults were investigated, focusing on the literacy process and the importance of proposals aimed at the subjects' reality and awareness. For the development of the study, the literacy project was analyzed, from its planning, the paths followed, the context and the subjects, with a theoretical framework based on education based on Freire. In view of the analyzes carried out, the importance of the subjects to understand their reality, raise their hypotheses about the challenges and seek solutions to transform it is highlighted. In this way, learning the written word, being able to say your word and learning to read and write must be allied with this understanding of the world. In the process of literacy, educational and pedagogical actions need to be focused on learning the written word, with a close relationship to the knowledge of reality, in a living learning process. It is concluded that the meanings attributed to participation in the project were marked by group experiences, friendships, autonomy in day-to-day actions and new technologies discovered regarding communication through digital resources. with the group and the learning of new knowledge, meanings

attributed to the project and memories that remain for all women farmers. The use of new technologies in daily life was also achieved with participation in the literacy project. Thus, this research contributed to studies and revealed important reflections on the education of young people and adults in the country, mainly related to the importance of education for women farmers. It is noteworthy that the learning of reading and writing provided new perspectives for women farmers in the face of reality, for women farmers, reinforcing the importance and the need for public policies and government investments aimed at this type of teaching.

Keywords: Women, Farmers Literacy, Memories, Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do estado de Santa Catarina com a localização do município de Maracajá (2019)	73
Figura 2 - Gráfico fumo, folha, quantidade produzida (Unidade: t) (2018)	77
Figura 3 - Fumo, folha, área plantada (Unidade: ha) (2018)	77
Figura 4 - Mapa do município de Maracajá com os limites dos bairros e as divisas conforme delimitação do ano de 2004	79
Figura 5 - Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (2003)	80
Figura 6 - Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (2019)	81
Figura 7 - Notícia sobre o projeto de alfabetização publicada em 27/09/2002	84
Figura 8 - Texto produzido por Julia Benta de Assis Artur sobre fatos importantes de sua vida (2003)	90
Figura 9 - Registros do caderno de Julia Benta de Assis Artur sobre a mulher agricultora (2003)	96
Figura 10 - Texto 1 – caderno de Julia Benta de Assis.....	97
Figura 11 - Texto 2 – caderno de Julia Benta de Assis Artur	98
Figura 12 - Atividade de construção de frases com figuras relacionadas ao tema estudado – o fumo (2003)	98
Figura 13 - Foto de Julia Benta de Assis Artur (2019)	106
Figura 14 - Foto de Ivonete Duarte Comin (2019)	107
Figura 15 - Foto de Maria Bernadete Medeiros Rocha (2020)	108
Figura 16 - Foto de Maria Helena Ricardo Pereira com sua neta (2020)	109
Figura 17 - Ficha de matrícula de Maria Bernadete Medeiros Rocha (1975)	118
Figura 18 - Ata da avaliação do resultado do rendimento escolar na 1ª série da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca – ano de 1975	120
Figura 19 - Ata da avaliação do resultado do rendimento escolar na 2ª série da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca – no ano de 1976	124
Figura 20 - Ficha de matrícula de Maria Bernadete Medeiros Rocha na 3ª série da Escola Isolada de Espigão Grande (1976)	126
Figura 21 - Foto da Escola Isolada de Espigão Grande na década de 1970	134

Figura 22 - Cômulo construído na residência de Ivonete Duarte Comin com inúmeras bonecas e demais brinquedos (2019)	161
Figura 23 - Foto das bonecas e dos brinquedos guardados por Ivonete Duarte Comin (2019)	162
Figura 24 - Foto das bonecas e dos brinquedos guardados em um dos quartos da residência de Ivonete Duarte Comin (2019)	163
Figura 25 - Foto da boneca que fica sobre a geladeira na residência de Ivonete Duarte Comin (2019)	164
Figura 26 - Foto publicada na rede social do Centro de Educação Infantil Margareth Maria Tomasi Rocha (2018)	165
Figura 27 – Fotos da reunião com a Administração Municipal e membros do bairro Espigão Grande para a implantação da Educação de Jovens e Adultos (2007)	168

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Dados sobre as atividades agrícolas no município de Maracajá/SC	75
Quadro 2 – Participantes do projeto de alfabetização de jovens e adultos, datas de nascimento, idades, suas referidas profissões e estados civis (2002-2004)	86
Quadro 3 – Nomes das entrevistadas, datas de nascimento e idades (2019)	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã
AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPCs – Centros Populares de Cultura
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPAGRI – Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
ESET – Engenharia e Topografia LTDA
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SP – São Paulo
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS... UM CAMINHO DE DESCOBERTAS E APRENDIZADOS	20
2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS CONTEXTOS, OS TEXTOS E OS SUJEITOS.....	5252
2.1 AS EXPERIÊNCIAS NA EJA: BREVE HISTÓRICO DE AÇÕES EDUCACIONAIS NO PAÍS	52
2.2 O CAMINHO PERCORRIDO: CONTEXTUALIZANDO A REGIÃO DO ESTUDO	72
2.3 O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO E OS SUJEITOS.....	78
2.4 A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO: DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA.....	88
2.5 AS MULHERES AGRICULTORAS: SUJEITOS CENTRAIS DA PESQUISA.....	104
3 DE PÉ NO CHÃO E SANDÁLIA NA MÃO: AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA INFÂNCIA	111
3.1 O INGRESSO NA ESCOLA MULTISSERIADA/ISOLADA.....	11212
3.2 O ABANDONO ESCOLAR E O TRABALHO NA AGRICULTURA	1355
4 TIRAR UM NOME: AS DESCOBERTAS E OS SENTIDOS PARA A VIDA.....	143
4.1 PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: OS SABERES, AS VIVÊNCIAS E AS AMIZADES.....	143
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NAS VIDAS DAS MULHERES AGRICULTORAS.....	152
4.3 PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO: NOVAS DESCOBERTAS E POSSIBILIDADES.....	157
AS DESCOBERTAS DO CAMINHO PERCORRIDO: PALAVRAS FINAIS.....	172

REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE(S).....	190
APÊNDICE A - Questionário realizado na implantação do projeto no bairro Espigão Grande, Maracajá, em 2002	191
APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista	192
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Esclarecido	193

1 PRIMEIRAS PALAVRAS... UM CAMINHO DE DESCOBERTAS E APRENDIZADOS

No ano de 2001, comecei a cursar Pedagogia na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. No início do ano de 2002, fiz o concurso público na Prefeitura de Maracajá/SC para professora de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental e Educação Infantil, sendo classificada para ocupar uma das vagas ofertadas. Nesse mesmo ano, comecei a lecionar para uma turma de alunos/as do 4º ano, com uma carga horária de 20 horas semanais. Nesse momento, comecei a entender, na prática, alguns conhecimentos que havia aprendido desde o Magistério, curso que frequentei no Ensino Médio.

Ao iniciar minha trajetória profissional como professora na Escola de Educação Básica Municipal Encruzo do Barro Vermelho¹, que

¹De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Municipal Maria Libânia Machado, na década de 1940, com o envolvimento da comunidade, foi criada a primeira escola no bairro de Encruzo do Barro Vermelho. A partir de 1953, recebeu o nome de Escola Reunida Professor Floriano Félix dos Santos de Barro Vermelho. Atendia alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1956, um casal de moradores, João Antonio Francisco e Libânia Veríssimo de Jesus, doou o terreno para a construção de uma nova escola. A partir de 1961, a instituição escolar passou por reformas e ampliações, havendo mudança no nome, passando a chamar-se Escola Isolada Barro Vermelho. No ano de 1971, essa escola também ofertou atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). No ano 2000, foi aprovada a transferência da gestão para o município de Maracajá. Em 2001, passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental de Encruzo do Barro Vermelho e a ofertar a Educação Infantil (4 e 5 anos). Em 2008, o prefeito municipal de Maracajá homologou a transformação do nome, passando para Escola de Educação Básica Municipal Encruzo do Barro Vermelho, ofertando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No ano de 2013, passou a atender apenas a Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) e o 1º ano do Ensino Fundamental, devido à falta de espaço físico. As demais turmas foram encaminhadas para outras escolas do município. Em 2015, foi assinada a ordem de serviço para a construção de uma nova escola nesse bairro, por intermédio do Governo Federal e da Prefeitura Municipal de Maracajá. Em 2018, foi finalizada a obra da nova Unidade Escolar, sendo inaugurada como Escola de Educação Básica Municipal Maria Libânia Machado (nome escolhido pela comunidade

atualmente se denomina Escola de Educação Básica Municipal Maria Libânia Machado, comecei a gostar da profissão que havia escolhido. E mesmo com todos os obstáculos e desafios que fazem parte do cotidiano da vida de um/uma professor/a, passei a ter certeza da escolha que havia feito. As palavras de Paulo Freire (2011a, p. 141) expressam muito bem meu pensamento quanto ao trabalho como professora:

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.

Esse excerto de Freire estava em meio de meus rascunhos, produzidos no curso de Pedagogia quando relatara um pouco sobre minha vida, principalmente quanto à trajetória profissional e de formação. Mesmo sendo algo escrito há alguns anos, percebi que a referida citação se encontra atual e significativa, pois resume meu sentimento em relação à minha escolha profissional e à minha prática como professora.

No ano de 2002, juntamente com uma colega de trabalho², realizei um projeto de alfabetização de jovens e adultos no bairro Espigão Grande, localizado no município de Maracajá, SC. O projeto foi realizado por meio do Artigo 170³, recurso financeiro concedido em forma de bolsa de estudos, o qual previa a elaboração e a execução de projetos sob a supervisão de docentes da universidade. Após seu envio e aprovação, ele foi desenvolvido na Escola de Educação Básica Municipal Eulália

escolar e pelos moradores do bairro) (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL MARIA LIBÂNIA MACHADO, 2019, p. 7).

² Izabel de Almeida Souza.

³ Lei Complementar nº 281/2005, que regulamenta o Art. 170 da Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina. Prevê assistência financeira aos acadêmicos matriculados nas instituições de educação superior, estabelecendo normas e critérios do processo seletivo para bolsas de estudo e bolsas de pesquisa (SANTA CATARINA, 2005).

Oliveira de Bem⁴. A ideia surgiu quando percebi que nesse bairro onde minha colega residia havia jovens e adultos que desejavam retomar seus estudos, mas que não estavam conseguindo realizar esse desejo porque o bairro se situava no interior do município, o que dificultava a sua participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) existente no centro da cidade. Outro motivo da escolha desse bairro foi o fato de muitas mulheres agricultoras nele residentes desejarem frequentar a escola com a intenção de conhecer o processo de leitura e escrita, uma vez que não tiveram essa oportunidade ou porque abandonaram a escola na infância.

Ao utilizar os termos leitura e escrita, considere o pensamento de Paulo Freire (1999, p. 20) quando diz que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Destaco que, mesmo antes de frequentar a escola, na infância, a criança já faz a leitura do seu mundo. E os jovens e adultos que não passaram pelo processo de escolarização, desde a infância, e no decorrer da sua vida, realizam a leitura de sua experiência existencial, da realidade e do contexto em que estão inseridos. Freire (1999, p. 20) assim afirma:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura

⁴A primeira escola do bairro Espigão Grande, no município de Maracajá, SC, foi construída em 1970, sendo denominada “Escola Mista Espigão Grande”. No ano de 1973, passou a chamar-se Escola Isolada Santos Dumont. Em 1986, foi construída uma nova escola. No ano de 1989, atendendo alunos de 1ª à 4ª série, passou a ofertar também a Educação Infantil (4 e 5 anos). Em 2000, foram criadas as turmas de 5ª à 8ª série, tendo a escola então as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, denominando-se Escola de Educação Básica Municipal Santos Dumont. Posteriormente, a comunidade escolar, coletivamente, indicou e escolheu um novo nome, Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, em homenagem à esposa do senhor que doou o terreno para a construção da primeira escola e pelos serviços prestados como o fornecimento de água (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EULÁLIA OLIVEIRA DE BEM, 2019, p. 8).

da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Nesse sentido, acrescenta-se a narrativa de Nilcéa Lemos Pelandré (2009, p. 83), a qual afirma que

[...] o ensino da escrita deve acontecer depois ou, no mínimo, simultaneamente ao da leitura, porque sem a leitura não há a construção da escrita. Como para a evolução da linguagem oral, o ambiente sociocultural a que o indivíduo está exposto exercerá influência sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

A fim de fazermos um levantamento das pessoas interessadas em retomar os estudos, em um primeiro momento, visitamos as casas dos/as moradores/as do bairro Espigão Grande, com o intuito de convidá-los/as a participar do projeto. Durante a visita, fomos preenchendo um formulário (Apêndice A) com questões que considerávamos relevantes sobre a realidade local, com o objetivo de levantar informações para serem problematizadas em sala de aula durante o processo de alfabetização e de conscientização.

A conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora na produção de Paulo Freire. Na obra *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, publicada no ano de 1979, o autor assim pontua:

Acredita-se, geralmente, que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou

absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1979, p. 15).

Freire (1979, p. 15) também esclarece que “[...] uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo”. O autor expõe que a conscientização vai além da tomada de consciência. “Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade” (FREIRE, 1979, p. 15).

No livro *Educação como Prática de Liberdade* (1967), Freire expõe graus de compreensão da realidade. Discorre sobre a consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. A fim de compreender os conceitos desses termos utilizados por ele, além da leitura de algumas de suas obras, como *Pedagogia do Oprimido* (2005), *Pedagogia da Autonomia* (2011a), *Educação como prática de Liberdade* (1967), *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1999), utilizei como fonte de pesquisa o livro de Maria Lucia Vasconcelos e Regina Helena Pires de Brito, intitulado *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário* (2014). Também utilizei o livro *Dicionário Paulo Freire* (2017), organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski. Ambos os livros me auxiliaram a compreender os conceitos utilizados por Freire em suas obras e a riqueza de seus pensamentos.

Maria Lúcia Vasconcelos e Regina Helena Pires Brito (2014, p. 63) assinalam como consciência intransitiva a “[...] limitação do homem na esfera da apreensão dos fatos, aceitos como ‘destino’. Representa o estado de consciência de ser humano, em que este, embora aberto, se mostra limitado ou impermeável a qualquer desafio fora de suas necessidades básicas”.

Freire (1967, p. 58), ao descrever sobre a consciência intransitiva, expõe que

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro

dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso do homem com a existência.

Ao analisar as ideias apresentadas, pude perceber que ao se referir à consciência intransitiva Freire compreende que nela os sujeitos aceitam os fatos como destino, preocupações com o vital biológico. Não há ainda um compromisso com a sua realidade. Aos sujeitos escapa a apreensão dos problemas enfrentados e do compromisso histórico.

Ao ampliar o seu poder de captação e de respostas às questões do seu mundo e à sua capacidade de diálogo com os outros no mundo, o sujeito alcança o nível da “consciência transitiva ingênua”. Sobre ela, Luiz Gilberto Kronbauer (2017, p. 87) assim descreve:

A “consciência transitiva ingênua” já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz desse aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas.

Nesse sentido, Freire (1967, p. 59) enfatiza que referida consciência se caracteriza “[...] pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas”.

Na consciência transitiva ingênua, os sujeitos já percebem as contradições sociais existentes em seu contexto, porém ainda acreditam

nas explicações “fabulosas” devido à fragilidade da argumentação e da investigação da realidade. Mas a consciência transitiva ingênua pode elevar-se à condição de consciência crítica pelo desenvolvimento do diálogo.

Vasconcelos e Brito (2014, p. 62) assim a especificam:

Caracteriza-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para a formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador de sua própria realidade.

Com o objetivo de esclarecer ainda mais sobre a consciência transitiva crítica, temos o olhar de Kronbauer (2017, p. 87), o qual esclarece que

A consciência transitiva crítica substitui as explicações mágicas e no seu lugar adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. Ela tem a pré-disposição para rever sua posição e se dá conta dos pré-conceitos [*sic*] que deformam as interpretações. A responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo são características suas. Mas o processo de trânsito para a consciência crítica não é idealista, ela somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação.

Freire (1967, p. 60) expressa que

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se

caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

Para alcançar a consciência crítica, torna-se fundamental uma educação que valorize a reflexão, o diálogo, a investigação, na qual os sujeitos possam se perceber inseridos no mundo com outros sujeitos, conscientes da sua realidade, podendo agir sobre ela, compreendendo-a, na busca da transformação.

No processo de conhecimento, os sujeitos tendem a se comprometer com a realidade. É por meio da conscientização que eles assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. Freire (1979, p. 15) assim escreve:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

O fato de minha colega de curso e eu estarmos em processo de formação ainda, afinal estávamos na terceira fase do curso de Pedagogia, não nos impediu de implementar uma proposta na perspectiva de educação popular de Paulo Freire, com o objetivo de oportunizar a construção de uma consciência crítica em relação à realidade entre os jovens e adultos com os quais iríamos atuar. O enfoque em Paulo Freire partiu dos/as professores/as orientadores/as. As orientações estavam aliadas ao entendimento de que a alfabetização de jovens e adultos deveria ocorrer mediante a discussão das experiências de vida, por meio de palavras presentes em suas realidades, as quais deveriam ser decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Esse entendimento serviu de alicerce para delimitarmos as ações do projeto de alfabetização.

Desse modo, buscávamos com o processo de alfabetização a construção de saberes, como aprender a ler e a escrever e o aprendizado das palavras, das letras, de frases e de textos, respeitando o saber das experiências e o contexto. Aprender a ler, a escrever e a dizer a sua palavra. Entender a sua realidade e, como sujeitos históricos e inacabados, educandos/as e educadores/as aliados entre si para juntos construir o processo de aprendizagem voltado à compreensão de sua presença no mundo. As palavras de Freire (2011a, p. 79) elucidam a ideia que almejávamos com o projeto de alfabetização.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra.

Ainda, para assinalar o propósito, ao relatar os objetivos traçados para o projeto de alfabetização de jovens e adultos, trago, mais uma vez, o pensamento de Freire (1999, p. 19), que expõe de maneira muito clara alguns aspectos centrais da alfabetização.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

Os/as professores/as orientadores/as que nos auxiliaram apontaram os pensamentos de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização durante a idealização do projeto, como também em todo o seu tempo de duração. A cada encontro com os/as nossos/as professores/as durante os anos do projeto, sempre nos foi enfatizada e reforçada a importância do pensamento do autor. Todos esses apontamentos e orientações serviram de base teórica e prática para o projeto, pois, naquele momento, enquanto acadêmica e professora em início de carreira, eu estava iniciando meus estudos sobre a educação, suas modalidades de ensino e, principalmente, sobre o pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação, em especial quanto ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

No atual contexto, percebi que ao seguir as orientações de nossos/as professores/as orientadores/as, e mediante os estudos iniciais para a implantação do projeto, procurávamos um processo de aprendizagem que fosse mútuo entre todos/as os/as envolvidos/as, educadores/as e educandos/as. Nesse sentido, destaco as palavras de Freire (2011a, p. 25) quando diz que

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e

acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Essa afirmação de Freire, principalmente a frase “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, mostrou-se muito significativa ao analisar minha atuação no projeto de alfabetização de jovens e adultos. Participar e estar nesse projeto fizeram com que eu aprendesse muito sobre “ser professora”, sobre minha atuação enquanto sujeito histórico e inacabado, que necessito estar em constante ação de investigação, indagação e reflexão.

Naquele momento da implantação e realização do projeto, não tínhamos muita clareza dos pensamentos e estudos de Freire sobre consciência e conscientização. Porém, ao trabalharmos a alfabetização, ponderamos o contexto, as palavras geradoras e o diálogo como fundamentais. O processo de alfabetização não foi feito de maneira mecânica e descontextualizada.

De acordo com Freire (1967), a alfabetização é mais que dominar os códigos da escrita, formando sílabas, palavras e frases. O autor assinala (1967, p. 110) que

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação.

Nesse sentido, para esclarecer ainda mais sobre o processo de alfabetização proposto por Paulo Freire, trago o olhar de Jaqueline Moll (1996, p. 96):

Em relação ao processo de alfabetização, indo muito além do sentido etimológico, Freire concretiza uma proposta metodológica na qual a língua escrita revela-se como instrumento para formação da consciência crítica, através dos processos de investigação, tematização e problematização. Para o momento da investigação, Freire sugere o levantamento de palavras e temas geradores relacionados à experiência cotidiana dos alfabetizados. Na tematização, os assuntos escolhidos são contextualizados para superação da visão mágica da realidade e construção de uma visão crítica. Nessa etapa, processa-se a produção escrita na elaboração de subsídios para leitura, na análise segmental das palavras escolhidas e no estudo das famílias silábicas presentes nessas palavras – é a etapa da tomada de consciência. Na terceira etapa volta-se à realidade, agora problematizada, para deliberar formas de intervenção.

Nesse processo de alfabetização e de conscientização, o diálogo é fundamental. Celso de Rui Beisiegel (1989, p. 105) pontua que,

Fundado no diálogo, mediante o debate das experiências vividas pelo educando e pela comunidade, estimulando o trabalho em grupo, praticando a liberdade e exercitando a autoridade interna responsável, promovendo a reflexão crítica sobre os fatores e os condicionamentos da existência individual e social da localidade e, assim, exercitando também a participação responsável do educando na ordenação dessa existência nos planos do individual e do social, o processo educativo estaria favorecendo a formação de disposições mentais democráticas, criando hábitos de participação e ingerência na construção da vida coletiva, comprometendo o homem com a sua circunstância [...].

No processo de aquisição da leitura e da escrita, no processo educativo, a aprendizagem dos/as educandos/as acontece de maneira mais concreta e significativa quando há íntima ligação com a realidade vivida, problematizando-a. Assim, além de aprender a ler e a escrever, busca-se entender o contexto, problematizá-lo e analisá-lo, propondo coletivamente formas de intervenção. Desse modo, vai-se ao encontro do pensamento de Freire (2005, p. 79), o qual afirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O projeto foi desenvolvido nos anos de 2002, 2003 e 2004. As aulas foram coordenadas por mim e por minha colega, como já mencionado. A turma de alfabetizandos/as iniciou com 11 (onze) educandos/as, havendo uma desistência. A faixa etária desse grupo era de 24 a 52 anos, sendo dois educandos do gênero masculino e nove do gênero feminino. À época, todos/as os/as participantes, moradores/as do bairro Espigão Grande, trabalhavam na agricultura, tendo a fomicultura como principal atividade, mas também cultivavam milho, feijão, legumes, verduras, plantas medicinais, entre outras culturas para a sua subsistência. O referido bairro apresenta um perfil rural, assim como os demais bairros do município de Maracajá, a saber: Centro, Vila Beatriz, Espigão da Toca, Sangão Madalena, Encruzo do Barro Vermelho, Garajuva, Cedro e São Cristovão. No entanto, a maioria dos/as moradores/as residem na área urbana, principalmente no bairro Vila Beatriz.

As nove mulheres que frequentaram o projeto de alfabetização de jovens e adultos eram agricultoras. Apenas uma delas nunca havia frequentado a escola na infância, enquanto as demais frequentaram, porém tiveram que abandoná-la para auxiliar a família no trabalho na roça (agricultura). Por esses e por outros motivos, muitas pessoas encontram na EJA a oportunidade de ter acesso à educação e ao mundo letrado. Entretanto, essa modalidade de ensino, no decorrer no processo histórico, não recebeu a devida atenção que merecia por parte dos governantes.

No Brasil, a EJA apresenta uma trajetória histórica de ações e programas descontínuos, em particular relacionados aos programas de alfabetização para “eliminar” o analfabetismo. Em algumas ações, incentivou-se a aprendizagem da leitura e da escrita para que os jovens e adultos pudessem exercer o “direito do voto”, assim como o estímulo à alfabetização veio acompanhado das novas exigências econômicas e sociais, como o início da industrialização e a aceleração da urbanização no País.

A Constituição Federal brasileira de 1988, no artigo 205, traz como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da

pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Retomado pelo artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), esse princípio abriga o conjunto das pessoas e dos/as educandos/as como um universo de referência sem limitações. A Educação de Jovens e Adultos participa desse princípio e sob essa luz deve ser considerada. A LDB, em seu artigo 37 (BRASIL, 1996, p. 30, grifos no original), também menciona que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

As referidas leis mencionam que a educação é um direito de todas as pessoas, ficando claro quanto à oferta da educação de jovens e adultos. A LDB ainda pontua especificamente a educação de jovens e adultos, considerando aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade própria. Estabelece a idade inicial para o Ensino Fundamental de 15 anos e para o Ensino Médio de 18 anos para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Mas, mesmo a EJA sendo pontuada pela referida lei como uma modalidade de ensino, sua oferta depende da vontade política das administrações municipais de direcionar recursos para o atendimento dessa modalidade de ensino. Muitos municípios acabam não a ofertando, priorizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, ainda entendidos como maior prioridade e principalmente por haver maior cobrança por parte dos entes fiscalizadores, como o Tribunal de Contas, por exemplo.

Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) elucidam que a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à

aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Moacir Gadotti e José Romão (2011, p. 65) complementam a definição de educação de jovens e adultos e assim pontuam:

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há de se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como uma modalidade de ensino voltado para uma clientela específica.

Diante das pontuações mencionadas, entende-se que a educação de jovens e adultos é um direito amparado legalmente o qual, infelizmente, na atualidade, ainda não se consolidou como processo de escolarização, levando-se em consideração suas particularidades.

Esse período de minha vida no qual trabalhei com o projeto de alfabetização de jovens e adultos foi muito significativo, proporcionando-me o tema do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, intitulado “A aprendizagem emancipadora no processo de alfabetização que busca transformar e dar significado à vida de jovens e adultos”⁵.

No decorrer da minha atividade profissional, atuando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, sempre busquei estudar para contribuir, entender e melhorar minha prática pedagógica. Porém, sempre senti a necessidade de voltar a frequentar o meio acadêmico. Assim, no ano de 2017, cursei a disciplina optativa “Educação Patrimonial: identificando memórias e identidades” como aluna não regular pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Tal disciplina

⁵Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia apresentado no ano de 2005 na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), sob a orientação do professor MSc. Valetin Fermo.

contribuiu muito acerca de temas voltados à história, memória e sua importância para conhecermos nosso passado, nossa identidade e nosso patrimônio.

A memória se mostra um dos caminhos para conhecermos o passado; por meio das lembranças, diferenciamos o ontem do hoje. Isso nos traz o sentimento de pertencimento e identidade, pois quando conhecemos nosso passado, nós nos identificamos e situamo-nos no presente.

De acordo com David Lowenthal (1998, p. 83),

[...] lembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado.

As palavras do autor me fizeram refletir sobre a importância de conhecermos nosso passado, a fim de fortalecermos nossa identidade.

Ainda no ano de 2017, no segundo semestre, cursei a disciplina “Patrimônio Educativo, Cidadania e Cultura Escolar”, que me trouxe importantes contribuições acerca do patrimônio educativo, enriquecendo ainda mais o conhecimento sobre memória e história.

No ano de 2018, como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, além das disciplinas obrigatórias do PPGE, cursei a disciplina “História Oral na Pesquisa em Educação” e como trabalho final apresentei a análise de uma entrevista realizada com uma das participantes do projeto de alfabetização de jovens e adultos. Na ocasião, entrevistei Dona Julia, uma senhora que estava com seus 66 anos. Confesso que fiquei muito empolgada com a ideia e logo me identifiquei muito com o assunto. Ao me aproximar das memórias de Dona Julia, pude revisitar a trajetória do projeto, evocando e trazendo à tona minhas lembranças sobre essa experiência. Ao tratar dos atos de lembrar, Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (2011, p. 420) pontuam que

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do

caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente.

Durante a entrevista com Dona Julia para a disciplina mencionada, ela me relatou aspectos de sua infância, sobre sua família e sobre sua participação no projeto de alfabetização de jovens e adultos. O acesso às memórias dessa mulher agricultora me instigou a investigar o que significou tornar-se uma mulher alfabetizada na EJA e fez-me pensar na possibilidade de acessar outras memórias de outras mulheres que viveram a mesma experiência, ou seja, que frequentaram as aulas, a fim de compreender os sentidos dessa experiência para as suas vidas. No ato da entrevista, Dona Julia também mostrou todos os materiais que foram utilizados por ela quando participou do projeto – seu estojo com lápis e os cadernos de atividades –, todos guardados com muito carinho e cuidado. Cadernos que se configuram como fontes de pesquisa neste momento, pois neles estão registradas as atividades realizadas e a metodologia empregada por mim e por minha colega na condição de graduandas do curso de Pedagogia.

Diante dessa experiência até aqui apresentada, bem como de minha trajetória, aponto a seguinte questão de pesquisa: quais os sentidos que o projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido na cidade de Maracajá (SC), entre os anos de 2002 a 2004, foram produzidos nas vidas de mulheres agricultoras? A fim de orientar essa questão, apresento outras indagações: o que significou o ingresso/não ingresso na vida escolar e o abandono escolar? Que lembranças permanecem da experiência de alfabetização ocorrida no projeto de educação de jovens e adultos? Que mudanças a alfabetização provocou nas vidas de mulheres agricultoras?

Apresento como objetivo geral: compreender os sentidos produzidos nas vidas de mulheres agricultoras com a participação no projeto de alfabetização. E como objetivos específicos: analisar os significados do ingresso/não ingresso na vida escolar na infância e o abandono escolar, identificar as lembranças que permanecem sobre a experiência da alfabetização durante o projeto e discutir as mudanças que a alfabetização provocou nas vidas de mulheres agricultoras. Para tanto, realizei uma pesquisa qualitativa.

Ao realizar uma pesquisa, torna-se essencial estabelecer, caracterizar e apontar os instrumentos metodológicos utilizados durante o estudo, os quais são determinados a partir do tema, do problema e dos objetivos estabelecidos, apontando-se as abordagens que serão utilizadas para guiar a pesquisa. O problema de pesquisa é o guia do pensamento do pesquisador. Mirian Goldenberg (2004, p. 14) pontua que “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. A abordagem qualitativa considera uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, sendo o ambiente natural a fonte para a coletas de dados. Sobre essa modalidade, Maria Cecília de Souza Minayo (2009, p. 21) destaca:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Mirian Goldenberg (2004) esclarece que na pesquisa qualitativa a preocupação está centrada em aprofundar a compreensão de um grupo social, sua trajetória, não sendo a preocupação central do pesquisador a representatividade numérica do grupo pesquisado.

Vale ressaltar que este estudo se inscreve dentre as produções da História da Educação. A abordagem faz opção pela História Cultural, concebendo a educação das mulheres como uma construção histórica e social.

Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2005) expõem que a Nova História Cultural influenciou os pesquisadores na investigação de novos temas e alargamento das fontes.

Mais recentemente, tanto no Brasil como em outros países, a Nova História, particularmente a Nova

História Cultural, tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados pouco nobres no interior da própria História da Educação. A “revolução” provocada no campo da História sobretudo pela Escola dos Annales ⁶ e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação. Sabemos que, sobretudo a partir da fundação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, muitos dos pressupostos da história positivista passaram a ser criticados e a

⁶ A **escola dos Annales** é um movimento historiográfico do século XX, que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades. Bloch foi morto pela Gestapo durante a ocupação alemã da França, na Segunda Guerra Mundial, e Febvre seguiu com a abordagem dos Annales nas décadas de 1940 e 1950. Nesse período, orientou Fernand Braudel, que se tornou um dos mais conhecidos expoentes dessa escola. A obra de Braudel definiu uma segunda geração na historiografia dos Annales e foi muito influente nos anos de 1960 e 1970, especialmente por sua obra de 1946, *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*. A terceira geração dos Annales foi conduzida por Jacques Le Goff e ficou mais conhecida como a Nova História, segundo a qual toda atividade humana é considerada história. Além de Le Goff, nesse período se destaca Pierre Nora. A escola dos Annales renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas, rompendo com a compartimentação das Ciências Sociais (História, Sociologia, Psicologia, Economia, Geografia Humana e assim por diante) e privilegiando os métodos pluridisciplinares. (BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4889469/mod_resource/content/1/burke-p-a-escola-dos-annales-a-revol-uc3a7c3a3o-francesa-da-his.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020).

História, não mais restrita à política, interessa-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 39, grifos no original).

Nesse sentido, temos o olhar de Stephanou e Bastos (2011, p. 418):

De uma história política, de relatos e fixação nos personagens/eventos políticos para uma história social, de inspiração marxista, a História também muda a partir da escola dos Annales, quando a valorização do cotidiano, da história vinda de baixo, dos operários, das mulheres, das crianças, etc. amplia as fronteiras do conhecimento histórico, abre espaços, multiplica objetos e problemas de pesquisa.

Lopes e Galvão (2005, p. 39) ainda pontuam que “[...] mais recentemente, sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar sujeitos ‘esquecidos’ da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares”.

A perspectiva da História Cultural contribui para as discussões sobre as memórias da educação das mulheres agricultoras, objeto deste estudo, e oferece visibilidade às suas memórias nos aspectos de sua infância, vida escolar e participação no projeto de alfabetização de jovens e adultos no contexto de Maracajá entre os anos de 2002 e 2004.

Na História da Educação, essas tendências historiográficas provocaram uma grande revolução na seleção dos objetos de pesquisa e sobre como abordá-los. Temas voltados ao cotidiano escolar, à organização, ao funcionamento da escola, aos agentes educacionais, aos materiais didáticos, entre outros assuntos relacionados às práticas educativas, passaram a ser mais estudados e valorizados (LOPES; GALVÃO, 2005).

Além de inovadora nos objetos que vem estudando, a História da Educação também tem, progressivamente, incorporado categorias teorizadas em outras áreas das ciências humanas e hoje consideradas imprescindíveis para se compreender o passado dos fenômenos educativos,

como as de gênero, de etnia e de geração, ao lado da de classe social, já consagrada pelos estudos marxistas. A História da Educação, assim como o campo da educação de um modo geral, sabe, hoje, que não é possível se compreender a educação sem lançar mão dessas categorias, que contribuem para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades. (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 41).

Pesquisar as memórias de mulheres agricultoras e suas experiências de alfabetização na educação de jovens e adultos se mostrou um grande desafio para mim enquanto pesquisadora, pois precisei “enxergar” os olhares e sentidos dessa experiência educativa e expor as contribuições para a História da Educação, “[...] pois enxergar o ‘outro’ continua exigindo um grande esforço, principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história [...]” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 41).

Antônio Nóvoa (2011) enfatiza que somos criadores da história e não apenas criaturas e que a educação se apresenta como uma construção social, portanto, essas mulheres serão concebidas como sujeitos na constituição da História da Educação.

Ao nos aproximarmos da História da Educação, podemos ter uma visão mais global dos fenômenos educativos e pedagógicos quando tratamos de saberes historicamente produzidos, proporcionando uma reflexão plural aos profissionais da educação (STEPHANOU; BASTOS, 2011).

Na pesquisa, as memórias dessas mulheres ocuparam um lugar central nas análises. No entanto, os materiais e os cadernos guardados por uma delas também foram fontes de pesquisa. E ao iniciar o levantamento do material que guardei sobre o projeto de alfabetização de jovens e adultos, encontrei em um maleiro, em um antigo guarda-roupas, na casa de minha mãe, documentos guardados, entre eles o projeto enviado para a obtenção da bolsa de estudos, o relatório das atividades desenvolvidas, recortes de jornais e algumas fotografias, os quais foram utilizados como fontes desta pesquisa, contribuindo para o estudo e a análise das ações desenvolvidas no decorrer do projeto, sendo também fontes essenciais para rememorar, pesquisar e apontar encaminhamentos importantes para a investigação.

Foram utilizados também os cadernos guardados por Dona Julia. Dos 3 (três) cadernos que ela me apresentou, informou que um deles fazia

parte do *kit* contendo um caderno, uma bolsa e livros que recebeu da universidade. Na capa do caderno consta o *slogan* de um projeto do governo federal intitulado “Alfabetização Solidária”. Esses materiais foram doados aos/às educandos/as pela coordenadora⁷ do curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), campus de Araranguá (SC), no ano de 2003. Não foram fornecidas mais informações sobre os materiais, apenas que não eram mais utilizados pela universidade. Mesmo havendo a logomarca do Governo Federal, não foi motivo de estudos e questionamentos, mas depois, ao pesquisar sobre o tema e o histórico da educação de jovens e adultos, percebi que tais materiais faziam parte do Programa Alfabetização Solidária (PAS)⁸. Talvez não tenha sido mencionado pelos/as professores/as orientadores/as porque, em 2003, também estava em funcionamento outro projeto, o Programa Brasil Alfabetizado⁹. Ambos serão mais detalhados na próxima seção desta dissertação, quando for apresentado um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nessa trajetória de pesquisa, tornou-se essencial conhecer a história da educação feminina, uma vez que a maioria dos/as educandos/as que participaram do projeto foram mulheres. Tratando-se da educação feminina no Brasil, a concepção ou discurso predominante por muitos anos foi de que as mulheres deveriam ser “[...] mais educadas do que instruídas” (LOURO, 2018, p. 446). Nesse sentido, trago o olhar de Guacira Lopes Louro (2018, p. 446):

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais, a afirmação de que as “mulheres deviam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria

⁷ A coordenadora do curso de Pedagogia, Maria Sonia de Plácido Silva, foi uma das orientadoras do projeto de alfabetização de jovens e adultos.

⁸ O Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, sob a liderança da primeira-dama Ruth Cardoso. Surgiu a partir de um programa mais amplo denominado Comunidade Solidária. Consistia no estabelecimento de “parcerias” com Instituições de Educação Superior que implementavam a proposta de alfabetização, implementando ações que seriam gerenciadas pelo Estado, mas realizadas por terceiros.

⁹ O Programa Brasil Alfabetizado foi lançado em 2003 pelo governo Luís Inácio Lula da Silva. Um programa do Governo Federal com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos a partir de 15 anos de idade, com o objetivo de elevação da escolaridade.

recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

De acordo com Louro (2018), nas últimas décadas do século XIX, ocorreu a necessidade de educação para a mulher associada à modernização da sociedade, à higienização da família, à orientação e manutenção do lar e à construção da cidadania dos jovens. Algumas profissões, como o magistério e a enfermagem, passaram a ser vistas como a extensão da maternidade. Mas o papel mais importante da mulher continuou sendo o casamento e a constituição da família. Louro (2018, p. 454) pontua que “[...] o casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma”.

Conforme Fúlvia Rosemberg (2018), o processo para a permissão legal da educação das mulheres foi longo e com muitas barreiras. A educação das mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971.

Várias amarras à educação formal e pública das mulheres foram sendo rompidas no transcorrer desse acidentado percurso: a segregação sexual das escolas, interditando a educação mista, o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua “missão” de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras. (ROSEMBERG, 2018, p. 334).

Os direitos “conquistados” pelas mulheres, como acesso à educação, espaço nos meios sociais, entrada no mercado de trabalho, direitos como cidadã, incluindo o direito ao voto, foram adquiridos com

muita luta e ainda, atualmente, fazem parte do cotidiano e das lutas femininas.

A fim de identificar estudos que se aproximam da temática aqui indicada para este estudo, realizei um levantamento no banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Por meio dele, pude perceber que diferentes pesquisas foram produzidas em torno do tema mulheres agricultoras na EJA. A partir dos descritores “educação feminina”, “educação de jovens e adultos” e “mulheres na EJA”, foram identificados alguns trabalhos que tratam principalmente da educação de jovens e adultos, da trajetória histórica e das políticas públicas as quais envolvem o tema. Entre os trabalhos encontrados com os descritores “educação de jovens e adultos” e “mulheres” encontrei a dissertação intitulada “Educação de Jovens e Adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização”, de autoria de Carolina Rodrigues Manzato, defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas na Universidade Federal de São Carlos (SP). O trabalho de pesquisa abordou a reintegração de algumas mulheres ao meio escolar, educandas do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto (SP). A autora procurou compreender, nesse processo, as razões e os objetivos da busca pela volta à escola. Abordou a educação feminina, a alfabetização de jovens e adultos e a escolarização quanto aos aspectos sociais.

Ao usar os descritores “mulheres agricultoras” e “alfabetização”, foi localizada a dissertação intitulada “Os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização, por mulheres oriundas de Palmeira das Missões-RS: o Programa Brasil Alfabetizado, em Panambi-RS”, de autoria de Naira Aparecida de Oliveira Vieira, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (UNIJUÍ), em Ijuí, RS. De acordo com o resumo apresentado, o objetivo desse estudo foi compreender os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização por mulheres que integraram o Programa Mulheres Mil. Elas viram no Programa uma oportunidade de realizar o sonho da alfabetização, uma vez que, por inúmeros motivos, não frequentaram a escola em tempo regular, especialmente porque precisavam trabalhar na lavoura, no interior onde residiam, e a escolaridade não era incentivada, na época, no lugar onde nasceram e cresceram, que é o município de Palmeira das Missões (RS). O êxodo rural provocou a migração para a cidade vizinha de Panambi, RS, em busca de emprego e renda, visando a melhores condições de vida

para as suas famílias. Em suas trajetórias, elas enfrentaram o preconceito não apenas pelo analfabetismo, mas por serem mulheres, pobres, idosas, algumas delas negras, o que fez aumentar as diferenças sociais de gênero e étnicas, as quais ainda são motivos de desigualdade e injustiça no País. Muito mais que uma análise sobre o processo de alfabetização vivenciado, a escrita questiona os problemas por elas enfrentados, sendo que viveram por longos anos uma condição de opressão e discriminação.

Também foi localizada a tese “Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas: uma experiência ecoformativa na Amazônia mato-grossense”, de autoria de Lenita Maria Körbes, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, RS. A tese abordou a educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas na Amazônia mato-grossense. Contextualizou, inicialmente, os caminhos formadores trilhados com referencial teórico socioambiental e da educação crítica e dialógica de base freireana. O trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a discussão teórica sobre a importância da educação ambiental para a preservação dos seres vivos, da natureza e do planeta, em especial a forma como ela acontece e é produzida através da mediação pedagógica que ocorre na instituição escolar. Referida tese teve enfoque na educação ambiental ao trabalhar o processo de alfabetização com mulheres.

Como, a princípio, foram encontradas apenas três pesquisas, já descritas, fui novamente à biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Com a ajuda de uma das profissionais da biblioteca, realizei uma nova pesquisa no banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa vez, utilizei outros descritores, como “educação de mulheres agricultoras”, “alfabetização de mulheres”, “mulheres agricultoras”. As pesquisas encontradas estavam relacionadas à atuação de mulheres como líderes comunitárias, a atividades de mulheres na agricultura ou envolvendo a atividade leiteira, entre outras ligadas à agricultura. Ao pesquisar em áreas específicas, como as Ciências da Terra, também foram identificados trabalhos envolvendo as mulheres como líderes comunitárias ou o desenvolvimento de alguma atividade econômica, conforme já mencionado.

Dessa maneira, estudos diretamente relacionados à temática da alfabetização de mulheres agricultoras e suas memórias quanto a essas vivências não foram encontrados. Isso me impulsionou a pesquisar e a escrever sobre o tema, uma vez que o projeto de alfabetização se mostrou importante e significativo para as mulheres agricultoras, oportunizando

novos aprendizados, trocas de saberes, novas possibilidades e descobertas. Enquanto professora e pesquisadora, a experiência do projeto de alfabetização mostrou-se singular, especial e significativa. O estudo sobre o tema se apresenta relevante, portanto, e as memórias dessas mulheres agricultoras e suas vivências merecedoras de serem analisadas, contextualizadas e registradas. Freire (2011a), ao refletir sobre os saberes indispensáveis aos/às educadores/as, esclarece que ensinar exige pesquisa.

Enquanto ensino continuo buscando, reprovando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011a, p. 30-31).

As pesquisas mencionadas não apresentaram como público-alvo, especificamente, mulheres agricultoras com enfoque em suas memórias. Assim, com o objetivo de dar “voz” aos sujeitos centrais desta pesquisa, ou seja, as mulheres agricultoras, enfatizei as narrativas sobre suas infâncias e vida escolar, as experiências vivenciadas por elas na participação do projeto de alfabetização e os sentidos nelas produzidos por meio dessa participação. Desse modo,

[...] a memória pode ser histórica, mas não é história por si só. É vestígio. Apesar de indomável, esforça-se em assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado, a capacidade de viver o já inexistente. A memória é, então, também o lugar de permanências. (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 420).

Sendo assim, é preciso considerar a existência da ligação entre o passado e o presente, pois ao rememorar as lembranças da infância, da vida escolar e da participação no projeto de alfabetização, as mulheres sujeitos desta pesquisa o fizeram com o “olhar” do presente.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções

imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 47).

Como já mencionado, o projeto de alfabetização de jovens e adultos iniciou com um grupo de 11 (onze) educandos/as, mas devido a uma desistência restaram 10 (dez), sendo dois do gênero masculino e oito do gênero feminino. A opção pelas mulheres se deu por eu considerar que o acesso à escola pelas mulheres no meio rural é algo mais difícil se comparado com o meio urbano, ou seja, elas enfrentam muitas barreiras.

Foram convidadas quatro mulheres para este estudo: Dona Julia porque seu processo de alfabetização se deu no desenrolar do projeto, pois não teve a oportunidade de frequentar a escola na infância. Ivonete, Maria Bernadete e Maria Helena por serem mulheres que já haviam passado pela escola na infância, mas que retornaram aos estudos para adquirirem novos conhecimentos.

A escolha por essas quatro mulheres agricultoras se deu por razões bem significativas para o estudo e principalmente pela história de vida de cada uma e sua trajetória no projeto. Todas atuavam na agricultura familiar no período do projeto. Algumas já se aposentaram, como Dona Julia, de 67 anos, e Ivonete, de 62, mas ainda colaboram com os trabalhos na roça. Maria Helena, de 58 anos, e Maria Bernadete, de 52, ainda estão trabalhando na agricultura familiar.

Dona Julia não poderia deixar de ser uma das mulheres desta pesquisa, pois conheceu toda a magia da leitura e da escrita por meio da sua participação no projeto de alfabetização. Anteriormente, apenas reproduzia seu nome de maneira mecânica para poder assinar documentos. Ivonete, por ser uma mulher surpreendente, uma artesã espetacular e com uma alma alegre, que contagiava a todos/as nas aulas. Sempre tinha uma piada para contar e alegrar a turma. Maria Bernadete, com seu espírito de liderança na comunidade, ajudou na divulgação do projeto e incentivou a participação de outras mulheres. Nas aulas, sempre tinha uma palavra de incentivo e motivação para estimular os/as amigos/as a persistirem na busca do saber e na conquista dos sonhos. Maria Helena, mulher companheira, que ingressou no projeto para incentivar e acompanhar seu esposo. Em comum, todas são mulheres que voltaram a estudar ou ingressaram pela primeira vez na escola para conquistar mais autonomia, realizar sonhos, descobrir e redescobrir o

mundo da leitura e escrita, reforçar parcerias e amizades, buscar novos saberes.

Entre as outras mulheres que participaram do projeto, estavam Dona Rosa, que já faleceu. Caetana e Valdineia, que deixaram de trabalhar na agricultura e passaram a atuar na indústria de confecção como costureiras. Dona Eva, que atualmente não reside no município de Maracajá, mora no estado do Rio Grande do Sul. Dona Maria, que também passou a residir em outro município, Balneário Arroio do Silva (SC). Pelos motivos apontados, foi feita a escolha por aquelas quatro mulheres, sujeitos centrais deste estudo.

Na sessão intitulada “Projeto de alfabetização de jovens e adultos no bairro de Espigão Grande, Maracajá (SC)”, apresento mais informações e fotos das mulheres agricultoras entrevistadas.

Torna-se necessário mencionar que as entrevistas realizadas foram semiestruturadas, gravadas, transcritas e tematizadas. Elas foram realizadas no mês de fevereiro de 2019 com as quatro mulheres. No mês de maio, foi realizada uma segunda entrevista com Maria Bernadete, pois na primeira ela não havia mencionado o término do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que foram concluídos com sua formatura. Fatos intimamente ligados a este estudo, uma vez que Maria Bernadete mencionou que foi a participação no projeto que a incentivou a continuar os seus estudos escolares. Para a realização das entrevistas, segui um roteiro (Apêndice B). Todas assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice C), no qual autorizaram a publicação de seus depoimentos e nomes nesta investigação.

Para a realização das entrevistas, foi utilizada a metodologia da História Oral, haja vista que ela possibilita dar visibilidade àqueles/as que foram esquecidos/as, silenciados/as pela história oficial, democratizando a própria história. José Carlos Sebe Bom Meihy (1996, p. 17), ao tratar dessa metodologia, apresenta a História Oral como “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e é reconhecida como história viva”. As palavras do mencionado autor vão ao encontro da afirmação de Lucilia de Almeida Neves (2000, p. 112), que assim destaca:

[...] Metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a

construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral compreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva.

Utilizando-se da História Oral, fez-se uso de entrevistas, tendo como público-alvo as quatro mulheres agricultoras, as quais participaram do projeto de alfabetização de jovens e adultos. Quanto à escolha dos/as entrevistados/as, Verena Alberti (2005, p. 31) pontua que “[...] assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”.

A entrevista foi temática, visto que ficou em torno de um tema específico, a participação no projeto de alfabetização de jovens e adultos. Alberti (2005) esclarece que as entrevistas temáticas são adequadas para um tema em comum entre as pessoas que dele participaram. Assim a autora afirma (2005, p. 38):

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, em função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas.

Utilizando-se de entrevistas, a memória foi tomada como fonte informativa, com testemunhos vivos de mulheres que participaram do projeto de alfabetização, contribuindo para as análises sobre as indagações das problemáticas levantadas, apontando caminhos a serem percorridos durante os estudos. Corroborando tal afirmação, temos o olhar de Neves (2000, p. 113): “Nesse sentido, a memória, ao constituir-se como fonte informativa para História, constitui-se também como base da identidade, por meio de um processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável, que conterà as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente”.

André Castanheira Gattaz (1996) afirma que a História Oral se concretiza quando chega ao texto. O autor pontua que “[...] superando a

etapa da entrevista e de formação de arquivos, deve haver um processo de ‘transcrição’ das entrevistas que assegure a formação de um corpo documental a ser trabalhado [...] (GATTAZ, 1996, p. 135). Gattaz ainda destaca que após a transcrição torna-se necessária a textualização, com narrativa clara, texto limpo e coerente. As emoções do/a entrevistado/a devem ser registradas, visto que “[...] a linguagem falada e a escrita têm valores distintos” (GATTAZ, 1996, p. 135). Em seguida, passa-se pela apreciação do/a entrevistado/a e, posteriormente, o texto passa a ser utilizado como documento histórico. Ainda enfatiza que a textualização final é de autoria do/a pesquisador/a ou historiador/a. De acordo com Gattaz (1996, p. 137), “[...] assume-se, portanto, que a textualização final da entrevista é de autoria do historiador, sendo que o depoente é um colaborador para a fabricação deste novo documento”.

Após a realização das entrevistas com as mulheres agricultoras, procurei seguir os procedimentos apontados pelo autor, com a finalidade de elaborar um documento que expressasse as narrativas de cada mulher, suas memórias, tão essenciais a este estudo, com uma linguagem clara e coerente.

Nesta pesquisa qualitativa, além das entrevistas com as quatro mulheres agricultoras, foi realizada também uma pesquisa documental, sendo os cadernos escolares de uma das educandas a principal fonte. Ao todo, foram encontrados três cadernos.

De acordo com André Cellard (2008, p. 295), “[...] o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Além disso, contribui para o entendimento do objeto que necessita de contextualização histórica e social, trazendo informações imprescindíveis na compreensão das trajetórias percorridas pelas mulheres agricultoras, sujeitos desta pesquisa, em seus processos de alfabetização, assim como os conteúdos, procedimentos, atividades realizadas, entre outras informações pertinentes ao estudo.

Ainda, com o objetivo de elucidar a importância dos documentos na pesquisa qualitativa nos estudos da história vivida, temos o olhar de Cellard (2008, p. 295), o qual nos informa que

O documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstrução referente a um passado relativamente distante, pois não é raro

que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

A pesquisa documental somada a outras técnicas pode trazer contribuições importantes para a pesquisa. Menga Ludke e Marli André (1986, p. 39) argumentam que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos Almeida e Joel Felipe Guindani (2009, p. 2) reiteram que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Diante das afirmações dos/as autores/as sobre a importância dos documentos para a pesquisa, percebi a necessidade de analisar cada detalhe dos documentos utilizados, visto que poderiam revelar informações preciosas para a pesquisa.

Depois dessa explanação sobre as motivações, bem como sobre as questões teóricas metodológicas que guiaram esta pesquisa, passo a sua apresentação. Organizei o texto deste estudo com o intuito de explicitar diferentes caminhos de compreensão da complexidade do objeto da pesquisa. De qualquer modo, tais caminhos se entrecruzaram o tempo

todo, servindo à divisão das seções, que seguem como forma de apresentar de maneira mais inteligível os resultados desta pesquisa.

Assim, começo apresentando um breve cenário do histórico de ações e experiências da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Contextualizo a região do estudo, o projeto de alfabetização e apresento os sujeitos e a proposta de alfabetização que embasou o projeto.

Posteriormente, na seção intitulada “De pé no chão e sandália na mão: as experiências escolares na infância”, trato do ingresso das entrevistadas que frequentaram os bancos escolares em escola multisseriada/isolada, do abandono escolar e do trabalho na agricultura na infância.

Na seção “Tirar um nome: as descobertas e os sentidos para a vida”, apresento as discussões sobre a participação no projeto relacionadas às vivências, aos saberes, às descobertas e às contribuições da leitura e escrita na vida das mulheres agricultoras. Também são expostas as considerações a respeito do projeto de alfabetização, as lembranças das mulheres agricultoras sobre essa participação e quais sentidos essa experiência trouxe para o cotidiano dessas mulheres e agricultoras, ponderando os avanços e as dificuldades.

Por último, apresento as palavras finais sobre os resultados desta investigação pelos caminhos trilhados e as referências bibliográficas utilizadas na construção desta dissertação.

2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS CONTEXTOS, OS TEXTOS E OS SUJEITOS

A presente seção traz um breve cenário do histórico e das ações educacionais da educação de jovens e adultos no Brasil a partir da Constituição de 1934 até os dias atuais. Apresenta a contextualização do projeto de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido no município de Maracajá, SC, nos anos de 2002 a 2004, bem como o público atendido, as mulheres agricultoras – sujeitos centrais desta investigação – e a proposta de alfabetização abordada.

2.1 AS EXPERIÊNCIAS NA EJA: BREVE HISTÓRICO DE AÇÕES EDUCACIONAIS NO PAÍS

A apresentação deste breve histórico da Educação de Jovens e Adultos está ligada à educação escolar. Tal afirmação se faz necessária, pois essa modalidade estende-se também para outros domínios da vida social. Salienta-se que estudar o processo histórico se torna essencial, auxilia na compreensão do objeto de estudo e guia-nos na pesquisa para o entendimento do presente. Leôncio Soares e Ana Maria de Oliveira Galvão (2011, p. 257) pontuam que “[...] o nosso olhar sobre a história está sempre marcado por nossa inserção no presente”.

A EJA é uma modalidade de ensino complexa, porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional, assim como as outras modalidades de ensino que também a transcendem. Percebe-se que historicamente teve papel secundário no cenário da educação brasileira. Historicamente, a maioria das iniciativas nesse campo surgiu com a participação do Estado, visando prestar contas para as exigências internacionais sobre os índices do analfabetismo e para aumentar a base eleitoral, pois o analfabeto não possuía direito ao voto. Antes da Constituição de 1988, que estabeleceu o voto facultativo ao analfabeto, obrigatório aos letrados de 18 a 70 anos, outros objetivos também perseguiram essa oferta, como a elevação da produtividade da população, preparando-a para o mercado de trabalho nas diversas situações pelas quais passaram a economia do País. No decorrer do processo, buscavam-se soluções imediatas para “erradicar” o analfabetismo, visto como um grande problema para o desenvolvimento do País. Freire (1981, p. 11) faz uma crítica ao termo e enfatiza que

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha”, daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo”, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser curada e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”.

Pode-se dizer que essas representações do analfabetismo criticadas por Freire não são erros nem equívocos, mas construções ideológicas do jogo político. De um lado, para dissimular a realidade social; de outro, para silenciar e dominar as pessoas exploradas ou injustiçadas (FERRARO, 2017).

Ao tratar do termo analfabetismo, Freire (1981, p. 13) assim esclarece:

O analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

No decorrer dos anos, para atender à educação de jovens e adultos, foram realizadas ações em forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, na sua maioria marcados por formação aligeirada, com baixo custo, sem a devida preocupação com a formação e capacitação dos/as professores/as vinculadas aos processos de alfabetização e capacitação de mão de obra, sem vínculo com a educação básica ou mesmo com a

preocupação com a educação continuada e como meio de mobilização e conscientização social (SOARES; GALVÃO, 2011).

Apesar de a Constituição e as demais leis que regulamentam a educação definirem-na como um direito de todos, o que se observou nos estudos do processo histórico da educação de jovens e adultos é que ela se constituiu por meio de programas fragmentados, com problemas na concepção pedagógica e metodológica, ignorando a diversidade social e cultural.

O breve cenário da educação de jovens e adultos a ser apresentado será a partir da Constituição de 1934 até os dias atuais. A opção por esse período se deu para abordar o período vivido pelas mulheres agricultoras que foram entrevistadas. É o que veremos a seguir.

No início do século XX, houve uma mobilização que pretendia “eliminar o mal do analfabetismo” devido ao interesse no voto dos analfabetos. Passou-se a culpar as pessoas pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Até esse período não havia preocupação com a Educação de Jovens e Adultos no País. Conforme a afirmação de Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “[...] até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”. Apenas as elites se preocuparam em estabelecer por ato constitucional a educação como direito de todos, mas sem preocupações para a viabilização dessas metas, principalmente na educação das pessoas adultas.

Quanto à participação e à responsabilidade do Estado na esfera educacional que prevaleceu até o momento, apenas se modificou com a Constituição de 1934, a qual manifestou de maneira direta os aspectos educacionais relacionados ao Governo Federal. Sobre essa questão, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) pontuam que,

Nos aspectos educacionais, a Nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação, estabeleceu uma série de medidas que vieram conformar este movimento de entregar e cobrar do setor público a

responsabilidades pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Foi a partir de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos veio se firmar como um problema de política nacional necessária ao País, visto que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”, principalmente a educação de adultos. A preocupação com essa modalidade de ensino se dava devido às exigências internacionais sobre os índices de analfabetismo no País.

Celso de Rui Beisiegel (2004, p. 79) assinala que nesse período houve diversos marcos significativos para a educação de jovens e adultos no Brasil:

Há diversos marcos significativos nesse processo de inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos entre os objetivos da atuação do Estado no Brasil: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano Nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos.

Com a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e por meio de suas pesquisas, instituiu-se, em 1942, o Fundo Nacional Primário, que deveria incluir entre as 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 e diferenciado. O fundo tinha como finalidade criar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Em 1945, esse fundo foi regulamentado

e estabeleceu que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados em um plano geral de Ensino Supletivo para jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1945, foi criada a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) esclarecem que “[...] a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’”. Esses fatores internacionais contribuíram para ampliar o movimento da EJA.

Em 1947, foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a coordenação do Ministério da Educação e Saúde (BEISIEGEL, 2004) e realizado o I Congresso de Educação de Adultos, com o lançamento da CEAA com o *slogan* “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. De acordo com Vanilda Paiva (1987), o congresso serviu para expor trabalhos educativos destinados aos adultos, realizados nos diversos estados, e a troca de experiências sobre o assunto, marcadas pelo “entusiasmo pela educação”. Também marcou o início das atividades da campanha.

Com a CEAA, houve a produção de vários tipos de materiais pedagógicos, como cartilhas, livros de leitura e folhetos sobre noções de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos. Conforme Beisiegel (2004, p. 104), “[...] a educação de base a ser ministrada aos adolescentes e adultos tinha o conteúdo praticamente identificado aos conteúdos do ensino primário fundamental comum”. A pessoa “iletrada” continuava a ser considerada incapaz e era comparada a uma criança.

Sobre os materiais para as escolas supletivas, Beisiegel (2004) pontua que foram elaborados por uma comissão de professores do Ministério da Educação como uma cartilha oficial da Campanha de Educação de Adultos. O autor descreve que continham três séries de lições, com uma ordem de dificuldades crescentes, iniciando com as vogais, consoantes e as sílabas. “A lição apresentava as ‘famílias’ das sílabas contidas na palavra-chave e, em seguida, propunha a formação de novas palavras, mediante a manipulação das sílabas já estudadas” (BEISIEGEL, 2004, p. 104-105).

Foi a primeira vez que o governo brasileiro lançou uma campanha em nível nacional para alfabetizar a população. Porém, permaneciam os aspectos assistencialistas da alfabetização de adultos, visto que foram feitas campanhas e apelos para professores voluntários ou com uma remuneração insuficiente. O adulto analfabeto era comparado a uma criança e ainda visto como incapaz e marginalizado. De acordo com

Soares e Galvão (2011, p. 267), a campanha não atingiu os resultados esperados:

[...] a primeira campanha Nacional de Alfabetização se assentou sobre alicerces de bases fracas para sustentar um projeto nacional que alfabetizasse a população: foi uma ação emergencial que continuava a propor a erradicação do analfabetismo – visto como um mal em si mesmo.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), os esforços durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade no ano de 1960. Mas os índices de escolarização permaneciam reduzidos quando comparados à média de países considerados de primeiro mundo ou de países da América Latina.

A partir de 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, iniciaram-se os primeiros passos para a discussão de um novo método pedagógico. Paiva (1987, p. 213) assinala que esse II Congresso assinalou um novo momento no pensar dos educadores sobre a EJA:

[...] Marcava o Congresso o início de um novo período na educação dos adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Paulo Freire participou desse Congresso e discursou sobre o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo (PAIVA, 1987). Pela primeira vez se pensava em uma educação voltada para a realidade dos jovens e adultos, sendo mais que aprender a ler e a escrever, a educação como um ato político, voltado à conscientização. Ou seja: “Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa

de sua problemática. De sua inserção nesta problemática” (FREIRE, 1979, p. 90).

Enfatizando ainda mais a fala de Paulo Freire, temos o olhar de Soares e Galvão (2011) afirmando que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. E o adulto não alfabetizado não poderia ser mais visto como ignorante, mas sim como produtor de cultura e saberes, tendo conhecimento de mundo, sendo esse o ponto de partida para a aquisição da leitura da palavra.

Percebe-se que nesse período de 1959 a 1964 esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, sendo implantadas algumas ações e centros de educação de jovens e adultos com essa nova proposta de alfabetização e educação, muitos inspirados nas ideias de Paulo Freire. São exemplos desses movimentos o Movimento de Educação de Base (MEB); a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria de Educação de Natal; o Movimento da Cultura Popular de Recife; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), da prefeitura da Paraíba. E, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a presença do professor Paulo Freire. Esses movimentos aconteceram em diversos locais do País, mas foi no Nordeste que se concentraram com maior expressividade.

Haddad e Di Pierro (2000) expressam que nesse período a educação de adultos foi vista como forte instrumento de ação política, marcada pelo populismo e pelo desenvolvimento nacional.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo a exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o

motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Período marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo, a educação de adultos era vista como forte instrumento de ação política, afinal mais de 50% da população brasileira eram excluídos da vida política nacional por serem analfabetos (SOARES; GALVÃO, 2011).

No Prefácio do livro *Educação como Prática de Liberdade*, Francisco C. Weffort (1967) destaca que as ideias de Paulo Freire nasceram como uma das expressões da emergência política das classes populares. Tais ideias traziam nítidos os sinais do tempo e das condições históricas brasileiras, marcadas por um sistema social de desigualdade e opressão.

Os movimentos surgiram da organização da sociedade civil visando alterar esse quadro socioeconômico e político. O analfabetismo era visto não como causa da situação da pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. A alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (SOARES; GALVÃO, 2011).

De acordo com Beisiegel (1989, p. 272), “[...] a educação problematizadora funda-se na crença no homem e no seu poder criador. Seria desenvolvida mediante o diálogo”. O autor demarca que o educador já não seria o que somente educa, mas aquele que enquanto ensina também aprende com o educando. “Assim, ambos se transformariam em sujeitos do processo em que crescem juntos e no qual os argumentos de autoridade já não prevalecem” (BEISIEGEL, 1989, p. 272).

A educação problematizadora, proposta por Freire, propõe os homens em suas relações com o mundo. A realidade em processo de transformação. Os homens que fazem parte do mundo podem atuar e modificar sua realidade, mediados pelo diálogo. E Freire defendia a importância fundamental da “conscientização” e que o diálogo era o caminho para alcançá-la.

Nesse sentido, temos o olhar de Beisiegel (1989, p. 274): “[...] esta educação deveria partir do caráter histórico e da historicidade dos homens, seres que ‘estão sendo’, ‘seres inacabados’, situados em e com a realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles”.

Weffort (1967, p. 5) enfatiza um princípio fundamental da proposta de alfabetização de Freire, “[...] a alfabetização e a conscientização jamais

se separam”. De acordo com esse autor (1967), os vínculos do trabalho de Paulo Freire com a ascensão popular são claros. Iniciou em 1962 no Nordeste, a região mais pobre do Brasil, com 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões à época. A experiência foi realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, sob a coordenação de Freire. Em 45 dias, 300 trabalhadores foram alfabetizados. O fato impressionou a opinião pública e almejava-se estender a aplicação do sistema ao território nacional, com patrocínio do Governo Federal. Entre 1963 e 1964, foram desenvolvidos cursos de capacitação para coordenadores dos Círculos de Cultura¹⁰. Sobre a experiência do movimento de educação popular, Weffort (1967, p. 8) afirma que

O golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste: dezenas de milhares de trabalhadores alfabetizados em alguns poucos meses e a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação. Ficou a semente.

Corroborando a afirmação de Weffort, temos o olhar de Beisiegel (1989, p. 290) nos mostrando que “[...] por estranho que possa parecer, o melhor teste de eficácia do método Paulo Freire talvez tenha sido exatamente o peso das reações que desencadeou”.

Ao analisar as afirmações de ambos os autores, pode-se supor que a proposta de alfabetização de Paulo Freire traria mais que “a alfabetização” para os sujeitos. Traria maneiras diferentes de se ver no mundo e com o mundo. E todas essas “maneiras de se ver e ver o mundo” implicariam na consciência política, principalmente relacionada ao voto (considerado a arma do povo).

Com o Golpe Civil Militar de 1964, os programas que visavam a uma transformação social foram interrompidos, os materiais apreendidos,

¹⁰ O círculo de cultura se constitui, assim, em um grupo de trabalho e debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática livre e crítica. Busca-se no círculo da cultura, peça fundamental no movimento da educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem (WEFFORT, 1967).

assim como houve a detenção e o exílio de seus dirigentes. Inclusive Paulo Freire também foi preso e exilado. Weffort (1967, p. 23), esclarece que seu exílio não se deu apenas por suas ideias, “[...] mas principalmente porque empenhou-se em fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática”.

Nessa época, a educação foi retomada como modo de homogeneização e controle das pessoas. Alguns programas foram criados ou incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), dirigida por evangélicos, sendo considerada um programa semioficial que, sob muitas críticas, foi se extinguindo. O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, vinculado ao Ministério da Educação, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Não apresentava preocupação com a formação do professor, era suficiente alguém que soubesse ler e escrever.

Com esse programa, a alfabetização ficou restrita à habilidade de ler e escrever, sem preocupação com o trabalho de conscientização e problematização, a formação dos professores e as práticas voltadas à realidade dos/as educandos/as. “A ruptura política ocorrida com o movimento de 1964 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam que o MOBRAL chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. “As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

De acordo com esses autores, a educação de adultos, no período militar, passou a compor o mito da realidade democrática brasileira em um regime de exceção. Mito traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos era a nova chance de ascensão social.

Os autores ainda destacam que o MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira era que seus recursos financeiros independiam de regras orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, por meio de comissões municipais que se encarregaram de executar a divulgação da campanha nos municípios, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. A terceira característica era a centralização de

direção do processo educativo. A produção de material didático foi entregue a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para esse fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

O MOBRAL foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, período de abertura da redemocratização, após 21 anos de regime militar no País, no governo de José Sarney. Como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Ocupou o seu lugar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação EDUCAR –, que atuava de maneira indireta e apenas exercia a função de supervisão e acompanhamento nas instituições que recebiam os recursos, diferentemente do MOBRAL, que atuava diretamente nas ações educacionais.

Em 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta, no governo de Fernando Collor de Mello, sem nenhum projeto em seu lugar. Essa situação de ausência do Governo Federal como articulador pode ser considerada contraditória, visto que em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal que estabeleceu o direito à educação para todos, inclusive aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. O artigo 205 determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p).

Mesmo a constituição pontuando a educação como um direito de todos, estabeleceu-se a ausência por parte do Governo Federal em relação à educação de jovens e adultos, passando para os municípios essa função. Di Pierro (2001) destaca que o crescimento da participação dos municípios na oferta da EJA se deu com a extinção da Fundação EDUCAR quando o Governo Federal se retirou subitamente desse campo de atuação, delegando aos parceiros locais, sem qualquer negociação prévia, a responsabilidade de dar continuidade ao atendimento.

Nesse período, surgiram alguns projetos e movimentos municipais para atender a essa modalidade de ensino. Entre esses movimentos que surgiram a partir de 1990, destaca-se o Movimento de Alfabetização – MOVA. O Mova de São Paulo, criado em 1989, cujas atividades iniciaram em 1990, no governo de Luiza Erondina, serviu de inspiração e

apoio a outros municípios, como, por exemplo, Porto Alegre, Santos, Diadema, Angra dos Reis, que procuravam desenvolver experiências de alfabetização voltadas para a educação popular. Nesse sentido, trago o olhar de Soares e Galvão (2011, p. 272), os quais destacam que o

Mova – Movimento de Alfabetização – com uma nova configuração que procurava envolver o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Os Movas se multiplicaram como uma marca das administrações populares, tendo o ideário da educação popular como princípio de sua atuação: o olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização; a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos como copartícipes do processo de formação. Portanto, é característico do Mova, como gestor de uma política pública de alfabetização e ao pressupor a associação entre educação e cultura como base dessa política, o vínculo Estado-sociedade.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996. Especificamente, quanto à educação de jovens e adultos, houve poucas mudanças e inovação se comparada à versão anterior. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), em seus dois artigos, 37 e 38, é reafirmado o direito de jovens e adultos ao ensino básico e o dever do Estado em oferecer os cursos, sendo as únicas novidades o rebaixamento das idades – 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio – e a distinção entre ensino regular e supletivo.

Também se destaca que a nova LDB estabeleceu que a União deve encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação de duração decenal, previsto no artigo 9º, que estabelece o seguinte: “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, n.p.). Vale ressaltar que a nova LDB foi um marco importante para essa modalidade de ensino, deixando de ser vista apenas como projetos de governos ou ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade.

No entanto, nesse período também foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF), Lei nº 9.424/1996, que prejudicou muito a educação de jovens e adultos. Isso porque tal fundo priorizava o ensino fundamental, deixando parcialmente descobertos a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Mais uma vez essa modalidade de ensino experimentou dificuldades devido à falta de financiamentos. Di Pierro (2001) destaca que o fundo restringiu a liberdade que os estados e municípios dispunham de realizar gastos com a educação básica, direcionando a maior parte dos recursos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

Ao longo da metade dos anos de 1990, foram concebidos e iniciaram três programas federais de formação de jovens e adultos. Haddad e Di Pierro (2000, p 124) assinalam que “[...] nenhum deles foi coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parcerias, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa”.

Entre esses programas, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado em 1997 pelo Governo Federal. Foi um programa nacional da alfabetização de adultos, no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas sob a liderança da primeira-dama Ruth Cardoso. Surgiu a partir de um programa mais amplo denominado Comunidade Solidária, que destacava uma ação conjunta entre Governo Federal, administrações municipais e universidades, tendo como foco municípios com menor índice de desenvolvimento humano e maior número de analfabetos. O programa acabou ocupando o vazio que o FUNDEF causou na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que as matrículas dessa modalidade não geravam recursos para os municípios e estados.

De acordo com Gladys Beatriz Barreyro (2010), o formato do programa atraiu muitas críticas por se tratar de um programa aligeirado, com professores/as despreparados/as, visto que recebiam apenas formação inicial e só podiam atuar por seis meses, havendo trocas constantes. O programa também contribuiu para reforçar a imagem de quem não sabia ler e escrever como alguém incapaz, que necessitava de ajuda, de uma ação assistencialista, visto que anunciava como campanha “adote um analfabeto”, apresentando a visão da educação de jovens e adultos como uma questão de caridade. Tal visão mostra-se muito equivocada, uma vez que a educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação, um direito social, um direito que foi negado na infância e na adolescência e que o Estado deve garantir. Barreyro (2010, p. 188) pontua, de maneira muito clara, a finalidade do programa:

O Programa Alfabetização Solidária buscou a implantação de um modelo de terceirização de políticas educacionais, no caso, de alfabetização de jovens e adultos, utilizando-se de Instituições de Educação Superior com essa finalidade. Esse programa priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também induziu subjetividades, diferentes daquelas que definem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto da tutela, por meio da adoção de adultos, e, finalmente definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador.

Para Catelli Junior (2014, p. 96):

O Programa Alfabetização Solidária surgiu de um programa mais amplo, denominado Comunidade Solidária, que pretendia, com a participação de voluntários e parcerias, implementar ações que seriam gerenciadas pelo Estado, mas realizadas por terceiros. Tratava-se de fortalecer o que se denominava de “atividades públicas não estatais”, sendo as organizações sociais envolvidas reconhecidas como de “utilidade pública”. Era uma forma particular de privatização de muitas tarefas executadas tradicionalmente pelo Estado, em um contexto de implementação de reformas neoliberais.

Ainda nesse período, em 1996, foi criado pelo Ministério do Trabalho o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), que visava ampliar e diversificar a educação profissional. Em 1998, foi a vez do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado para atender às populações em processo de alfabetização nas áreas de assentamento.

Em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com o objetivo de construção de uma referência nacional da educação de jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos

no processo escolar ou processos formativos. De acordo com Roberto Catelli Junior, Bruna Gisi Luis e Felipe Soares Serrão (2013), surgiu como uma ferramenta de avaliação de participantes que não estavam frequentando regularmente as escolas, mas pretendiam obter o certificado. Dessa forma, o ENCCEJA foi criado no contexto do grande desenvolvimento das “avaliações externas em larga escala”, nos anos de 1990, para servir também como instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA, com vistas a “melhorar” a sua qualidade no Brasil ou pelo menos os índices.

Di Pierro (2001) enfatiza que as “parcerias” ocuparam destaque nos discursos dos agentes governamentais e de diversos atores sociais na busca de “naturalizar” a oferta da educação de jovens e adultos por meio dessas parcerias, deixando de delegar ao Estado seu papel de financiador e provedor de serviços sociais básicos.

Em 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, visto que pontuava a alfabetização de jovens e adultos como prioridade do seu governo. O programa contou com recursos do Governo Federal. Inicialmente, assim como ocorreu com o Programa Alfabetização Solidária, ele também se apoiava na sociedade civil e na utilização de professores/as leigos/as, sendo concedidas bolsas aos/às professores/as e coordenadores/as.

Sobre o Programa Brasil Alfabetizado, Di Pierro (2005) menciona que contava com recursos orçamentários limitados, sendo desenvolvido de forma descentralizada por estados e municípios. A autora ainda pontua que o programa se assemelhava às campanhas anteriores, como a curta duração nos módulos, a improvisação dos/as alfabetizadores/as e a falta de mecanismos para assegurar a continuidade dos estudos.

Posteriormente, o programa sofreu algumas mudanças, como a ampliação da duração dos projetos de alfabetização, a retirada da meta de erradicar o analfabetismo em quatro anos, e os estados e municípios passaram a ser responsáveis por sua execução. Mas o País continuou tendo como desafio diminuir os índices de analfabetismo e proporcionar a continuidade dos estudos para os jovens e adultos.

Catelli Junior pontua (2014, p. 106) que “[...] é mais do que evidente, no século XXI, que não basta alfabetizar, que é preciso avançar muito mais no processo de letramento¹¹ de jovens e adultos, para que estes sejam de fato cidadãos de direito, capazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita na vida social”.

¹¹ Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2009, p. 47).

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No período de 2007-2010, foram promovidas ações quanto às políticas nacionais relacionadas com a educação de jovens e adultos, destacando-se a criação da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD)¹²; a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei nº 11.494/2007, que substituiu o FUNDEF, incluindo, assim, as matrículas da educação de jovens e adultos na previsão dos recursos; a instituição da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos¹³; e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA)¹⁴.

Também nos anos de 2003 a 2010, a criação do Programa Brasil Alfabetizado enfatizou três vertentes para atender a essa modalidade de ensino: o projeto Escola de Fábrica, com cursos de formação profissional para jovens de 15 a 21 anos; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), voltado à faixa etária de 18 a 24 anos, com Ensino Fundamental incompleto e sem vínculo formal com o trabalho, tendo como objetivo a capacitação para o mercado de trabalho; e o Programa de Integração da Educação de Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), também voltado à educação profissional.

De modo geral, no contexto das políticas públicas voltadas para a EJA no governo Dilma Rousseff, iniciado em 2011, percebeu-se a continuidade das ações já desenvolvidas durante o governo anterior. Ressalta-se um elemento novo: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal em 2011, Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de

¹² Em 2012, passou a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

¹³ De acordo com o Ministério da Educação, a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos tem o objetivo de firmar um pacto social para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil (BRASIL, 2007).

¹⁴ Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Apresenta como objetivo disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA (BRASIL, 2009).

programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, justificado pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Constituiu-se, resumidamente, em uma ação de oferta de cursos de curta duração ou cursos técnicos não relacionados à EJA, inicialmente desvinculados das propostas de elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização. De acordo com Di Pierro e Haddad (2015), o PRONATEC foi criticado por educadores/as e pesquisadores/as por seu viés privatizante, ou seja, a transferência de recursos públicos ao Sistema S¹⁵ e outras instituições privadas pela oferta de cursos.

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), sancionado no governo de Dilma Rousseff, com o objetivo de garantir a continuidade das políticas educacionais no período estabelecido, articulando as iniciativas da União, dos Estados e Municípios, aplicando por meio de ações, metas e objetivos os princípios orientadores da educação nacional, sendo apontado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Trata-se de um documento referência da política educacional brasileira para todos os níveis de governo. Apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais no País. Tradicionalmente, vem sendo elaborado pelos governos brasileiros, por meio de grupos organizados para esse fim.

José Jairo Vieira, Carla Chagas Ramalho e Andréa Lopes da Costa Vieira (2017) salientam que a discussão sobre o PNE começou na Era Vargas¹⁶, um período marcado pelo nacionalismo, pela forte identidade nacional que Getúlio Vargas queria dar ao Brasil. Com o ideal de realizar projetos de leis visando a uma nação forte por meio da educação, criou o então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, Conselho Nacional de Educação.

¹⁵ A expressão Sistema S designa o conjunto de Instituições mantido por contribuições sociais e gerido pelo empresariado para assistir e promover à formação profissional dos trabalhadores da indústria (SESI, SENAI), do comércio (SESC, SENAC), do transporte (SENAT) e das empresas rurais (SENAR).

¹⁶ **Era Vargas** é o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua (de 1930 a 1945). Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Getúlio Vargas fez no País, tanto sociais quanto econômicas. (WIKIPÉDIA..., 2019a).

O Plano Nacional de Educação está previsto na Constituição Federal de 1988, que determina, no artigo 214, a elaboração do Plano Nacional de Educação, com duração plurianual. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, no artigo 87, também estabelece o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas.

Desde 2011, o PNE se encontrava em estudos e tramitação. O Ministério da Educação enviou ao Congresso Federal sua versão do novo PNE. Após período de tramitação e muitas retificações, foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014. Salienta-se, ainda, que com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), os estados e municípios também passaram a ter a obrigação de construir e aprovar em projetos de leis seus planos de educação, estabelecendo metas e estratégias em nível estadual e municipal, que devem reger as iniciativas na área da educação.

No atual plano (PNE 2014-2024), as metas para a educação de Jovens e Adultos, especificamente as metas 9 e 10, apresentam necessidade de elevação das taxas de alfabetização, “erradicação do analfabetismo”, redução do analfabetismo funcional e oferta de educação profissional.

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, n.p.).

Salienta-se que, ainda em 2014, ano de aprovação do plano, o termo “erradicação” do analfabetismo foi utilizado, como se ele fosse uma “erva daninha” ou “enfermidade”, como discutia Freire. Mesmo após esses anos, é possível supor que o analfabetismo ainda é visto como uma responsabilidade dos sujeitos e não como efeito de uma sociedade injusta e com grandes desigualdades sociais.

O PNE menciona o objetivo de superação do analfabetismo e apresenta metas de universalização da educação de jovens e adultos. Apresenta também ênfase na qualificação profissional da mão de obra. O

documento expõe estratégias para atingir tais metas, porém é necessário avaliar se as ações práticas caminham na mesma direção para atingir as metas almejadas relacionadas à EJA.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular também já havia sido mencionada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, e pelo Plano Nacional de Educação. Conforme já mencionado anteriormente, a educação de jovens e adultos se trata de um direito daqueles que não tiveram, na idade própria, a oportunidade de frequentar a escola ou tiveram que abandoná-la. Ela é assegurada pela legislação como direito fundamental, não podendo ser entendida como uma modalidade complementar de educação. Gilvan dos Santos Sousa *et al.* (2017, p. 3982) pontuam que

Trata-se de uma modalidade educativa “viva”, possuidora de um público-alvo, específico e singular. Dotado de vivência e de expectativas a respeito de si e da escola. Essas condições demandam o estabelecimento de práticas educativas voltadas à criação de um currículo diversificado e que seja atrelado com a prática desses sujeitos.

Porém, ao ser elaborada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não tratou especificamente dessa modalidade de ensino, havendo uma contrariedade entre o Plano Nacional de Educação e a nova Base Nacional Comum Curricular, pois o primeiro apresenta metas a serem alcançadas no período estabelecido. Já a nova Base (terceira versão) limita e reduz as possibilidades de construção curricular, principalmente em se tratando da educação de jovens e adultos. Na tentativa de incluir a EJA, essa nova Base incluiu a expressão jovens e adultos, o que serviu para aumentar o problema, uma vez que não houve a preocupação específica com essa modalidade, sua especificidade, suas particularidades e seu público-alvo. Ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios se adequar à realidade local e incluir modalidades como a educação de jovens e adultos e outras modalidades existentes.

Esse breve cenário sobre a Educação de Jovens e Adultos, no decorrer do processo histórico, contribuiu para percebermos que mesmo amparada por leis, essa modalidade de ensino ainda não alcançou os objetivos propostos. O Brasil ainda apresenta muitos analfabetos

absolutos e analfabetos funcionais. Os programas desenvolvidos, na sua maioria, estavam ou ainda estão vinculados a preocupações com índices e exigências internacionais, desconsiderando a importância dessa modalidade de ensino, principalmente quanto ao seu público-alvo, à formação dos/as educadores/as, à importância de o currículo ter vínculo com a realidade dos/as educandos/as e quanto a políticas públicas para atingir tais finalidades.

Ao atuar como professora na EJA, estudar e escrever sobre a educação de jovens e adultos, percebi a importância de os sujeitos compreenderem a sua realidade, levantar as suas hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções para transformá-la. O aprendizado da leitura e da escrita deve estar aliado a essa compreensão. Conforme já referenciado por Weffort (1967), “[...] alfabetização e conscientização não se separam jamais”. As palavras de Freire (1983, p. 31) complementam e reforçam meu pensamento de que “[...] o homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”.

Os jovens e adultos que não frequentaram a escola pela pouca oferta de instituições escolares onde residiam quando crianças ou que tiveram que abandonar seus estudos para trabalhar, destinando seu tempo de infância e de frequentar a escola para a dedicação ao trabalho não merecem ser considerados “responsáveis” por problemas quanto a índices educacionais, avaliações ou metas.

Diante do exposto, referencio mais uma vez as palavras de Freire (2011a, p. 24) para afirmar que “[...] esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

O pensamento de Freire me leva a refletir sobre a educação e a prática pedagógica em todas as modalidades de ensino. Uma prática que não pode ser neutra, mediada cada vez mais pelo diálogo e o respeito às diferenças de ideias e saberes, na qual as experiências e os conhecimentos de cada pessoa sejam considerados e respeitados. No processo de alfabetização de jovens e adultos, as ações educacionais necessitam estar voltadas ao aprendizado da palavra escrita com íntima relação com os saberes da realidade em um processo vivo de aprendizagem. A educação é um meio de construção de conhecimentos voltados à cidadania, busca de direitos, participação coletiva e, principalmente, a conscientização do meio em que vivemos, compreendendo e buscando maneiras de interagir e realizar mudanças embasadas na coletividade e no bem comum.

A seguir, apresento o projeto de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido no município de Maracajá, SC, nos anos de 2002 a 2004, a região do estudo, a trajetória do projeto, desde a fase de elaboração, seu planejamento, o contexto, o embasamento teórico, os sujeitos e as mulheres agricultoras entrevistadas.

2.2 O CAMINHO PERCORRIDO: CONTEXTUALIZANDO A REGIÃO DO ESTUDO

Este estudo tem como lócus a cidade de Maracajá, localizada no extremo sul catarinense, na região da AMESC¹⁷, com uma área geográfica de 63,4 km². De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, são 7.293 habitantes. Os limites territoriais de Maracajá são os municípios de Criciúma e Forquilha (ao norte), Araranguá (ao sul), Meleiro e Forquilha (a oeste), Araranguá e Criciúma (a leste).

¹⁷AMESC – Associação do Extremo Sul Catarinense, com quinze municípios filiados, entre eles Maracajá.

Figura 1 - Mapa do estado de Santa Catarina com a localização do município de Maracajá (2019)



Fonte: WIKIPÉDIA: a Enciclopédia Livre (2019b). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maracaj%C3%A1#/media/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_Maracaja.svg.

Maracajá tem sua história interligada ao município de Araranguá, do qual foi Vila e Distrito até o ano de 1967, tendo sua emancipação em 12 de maio de 1967. Tem sua história também fortemente ligada à presença da Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina na região. Odécia Almeida de Souza e Lúcio Vânio Moraes (2009) retratam as memórias e histórias do município no livro intitulado “Maracajá: outras memórias, novas histórias”, no qual destacam que a identidade cultural no município é bastante diversificada devido aos diferentes povos que ocuparam seu território em diferentes épocas. Após a expulsão dos grupos indígenas, os imigrantes europeus, no final do século XIX, realizavam a prática da pecuária e da agricultura e construíram engenhos de cana-de-açúcar e de farinha de mandioca. Inicialmente, a agricultura era de subsistência e, posteriormente, os excedentes da produção passaram a ser comercializados. Cultivavam milho, mandioca, feijão, cana-de-açúcar e hortaliças.

Souza e Moraes (2009, p. 25) pontuam que “[...] no passado a agricultura era a base da economia no município e região, sendo que toda a família se dedicava ao trabalho na roça e as mulheres além do trabalho agrícola eram responsáveis pelos afazeres domésticos”. Ainda hoje, segundo os autores, o município destaca-se pelas atividades agrícolas e, além das plantações citadas, na produção de arroz e fumo.

Sua base econômica continua agregada à agricultura e agropecuária no contexto familiar. As culturas que prevalecem são o arroz e o fumo, cultivados na maioria das propriedades por meio de novas técnicas como também de forma tradicional. Além disso, também são atividades econômicas de geração de emprego e renda para o município, atualmente, as fábricas de confecção de vestuário, a indústria cerâmica, o extrativismo mineral, o comércio e os serviços.

De acordo com Yumie Murakami *et al.* (2017), a China lidera o *ranking* de maior produtora de tabaco em folha, enquanto o Brasil ocupa a segunda posição de maior produtor de tabaco no mundo. A região sul do Brasil é a mais produtiva do País. O Rio Grande do Sul lidera o *ranking* de maior produtor brasileiro de fumo em folha, seguido de Santa Catarina e do Paraná (SOUZA CRUZ, 2017). Em Santa Catarina, o fumo é produzido por pequenas propriedades familiares.

Na região sul catarinense, a fumicultura entrou substituindo as lavouras de mandioca. No início, a substituição da mandioca por uma cultura que não servia de alimento enfrentou resistência. Mas, para inserir essa cultura nova, foram organizadas algumas ações. Marineide Maria Silva (2003, p. 100) aponta algumas dessas ações:

A fumicultura integrada entrou substituindo as lavouras de mandioca, produto de preços instáveis. De início a substituição da mandioca por uma cultura nova, que não servia como alimento, enfrentou resistência. Como tática para tornar a adoção mais fácil e rápida, a Souza Cruz¹⁸ convenceu um grupo de agricultores a se integrarem à empresa, fornecendo-lhes empréstimos para construção da estufa e compra de insumos que eram entregues diretamente na casa dos agricultores. Além disso, contratavam filhos de agricultores como instrutores [...]

¹⁸ Souza Cruz é uma indústria de cigarros brasileira, subsidiária da Multinacional *British American Tobacco* no Brasil.

Aos poucos, o pequeno grupo de agricultores foi atraindo novos plantadores, que foram induzidos pelo bom resultado financeiro que haviam conquistado. A fumicultura se popularizou na agricultura, passando a ser identificada como sinônimo de agricultura familiar.

De acordo com os dados da Epagri¹⁹ de 2013, o fumo está entre as principais atividades agrícolas desenvolvidas no município de Maracajá, tendo 181 (cento e oitenta e uma) famílias que trabalham com essa cultura, produzindo 1.120 (um mil cento e vinte) toneladas anualmente, em uma área de 560 (quinhentos e sessenta) hectares, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Dados sobre as atividades agrícolas no município de Maracajá/SC

Atividades	Famílias (número)	Área (ha)	Produtiv. Kg/ha	Produção - ton
a) Culturas anuais				
Arroz	72	1.600	4.800	7.680
Milho	130	600	4.200	2.520
Milho silagem		200	30.000	6.000
Feijão	120	55	1.000	55
Mandioca	25	50	20.000	1.000
Fumo	181	560	2.000	1.120
b) Culturas permanentes				
Banana	1	6	5.000	30
Maracujá	2	1,5	22.000	33
c) Pecuária				
Ave corte	8			
Ave postura	3			
Bovino leite	18			
Bovino corte	18			
Piscicultura	2	2,5	6.400	16

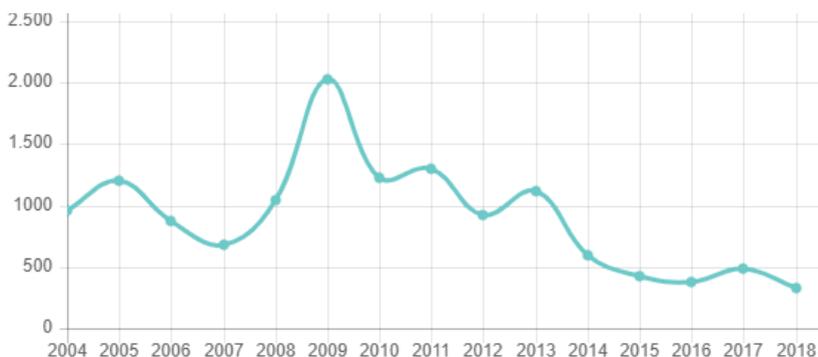
Fonte: Elaborado a partir de informações da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri) de 2013.

¹⁹ A Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) é o órgão oficial de extensão rural e pesquisa agropecuária do estado de Santa Catarina.

Dados mais recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2017, no Censo Agropecuário, mostram que houve uma diminuição dos números quanto à produção de fumo no município de Maracajá. A área plantada é de 240 ha, com rendimento médio de 2.000 kg/ha e 480 toneladas de quantidade produzida. Ocupa a 89ª posição no *ranking* no estado de Santa Catarina quanto à quantidade produzida (480 toneladas) e a 85ª posição quanto à área plantada (240 ha). Mesmo havendo uma diminuição quanto aos números de produção e de área plantada, continua sendo uma das atividades econômicas desenvolvidas na agricultura familiar no município. Atualmente, o plantio de arroz destaca-se como a principal atividade.

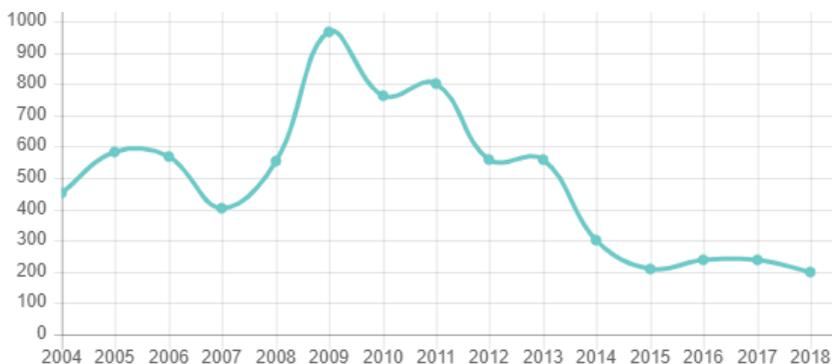
As Figuras 2 e 3, abaixo, demonstram a produção de fumo no município de Maracajá (SC) nos anos de 2004 a 2018, relacionada com a quantidade produzida e a área plantada.

Figura 2 - Gráfico fumo, folha, **quantidade produzida** (Unidade: t) (2018)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018, n.p.).
Disponível em: [https:// cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maracaja/pesquisa/14/10193?tipo=grafico&indicador=10296](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maracaja/pesquisa/14/10193?tipo=grafico&indicador=10296).

Figura 3 - Fumo, folha, **área plantada** (Unidade: ha) (2018)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018, n.p.).
Disponível em: [https:// cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maracaja/pesquisa/14/10193?tipo=grafico&indicador=10296](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maracaja/pesquisa/14/10193?tipo=grafico&indicador=10296).

A partir da análise dos gráficos apresentados nas figuras 2 e 3, percebeu-se que no ano de 2004, ano em que o projeto de alfabetização estava ocorrendo, a produção de fumo no município de Maracajá se mostrava como uma atividade desenvolvida com certa expressividade

pelas famílias. Houve um aumento na produção no ano de 2009 e, posteriormente, sua produção vem diminuindo consideravelmente.

Dados mais específicos sobre a produção da fumicultura no período de 2002 a 2004 no município de Maracajá não foram encontrados. Foi feito um questionamento na Epagri que atua no município e recebido como resposta que os dados disponíveis se encontram apenas nas informações do IBGE.

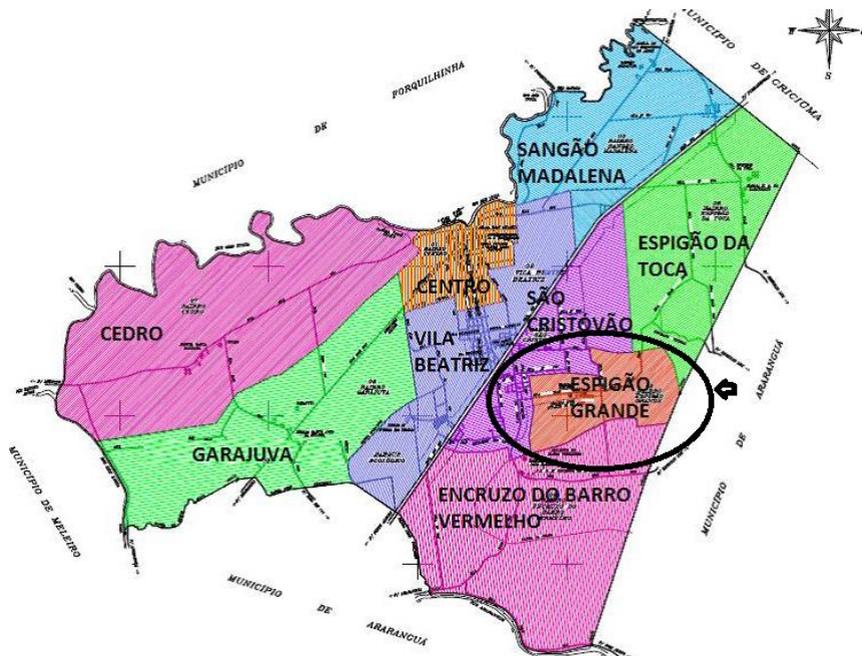
A principal atividade econômica dos/as educandos/as que frequentaram o projeto de alfabetização era a fumicultura.

A seguir, explano sobre o projeto de alfabetização de jovens e adultos realizado no bairro Espigão Grande, no município de Maracajá, e sobre os sujeitos que participaram dessa proposta de alfabetização.

2.3 O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO E OS SUJEITOS

O projeto de alfabetização de jovens e adultos teve início em agosto de 2002, com a apresentação do projeto de pesquisa e intervenção para a implantação da alfabetização de jovens e adultos no bairro Espigão Grande, no município de Maracajá. Foi viabilizado, por intermédio da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), por meio do Art. 170, Lei Complementar nº 281/2005, da Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina, que prevê assistência financeira aos/às acadêmicos/as matriculados/as nas instituições de educação superior, estabelece normas e critérios do processo seletivo para bolsas de estudo e bolsas de pesquisa.

Figura 4 - Mapa do município de Maracajá com os limites dos bairros e as divisas conforme delimitação do ano de 2004



Fonte: Prefeitura Municipal de Maracajá (2004). Créditos: ESET Engenharia e Topografia LTDA.

Os parceiros para a implantação do projeto foram, de um lado, a universidade, que contribuiu com as bolsas de iniciação científica, orientação pedagógica, divulgação, cópias de materiais; e, de outro, a Prefeitura Municipal de Maracajá, que disponibilizou o espaço físico (uma sala de aula) na Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem e a divulgação do projeto, que foi feita em jornal local²⁰, que tem seus serviços distribuídos no município até os dias atuais.

²⁰ Folha Regional – Na referida época (2002 a 2004), com circulação nos municípios de Maracajá, Araranguá, Criciúma, Içara e Cocal do Sul. Atualmente, a circulação atinge os municípios da Associação do Extremo Sul Catarinense – AMESC e da Associação dos Municípios da Região Carbonífera – AMREC.

Figura 5 - Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (2003)



Fonte: Acervo documental da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (2019).

Figura 6 - Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (2019)



Fonte: Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem.
Créditos: Cristiane Sant´Ana (2019).

O projeto elaborado por mim e por minha colega (2002) foi enviado para aprovação à Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), por intermédio do curso de Pedagogia, apresentando como tema a “Alfabetização de Jovens e Adultos na comunidade de Espigão Grande no município de Maracajá nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Na apresentação e delimitação do projeto, o problema enfatizado foi “Como o processo de alfabetização pode contribuir para a compreensão da realidade em que os/as educandos/as estão inseridos/as, auxiliar na busca de novas experiências e na realização dos sonhos e objetivos?”.

Para a realização do projeto de alfabetização, os objetivos traçados foram:

- Realizar uma pesquisa de campo com levantamento de dados sobre o público-alvo e os interesses no processo de alfabetização;
- Possibilitar a participação de jovens e adultos, buscando um espaço para quem já não se encontra na faixa etária correspondente ao ensino fundamental;
- Propiciar a alfabetização de jovens e adultos na comunidade de Espigão Grande, no município de Maracajá;
- Promover a interação e interpretação do estudo, análise e compreensão da sociedade contemporânea;
- Possibilitar uma compreensão crítica e criativa do saber ver e fazer o mundo;
- Auxiliar para que o processo de alfabetização vá ao encontro da realidade, compreendendo a expectativa do aluno em busca de qualificação, através do ensino, com fins de interferir no processo histórico e social. (SANT’ANA; SOUZA, 2002, p. 6).

Os/as professores/as orientadores/as²¹ auxiliaram na elaboração do projeto e apontaram o enfoque na proposta de alfabetização de Paulo

²¹ **Sônia Krause Kurylenko** - Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e responsável pelo acompanhamento na elaboração do projeto.

Freire. Posteriormente, acompanharam a execução, inclusive com constantes encontros para auxílio na construção do planejamento das aulas, orientações quanto aos fundamentos teóricos para a ação e reflexão do processo de alfabetização e para a elaboração do relatório final. O projeto teve início em agosto de 2002 e foi finalizado em dezembro de 2004. As aulas só iniciaram em setembro de 2002, com dois encontros semanais, nas segundas e quartas-feiras, no período noturno.

O jornal Folha Regional publicou, no dia 27 de setembro de 2002, uma notícia intitulada “Acadêmicas realizam projeto comunitário”, com o seguinte conteúdo:

Segundo as acadêmicas, está surgindo cada vez mais pessoas interessadas. Muitos vêm procurando, demonstrando muito interesse em participar. Com isso nosso entusiasmo e satisfação aumentam a cada dia, pois percebemos que o projeto foi aceito por toda a comunidade. (FOLHA REGIONAL, 2002, p. 3).

Maria Sônia Plácido Silva – Professora e coordenadora do curso de Pedagogia na época em que o projeto foi implantado, sendo responsável pelo acompanhamento na elaboração e no decorrer de todas as atividades.

Valentim Fermo - Professor da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e responsável pelo acompanhamento na elaboração e no decorrer de todo o projeto.

Elizabeth Aguiar - Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e responsável pelo acompanhamento na elaboração do projeto.

Figura 7 – Notícia sobre o projeto de alfabetização publicada em 27/09/2002

Acadêmicas realizam projeto comunitário

Uma pesquisa realizada pelas acadêmicas do curso de pedagogia da Unisul, na comunidade de Espigão Grande, constatou a necessidade de implantação do processo de alfabetização de jovens e adultos, que começou na semana passada e está possibilitando a socialização de conhecimentos e ajudando na leitura dos analfabetos existentes na comunidade.

De acordo com as acadêmicas Cristiane Sant'Ana e Izabel de Almeida Souza, o projeto começou com 10 pessoas e

hoje já somam-se 13. Segundo as acadêmicas, está surgindo cada vez mais pessoas interessadas. "Muitas vêm procurando, demonstrando muito interesse em participar. Com nosso entusiasmo e satisfação aumentam a cada dia, pois percebemos que o projeto foi aceito por toda a comunidade", relatam.

As aulas são ministradas nas segundas e quartas-feiras e o projeto é uma parceria da universidade com a prefeitura municipal e terá dois anos e seis meses de execução.



Acadêmicas estão entusiasmadas com a procura

Fonte: Folha Regional (2002, p. 3).

Após a aprovação do projeto, iniciou-se a divulgação e a realização das visitas nas residências das pessoas. As visitas foram realizadas nas casas de pessoas que residiam no bairro Espigão Grande e que desejavam voltar à escola. Como minha colega residia nesse bairro e, à época, era diretora da escola mencionada, conhecia um pouco da história de vida desses sujeitos, principalmente das mulheres agricultoras. Nessas visitas, realizamos a divulgação do projeto e o levantamento de informações por meio de um formulário (Apêndice A), que abordava alguns aspectos do contexto dos sujeitos e, principalmente, os interesses e temas que gostariam de aprender. As respostas no formulário foram registradas por nós e o levantamento das palavras geradoras se deu por meio das questões abordadas, como questões que gostariam de aprender e temas relacionados ao seu cotidiano.

Vale salientar que a etapa das visitas foi imprescindível no processo de alfabetização na metodologia baseada em Paulo Freire, uma vez que a primeira etapa é a investigação, na qual se busca, no universo vocabular e no meio onde vivem os/as educandos/as, as palavras geradoras.

Freire (1999) esclarece que o processo inicia pelo levantamento do universo vocabular do grupo que se pretende trabalhar. O levantamento das palavras geradoras ou de temas de interesse são primordiais para o trabalho, partindo-se de situações concretas, em um processo de alfabetização pela conscientização, por meio do qual os/as educandos/as possam ser sujeitos de sua aprendizagem, não apenas para aprender a ler e a escrever, mas para dizer a sua palavra. Nesse processo, o diálogo é essencial. Por meio dos debates, educadores/as e educandos/as podem criar, recriar e aprender mais do que ler e escrever, ou seja, podem compreender o seu papel como sujeitos, contribuindo para a mudança de atitudes. Sobre as palavras geradoras, Freire (2011b, p. 23) afirma que “[...] crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”.

A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de decodificações, que são representações da realidade. (FREIRE, 1999, p. 20).

Nilcéa Lemos Pelandré (2009, p. 39) descreve a metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire:

Valorização do universo vocabular do educando e da comunidade onde ele vive, como ponto de partida para o processo de aprender a ler e a escrever (a leitura de mundo precede a leitura da palavra); a codificação e a decodificação – o diálogo entre o educador e os educandos, visando a compreensão do significado social dos temas em discussão e a tomada de consciência da realidade; e a problematização – ação e reflexão sobre a realidade. É a passagem de uma visão mágica para uma visão crítica do contexto em discussão.

Desde a elaboração do projeto, esse pensamento sempre esteve presente. O trabalho pedagógico com íntima relação com a realidade, partindo das experiências vividas, tendo o diálogo como mediador do processo, em que as trocas mútuas entre os envolvidos eram essenciais. O projeto de alfabetização de jovens e adultos iniciou com um grupo de onze educandos/as, permanecendo dez até o final, como já mencionado. O quadro abaixo apresenta a relação dos nomes dos/as participantes, datas de nascimento, idades na época do projeto, profissões e estados civis.

Quadro 2 – Participantes do projeto de alfabetização de jovens e adultos, datas de nascimento, idades, suas referidas profissões e estados civis (2002-2004)

Nome	Data de nascimento	Idade na época	Profissão	Estado Civil
Antonio João Pereira	13/06/1957	46 anos	Agricultor	Casado
Caetana João Pereira	28/11/1969	33 anos	Agricultora	Casada

Cledione Simões Pereira	03/08/1979	24 anos	Agricultor	Solteiro
Eva Guimarães Sheffer	06/06/1954	49 anos	Agricultora	Casada
Ivonete Duarte Comin	05/07/1957	46 anos	Agricultora	Casada
Julia Benta de Assis Artur	24/09/1952	50 anos	Agricultora	Casada
Maria Bernadete Medeiros Rocha	04/04/1967	36 anos	Agricultora	Casada
Maria Helena Ricardo Pereira	31/08/1961	42 anos	Agricultora	Casada
Maria Machado Leandro	02/10/1950	52 anos	Agricultora	Casada
Rosa Marcelino da Rosa	10/11/1955	47 anos	Agricultora	Casada
Valdineia Rodrigues Farias	28/08/1979	24 anos	Agricultora	Casada

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

Eram dois homens, um casado e o outro solteiro, e nove mulheres, todas casadas. Merece destaque o fato de as mulheres agricultoras serem todas casadas, pois além do trabalho na roça, precisavam conciliar o estudo com os cuidados com a família, com os/as filhos/as e com os serviços domésticos. O intervalo de idade do grupo de educandos/as do projeto de alfabetização era de 24 a 52 anos.

A desistência mencionada foi de dona Rosa, que deixou de frequentar o projeto no ano de 2004 devido a alguns problemas pessoais.

Depois dessa explanação do contexto do projeto e dos sujeitos que dele participaram, relato sobre a proposta de alfabetização que embasou

o projeto. Uma proposta embasada no pensamento de Paulo Freire, com enfoque nas palavras geradoras e no contexto dos/as educandos/as.

2.4 A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO: DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA

Pelo fato de o projeto estar embasado no pensamento de Paulo Freire, buscava-se uma prática de ensino com temas voltados e intimamente ligados à realidade dos/as educandos/as, mediada pelo diálogo, com construção dos conhecimentos e troca mútua entre as educadoras e os jovens e adultos. Almejou-se, mais que aprender a ler e a escrever, uma educação problematizadora, voltada à leitura de mundo.

Freire (1979) aponta que alfabetizar não é repetir palavras, mas dizer a sua palavra partindo de sua cultura. Assim, torna-se necessária uma leitura de mundo do sujeito, partindo de sua realidade como protagonista, e isso só é possível por meio de uma educação problematizadora. Paulo Freire (1979, p. 19) pontua que “[...] para ser válida a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”. O processo de alfabetização é um ato político, um ato social, em um movimento de construção e ressignificação do conhecimento.

Nesse contexto, educando/a e educador/a aprendem mediatizados pelo diálogo e pelo mundo. Freire (1979, p. 42) assim afirma: “[...] se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Nessa perspectiva de educação, educandos/as e educadores/as se tornam sujeitos do processo, em que, coletivamente, estabelecem relações com o mundo, criando e recriando sua cultura e sua história. Assim, torna-se primordial que o processo de alfabetização esteja intimamente ligado com a realidade dos sujeitos. Nas palavras de Freire (1979, p. 21):

É preciso que a educação esteja - em seu contexto, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar

a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e história...

Nessa afirmação, podemos entender claramente que homens e mulheres, por meio da educação, podem fazer história, entender os temas da sua época, em um espaço democrático onde se sintam parte da história. Assim, a educação deve contribuir para a constituição do homem/mulher como pessoa, como ser histórico e contribuir para a formação de uma consciência coletiva.

O projeto de alfabetização de jovens e adultos realizado no bairro Espigão Grande, município de Maracajá, SC, foi embasado na proposta de alfabetização de Paulo Freire ao estimular a alfabetização dos/as participantes mediante a discussão de suas experiências de vida, por meio de palavras presentes na realidade dos/as educandos/as, que foram decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Uma proposta de aprender a ler o mundo, a realidade e as palavras pautada no diálogo, na construção do conhecimento realizada pelos sujeitos em relação ao outro. De acordo com as palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 10-11):

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

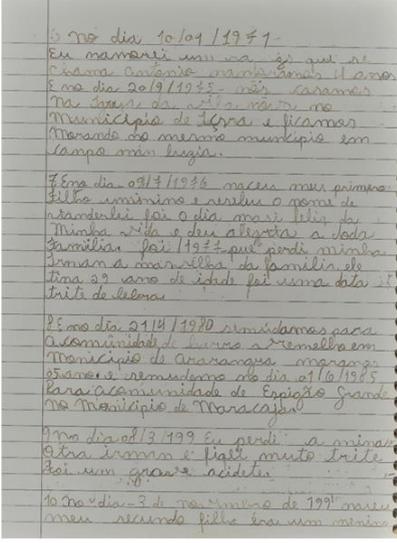
O objetivo central do projeto era alcançar uma educação baseada no respeito ao conhecimento do outro, por meio do diálogo, partindo da

realidade em que estavam inseridos/as os/as educandos/as, contextualizando, problematizando, conhecendo o mundo da leitura e da escrita intimamente ligado à leitura de mundo.

Ao folhear e ler os textos e as atividades produzidas nos cadernos guardados por Dona Julia, ao ler as entrevistas das mulheres agricultoras, suas narrativas sobre as lembranças que permaneceram do projeto de alfabetização e rememorar minhas próprias lembranças, penso que conseguimos realizar um processo de aprendizagem com conhecimentos significativos, coletivos, solidários e principalmente para dizer a sua palavra. E, para demonstrar o que tentei escrever com palavras, apresento o texto escrito por Dona Julia, que não frequentou a escola na infância, mas se alfabetizou no projeto. Seu texto retrata alguns momentos importantes da história de sua vida. O texto foi escrito no ano 2003.

Figura 8 - Texto produzido por Julia Benta de Assis Artur sobre fatos importantes de sua vida (2003)

	<p>Espigão Grande, 22 de setembro de 2003.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No dia 27/09/1952 nasceu uma menina no município de Araranguá- Santa Catarina e trouxe muita alegria a seus pais. Recebeu o nome de sua vó materna Julia. Seus pais são Santino da Silva e Benta Julia da Silva. 2. Quando eu era criança gostava de brincar de casinha com minhas amiguinhas, eu era muito feliz. E gostava de ir na casa da minha madrinha e ajudar a cuidar das irmãs e não tinha tempo de brincar. 3. Eu tinha a vontade de estudar. As minhas amigas todas estavam estudando. 4. Eu vou falar da minha adolescência. Eu gostava de me divertir e fiz meus 15 anos. Comecei a sair só acompanhada de meus pais. Eles eram muito ciumentos. 5. Eu era uma menina tímida e trabalhava na agricultura com meus pais e quando eu tinha 18 anos [não finalizou o fato descrito]. No dia 26/03/1997 meu pai faleceu. Foi uma data muito triste para nós.
--	--



6. No dia 10/09/1971 eu namorei um rapaz que se chama Antonio. Namoramos 4 anos. E no dia 20/09/1975 nos casamos na igreja da Vila Nova no município de Igará e ficamos morando no mesmo município em Campo Mãe Luzia.

7. E no dia 09/07/1976 nasceu meu primeiro filho, um menino e recebeu o nome de Vanderlei. Foi o dia mais feliz da minha vida e deu alegria a toda família. Foi [em] 1977 que perdi minha irmã, a mais velha da família. Ela tinha 29 anos de idade, foi uma data triste de lembrar.

8. E no dia 21/04/1980 nos mudamos para a comunidade de Barro Vermelho no município de Araranguá. Moramos 5 anos e nos mudamos no dia 01/06/1985 para a comunidade de Espigão Grande no município de Maracajá.

9. No dia 08/03/199 [ano incompleto] eu perdi a minha outra irmã e fiquei muito triste, foi um grave acidente.

10. No dia 03 de novembro de 199 [ano incompleto] nasceu meu segundo filho, era um menino.

(Texto produzido por Julia Benta de Assis Artur sobre fatos marcantes de sua vida).

Fonte: Acervo pessoal de Julia Benta de Assis Artur (2003, n.p.).

O texto escrito por Dona Julia relata a escrita de si. Fatos significativos que ocorreram desde o seu nascimento, na sua infância e na sua vida adulta. No seu registro há a ausência de alguns numerais, dificultando o entendimento do ano em que ocorreu o acontecimento descrito, o que não impossibilita a compreensão do relato. Dona Julia não frequentou a escola na infância e seu contato com a escrita foi apenas memorizar as letras do seu nome para assinaturas em documentos. Ao ler seu registro, é possível supor que os objetivos almejados no projeto foram alcançados. Seu texto narra sua trajetória de vida, suas percepções quanto à sua infância, sua vontade de estudar e frequentar a escola, momentos de sua adolescência e perdas de familiares (seu pai e suas irmãs), momentos felizes como seu casamento e nascimento do filho e acontecimentos como mudanças de moradias, com informações precisas referente às datas.

No dia 9 de julho de 1976 nasceu meu primeiro filho, um menino e recebeu o nome de Vanderlei. Foi o dia mais feliz da minha vida e deu alegria a toda família [...].

No dia 21 de abril de 1980 nos mudamos para a comunidade de Barro Vermelho no município de Araranguá. Moramos lá por cinco anos. Nos mudamos no dia primeiro de junho de 1985 para a comunidade de Espigão Grande no município de Maracajá. (ARTUR, 2003, n.p.).

Esse texto também demarca para essa mulher, que se alfabetizou na vida adulta, a oportunidade de registrar acontecimentos marcantes de sua vida pela linguagem escrita. Moll (1996, p. 63) assim explica:

A escrita origina-se quando o homem, pelas necessidades socioeconômicas do contexto, aprende a comunicar seus pensamentos, atos e sentimentos, por meio de signos que, superando o caráter arbitrário inicial, vão se tornando inteligíveis para outros homens que compreendam seus significados. A escrita assume uma função de registro de fatos, ideias, descobertas, que vai permitindo ao homem equacionar problemas imediatos e guardar sua própria história.

Além de comunicar seus pensamentos e sentimentos pela linguagem oral, Dona Julia registrou sua própria história pela linguagem escrita. Fez o registro de acontecimentos importantes de sua própria vida e, acima de tudo, registrou momentos de sua história de vida. Dona Julia, à época, com 51 anos, casada, mãe, agricultora, escreveu esse texto com narrativas significativas da sua história de vida, com muita sabedoria, delicadeza, sensibilidade e amorosidade. Expressou sua vontade de frequentar a escola na infância, suas tristezas, suas alegrias, enfim, algumas de suas memórias. Seu texto apresenta muitas riquezas relacionadas aos detalhes, como as datas, os nomes dos bairros e municípios onde residiu e principalmente o registro de suas memórias por meio da linguagem escrita. Uma nova maneira de narrar e contar acontecimentos da sua vida. A meu ver, a delicadeza e a sensibilidade se mostram na riqueza dos detalhes, na apresentação de cada vivência de sua vida e, principalmente, na sua narrativa, agora pela linguagem escrita. Não se trata apenas de um relato de fatos vividos, mas da descoberta de uma nova maneira de narrar a sua vida.

Ao tratar sobre a importância de arquivar a própria vida, Philippe Artières (1998, p. 32) destaca que “[...] arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte”. O autor relaciona o arquivar a vida com a morte e com o que queremos narrar e deixar registrado. Ao escrever sobre acontecimentos importantes, Dona Julia fez o registro de sua vida. Narrou para si e para os outros momentos singulares. “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor a imagem social à imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998, p. 11).

Todos os temas abordados no projeto foram delineados a partir do contexto dos/as educandos/as. Foi trabalhado o nome de cada educando/a, tratando sobre a identidade, a importância dos documentos para cada pessoa. O trabalho na agricultura foi pautado com enfoque em palavras do contexto, tais como: boi, fumo, cigarro, adubo, folha (fumo), agrotóxicos, mandarová²², agricultores, estufa, homem, mulher, trabalho. No decorrer do projeto, foram estudados outros temas, como a água, o natal, as listas de compras, as receitas, a história do município de Maracajá, as plantas medicinais, os remédios industrializados (bulas de remédios), entre outros.

Nesse sentido, temos o olhar de Freire (2011b, p. 21), o qual nos faz refletir que

Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Na educação popular, a leitura crítica do mundo, os conhecimentos de vida, antecedem a leitura da palavra. No processo de

²² Mandarovás são lagartas que devoram as folhas do fumo. O mandarová é visto como uma praga que possui especial importância econômica para o fumo, pois ataca as folhas da planta, o que prejudica a cultura (AGROLINK, s.d. Disponível em: https://www.agrolink.com.br/problemas/mandarova-do-fumo_307.html. Acesso em: 08 nov. 2019).

aprendizagem, ambas se complementam e possibilitam ao/à educando/a dizer a sua palavra, entender e viver o seu tempo. De acordo com Freire (2011b), uma das tarefas fundamentais da educação popular é a superação do senso comum pelo conhecimento mais crítico. Implica entender e principalmente viver a história como tempo de possibilidades de compreensão do mundo, de si e da sua presença no mundo.

Muitos foram os diálogos e assuntos discutidos durante o projeto. Uma das discussões levantadas pelos/as educandos/as foi em relação à condição das mulheres agricultoras, que ainda, à época, autodenominavam-se e eram denominadas “trabalhadoras do lar”. Essa situação acarretava sérios problemas, principalmente quanto à aposentadoria, visto que toda a documentação das terras e as notas do produto produzido, o fumo, encontravam-se, na maioria dos casos, em nome do marido.

De acordo com Nalu Faria (2009), no Brasil, a organização e a mobilização das mulheres trabalhadoras rurais ganharam destaque no processo da Constituinte no fim dos anos de 1980, especialmente “[...] com a ampliação do direito à seguridade social através da garantia da aposentadoria no valor de um salário-mínimo, política que representou a mais importante medida para redistribuir renda das últimas décadas” (FARIA, 2009, p. 1).

Andrea Butto (2011) destaca que nas décadas de 1980 e 1990 as principais reivindicações das mulheres rurais eram em torno dos direitos igualitários à terra na reforma agrária, acesso aos direitos sociais e especialmente à previdência social e ao seu reconhecimento como agricultoras. A autora (2011, p. 15) ressalta que incluía

[...] a participação no movimento sindical e a sua integração como produtoras na família, daí porque reivindicaram o direito a se sindicalizar e ser incluídas no Bloco da Produtora Rural e se integrar de maneira igualitária nas políticas públicas da agricultura familiar e da reforma agrária.

Para Faria (2009), as trabalhadoras rurais conquistaram reconhecimento, essa efetivação de direitos ocorreu de maneira demorada e não alterou a relação familiar e do trabalho doméstico. As mulheres continuaram com a responsabilidade pelo trabalho doméstico e o cuidado, associada à ideia da identidade primária da maternidade como lugar principal das mulheres. “Na verdade, esse discurso de boa mãe é uma

construção ideológica para que as mulheres continuem fazendo o trabalho doméstico” (FARIA, 2009, p. 6).

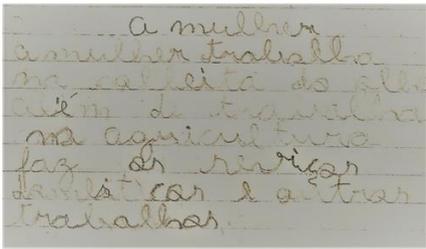
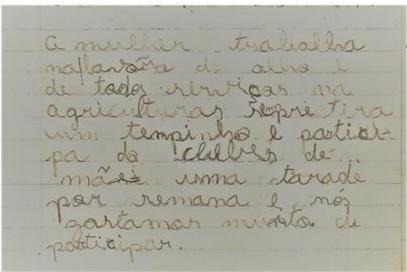
Vandrea Vigarani Dorregão (2018), em sua dissertação de Mestrado intitulada “A participação de mulheres na atividade leiteira: um estudo do município de Orleans/SC”, pontua sobre a situação da invisibilidade do trabalho da mulher no meio rural e relata sobre a desigualdade quanto à inserção produtiva e ao esquecimento com relação às políticas públicas.

Menciona a naturalização da condição da mulher como dona de casa imposta pela cultura brasileira, para a qual o espaço doméstico pertence “naturalmente” à mulher. Faria (2009) discute a questão da invisibilidade, principalmente relacionada ao trabalho doméstico e de cuidados. “Para as mulheres a realização do trabalho doméstico e de cuidados se coloca como parte de sua identidade primária, uma vez que a maternidade é considerada seu lugar principal” (FARIA, 2009, p. 6).

Outra situação discutida foi quanto à identidade dessas mulheres, pois, se trabalhavam na agricultura, eram agricultoras. Mesmo ocupando e assumindo dupla jornada de trabalho, ao realizarem as atividades na roça e sendo responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidados com a família, as mulheres eram vistas apenas como meras “colaboradoras” ou, como já mencionado, “do lar”. Nas famílias rurais, essa situação era vista como uma “tradição” passada de geração em geração, ou seja, era função da mulher cuidar da família e da casa. Tornava-se necessário discutir sobre o assunto, debater sobre a questão, entender para transcender o que estava “determinado”. Analisar como o tema era tratado e como sujeitos históricos e inacabados entender, agir e mudar o entendimento da sua realidade.

Após os diálogos sobre os temas trabalhados, a leitura da palavra passava para a palavra escrita, com a produção de palavras, frases e textos.

Figura 9 - Registros do caderno de Julia Benta de Assis Artur sobre a mulher agricultora (2003)

	<p style="text-align: center;">A mulher</p> <p>A mulher trabalha na colheita do alho. Além de trabalhar na agricultura faz os serviços domésticos e outros trabalhos.</p>
	<p>A mulher trabalha na lavoura de alho e de todos serviços na agricultura sempre tira um tempinho e participa do clube de mães uma tarde por semana. E nós gostamos muito de participar.</p>

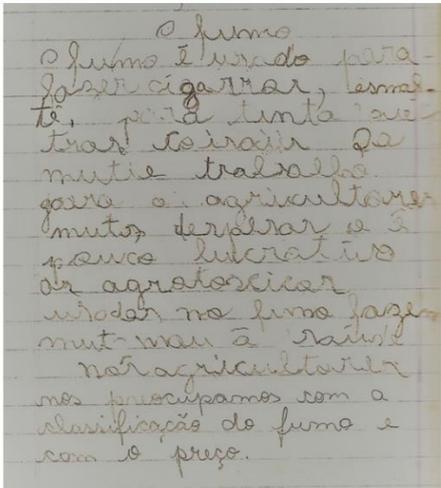
Fonte: Acervo pessoal de Julia Benta de Assis Artur (2003, n.p.).

Os textos de Dona Julia retratam mais que o processo de escrita, demonstram a forma de pensar e de dizer a sua palavra dentro do seu contexto. E, mais ainda, a percepção, a compreensão da realidade em que está inserida. No seu registro, menciona o trabalho das mulheres na agricultura e os trabalhos domésticos: “Além de trabalhar na agricultura, faz os serviços domésticos e outros trabalhos” (ARTUR, 2003, n.p.).

Outro tema bastante discutido e amplamente trabalhado foi o fumo, principal atividade econômica responsável pela renda dos/as educandos/as e de suas famílias. O diálogo sobre esse tema com o grupo abordou subtemas relacionados aos cuidados com os agrotóxicos, aos malefícios para os/as agricultores/as, ao uso do cigarro, aos prejuízos para a saúde, ao custo da plantação e aos lucros. O debate sobre esse produto foi primordial para o desenvolvimento do projeto e sempre gerou muitos questionamentos, discussões e, principalmente, novos conhecimentos.

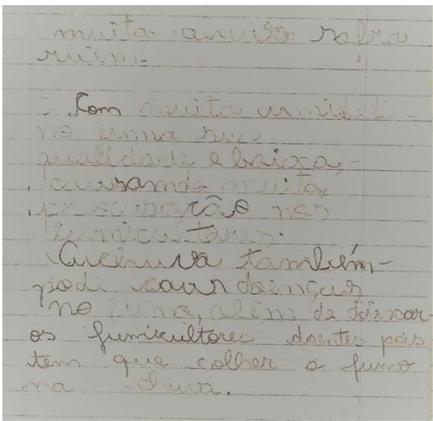
Após cada diálogo e debate, realizávamos os registros, por meio da linguagem escrita, de análises e estudos sobre os sons das letras, das sílabas e das palavras, assim como a escrita de palavras, frases e textos. A seguir, apresento dois textos produzidos coletivamente pelo grupo de educandos/as e educadoras e a construção de frases escritas por Dona Julia (figuras 10 a 12). Todas as produções escritas estão registradas nos cadernos de Dona Julia, que foram guardados por ela durante estes anos com muito carinho.

Figura 10 - Texto 1 - caderno de Julia Benta de Assis Artur (2003)

<p style="text-align: center;">O fumo</p> <p>O fumo é usado para fazer cigarros, esmalte, para tinta e outras coisas. Da muito trabalho para os agricultores, muitas despesas e é pouco lucrativo.</p> <p>Os agrotóxicos usados no fumo fazem muito mau à saúde.</p> <p>Nós agricultores nos preocupamos com a classificação do fumo e com o preço.</p> <p><i>(No texto, o trecho final, apresenta a letra da professora, pois Dona Julia não havia conseguido terminar de copiar o texto na aula).</i></p>	
---	---

Fonte: Acervo pessoal de Julia Benta de Assis Artur (2003, n.p.).

Figura 11 – Texto 2 - caderno de Julia Benta de Assis Artur (2003)



Muita chuva safra ruim

Com muita umidade no fumo sua qualidade é baixa, causando muita preocupação nos fumicultores. A chuva também pode causar doenças no fumo, além de deixar os fumicultores doentes, pois tem que colher o fumo da chuva.

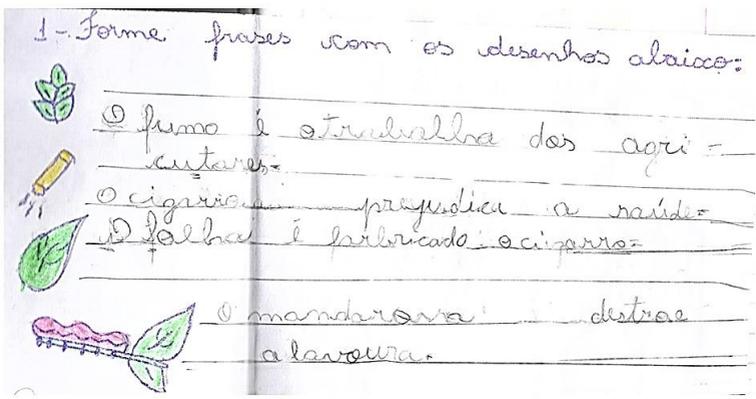
(No texto, o trecho final, apresenta a letra da professora, pois Dona Julia não havia conseguido terminar de copiar o texto na aula).

Fonte: Acervo pessoal de Julia Benta de Assis Artur (2003, n.p.).

Figura 12 – Atividade de construção de frases com figuras relacionadas ao tema em estudo – o fumo (2003)

1. Forme frases com os desenhos abaixo :

O fumo é o trabalho dos agricultores.
 O cigarro prejudica a saúde.
 A folha é fabricado o cigarro.
 O mandarová destroe a lavoura.



Fonte: Acervo pessoal de Julia Benta de Assis Artur (2003, n.p.).

Os textos apresentados nas figuras 10 e 11 apontam os assuntos que foram discutidos com o grupo de educandos/as, os quais foram problematizados e registrados por meio da escrita, pontuando os desafios do cotidiano enquanto agricultores/as, tendo o fumo como tema principal.

Na figura 12, a escrita das frases indica os saberes de Dona Julia, suas vivências enquanto agricultora, na fumicultura como principal atividade econômica, no sustento de sua família. Todos os registros escritos demonstram saberes que faziam parte do cotidiano desses/as agricultoras/as, com significados singulares que proporcionaram maior compreensão e muitas possibilidades para Dona Julia na aquisição da leitura e da escrita.

Com o intuito de problematizar a importância de o processo de alfabetização estar ligado ao contexto, Freire (1999, p. 30) enfatiza:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto.

Conversas e diálogos com o grupo de educandos/as foram fundamentais no trabalho pedagógico. Outros recursos utilizados para o trabalho dos temas foram encartes de supermercados, materiais das empresas produtoras de fumo, livros, vídeos, bulas de remédios, cadernos de receitas, quadro de giz, atividades mimeografadas²³ ou fotocopiadas e materiais escolares, como cadernos e outros.

²³ As atividades mimeografadas eram feitas utilizando-se o mimeógrafo, um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em grande escala, que utiliza(va) na reprodução um tipo de papel chamado estêncil. Foi um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizados no ensino (WIKIPÉDIA..., 2019c. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mime%C3%B3grafo>. Acesso em 08 nov. 2019).

Todos os temas mencionados estavam intimamente ligados ao cotidiano dos/as educandos/as, contribuindo para o processo de alfabetização e para as relações sociais e culturais, sendo que a aprendizagem partia da experiência vivida, ligada à realidade. Freire (2005) assinala que o contrário, a alfabetização meramente mecânica, faz com que os sujeitos não tenham paciência para suportar quando os conteúdos não possuem significado.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a asa” – “A asa é da ave”. (FREIRE, 2005, p. 112).

Ao tomar conhecimento da trajetória da EJA no Brasil, pude perceber que o projeto de alfabetização implantado no bairro Espigão Grande, iniciado no segundo semestre de 2002, ocorreu quando estava em funcionamento, em nível nacional, o Programa Alfabetização Solidária – PAS. Como já mencionado, no ano de 2003, foram doados aos educandos/as pela universidade alguns materiais. Entre eles estavam uma bolsa, um caderno e três livros. Porém, vale lembrar que mesmo utilizando os materiais do referido programa, este não embasou os trabalhos ali desenvolvidos por nós, pois nosso embasamento teórico foi em Freire e em sua metodologia.

De acordo com Gladys Beatriz Barreyro (2010), o Programa Alfabetização Solidária manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do País, focalizando jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, ano em que foi criado, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo mais elevadas, os localizados nas regiões Norte e Nordeste. Em 1999, atingiu os grandes centros urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

A autora enfatiza, ainda, que o programa atuava mediante as chamadas “parcerias” com instituições que custeavam metade dos gastos por aluno e a outra metade com fundos oriundos do MEC, como as universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores, e os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais, como o espaço físico (salas de aula). Os/As alfabetizadores/as eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação.

Nos anos seguintes, de 2003 a 2004, já estava em implantação e execução o Programa Brasil Alfabetizado, que também se utilizava de parcerias com instituições, por meio de bolsas de estudos aos/às educadores/as e coordenadores/as.

Como já visto, o Programa Brasil Alfabetizado foi lançado em 2003. Consolidou-se por meio de parcerias com o Distrito Federal, estados, municípios, instituições de ensino públicas e privadas (sem fins lucrativos), organizações não governamentais, que desenvolviam e executavam projetos de alfabetização de jovens e adultos com a responsabilidade pela execução das ações financiadas pelo programa. Sua proposta inicial apresentava como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Roberto Catelly Junior (2014) pontua que o programa tinha como finalidade criar oportunidades de alfabetização para jovens e adultos e oportunizar sua inserção na EJA com recursos do Governo Federal. A diferença entre os dois programas estava na forma do custeio. O Programa Alfabetização Solidária contava com instituições parceiras, enquanto o Programa Brasil Alfabetizado dispunha de recursos oriundos do Governo Federal. Como semelhanças, os dois apresentavam curta duração, baixo custo, improvisação de professores/as alfabetizadores/as e escassa orientação e coordenação (CATELLY JUNIOR, 2014).

Sendo ou não um programa governamental o motivo da implantação do projeto, cabe ressaltar que ele foi ao encontro das necessidades, particularidades e especificidades dos jovens e adultos que participaram de seu desenvolvido no município de Maracajá à época. Nele havia a preocupação de os conteúdos curriculares partirem da realidade dos/as educandos/as, pautados no respeito mútuo e nas trocas de experiências mediadas pelo diálogo. Havia a preocupação de nossa parte, e também por parte dos/as educandos/as, de ensinar e aprender mais que ler e escrever. Oportunizar a troca de experiências pautada na realidade e na compreensão do contexto social, o que era o mais importante na prática pedagógica desenvolvida. No entanto, é preciso

salientar que o projeto ocorreu pela iniciativa direta da Universidade ao distribuir bolsas para acadêmicos e colocar à disposição professores/as orientadores/as para o desenvolvimento de projetos com ações voltadas para a educação.

Essa experiência me proporcionou saberes únicos, singulares, como ser humano e enquanto professora. Saberes que estão sendo fundamentais para esta investigação. Ao lembrar sobre o projeto de alfabetização de jovens e adultos, lembrei-me do brilho nos olhos de Dona Julia ao escrever seu nome, apontando cada letra, reconhecendo o som das letras, afirmando “*agora sei*”. De fato, ela estava escrevendo seu nome! Também ao ler as primeiras palavras e, sorrindo, mencionar “*Acho que estou lendo mesmo*”. Do sorriso tímido de Dona Rosa, a qual mencionou que ao ir ao mercado já não precisaria mais perguntar os preços das mercadorias, pois já conseguia ler o nome de alguns produtos, como óleo e açúcar. Das palavras firmes de Maria Bernadete quando mencionou que iria continuar seus estudos, e assim o fez, concluiu o Ensino Médio. Das risadas, piadas e do sorriso contagiante de Ivonete, que sempre nos alegrava e tornava as aulas mais divertidas. Da determinação de Maria Helena, que incentivava e “trazia” seu companheiro Antonio para as aulas.

De acordo com Bosi (1994, p. 39), “[...] a memória é um cabedal do qual só registramos um fragmento”. É impossível reproduzir todos os acontecimentos tais como realmente aconteceram. Selecionamos acontecimentos para explicar o que se passou. Assim, ao escrever algumas lembranças do projeto, é necessário apontar que a memória é tecida de lembranças e esquecimentos. Lowenthal (1998, p. 75) esclarece que “[...] toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência de acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado”.

Ainda, de acordo com o autor (1998, p. 103):

A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer a manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta.

Esse período da minha vida foi extremamente importante e de muito aprendizado. Nos anos de 2003 e 2004, passei a trabalhar 40 horas semanais com turmas do Ensino Fundamental e, à noite, duas vezes na semana, com a alfabetização de jovens e adultos. As mulheres agricultoras que participaram do projeto também trabalhavam durante todo o dia na roça, cuidavam da casa, dos/as filhos/as e, à noite, frequentavam as aulas. Tal situação merece ser mencionada, pois como mulher, ao almejar outros objetivos, assumir outras tarefas, não se deixa de lado ou substituem-se as tarefas. Acumula-se mais uma. Muitas vezes, essa discussão fez parte do contexto das aulas. Cada uma de nós, mulheres, realizávamos nossas tarefas diárias e no período noturno nos reuníamos para a produção e construção de conhecimentos. “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2011a, p. 26).

Ainda, para ilustrar meu sentimento ao rememorar a participação no projeto, trago novamente as palavras de Freire (2011a, p. 57):

É neste sentido que, para mulheres, e homens, estar no mundo necessariamente, significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Ao realizar as entrevistas com as mulheres agricultoras, pude revisitatar minhas memórias do projeto. “Na verdade, precisamos das lembranças de outras pessoas para confirmar nossas próprias, quanto para lhes dar continuidade. Ao contrário dos sonhos que são absolutamente particulares, as lembranças são continuamente complementadas pelas dos outros” (LOWENTHAL, 1998, p. 81). Todas as entrevistadas afirmaram nas suas narrativas que aprenderam muito com a participação no projeto. E, revisitando minhas memórias, posso afirmar que esse período da minha vida também foi de muito aprendizado, pois me proporcionou vivências e saberes fundamentais para a minha formação como sujeito histórico e

inacabado, que a todo instante está em processo de aprendizado, mudanças de pensamentos e ações. As palavras de Freire traduzem meu pensamento quanto ao projeto de alfabetização: “[...] programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2011a, p. 82).

Posteriormente, apresento as entrevistadas desta pesquisa. Quatro mulheres agricultoras que participaram do projeto, fundamentais para esta investigação.

2.5 AS MULHERES AGRICULTORAS: SUJEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Como acadêmica do curso de Pedagogia e professora em início de carreira, o aprendizado e a experiência com o projeto e todas as pessoas que participaram foram essenciais para minha formação. Como sujeito em processo de aprendizagem e constante crescimento intelectual, humano, social, psicológico e profissional, esse aprendizado foi singular e imprescindível. Nesse sentido, encontro minha ancoragem em Freire (2011a, p. 68) quando afirma que:

Homens e mulheres, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Estar com o grupo de educandos/as na alfabetização de jovens e adultos também me proporcionou saberes únicos. Lembro-me do projeto de alfabetização, desde as etapas da escrita, das visitas às casas, do planejamento, até dos/as professores/as orientadores/as, Maria Sonia e

Valentin, os quais frisavam a importância de os conhecimentos trabalhados estarem intimamente ligados à realidade dos/as educandos/as envolvidos/as. Somadas às falas e orientações dos/as professores/as estavam as leituras do pensamento de Paulo Freire. O primeiro livro que li do autor foi *Pedagogia da Autonomia*, que trouxe grandes contribuições sobre a atividade docente e os desafios da educação. Ainda hoje, ao reler o livro, percebo o quanto as palavras de Freire são atuais e essenciais ao nosso pensamento e à prática pedagógica como educadores/as.

Nesta investigação, utilizando-me da História Oral, realizei entrevistas com quatro mulheres agricultoras, como já mencionado. Explano agora alguns aspectos singulares das histórias de vida dessas mulheres agricultoras.

Júlia Benta de Assis Artur²⁴, nascida em 24/09/1952, agricultora, casada, mãe de um filho e avó de uma neta e um neto. Reside no bairro Espigão Grande. Não frequentou a escola na infância. Ajudava os pais no trabalho na roça quando criança. Sempre teve muita vontade de aprender a ler e a escrever. Dedicada a trabalhos manuais, participa do clube de mães do bairro. Teve conhecimento do projeto de alfabetização por meio das visitas realizadas por minha colega e eu à época da implantação do projeto. Participou de forma perseverante de todas as atividades de aprendizagem e guarda com carinho até hoje os seus cadernos e materiais escolares (estojo, bolsa, cadernos) que utilizou durante o projeto.

²⁴ Júlia Benta de Assis Artur. Nascida em 24/09/1952. Entrevista concedida a Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08/02/2019.

Figura 13 - Foto de Julia Benta de Assis Artur (2019)



Fonte: Acervo pessoal e créditos de Cristiane Sant'Ana (2019).

Ivonete Duarte Comin²⁵, nascida em 05/07/1957, agricultora e artesã. Reside no bairro Espigão Grande. cursou a escola na infância até a quarta série e teve que abandonar os estudos para ajudar a família com os trabalhos na roça. Casada, mãe de dois filhos e de duas filhas. Participa do clube de mães do bairro. Nos últimos anos, tem se dedicado a recuperar bonecas e brinquedos descartados no lixo, os quais são levados ao Centro de Triagem²⁶, localizado no município de

²⁵ Ivonete Duarte Comin. Nascida em 05/07/1957. Entrevista concedida a Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08/02/2019.

²⁶ O Centro de Triagem fica localizado no bairro São Cristóvão, em Maracajá - SC. No local, são realizadas ações que consistem na separação dos materiais que

Maracajá. Após os reparos, faz doações e mantém um “acervo” com esses brinquedos em sua casa. Guarda com carinho todas as notícias que foram publicadas sobre essa atividade e rememora suas lembranças ao ler cada texto publicado. Ingressou no projeto por intermédio do convite de uma amiga, que foi divulgadora do projeto de alfabetização no bairro.

Figura 14 - Foto de Ivonete Duarte Comin (2019)



Fonte: Acervo pessoal e créditos de Cristiane Sant’Ana (2019).

Maria Bernadete Medeiros Rocha²⁷, nascida em 04/04/1967, agricultora, catequista, casada, mãe de duas filhas e de um filho. Reside

serão encaminhados para a reciclagem, de acordo com suas características físicas e químicas.

²⁷ Maria Bernadete Medeiros Rocha. Nascida em 04/04/1967. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana. Maracajá, 08/02/2019 e 15/05/2019.

no bairro Espigão Grande. Cursou a escola na infância até a quarta série e teve que abandonar os estudos, igual como ocorreu com Ivonete, para ajudar a família com os trabalhos na roça. Mulher atuante na comunidade, dedica-se a atividades como a catequese e a outros grupos ligados à igreja católica. Participa do clube de mães do bairro e incentiva outras mulheres a se engajarem em atividades coletivas. Contribuiu como incentivadora, divulgadora e mobilizadora das pessoas no processo de adesão ao projeto de alfabetização, principalmente do público feminino. Anos depois do projeto, deu continuidade aos estudos, concluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na EJA. Relatou com orgulho sobre sua formatura ao concluir o Ensino Médio.

Figura 15 - Foto de Maria Bernadete Medeiros Rocha (2020)



Fonte: Foto encaminhada via *WhatsApp* pela entrevistada (2020).

Maria Helena Ricardo Pereira²⁸, nascida em 31/08/1961, agricultora, casada, mãe de duas filhas, avó de duas netas e de um neto. Atualmente, reside no bairro Encruzo do Barro Vermelho, mas na época do projeto residia no bairro Espigão Grande. Coursou a escola na infância e teve que abandonar os estudos na quarta série para também ajudar a família com os trabalhos na roça. Participa e colabora em atividades ligadas à igreja católica como o grupo de orações. Participa do clube de mães do bairro. Ingressou no projeto a convite de Maria Bernadete, que divulgou a implantação do projeto de alfabetização no bairro. Começou a participar do projeto juntamente com seu companheiro para ajudá-lo a conseguir a carteira de habilitação. Incentivou seu companheiro a retornar aos estudos. Mencionou que sua participação contribuiu para acompanhar sua neta nas atividades escolares. Também relatou que seu companheiro conseguiu atingir o objetivo de ter a carteira de habilitação.

Figura 16 - Foto de Maria Helena Ricardo Pereira com sua neta (2020)



Fonte: Foto encaminhada via *WhatsApp* pela entrevistada (2020).

²⁸ Maria Helena Ricardo Pereira. Nascida em 31/08/1961. Entrevista concedida a Cristiane Sant'Ana. Maracajá, 08/02/2019.

A seguir, apresento um quadro com os nomes das entrevistadas, datas de nascimento e idades.

Quadro 3 - Nomes das entrevistadas, datas de nascimento e idades (2019)

Nome	Data de nascimento	Idade
Júlia Benta de Assis Artur	24/09/1952	67 anos
Ivonete Duarte Comin	05/07/1957	62 anos
Maria Helena Ricardo Pereira	31/08/1961	58 anos
Maria Bernadete Medeiros Rocha	04/04/1967	52 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na próxima seção, busco refletir sobre as experiências escolares e não escolares na infância dessas mulheres agricultoras, com enfoque na vida escolar em escolas multisseriadas/isoladas, bem como no abandono dos estudos vinculado ao trabalho na agricultura.

3 DE PÉ NO CHÃO E SANDÁLIA NA MÃO: AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA INFÂNCIA

Conhecer sobre o período da infância das entrevistadas torna-se importante a fim de discutir as vivências que demarcaram suas entradas na vida escolar, assim como seus abandonos resultantes do trabalho na roça ou até mesmo a não participação nessa instituição quando crianças. As que tiveram a oportunidade de ingressar na vida escolar frequentaram escolas multisseriadas/isoladas²⁹. Por essa razão, apresento um breve cenário sobre o funcionamento do Ensino Primário naquele período.

Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024 –, aprovada em 1961, estava voltada para a base curricular de três graus de ensino: o primário, o médio e o superior. De acordo com o artigo 25, o ensino primário tinha “[...] por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, n.p.). No teor da lei, o ensino primário deveria ser ministrado, no mínimo, em quatro anos, e cada município, anualmente, deveria fazer a chamada da população de sete anos de idade para a matrícula. O artigo 27 destacava que “[...] o ensino primário é obrigatório a partir de sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961, n.p.).

Ângela Beirith (2009), em seu artigo intitulado “As escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do Ensino Primário (1946-1956)”, aponta que o ensino primário ficava sob a responsabilidade do governo de cada estado. No estado catarinense, as normas da Legislação Federal foram adequadas em 1946 com o Decreto Estadual nº 298. Nesse mesmo ano, foi criado o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário – o Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946. “Um extenso e meticuloso documento composto de 761 artigos, que dispõe sobre as bases de organização, a estrutura e os tipos de estabelecimento de ensino, período letivo, férias, regime de aula, critérios para promoção dos alunos, atribuição do corpo docente [...]” (BEIRITH, 2009, p. 158). A autora aponta que o ensino público em Santa Catarina, na década de 1940, estruturava-se em Ensino Primário, Ensino

²⁹ Multisseriada referia-se a uma turma/classe de alunos com todas as séries ou idades estudando juntos na mesma sala e com um único docente. Nesse período, as escolas recebiam a nomenclatura de Escola Isolada.

Normal, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Profissional e Ensino Superior.

O ensino primário apresentava duas categorias de ensino: Ensino Primário Fundamental³⁰ e Ensino Primário Supletivo.³¹ Quanto aos tipos de estabelecimentos de ensino, eram assim denominados: Escolas Isoladas, quando tivessem apenas uma turma de alunos/as, com um único docente; Escolas Reunidas, com duas a quatro turmas de alunos/as e um docente para cada turma; Grupos Escolares, com cinco ou mais turmas de alunos/as e número de docentes igual ou superior; Escolas Supletivas, quando ofertassem ensino supletivo, com qualquer número de alunos e professores (BEIRITH, 2009). As entrevistadas que tiveram a oportunidade de ingressar no sistema educacional o fizeram em escolas multisseriadas/isoladas.

3.1 O INGRESSO NA ESCOLA MULTISSERIADA/ISOLADA

A escola, na infância, constituiu-se uma experiência singular na vida dessas mulheres agricultoras, apresentando-se como um espaço diferenciado, visto que suas infâncias foram fortemente marcadas pelo trabalho na agricultura ou pela colaboração nos cuidados com os irmãos menores e nos trabalhos domésticos. Relataram que as unidades escolares existentes no município ficavam distantes de suas residências e não havia transporte escolar. O trajeto era “feito a pé”, caminhando por grandes distâncias até a unidade escolar. Mas tal situação não era impedimento para frequentarem a escola, que era vista como um lugar para aprender a ler e a escrever.

³⁰ O Ensino Primário Fundamental destinado a crianças de sete a 12 anos era ministrado em dois cursos sucessivos: o Curso Primário Elementar, de quatro anos, e o Curso Primário Complementar, de um ano, podendo ser ampliado para dois, com a finalidade de intensificar e ampliar a cultura primária. Eram oferecidos nos Grupos Escolares. O Primário Elementar também poderia ser cursado nas Escolas Isoladas e nas Escolas Reunidas (BEIRITH, 2009, p. 159).

³¹ O Ensino Primário Supletivo era destinado a adolescentes e adultos por meio das Escolas Supletivas e das classes de alfabetização (BEIRITH, 2009, p. 159).

“Quando era criança entrei na escola com sete anos de idade, até fui antes um pouco porque eu era meio “mimadinha” do meu pai, que me botou antes para ir acostumando. Mas a escola era longe. Nós morávamos no Mato Feio e íamos na aula no Espigão da Toca, ficava longe. Nós começamos a estudar, a professora era a Dona Nilda. Mas era difícil, bem difícil, porque a professora dava aula para mais séries. Não era só para a primeira. Era a primeira, segunda, terceira e quarta [séries] todas juntas”. (Maria Bernadete, acréscimo meu).³²

“Naquela época, a gente morava na Barra da Sanga, era longe, tínhamos que estudar na Barra do Cedro. Íamos a pé, de pé no chão [descalço] para não gastar a sandália. Levávamos a sandália na mão, quando chegava perto [da escola] lavávamos os pezinhos e colocávamos a sandalinha. Bem longe, como daqui [de sua casa atual] no Maracajá [centro]”. (Ivonete, acréscimos meus).³³

Nos relatos, percebe-se claramente que as poucas escolas existentes ficavam distantes das residências, localizadas em áreas rurais, aonde praticamente todas as crianças iam caminhando – em outras palavras: “a pé” – de suas casas até a escola. Também apontam que tal situação não era considerada um impedimento para a vontade de estudar, de aprender a ler e a escrever daquelas crianças cujos pais as matriculavam na escola. Maria Helena mencionou em sua entrevista que o percurso era feito caminhando perto de uma hora até chegar à escola, porém destacou que, mesmo assim, era bom ir para a escola.

Ivonete, ao relatar sobre o trajeto feito de sua residência até a escola, pontuou que era longo, comparando a distância de sua casa atual, localizada no bairro Espigão Grande, até o centro do município de Maracajá – cerca de seis quilômetros. Além disso, destacou que percorria esse caminho “de pé descalço” para economizar o calçado, colocando-o apenas ao chegar ao seu destino: a escola.

³² Relato de Maria Bernadete Medeiros Rocha. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana, Maracajá, 08/02/2019.

³³ Relato de Ivonete Duarte Comin. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana, Maracajá, 08/02/2019.

O município de Maracajá, desde a sua formação e o seu povoamento, teve seu desenvolvimento econômico ligado à agricultura e à pecuária de subsistência, como destacam Souza e Moraes (2009). Realizavam a criação de porcos para carne, banha, torresmo, morcilha; de gado para a produção de leite, queijo, manteiga, carne e outros derivados; e de galinha para o consumo de carne e de ovos. Essa característica era comum se formos olhar os demais municípios localizados no entorno, devido ao processo de colonização – italiana, principalmente.

Nas décadas de 1940 a 1960, a engorda de porcos, as plantações de milho, batata, mandioca e feijão predominavam na economia do município. Também se destacavam os engenhos por tração animal, de farinha de mandioca e de cana-de-açúcar (SOUZA; MORAES, 2009). Com a diminuição da plantação de mandioca e a desativação dos engenhos, a plantação de fumo passou a ser a base da economia em praticamente todo o município, mantendo-se, em menor quantidade, principalmente para o consumo, o plantio e o cultivo de milho, feijão, batata doce, aipim, hortaliças, entre outros. Segundo Souza e Moraes (2009), ainda hoje o município destaca-se pelas atividades agrícolas e, além das plantações citadas, na produção do arroz e do fumo.

A partir dos dados apresentados no quadro 3 da página 110, é possível observar que as entrevistadas viveram suas infâncias nas décadas de 1950 a 1970, o que nos leva a inferir que aquelas que tiveram a oportunidade de frequentar a escola vivenciaram essa fase nesse período.

As entrevistadas são provenientes de famílias rurais, com poucos recursos financeiros e com muitos irmãos. Os pais trabalhavam na agricultura e todos os membros da família eram envolvidos com o trabalho na roça, adultos e crianças. O relato de Ivonete Duarte Comin ilustra essa realidade: *“Eu tive doze irmãos e a gente trabalhava sempre na lavoura. O pai e a mãe trabalhavam na lavoura com mandioca, aipim”*.

A fim de apontar as principais mudanças na área educacional, torna-se necessário fazer um recorte temporal do período das experiências de infância e da vida escolar das mulheres entrevistadas, suas experiências escolares vividas e não vividas na infância. Por elas terem nascido entre 1952 a 1967, o estudo desse período que ponderei foi demarcado a partir das décadas de 1950 a 1970.

Tratando-se da área educacional, houve um aumento no número de escolas no município de Maracajá no período de 1950 a 1970. Souza e Moraes (2009), ao retratarem as memórias e histórias dos bairros do município no que se refere à educação, destacam que já existiam unidades escolares nos bairros Encruzo do Barro Vermelho, Espigão da Toca, Vila

Beatriz, Sangão Madalena e no centro da cidade. Em 1970, o bairro Espigão Grande também passou a ter uma escola. Na sua maioria, eram escolas simples, pequenas, com poucos cômodos, com uma sala de aula, as quais ofertavam as classes das séries primárias.

Beirith (2009) pontua que, em 1948, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa com dados referentes ao ano de 1947, o estado de Santa Catarina possuía um total de 86 Grupos Escolares e 1.593 Escolas Isoladas, ou seja, 95% das unidades escolares do ensino primário do Estado eram Escolas Isoladas.

Em 1959, no estado catarinense, havia 205 Grupos Escolares, 353 Escolas Reunidas, 2.379 Escolas Isoladas e 17 Escolas Supletivas, com expressiva quantidade das Escolas Isoladas. “As Escolas Isoladas, instaladas nas zonas rurais e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de uma significativa parcela da população brasileira” (BEIRITH, 2009, p. 161).

Natacha Eugênia Janata e Edson Marcos Anhaia (2015, p. 2), apresentam como definição de escolas/classes multisseriadas o seguinte: “[...] as escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempos ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (2009, p. 30) apresenta, de maneira simplificada, o entendimento sobre essas escolas:

As escolas isoladas eram mais típicas da área rural do que os grupos escolares, porém a existência das mesmas no espaço urbano também ocorria, nada amiúde. Nas escolas isoladas, grosso modo, um só professor lecionava no mesmo horário escolar, na mesma sala e a todos os alunos ao mesmo tempo, embora ocorressem níveis diferenciados de adiantamento e diferenciação dos anos de escolarização entre os alunos. Os conteúdos também eram distintos, considerando a série que as crianças frequentavam.

Ainda sobre o conceito de escolas multisseriadas/isoladas, temos o olhar de Salomão Mufarrej Hage (2014, p. 4042):

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominadas de escolas isoladas.

De acordo com Beirith (2009), quando o ensino primário foi regulamentado, em 1946, a instalação das Escolas Isoladas e Escolas Reunidas estava prevista para atender à clientela da zona rural ou de difícil acesso. “No entanto, foi a Escola Isolada, multisseriada e unidocente, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária no estado de Santa Catarina” (BEIRITH, 2009, p. 161).

Maria Bernadete chegou a mencionar que entrou antes para ir se acostumando e que era “*meio mimadinha*” pelo pai, justificando sua entrada antecipada. Esse fato ocorria com algumas crianças, que começavam a frequentar a escola acompanhadas dos/as irmãos/as mais velhos/as e eram chamadas “encostadas” na escola, ou seja, começavam a frequentar, porém não era registrada a sua matrícula por ainda não terem completado a idade indicada à obrigatoriedade do ensino primário (sete anos).

Conforme já mencionado, a LDB de 1961 estabelecia a idade mínima para o ensino obrigatório de sete anos (Art. 27). Beirith (2009) menciona que um aspecto o qual merece destaque, também, refere-se ao desdobramento de uma Escola Isolada, considerado uma nova escola quando o número de matrículas excedesse 45 alunos/as e existisse pelo menos 15 candidatos/as à matrícula, sendo 10 na idade obrigatória de sete anos. Após um ano de funcionamento com a experiência e permanecendo a necessidade, tornar-se-ia Escola Reunida.

Pode-se supor que o ingresso antes da idade obrigatória acontecesse para justificar tal situação, uma vez que isso elevaria a quantidade de unidades para efeito de contagem e também utilizavam os dados quantitativos das unidades de ensino existentes, à época, como propaganda política em favor do governo (BEIRITH, 2009).

Maria Bernadete mencionou que iniciou sua vida escolar na escola localizada no bairro Espigão da Toca. A fim de encontrar documentos que pudessem servir como fontes de estudo para esta pesquisa, fui à Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, que atualmente é responsável pelo acervo documental da escola mencionada por Maria Bernadete. Devido à nucleação³⁴ que ocorreu no município de Maracajá nos anos de 1990, a prefeitura municipal passou a ser responsável pelo ensino das escolas multisseriadas/isoladas. Algumas foram fechadas devido à quantidade de matrículas. Os/as educandos/as foram encaminhados/as para unidades escolares mais próximas de suas residências, e o município passou a ofertar o transporte escolar. Entre as escolas que foram fechadas estava a unidade de Espigão da Toca.

Ao realizar uma pesquisa no acervo documental da escola onde Maria Bernadete estudou, encontrei a sua ficha de matrícula e o livro ata com o desempenho escolar de todos/as os/as educandos/as que frequentaram essa unidade escolar nos anos de 1964 a 1994.

A figura 17, que segue, apresenta a ficha de matrícula de Maria Bernadete Medeiros de quando cursou a segunda série. Ela contém seus dados pessoais, como nome, local e data de nascimento, sexo e residência. Também mostra dados como o nome do pai e da mãe, idade e respectivas profissões dos pais, religião, rendimento e instrução. Traz ainda a quantidade de irmãos/as de acordo com a idade, a distância da residência até a escola e o turno que frequentava.

³⁴ O termo “nucleação” significa a transferência dos/as educandos/as que estudavam em escolas multisseriadas/isoladas para escolas com maior número de estudantes.

Figura 17 - Ficha de matrícula de Maria Bernadete Medeiros Rocha (1975)

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

FICHA DE MATRÍCULA

NOME DO ESTABELECIMENTO: Escola Estadual Desobrada SÉRIE: 9ª

LOCALIDADE: ESPIÃO DA TOÇA

MUNICÍPIO: MARICÁPIÁ

FOTO
3 X 4
OU
2 X 2

01	NOME DO ALUNO	LOCAL E DATA DE NASCIMENTO	SEXO	RESIDÊNCIA
	MARIA BERNADETE MEDEIROS	Barro Vermelho 4-4-1967	F	ESPIÃO DA TOÇA

02	FAMÍLIA	NOME	NATURALIDADE	PROFISSÃO	RENDIMENTO	INSTRUÇÃO	IDADE	RELIGIÃO
	P A I	MANOEL TOMAZ MEDEIROS	S.C.	LAVRADOR	CR\$ 9.000,00	MORBEN	49	Católica
	MÃE	CELESTINA PATRÍCIO MEDEIROS	S.C.	DOMÉSTICA	CR\$ -	PRIMÁRIA	44	Católica
	RESPONS.				CR\$			

03	Nº DE IRMÃOS: 7	MAIORES DE 18 ANOS: -	MENORES DE 18 ANOS: 7	05	OUTRAS ESCOLAS POR ORDEM DE PREFERÊNCIA:
	Nº DE IRMÃOS DE 7 A 14 ANOS: 5			a)-	
	Nº DE IRMÃOS DE 7 A 14 ANOS NA ESCOLA: 5			b)-	
	Nº DE IRMÃOS QUE TRABALHAM: -	TOTAL CR\$ DOS IRMÃOS: -		c)-	

04	DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA À ESCOLA: 2.500,00	06	DOCUMENTOS APRESENTADOS:
	PREFERE IR À ESCOLA: - PELA MANHÃ: <input checked="" type="checkbox"/>		CERTIDÃO DE NASCIMENTO
	- À TARDE: <input type="checkbox"/>		

Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (1975).

Uma informação que deve ser considerada se trata da profissão da mãe como doméstica. Como já vimos, nesse período, as famílias trabalhavam na agricultura e todos os membros colaboravam, o pai, a mãe e todos/as os/as filhos/as, independentemente da idade. Mas, como podemos observar na ficha de matrícula, somente o pai aparece como lavrador³⁵.

Conforme já mencionado, o direito à aposentadoria para as mulheres agricultoras ocorreu no fim dos anos de 1980, no processo de redemocratização do Brasil. De acordo com Dorregão (2018, p. 61),

³⁵ Termo utilizado para descrever quem trabalha na lavoura, na roça, na agricultura.

[...] foram feitas reivindicações pelos direitos econômicos e sociais, incitadas pela necessidade de reconhecimento como trabalhadoras, agricultoras e cidadãs, para isso, reivindicaram o direito de acesso aos sindicatos de trabalhadoras rurais, na luta pelo acesso à previdência social e à terra.

Outro aspecto que merece destaque se refere à instrução do pai como “Mobral”. Pode-se supor que esse termo esteja associado ao analfabetismo pelo fato de apenas escrever o seu próprio nome para assinar documentos, mas não saber ler e escrever. Já a informação referente à instrução da mãe aparece como “primária”, referindo-se que cursou as séries iniciais (primeira à quarta série).

A informação sobre o número de irmãos, ou seja, sete irmãos, dos quais cinco eram mais velhos que Maria Bernadete, também chama a atenção, demonstrando que naquela época as famílias eram numerosas. As idades do pai, 42 anos, e da mãe, 44, indicam que se casaram ainda bem jovens e que logo tiveram os/as filhos/as.

A religião dos pais é informada como católica. Souza e Moraes (2009) mencionam que mesmo antes da emancipação político-administrativa, quando Maracajá ainda era distrito do município de Araranguá, já contava com uma paróquia que foi desmembrada da Paróquia Nossa Senhora Mãe dos Homens de Araranguá. Outras instituições religiosas também já se faziam presentes no município, como a Assembleia de Deus, desde 1947; o Centro Espírita (1982) e a Igreja do Evangelho Quadrangular (1994). Atualmente, existem outras instituições religiosas no município de Maracajá.

Quanto à denominação da escola na ficha de matrícula, apareceu apenas Escola Estadual Desdobrada. Mas no livro ata com os registros dos rendimentos escolares, o nome da instituição está registrado como “Escola Isolada Estadual de Espigão da Toca”.

Ao realizar pesquisas referentes às leis estaduais do estado catarinense, foram encontradas leis com referência às Escolas Isoladas e Escolas Reunidas e aos Grupos Escolares. A Lei nº 277, de 19 de julho de 1949, que estabelece normas para o provimento de professores de Escolas Reunidas, Escolas Isoladas e classes de Grupos Escolares, faz menção a esses estabelecimentos de ensino.

Beirith (2009) também esclarece o desdobramento de uma Escola Isolada, passando à Escola Reunida, quando as matrículas superavam 45

alunos e no mínimo 10 em idade para ingressar na escola, ou seja, sete anos. Pode-se supor que ao atender a outra turma se utilizava o termo “desdobrada” devido ao número de alunos ter superado a quantidade estabelecida.

Virgínia Pereira da Silva Ávila (2013), na obra *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*, menciona que não há evidências nos documentos analisados da criação das escolas especificamente rurais. “Nesse estado, permaneceram as Escolas Isoladas, instaladas na sua maioria na zona rural. De acordo com a norma legal, o ensino seria o mesmo desenvolvido nas escolas urbanas e adaptado às necessidades locais” (ÁVILA, 2013, p. 137).

A próxima figura (18) apresenta a ata com o rendimento escolar das crianças da primeira série referente ao ano de 1975 da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca. Entre elas aparece o nome de Maria Bernadete Medeiros.

Figura 18 - Ata da avaliação do resultado do rendimento escolar na 1ª série da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca – ano de 1975

03-09-253 Secretária de Estado e Educação 03. Coordenadora Regional de Curitiba 09. Coordenadora Local de Maravilha 253. Escola Isolada Estadual D. Espigão da Toca				Resultado da Avaliação do Rendimento Escolar de 1º, 2º, 3º e 4º. Jovens do 1º grau de ano de 1975			
Média				Final			
1ª série M	Redação e Gramática	Língua e Matemática	Matemática	Cultura Geral	Posição Educacional	Ed. Artística	
Adairto Bento Monteiro	5,8	5,1	4	-	8	9,4	Aprovado
Mauro Bernadete Soares	4	5,0	3,8	-	7,9	2,8	Aprovado
Manoel das Neves	4	6,6	5	-	3,8	3,9	Aprovado
João Aldeberto Fernandes	9	3,6	3,3	-	10	10	Aprovado
Luiz Luis Monteiro	3	3	2	-	7	7	Aprovado
João Carlos Mendonça	4	3	5	-	8	7,3	Aprovado
João Filipe Teixeira	7,2	3,2	3,0	-	9	3,8	Aprovado
Luiz G. Fernandes	8,6	7,4	3,6	-	10	10	Aprovado
Leandro Pereira	3,8	3,0	3,8	-	6	7	Aprovado
Condomar Medeiros	5	2,8	3	-	6	6	Aprovado
Paulo Sérgio Assis	3	3,5	2	-	7	6	Aprovado
Valmir Martins	5,6	6,1	6,1	-	7	5	Aprovado
Barbina Tomaz	9,4	9,5	10	-	10	10	Aprovado
2ª série F.							
14. Ana Maria Monteiro	4	5	5	-	8,0	8,3	Aprovada
15. Elzete Azeite	3	3,5	3,6	-	4,0	6	Aprovada
16. Cleliene Faccina	6,6	7,0	8,2	-	3,0	9,5	Aprovada
17. Cleliene da Silva	3,3	5,3	5,1	-	7,0	6,0	Aprovada
18. Leticia Tomaz	8,7	9,2	10	-	10	10	Aprovada
19. Mª Bernadete Medeiros	7,1	6,5	8,3	-	9,0	7,6	Aprovada
20. Maria G. Tomaz	4	3,5	5,0	-	8,3	8,6	Aprovada
21. Maria de L. Fogalho	5,1	5	4,0	-	9,0	9,1	Aprovada
22. Regina I. Pereira	4,0	3,0	4,0	-	8	7	Aprovada

Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (1975).

O documento registra que a Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca estava vinculada à Coordenadoria Local de Araranguá, que por sua vez estava vinculada à Coordenadoria Regional de Criciúma.

No ano de 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e de segundo graus. Assim, o primeiro grau passou a abranger o ensino primário e o ginásio, atendendo crianças de 7 a 14 anos, e ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos (Art. 20) (BRASIL, 1971). Referida lei destacava um núcleo comum para o currículo e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (Art. 4), promoveu a inclusão da educação moral e cívica, da educação física, da educação artística e de programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso como facultativo (Art. 7) e fixou o ano letivo em 180 dias ou 720 horas (Art. 11) (BRASIL, 1971).

O ensino médio passou a chamar-se ensino de segundo grau. Sofia Lerche Vieira (2009, p. 14) pontua que se pretendia “[...] que a qualificação para o trabalho permeasse todo o segundo grau, dando-lhe sentido de ‘terminalidade’, de modo a permitir que qualquer jovem com ‘habilitação profissional’ de nível médio estivesse apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho”.

Eliane Mimesse (2007, p. 106-107) complementa que por meio da referida lei houve a “[...] generalização do ensino profissionalizante nas três ou quatro séries do 2º grau; organização do currículo em duas partes, o núcleo comum, ‘obrigatório em âmbito nacional’, e a parte diversificada, ‘para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos’”.

Essa lei que fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus destacava também, no seu artigo 17, que “[...] o ensino de primeiro grau destina-se à formação da criança e pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971).

Para Beatriz Boclin Marques dos Santos (2014), a lei determinava que os currículos de primeiro e segundo graus tivessem um núcleo comum obrigatório em nível nacional e que caberia ao Conselho Federal de Educação a atribuição de estabelecer esse núcleo comum. Já a parte diversificada do currículo caberia aos Conselhos Estaduais de Educação, devendo as escolas escolherem as disciplinas a ela referentes.

A Resolução nº 8/1971 do Conselho Federal de Educação estabelecia as “matérias” que formavam o núcleo comum e as disciplinas estabelecidas (SANTOS, 2014). O texto do parecer menciona o termo “obrigatoriamente” ao referir-se aos elementos que deveriam compor o núcleo comum. Destacava-se no currículo o seguinte: Comunicação e Expressão (a Língua Portuguesa), Estudos Sociais (a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas). A Resolução nº 8, em seu artigo 4, também mencionava que o uso do termo “matéria” abrangia as atividades, as áreas de estudo e as disciplinas (SANTOS, 2014).

Ao analisar a ata de avaliação, percebi também que as notas foram emitidas considerando-se como “disciplinas” Redação e Gramática, Leitura e Interpretação, Matemática, Práticas Educativas e Educação Artística para as crianças da primeira série. A partir da segunda série, além das disciplinas mencionadas, teve também nota para Cultura Geral. A disciplina de Educação Artística, que passou a fazer parte do currículo com a Lei nº 5.692/1971, foi apontada no registro.

Maria Bernadete apresentava um bom desempenho escolar, destacava-se em Matemática e Práticas Educativas. Ao pesquisar o próprio livro ata da escola referente à avaliação dos estudantes do ano de 1971, na descrição da disciplina Práticas Educativas aparecem as palavras “atitudes e hábitos”. Para elucidar ainda mais a pesquisa sobre o que era considerado ao se emitir uma nota para Práticas Educativas, consultei a professora aposentada Amélia Maria de Souza Pinheiro, que lecionou na década de 1970 na Escola Isolada de Espigão Grande. De acordo com a professora Amélia, referia-se ao bom comportamento, à dedicação aos estudos e às tarefas de casa, à pontualidade, à assiduidade, à disciplina, ao capricho com os materiais escolares e até mesmo aos cuidados com a higiene.

Ao analisar o livro com os registros do rendimento escolar dos/as alunos/as, pude perceber que na primeira série, no ano de 1975, estavam matriculadas 22 crianças. No mesmo ano, na segunda série, eram 8; na terceira série, 10; na quarta série, 13, entre meninos e meninas, totalizando 53 crianças.

Um fato observado foi que a quantidade de crianças foi diminuindo gradativamente nas listas de crianças da segunda à quarta série. Também podemos observar que as crianças eram separadas por sexo masculino e feminino. Houve uma grande quantidade de reprovações na turma da primeira série do ano de 1975; entre treze meninos, oito aparecem como reprovados. Das meninas, em um total de nove, cinco foram reprovadas.

Por que as crianças deixavam de frequentar a escola? Quais motivos levavam a esse abandono escolar? Seria somente a reprovação escolar? Como já mencionado, as entrevistadas, com exceção de Dona Julia, que não ingressou na escola, gostavam de frequentar a escola na infância, mesmo diante de algumas dificuldades, como a distância da residência até a unidade escolar. Mas, à época, tendo como fonte de renda a agricultura familiar, todos os membros precisavam contribuir. Isso trazia implicações quanto à assiduidade nas aulas, pois as crianças faltavam na escola para ajudar nos trabalhos na roça. E, também, os pais “tiravam” seus/suas filhos/as da escola. Não porque simplesmente demonstravam tal preferência, mas porque, diante de muitas circunstâncias econômicas, era a única alternativa, visto que era necessária a manutenção do núcleo familiar. A fala de Ivonete retrata essa realidade: “*Nós choramos muito quando a mãe disse: ‘você não podem estudar porque agora têm que ajudar o pai e a mãe porque não temos condições [econômicas]’*” (Acréscimo meu).

De acordo com Irma Rizzini (2000), o trabalho acabava por afastar as crianças e os adolescentes da escola. Principalmente as crianças e os adolescentes de 10 a 14 anos, cujo trabalho as/os levava a desistir dos estudos.

A próxima figura (19) demonstra o rendimento escolar no ano de 1976 da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca, quando Maria Bernadete cursou a segunda série. Nela, podemos perceber que a quantidade de crianças que aparece cursando a segunda série diminuiu bastante se comparada com a lista de crianças que cursaram a primeira série no ano de 1975. Um dos fatores, certamente, foi a reprovação.

Figura 19 - Ata da avaliação do resultado do rendimento escolar na 2ª série da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca – no ano de 1976

Resultado da Avaliação do Rendimento Escolar				da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau do ano de 1976			
Média Final							
2ª Série Masculina	Religião e Gramática	Letras e Interpretação	Matemática	Cultura Geral	Práticas Educativas	Educação Artística	Frequência
24. Adairto Bento Martins	7,8	7,8	7,2	7,6	8,6	8,4	Aprovado
25. Jorge Alberto Seruane	8,8	10	8,8	9	9	8,4	Aprovado
26. José Antônio Seruane	7,4	7,2	7,6	8	10	7	Aprovado
27. Luís Gonzaga Seruane	8,6	9,2	8,8	9,8	9	9,8	Aprovado
28. Sérgio Romualdo	5,8	7,8	5,6	7,4	9	7	Aprovado
29. Valmir Martins	6,4	6	6,6	7,6	9	7	Aprovado
30. Valmar Gonçalves	8	8,6	9	9,4	10	9,2	Aprovado
2ª Série Feminina							
31. Alina de Souza	7,6	8,4	6,8	8,2	10	10	Aprovado
32. Celiene da Silva	5,2	5	5,2	6,6	9	7	Aprovado
33. Celiene Sérgio Seruane	8,2	8,4	8,2	8,4	10	9	Aprovado
34. Fátima Gonçalves	7,8	7,6	7,8	8	9	8,6	Aprovado
35. Maria Bernadete Medeiros	7,6	7,4	8,8	7,8	9	9	Aprovado
36. Maria Espanola Gomado	7,8	8,6	7,6	8,8	9	8	Aprovado
3ª Série Masculina							
37. Adairto Martins	9,6	9,9	9,8	9,8	9,8	9,9	Aprovado
38. Gilmar Carlos Gomes	7,6	8,5	8,5	9,2	9,1	9,9	Aprovado
39. José Antônio Pereira	8,5	9,0	8,9	9,4	9,4	9,9	Aprovado
40. Valmar Medeiros	9,0	9,5	8,9	9,4	9,9	10	Aprovado
41. Valmar Seruane	7,7	7,9	8,3	8,8	9,1	9,7	Aprovado
42. Antônio dos Santos	9,0	9,1	9,4	9,4	9,9	9,9	Aprovado
43. Alir de Souza	4,5	5,0	4,8	5,0	4,6	8,5	Reprovado

Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (1976).

O desempenho de Maria Bernadete na segunda série se mostrou muito bom, com notas superiores a sete e destaque em Matemática, Práticas Educativas e Educação Artística.

Ao comparar os registros do ano de 1975 e 1976, entre os meninos na primeira série, como já mencionado, oito foram reprovados. Uma observação merece ser feita, visto que um dos meninos, Adairto Bento Martins, aparece como reprovado no ano de 1975, porém há uma observação feita a lápis ao lado do seu resultado como aprovado. E o nome dele aparece no ano de 1976 na lista de crianças da segunda série. Assim, foram sete reprovados na verdade.

Ao realizar a observação e a análise dos registros de ambos os anos, os nomes de três meninos que foram reprovados não apareceram na lista da primeira série no ano de 1976. Entre as meninas reprovadas, um total de cinco, o nome de uma delas também não aparece na lista de crianças

que frequentaram a primeira série em 1976. É possível supor alguns “abandonos” da escola ou mudança de residência.

Maria Bernadete Medeiros Rocha frequentou a terceira série em outra escola, passou a estudar na Escola Isolada de Espigão Grande. Ao narrar sobre a mudança, mencionou: *“O pai sempre foi assim meio resmungão com as professoras. Por qualquer coisa ele brigava. Resmungou com a professora e nos tirou de lá e colocou no Espigão Grande. Estudei dois anos no Espigão Grande, mas bem longe e íamos a pé”*.

As professoras que lecionavam nas escolas multisseriadas/isoladas, à época, eram bem-vistas, respeitadas pelas pessoas da comunidade. O que causa certa estranheza o comentário da entrevistada. Ela não recordou o motivo do “resmungo” de seu pai com a professora, o que ocasionou a mudança de escola. Apenas mencionou sobre a distância da residência até a escola, que aumentou.

Ao pesquisar no acervo documental da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, também encontrei a ficha de matrícula de Maria Bernadete ao ingressar na nova escola, visto que a Escola Isolada de Espigão Grande foi um dos nomes dessa unidade escolar em determinada época.

A figura seguinte (20) apresenta a ficha de matrícula com as informações já mencionadas anteriormente na ficha da primeira escola em que estudou, porém, nela, a instrução do pai aparece como analfabeto e a quantidade de irmãos teve um aumento – na ficha anterior, eram sete; nesta, nove. A distância da residência até a escola foi apontada como quatro quilômetros, o que justifica a narrativa da entrevistada ao mencionar *“mas bem longe”*. De 2.500 metros passou para 4.000 metros. Também passou a estudar no período da tarde, como é apontado no registro. O bairro da residência também mudou. Na ficha anterior, era Espigão da Toca; nesta, Espigão Grande, o que pode apontar mais algum motivo para a mudança de escola.

Figura 20 - Ficha de matrícula de Maria Bernadete Medeiros Rocha na 3ª série na Escola Isolada de Espigão Grande (1976)

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO		FICHA DE MATRÍCULA						FOTO	
NOME DO ESTABELECIMENTO: <u>Escola Isolada de Espigão Grande</u>		SÉRIE: <u>3ª</u>							
LOCALIDADE: <u>Espigão Grande</u>									
MUNICÍPIO: <u>Maracá</u>									
01	NOME DO ALUNO	LOCAL E DATA DE NASCIMENTO	SEXO	RESIDÊNCIA					
	<u>Maria Bernadete Medeiros</u>	<u>Espigão da Terra</u>	<u>Feminino</u>	<u>Espigão Grande</u>					
02	FAMÍLIA	NOME	NATURALIDADE	PROFISSÃO	RENDIMENTO	INSTRUÇÃO	IDADE	RELIGIÃO	
	P AI	<u>Marcel Tomaz Medeiros</u>	<u>Brasileiro</u>	<u>bananeiro</u>	<u>R\$ 100,00</u>	<u>analfabeto</u>	<u>42</u>	<u>Católica</u>	
	M ã E	<u>Belostina Patrícia Medeiros</u>	<u>Brasileira</u>	<u>Doméstica</u>	<u>R\$ - -</u>	<u>Primária</u>	<u>44</u>	<u>Católica</u>	
	RESPONS.				<u>R\$</u>				
03	Nº DE IRMÃOS: <u>9</u> MAIORES DE 18 ANOS: <u>-</u> MENORES DE 18 ANOS: <u>9</u>				05 OUTRAS ESCOLAS POR ORDEM DE PREFERÊNCIA:				
	Nº DE IRMÃOS DE 7 A 14 ANOS: <u>3</u>				a)-				
	Nº DE IRMÃOS DE 7 A 14 ANOS NA ESCOLA: <u>3</u>				b)-				
	Nº DE IRMÃOS QUE TRABALHAM: <u>-</u> TOTAL R\$ DOS IRMÃOS: <u>-</u>				c)-				
04	DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA À ESCOLA: <u>4 Km</u>				06 DOCUMENTOS APRESENTADOS:				
	PREFERE IR À ESCOLA: - PELA MANHÃ: <input type="checkbox"/>				<u>Certidão de Nascimento</u>				
	- À TARDE: <input checked="" type="checkbox"/>								

MOD /SEE/2

Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (1976).

Todos esses documentos que encontrei sobre a vida escolar de Maria Bernadete na infância trouxeram grandes contribuições para esta pesquisa. Concordo com Ludke e André (1986) ao afirmarem que os documentos constituem uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências. Nos documentos apresentados, pude verificar a trajetória na escola multisseriada/isolada, alguns aspectos pedagógicos e educacionais da época e dados sobre as crianças que deixavam de frequentar a escola, “os eliminados”.

Jacques Le Goff (2003) pontua que é necessário questionar os documentos. São fontes de pesquisas importantes, porém cabe ao pesquisador realizar as indagações, posicionar-se e interpretá-los, pois são fenômenos condicionados socialmente. O autor enfatiza (2003, p. 472) que

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

As professoras primárias também fazem parte das lembranças de algumas mulheres e foram apontadas como encarregadas da responsabilidade dos documentos. A escola, mais uma vez, foi apontada como um lugar significativo.

“Lembro das professoras. Dona Arine, já falecida. Dona Zenaide ainda é viva, até me deu o histórico escolar há dois anos atrás para a aposentadoria. Então eu não esqueço delas nunca. Foi um período ótimo na escola”. (Maria Helena)³⁶

“A primeira professora foi a Dona Preta, que já faleceu. A outra ainda está viva, que é a Zenir do Agenor Machado, ela mora no São Pedro, bem idosa já”. (Ivonete)³⁷

De acordo com Louro (2018), em meados do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes devido à falta de mestres e mestras. Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, porém em classes separadas, em turnos e até escolas diferentes. A autora pontua que a atividade docente, no Brasil, como em outras sociedades, havia sido iniciada por homens. Ao serem criadas, a pretensão das escolas normais era formar professores e professoras. Mas as escolas normais receberam e formaram mais mulheres. “O processo não se dava, contudo, sem resistência ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece tão

³⁶ Relato de Maria Helena Ricardo Pereira. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana, Maracajá, 08/02/2019.

³⁷ Relato de Ivonete Duarte Comin. Entrevista concedida a Cristiane Sant’Ana, Maracajá, 08/02/2019.

natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas” (LOURO, 2018, p. 449).

O processo de “feminização do magistério” se deu devido à saída dos homens das salas de aula para ocuparem outras funções com melhor rentabilidade, legitimar a entrada das mulheres nas escolas e ampliar seu universo, que se restringia ao lar e à igreja (LOURO, 2018).

Ao ter mais mulheres, houve mudanças nos cursos normais quanto aos currículos, às normas, aos uniformes, enfim, “[...] tudo fez desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras” (LOURO, 2018, p. 454). Fúlvia Rosemberg (2018, p. 338) complementa: “[...] estimulou-se a formação de professoras, porque elas, ‘verdadeiras mães’, têm ‘vocação para o sacerdócio’ que é o magistério”.

Louro (2018) esclarece que com o passar do tempo ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras, evidenciando o processo histórico. Mulheres exercendo uma profissão vista como extensão da maternidade, cuidadoras e ocupando lugares nas escolas deveriam servir de “modelo” a ser seguido pelas alunas, com falas, gestos, posturas e comportamentos contidos e discretos. Professorinhas, tias e trabalhadoras ou profissionais da educação nas décadas de 1960 e 1970.

Nas décadas de 1960 e 1970, o País vivia o regime militar. “Com um forte fechamento político institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas, religiosas” (LOURO, 2018, p. 472).

Louro (2018, p. 472) também menciona que

O discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa: procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica [...].

Nessa nova orientação, houve a ênfase no caráter profissional da atividade docente. “Há uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional do

ensino” (LOURO, 2018, p. 472). Houve adesão ao discurso por alguns/algumas professores/as, visto que representava a “noção de profissionalização”, principalmente para as mulheres. Também houve resistência, então como uma reafirmação da função afetiva, modificaram as tarefas e atividades programadas e passaram a usar a denominação “tia”.

Ivonete, Maria Bernadete e Maria Helena estudaram até a quarta série e tiveram que sair da escola por motivos semelhantes. Estudaram em escolas multisseriadas/isoladas que ofertavam as séries iniciais, ou seja, de primeira à quarta série. Para continuarem os estudos, era necessário se deslocarem para outra escola, geralmente localizada na zona urbana. Meninas, filhas de pais agricultores, muitos irmãos ou irmãs, residentes em áreas rurais do município, realidade na qual não se priorizava a educação escolar, entrava-se na escola para aprender a ler, a escrever e os conhecimentos básicos dos números e das quatro operações. Posteriormente, deixavam de estudar para ajudar no trabalho na agricultura. As entrevistadas destacaram, ainda, que o tempo em que frequentaram a escola passou muito rápido, iniciando com sete anos de idade e deixando de frequentar por volta de dez a onze anos.

Outra delimitação importante para esta pesquisa diz respeito ao entendimento e conceito de infância no decorrer do tempo. O entendimento de infância mudou muito no decorrer dos anos. Os estudos que tratam da história da criança e da infância consistem em uma preocupação nova. A partir de 1960, com a primeira publicação do livro *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès (1981) discute a ausência do sentimento da infância ou da descoberta da infância até o fim da Idade Média (FERREIRA; SARAT, 2013). Ariès (1981) pontua que a expressão não se equivale à afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, que diferencia a criança do adulto e até mesmo do jovem. A família é destacada enquanto grupo específico para os cuidados das crianças durante os primeiros períodos da vida. A obra de Ariès possibilitou muitos debates e uma importante produção para o entendimento da história da infância. Também despertou muitas críticas de estudiosos em relação à linearidade e à ideia de um “descobrimento” da infância.

Segundo os historiadores Moysés Kuhlmann Junior e Marcos Cezar de Freitas (2002, p. 7), “[...] podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. As representações de infância e criança são concepções que mudaram ao longo da história. Assim, o período da

infância passou a ser tratado com particularidades e percebidas as suas singularidades.

A partir dessa mudança no entendimento quanto à concepção de infância, iniciou-se a preocupação com instituições para as crianças. Carlota Boto (2002, p. 13) esclarece que,

Diferentemente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se, pois, pela preocupação dos adultos com as crianças; preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar social que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações – os colégios.

A autora ainda acrescenta: “[...] os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna” (BOTO, 2002, p. 23).

Dessa forma, pode-se entender a história da infância como as relações estabelecidas entre crianças e adultos, a partir de relações sociais, influenciadas por aspectos culturais, econômicos, religiosos, históricos, entre outros.

De acordo com Kuhlmann Junior (2007), é necessário ampliar e aprofundar os debates sobre esses aspectos, criando novos horizontes para a compreensão da história da infância, a partir de elementos como a família, a educação, o trabalho, as instituições de atendimento, apontando diferentes enfoques, métodos e abordagens.

O século XX foi de grandes transformações, e as crianças conquistaram seus direitos, tendo leis de proteção à infância aprimoradas e sendo autorizado, em 1927, o Código de Menores, que proibia o trabalho até os 12 anos. Mesmo com o desenvolvimento da importância da infância para a criança, muitas ainda eram alvo do trabalho infantil, visto que era uma prática que existiu por muito tempo no País, a qual ainda permanece em determinadas regiões. No Brasil, um dos marcos contra o trabalho infantil, visando proteger o direito à infância, é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA³⁸. Mesmo com essa lei, que

³⁸ A Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi criada em 13 de julho de 1990. É o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do

alcançou grandes avanços, continua-se longe da ideia inicial e ideal, pois crianças continuam trabalhando para ajudar na renda familiar.

Nos estudos e nas pesquisas sobre a infância, podemos observar que o entendimento de infância mudou com o tempo e os diferentes contextos. Kuhlmann Junior (2007, p. 30) expõe que a infância deve ser considerada “[...] como condição de criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais [...]”. O autor ainda pontua que se deve perceber a criança como sujeito histórico que produz história, faz escolhas, interfere no passado e/ou presente, transforma e é transformada (KUHLMANN, 2007).

A infância das mulheres entrevistadas foi marcada pela realidade do trabalho infantil. Ivonete, Maria Bernadete e Maria Helena deixaram de frequentar a escola para ajudar no trabalho na roça. E Dona Julia nem chegou a frequentar a escola! Na infância, também ajudou nos trabalhos na roça, uma vez que a base econômica das famílias era o trabalho na agricultura e que todos os membros familiares colaboravam nessa tarefa, inclusive as crianças. A infância foi marcada pelo trabalho na roça. E isso era comum entre a maioria das famílias, principalmente aquelas menos favorecidas economicamente. Mary Del Priore (2000, p. 10) nos faz refletir sobre uma questão importante: “[...] no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura [...]”.

Um fator que merece destaque é o fato de as entrevistadas deste estudo serem do gênero feminino, residentes em áreas rurais, filhas de agricultores, provenientes de famílias pobres. Todos esses fatores fortaleceram ainda mais as dificuldades no acesso à educação. E, tratando-se da educação feminina no Brasil, que desde as primeiras escolas estavam destinadas em maior número ao gênero masculino, temos o olhar de Louro (2018, p. 444):

Aqui e ali, no entanto haviam escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas, escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas.

adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Por pertencerem a classes menos favorecidas economicamente, a educação não era prioridade. Louro (2018, p. 445) ressalta que “[...] de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas”. As falas de todas as entrevistadas ao relatarem a saída da escola vão ao encontro da afirmação da autora. Ivonete chegou a mencionar o choro e a tristeza ao deixar de estudar. Isso nos leva a pensar no lugar que a escola ocupava na vida dessas meninas na infância. Por que causava tanta tristeza a saída da escola? A experiência escolar representava mais que aprender a ler e a escrever? A saída da escola representava deixar de aprender os saberes abordados no processo de escolarização? Seria a escola outra alternativa, outra experiência da infância, que não fosse apenas ajudar no trabalho na roça?

Além de aprender a ler e a escrever, a escola proporcionava a convivência com outras crianças, as brincadeiras, a socialização. Até o caminho longo da residência até a escola era marcado por essas brincadeiras. E mesmo com todas as dificuldades apontadas pelas entrevistadas, deixaram claro que a escola foi um período muito bom de suas infâncias. Também que, ao deixarem de frequentar a escola, muitos saberes e conhecimentos vinculados ao processo de escolarização deixavam de ser praticados, visto que o tempo passava a ser ocupado pelo trabalho na roça em período integral.

Silvia Fávero Arend (2018), no artigo intitulado “Trabalho, escola e lazer”, descreve a trajetória de ser menina em um país marcado por desigualdades sociais. Para muitas famílias, a escolarização não necessitava ser prioridade para suas filhas.

Para muitas famílias pobres, entretanto, suas filhas não precisavam estudar, pois entendiam que as meninas, desde muito cedo e sem escolaridade formal, já tinham conhecimento suficiente para ajudar os pais na manutenção da família e, depois, sobreviver na vida adulta. Nas zonas rurais, esse pensamento era ainda mais arraigado que na cidade, uma vez que as meninas, além de executar os serviços domésticos, eram obrigadas a atuar nas lidas agrícolas. (ARENDA, 2018, p. 76).

Maria Helena mencionou que pegou seu histórico escolar com uma professora para se aposentar. Tal registro se justifica pelo fato de que nas chamadas escolas multisseriadas/isoladas todo o trabalho era feito pela professora, além de lecionar as aulas, era responsável pela organização de toda a documentação da instituição escolar exigida naquele período, como matrículas, registro de notas, entre outros. Na maioria das escolas multisseriadas/isoladas localizadas no meio rural, era somente a professora a responsável pela escola.

Hage (2014) esclarece que as escolas multisseriadas/isoladas se encontravam localizadas nas pequenas comunidades rurais, com estrutura precária. “A maior parte delas possuía uma sala de aula, onde se realizavam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade [...]” (HAGE, 2014, p. 4043).

O autor também menciona que, além dos problemas quanto à infraestrutura, havia a sobrecarga de trabalho do docente:

[...] uma vez que nas escolas multisseriadas um único professor pode atuar em até sete séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado, nessas escolas ou turmas, a assumir muitas outras funções, além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando, em alguns casos, como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. (HAGE, 2014, p. 4046).

Quanto às instalações da escola, muitas vezes era uma peça cedida ou alugada da casa do professor ou de outro morador da localidade e em condições precárias. Em geral, não havia instalações sanitárias nem energia elétrica (BEIRITH, 2009).

Mas cabe destacar o empenho da comunidade para instalar ou manter a escola, cedendo a água do poço ou até mesmo levando água em baldes. Outra prática existente era a doação de terreno por parte de algum

morador para a construção da escola. De acordo com Souza e Moraes (2009), para a construção da Escola Isolada Espigão Grande, em 1970, que Maria Bernadete frequentou a partir da terceira série, a doação do terreno foi feita por Antonio Manoel de Bem, morador do bairro, e a escola foi construída pelo governo municipal de Tomaz Pedro da Rocha. Os autores destacam que a primeira escola era pequena e de madeira, contendo uma sala e cozinha. O banheiro foi construído a vinte metros da escola e também era de madeira. A esposa do doador do terreno, Dona Eulália Oliveira de Bem, cedia água para a escola e ajudava a preparar a merenda para as crianças. A próxima figura (21) mostra a Escola Isolada de Espigão Grande na década de 1970. A escola era de madeira e sua pintura na cor azul claro.

Figura 21 - Foto da Escola Isolada de Espigão Grande na década de 1970



Fonte: Acervo pessoal de Antenor Rocha (1970).

Atualmente, no bairro de Espigão Grande, a unidade escolar denomina-se Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, justamente em reconhecimento pela contribuição desses moradores na implantação da primeira escola no bairro – a doação do terreno e os serviços prestados, conforme já foi mencionado.

A maioria das entrevistadas teve que deixar a escola para ajudar a família no trabalho na roça, até mesmo para ajudar na subsistência, ou para complementar a renda familiar, e uma delas nem chegou a frequentá-la. O abandono escolar e o trabalho na agricultura são os assuntos que veremos a seguir.

3.2 O ABANDONO ESCOLAR E O TRABALHO NA AGRICULTURA

No relato das entrevistadas, percebe-se claramente que desde muito pequenas já ajudavam no trabalho na agricultura, no cuidado com os/as irmãos/as menores e que mesmo querendo permanecer na escola, a vontade delas não foi levada em consideração. O que predominava era a necessidade de ajudar a família no trabalho na roça ou ter concluído a última série (quarta série) na escola multisseriada/isolada.

Maria Bernadete lembrou que desde pequenas as crianças ajudavam no trabalho na agricultura, mesmo quando ainda estavam frequentando a escola, ou seja, no contraturno. Com a saída da escola, os trabalhos na agricultura aumentavam, assim, ao invés de serem em um período, passavam a ocupar o dia inteiro.

“Saímos da escola para ajudar na agricultura, já ajudávamos antes, mas meio período. Depois trabalhávamos o dia inteiro com o pai, éramos em bastante irmãos. Nós éramos em dez, três irmãs e seis irmãos. Com a dificuldade [econômica], precisava contribuir com o serviço para ajudar [os pais] a criar a família”. (Acréscimos meus).

A saída da escola acontecia principalmente para ajudar os pais na roça em atividades da família para a subsistência, como a plantação de mandioca, milho, feijão e do fumo, principal atividade econômica na época. E para esses pais essa ajuda era a única alternativa. Também trabalhavam em outras propriedades agrícolas. Mesmo sendo crianças, algumas acabavam sendo contratadas por dia, conforme relato de Ivonete Duarte Comin.

“A gente trabalhava por dia, porque o pai não tinha muita terra. Nesses três hectares de terra, plantava mandioca e milho. Quando plantava, a gente ajudava, mas na maioria, trabalhávamos por dia com outros [agricultores]. Nós trabalhávamos de diarista, com os outros por dia, como se dizia antigamente”.

Nesse período, o fato de trabalhar com outros agricultores na agricultura se justificava pela necessidade de ajudar a família na subsistência, visto que eram famílias numerosas. Porém, esse relato nos remete ao denominado trabalho infantil, que já existia, mas não era apontado, mencionado ou até mesmo reconhecido como tal pela sociedade da época.

Irma Rizzini (2000, p. 376), no artigo intitulado “Pequeno trabalhador no Brasil”, pontua que

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil, as crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de famílias; e, finalmente, nas ruas para manterem a si e as suas famílias.

Mas por que as mulheres entrevistadas trabalhavam quando crianças? Conforme mencionado por todas as entrevistadas, para ajudar a família no trabalho da roça. Para contribuir para a subsistência familiar, trabalhavam com os pais e até mesmo com outros agricultores.

Rizzini (2000, p. 386), ao tratar sobre os motivos do trabalho infantil, esclarece:

[...] Os trabalhos infantis, na maioria dos casos, são vítimas da miséria. O trabalho, quando é obstáculo ao pleno desenvolvimento da criança ou mesmo perigoso, é percebido como degradante, tanto pelos

pequenos trabalhadores quanto por seus pais, mas necessário à manutenção do núcleo familiar. Há situações, como a de pequenos proprietários, que dependem do trabalho de toda a família para manter a produção, mas apesar disso, conseguem enviar as crianças para a escola.

As narrativas das agricultoras confirmam as palavras da autora. Para manter o sustento da família, a maioria teve que abandonar a escola na infância. E tal situação não causava estranhamento na sociedade da época, até porque o trabalho de toda a família era uma tradição de gerações e também para suprir a necessidade econômica.

Outro pensamento predominante era que o trabalho era uma verdadeira “escola da vida”, sendo a criança socializada desde cedo para ocupar o seu lugar na sociedade (RIZZINI, 2000). De acordo com Arend (2018), a partir da década de 1970, quando o discurso da Psicologia, em especial do desenvolvimento infantil, começou a ser conhecido, começaram a ocorrer mudanças quanto a esse entendimento. A Constituição Federal de 1988 abordou a proteção às crianças e aos adolescentes no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, n.p.).

Em 1990, como já mencionado, foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, destacando os direitos das crianças e dos adolescentes. O estatuto também passou a considerar a infância de zero a 12 anos e a adolescência de 12 aos 18 anos.

De acordo com Joel Orlando Bevilacqua Marin (2010, p. 194),

Esse documento significou um salto qualitativo não apenas na concepção dos direitos de cidadania da população infanto-juvenil, mas também pela

proposição do reordenamento político-institucional. Com isso, abriram-se maiores espaços de participação da sociedade civil na discussão, na decisão e no controle das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Tanto no processo de elaboração como em sua concepção, o Estatuto representou uma ruptura na tradição nacional e latino-americana, porque alterou o caráter autoritário e corporativo da legislação e das políticas públicas orientadas para a infância e adolescência.

Pode-se afirmar que o ECA trouxe contribuições significativas para as condições de vida das crianças e dos adolescentes ao estabelecer direitos de uma maneira mais direta e específica. O Estatuto definiu, no capítulo IV, que a educação escolar deve ser garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade, para o desenvolvimento da criança e do adolescente, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990). Ainda, segundo o ECA, artigo 53, “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, n.p.).

Em consonância com tal apontamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, buscou definir e regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. A LDB estabeleceu que é dever do Estado assegurar a educação escolar pública, obrigatória e gratuita.

Ao considerar a legislação como ponto de partida, podemos dizer que a educação como um direito fundamental se estrutura como um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. A eliminação do trabalho infantil é necessária, uma vez que infringe o que está estabelecido nas leis de amparo às crianças e aos adolescentes, “[...] baseados no princípio que a criança é um ser em formação e que a infância é um período de preparo para vida. É prejudicial para o seu pleno desenvolvimento assumir tarefas e responsabilidade de adulto” (RIZZINI, 2000, p. 398). Porém, muitas famílias, empobrecidas devido à desigualdade social, muitas vezes não conseguem garantir esse direito, não por escolha, mas devido às necessidades, então as crianças precisam ajudar a complementar a renda familiar.

Podemos pontuar, ainda, que para as mulheres agricultoras o trabalho quando crianças admitia duas infâncias. A infância da escola e a

infância do trabalho. Infelizmente, para as mulheres agricultoras o que prevaleceu foi a infância do trabalho, que as afastou da escola e de usufruir de uma infância com apenas atividades específicas para a faixa etária, como brincar e estudar, para ajudar na renda familiar e, mais especificamente, na subsistência. A necessidade econômica impôs escolhas, que mesmo não sendo as idealizadas, foram as necessárias.

Outros motivos para deixar de frequentar a escola, além da necessidade de ajudar a família no trabalho na agricultura, era a distância das escolas que ofertavam a continuidade aos estudos, as chamadas turmas de ginásio, ou turmas de quinta à oitava série. Conforme já mencionado, as escolas que funcionavam nos bairros da zona rural eram multisseriadas/isoladas, oferecendo apenas as séries primárias (primeira à quarta série). Para dar continuidade aos estudos, era necessário se deslocar para escolas localizadas no centro da cidade ou em cidades vizinhas, o que implicava em gastos com transporte, entre outros investimentos. Maria Helena apontou-me essa dificuldade: *“É que dali [residência] era muito longe para ir ao colégio. Tinha custo e a gente não tinha [dinheiro], porque éramos muito pobres, por isso paramos na quarta série”* (acréscimos meus).

Os pais não possuíam condições financeiras para custear os gastos necessários (como com o transporte, por exemplo) a fim de que ocorresse a continuidade dos estudos das crianças, e também não visualizavam como uma questão prioritária essa continuidade dos estudos, pois o principal era a sobrevivência da família. E tal ajuda estava ligada diretamente com os/as filhos/as. Mais uma vez, a escolha se dava devido às dificuldades econômicas, limitando as possibilidades de alternativas para as crianças, principalmente para as meninas.

Outra situação relatada por Maria Helena e, de certa forma, também comum para as famílias que possuíam mais filhos, era morar com algum parente e contribuir com o cuidado das crianças menores e/ou a realização de tarefas domésticas. Isso era uma maneira de viabilizar o ingresso e a permanência na escola, pois era uma maneira de ajudar a família na sua subsistência ou até mesmo pelas dificuldades econômicas devido à quantidade de filhos/as. Maria Helena Ricardo Pereira rememorou essa lembrança de sua infância com poucas palavras: *“A minha infância foi bem difícil, tinha que morar na casa dos tios, para cuidar dos primos, porque nós éramos em cinco [irmãos/ãs]”* (Acréscimo meu).

Como já ressaltado, nem todas as agricultoras puderam frequentar a escola na infância. Dona Julia Benta de Assis Artur, atualmente com 67 anos de idade, foi uma delas. E os motivos de não poder frequentar se

assemelham muito aos descritos pelas outras mulheres quando apontaram as dificuldades, como a distância até a escola. “*Eu não frequentei a escola. Na minha infância, não fui nenhum dia para a escola. Acho que meus pais não me colocaram na escola porque era um pouco longe. As minhas irmãs mais velhas até foram e estudaram um pouquinho*”.

Dona Julia apontou outra dificuldade: foi a falta de professora na escola por determinado período de sua infância. Devido à grande distância das escolas em relação ao centro da cidade, faltava professora, assim, nesse período, as crianças ficavam sem frequentar a escola. Ou seja, o funcionamento dependia totalmente da disponibilidade de uma professora.

“No tempo que era para ir, eles trocaram a professora, tiraram, ficou um tempo sem professora. Quando eles começaram de novo, até que meu pai falou de me colocar na escola. Mas eu disse não, já estava muito grande, estava com uns 12 para 13 anos. Nunca tinha entrado, então não quis ir para a escola. Naquele tempo, as crianças eram pequenininhas quando iam para a escola. Não é igual agora, que depois de moço estão estudando, era tudo quando era mais novinho. Eu disse não e meu pai deixou [concordou]. Ele não me forçou para ir. Só que eu fiquei assim, me criei sem aprender, sem ir na escola. Não era contente, tinha aquela vontade de aprender, sempre tive vontade de aprender. Depois passou um tempo, a gente sempre morou lá, era muito longe da escola”.
(Dona Julia. Acréscimo meu).

A experiência de Dona Julia demonstra que mesmo a educação sendo um direito de todos, garantida em leis que regulamentavam o direito à educação, havia certo descaso por parte do poder público em relação às instituições escolares localizadas no interior das cidades. Ao relatar que as crianças entravam na escola pequenas e que não havia crianças maiores, já referencia a saída antecipada, pois aos 12 ou 13 anos a maioria das crianças ou dos adolescentes já se encontravam fora da escola, assumindo o trabalho na agricultura.

Souza e Moraes (2009) pontuam que na década de 1940 foram construídas no município de Maracajá, nos bairros Encruzo do Barro Vermelho e Espigão da Toca, as primeiras escolas com o envolvimento

das pessoas de ambas as comunidades, com instalações simples de madeira e sem banheiro. Os/As professores/as vinham de outros municípios e eram hospedados/as em residências de moradores.

O fato de os/as professores/as virem de outros municípios pode justificar a narrativa de Dona Julia ao mencionar que no período de frequentar a escola, aos sete anos, não havia professora. E como já mencionado, a escola dependia inteiramente do trabalho do/a docente.

Uma narrativa de Ivonete Duarte Comin nos leva a refletir sobre o significado da escola para as mulheres agricultoras: “*Até a quarta série não tinha muito material porque logo começou, logo já terminou, porque quatro anos, não é nada*”. A escola representou para elas, na infância, uma vivência muito importante. Ao mencionar que “*quatro anos não é nada*”, ela demonstrou que o período em que frequentaram a escola teve muito significado. Essa afirmação, mais uma vez, leva-nos a pensar na ideia de escola e trabalho na infância. O fato de frequentar a escola representava uma fase da infância em que não era necessário apenas efetuar os trabalhos na roça. Ao ir para a escola, mesmo “a pé” por uma longa distância, essa fase da infância foi rememorada pelas brincadeiras pelo caminho com os/as irmãos/as e colegas. Na escola, aprendia-se a ler, escrever e também ter a oportunidade de estar perto de outras crianças, vivenciar as experiências de outro ambiente. A saída da escola foi sentida e expressada com lágrimas e tristeza, como já foi referenciado na fala de Ivonete ao apresentar suas narrativas sobre esse tema.

Na próxima seção, discutirei a respeito da participação das agricultoras no projeto de alfabetização de jovens e adultos, bem como sobre as contribuições e os sentidos que essa participação trouxe para as suas vidas.

4 TIRAR UM NOME: AS DESCOBERTAS E OS SENTIDOS PARA A VIDA

Nesta seção, apresento a participação das mulheres agricultoras no projeto de alfabetização de jovens e adultos, suas vivências, a importância das amizades, os saberes construídos e compartilhados. Saliento as contribuições e os sentidos que essa participação trouxe para as vidas das mulheres agricultoras, para quem o ato de aprender a ler e a escrever proporcionou mais autonomia e novas possibilidades e descobertas. Autonomia para escrever a sua própria lista de compras, ler um convite, realizar suas compras e poder realizar a leitura das palavras, ou, como mencionou Dona Julia, “*tirar um nome*”. Ações acompanhadas de saberes da leitura e da escrita que levaram a outras descobertas, como o acesso aos meios digitais. Todos esses aprendizados proporcionaram saberes singulares para as mulheres agricultoras e serão apresentados a seguir.

4.1 PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: OS SABERES, AS VIVÊNCIAS E AS AMIZADES

Ao realizar as entrevistas com as mulheres agricultoras, pude lembrar as emoções, as histórias de vida de cada uma, os sonhos relatados durante a participação no projeto, como de Maria Bernadete, que desejava continuar seus estudos; de Dona Julia, que sonhava em aprender a ler para ler a Bíblia, as receitas; de Maria Helena, que ingressou no projeto para acompanhar seu companheiro e ajudá-lo a conseguir sua carteira de habilitação; e de Ivonete, que queria aperfeiçoar a leitura e a escrita. As narrativas, tão recheadas de emoções, de observações sobre as vivências, fizeram-me revisitar minhas próprias memórias sobre o projeto de alfabetização.

As palavras de Verena Alberti (2004, p. 14) expressam meu sentimento:

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro; aquela que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu e, por isso dá vida

as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! É como se pudéssemos obedecer a nosso impulso de refazer aquele filme, de reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor. E sua presença nos torna mais próximos do passado, como se pudéssemos restabelecer a continuidade com aquilo que já não volta mais.

Stephanou e Bastos (2011) afirmam que a memória é isto, os atos de lembrar e esquecer por meio das evocações do presente. Ao ler e reler as narrativas das mulheres agricultoras, minhas lembranças do projeto ficaram mais presentes.

Segundo Doris Almeida (2009, p. 216), a memória “[...] guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história”.

Pude rememorar, por instantes, um fato que ocorreu durante uma das aulas. Em uma determinada noite, o assunto era o fumo. Na sala de aula, sentados em círculo, conversávamos sobre a plantação de fumo, os problemas com a classificação das folhas, os valores pagos aos agricultores e as pragas durante o cultivo. Na ocasião, uma palavra causou muitos comentários e descobertas para todos/as. Uma praga que causava muitos prejuízos ao fumo era o mandarová, um tipo de lagarta que roía a folha do fumo. Mas, todos/as, inclusive eu, que na infância ajudei meu avô materno com o trabalho na plantação de fumo, chamávamos tal praga de “marandová”. A palavra gerou muitos diálogos sobre o tema e sobre a escrita. A mudança de determinadas letras e sílabas gerou tantas descobertas. O som das letras, suas combinações, a formação de sílabas, a escrita de palavras, conhecimentos construídos com o grupo. Ao evocar tal memória, tive a sensação de estar mais próxima das experiências vivenciadas. “Quando isso acontece é porque nela encontramos a ‘vivacidade’ do passado, a possibilidade de revivê-lo pela experiência do

entrevistado. Não é à toa que a isso muitos dão o nome de história (ou memória) viva” (ALBERTI, 2004, p. 15, acréscimo da autora).

Nesse sentido, Stephanou e Bastos (2008, p. 420) assinalam que

São tempos múltiplos, que emergem nas narrativas e que demonstram que uma pista, um evocador, pode ser possuída diferentemente por muitos. Esquecimentos do que causava dor podem vir a ser lembranças pelo gesto de amizade, que presenteia e conforta. A memória voluntária ou involuntária emerge e transversaliza o tempo, atribui identidades à história de uma vida, a um passado coletivo; diante da dissipação do “quem sou eu”, a memória permite ancorar uma vida a seus pertencimentos, atualizando as identidades.

Diante das memórias relatadas e das produções apresentadas, podemos perceber que no projeto de alfabetização muitas foram as vivências e os saberes construídos, reconstruídos, discutidos e, principalmente, dialogados e compartilhados.

Cada mulher agricultora, ao ingressar no projeto, possuía uma intenção, uma expectativa, um objetivo, que almejava alcançar com a sua participação. Dona Julia buscava aprender a ler e a escrever, conhecer o mundo das letras. Ao relatar sobre sua participação e suas lembranças, pontuou:

“Sempre tive aquela vontade de aprender um pouco, porque não saber nada [ler e escrever], a gente se sente meio assim. Tirar um nome [ler], ir ao mercado, fazer uma compra. Às vezes, tem que ler para comprar, então já me ajudou muito ali [projeto]. Daquela vez que eu estudei para cá, mudou muita coisa na minha vida”. (Acréscimos meus).

Pautado na proposta de alfabetização de Paulo Freire, o projeto priorizava a investigação dos temas significativos, as palavras geradoras, a problematização, a busca da conscientização da realidade. A narrativa

de Dona Julia nos mostra a importância do aprendizado da leitura e da escrita em sua vida e a falta que esse aprendizado representava ao realizar tarefas da sua rotina, como fazer compras e ler, “*tirar um nome*”, como mencionou a entrevistada.

Ir ao supermercado parece uma ação simples para as pessoas que possuem conhecimento da linguagem escrita. Mas para quem não é alfabetizado se trata de uma tarefa complexa. Inicia-se pela preparação da lista de compras. Ao chegar ao supermercado, a identificação dos produtos, a leitura dos nomes e das informações, o valor de cada produto.

Lembro-me das palavras de Dona Rosa, que mencionou com um sorriso no rosto que ao ir fazer suas compras, além de identificar o produto pelo desenho do rótulo, também sabia que ali estava escrito o nome do produto, como açúcar, café, farinha. A fala de Dona Julia ao mencionar “*Às vezes, tem que ler para comprar*” nos faz refletir sobre a importância do conhecimento da leitura e da escrita ao realizar ações simples do dia a dia, como escrever a sua lista de compras, consultar os valores dos produtos e ler as palavras em cada produto.

Sem pretender uma discussão mais extensa sobre alfabetização, abordo fatores pertinentes ao estudo, os quais contribuem para as discussões apontadas. Fatores como as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos ao longo das décadas, que permitem identificar uma progressiva extensão do termo. Magda Soares (2004, p. 7), em seu artigo intitulado “*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*”, expõe as alterações no conceito de alfabetização:

A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples [...] até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais de Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização.

O termo letramento surgiu nos Estados Unidos, em 1930, durante a Segunda Guerra Mundial e foi utilizado pelo exército norte-americano para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias para as tarefas militares (PELANDRÉ, 2009). Difundiu-se

nas décadas de 1960 e 1970 devido à proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliar o conceito de alfabetização e as avaliações internacionais sobre domínios de competências de leitura e escrita para que fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2004).

Soares (2004) faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. A autora (2004, p. 11) define “[...] a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. Descreve como letramento o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 39). De acordo com a autora, há uma diferença entre alfabetização e letramento, e considera as ações distintas, porém inseparáveis. “Alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2009, p. 47).

Ao realizar um breve estudo sobre alfabetização e letramento, percebi que ao desenvolver sua proposta de alfabetização Freire não fez uso do termo letramento, mas nos seus estudos e concepções sobre leitura e escrita já pontuava a importância de o sujeito ser consciente de seu papel na sociedade, como produto e produtor de cultura, onde o aprendizado de ler e escrever estivesse vinculado para agir no mundo e sobre o mundo. Pelandré (2009) apontou esse pensamento em seus estudos quando realizou a pesquisa intitulada “*Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*”.

Ao analisar os estudos e os apontamentos de Soares sobre alfabetização e letramento, ficou claro que ambas as ações necessitam acontecer juntas e simultaneamente. Mesmo sendo processos diferenciados, com habilidades e competências específicas, são interdependentes e indissociáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de

leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14).

O apontamento de Soares ao enfatizar que é importante que a dinâmica da alfabetização se desenvolva em um processo simultâneo de letramento nos remete ao pensamento de Freire, o qual discutia que o processo de aprendizagem deve ocorrer com temas significativos, vocábulos usados entre os participantes, os quais despertem a curiosidade e aproximem os sujeitos na compreensão do seu contexto, inseridos no mundo e com o mundo.

Pelandré (2009, p. 76) expõe que as relações sociais são essenciais no aprendizado da leitura e da escrita:

É nas situações sociais que vamos encontrar as definições nas quais o letramento é mais do que saber ler e escrever, haja vista que, nesta dimensão, as habilidades de leitura e escrita são utilizadas com funções específicas, determinadas pelo contexto, valores e práticas sociais, o que vem ao encontro dos principais teóricos de Freire: alfabetizar a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, conscientizá-los da sua condição de sujeitos de sua prática.

Como Dona Julia não conseguiu aprender a ler e a escrever na infância por não ter frequentado a escola, esse sonho permaneceu com ela durante anos e foi apontado como principal objetivo ao ingressar no projeto. Dona Julia, assim como todas as mulheres que participaram do projeto de alfabetização, destacou a importância do aprendizado da leitura e da escrita no seu cotidiano. As mulheres que frequentaram a escola na infância enfatizaram a importância de aprender mais sobre o processo de leitura e escrita.

O processo de aprendizagem voltado à realidade também contribui e traz motivações para o aprendizado. Dona Julia mencionou que mesmo depois de um dia cansativo de trabalho ela gostava de frequentar as aulas.

“Lembro que foi muito bom, que a gente ia, na época trabalhava o dia todo, chegava à noite, estava cansada, mas tinha aquela animação de ir. Chegávamos lá, conversávamos, tinha bastante amigos e amigas. Era muito bom, a gente estudava. Chegava em casa, trazia as tarefas. Meu filho me ajudava a fazer as minhas tarefas, me apoiava bastante para eu aprender”.

Tal apontamento também foi mencionado por Maria Helena, ou seja, o cansaço após um longo dia de trabalho e a motivação para participar, que “[...] *era muito dificultoso, eu estava numa época que trabalhava o dia inteiro, cuidar da estufa, era complicado, mas foi muito bom*”.

Dona Julia destacou que o filho a ajudava nas tarefas e também a apoiava. Em geral, são os pais que ajudam os filhos com as tarefas escolares, no caso de Dona Julia, a situação se inverteu, o que nos leva a pensar sobre a importância de trocar e compartilhar saberes.

Conversar com os/as amigos/as; falar das suas vivências como mulher agricultora, cujo fumo se destacava como um dos assuntos mais debatidos no cotidiano da sala de aula; descobrir as letras, os fonemas, as palavras, as quais estavam presentes no seu contexto... A linguagem oral expressa em sílabas, palavras, frases e textos. Essas foram motivações enfatizadas que as fizeram superar o cansaço e motivaram essas mulheres a participar do projeto.

Mais do que isso, cada aula era um espaço de renovação das ideias, de troca de experiências, de encontro de sujeitos, de sair da rotina – a escola como espaço de sociabilidade. Saber que é capaz de aprender, de realizar novas descobertas, de adquirir independência para a realização de ações do cotidiano que antes necessitavam de auxílio, como a leitura de um convite, de um bilhete ou dos nomes dos produtos no supermercado ou escrever a sua própria lista de compras, isso tudo as motivou.

Freire (1979) enfatiza a importância do processo de alfabetização com vínculo com o contexto. Em relação aos métodos tradicionais, ele destaca que somente com muita paciência, depois de enfrentar as dificuldades de uma jornada de trabalho, a pessoa é capaz de estudar lições puramente mecânicas e descontextualizadas da sua realidade.

Dona Julia também enfatizou os amigos e as amigas. Os laços de amizade foram destacados nos relatos de todas as mulheres agricultoras deste estudo. Maria Helena enfatizou o relacionamento de amizade e os

momentos de confraternização. Ivonete pontuou a alegria e as brincadeiras com o grupo, lembrando os momentos de entrosamento e de risadas. Maria Bernadete enfatizou que o trabalho na roça não proporcionava a convivência mais próxima do grupo. A participação no projeto oportunizou esse entrosamento, reforçando os laços de amizade. Mencionou: *“Amizade também, na aula tinha um grupo. Nós trabalhávamos na roça, não tinha tanta amizade, não fazia amizade com o grupo. A aula fez a gente ter bastante amigos, bastante amizades, entrosamento, muito bom, muito gratificante”*.

Elaine Conte e Bruno Passos Fialho (2016), no artigo intitulado *“A amizade nas relações de ensino e aprendizagem”*, enfatizam que a amizade se apresenta como mediadora dos processos educativos e do aprender constante. Os autores reiteram que a amizade determina os processos educacionais e contribui para a formação do homem no mundo.

Desse modo, a amizade teria uma dimensão política, tal qual entendida pela educação, uma existência norteada pela transformação, a partir do encontro com os outros, que se estende de uma prática de dimensão coletiva até o individual. A ideia de amizade na tarefa educativa é vista como modo de vida cultural e ético de relação com o outro, que pode ser compartilhado por sujeitos de idade, estatuto e atividades diferentes. (CONTE; FIALHO, 2016, p. 209).

Nesse contexto, a vontade de aprender e de conviver com o grupo, fortalecida pela amizade, mostrou-se como elemento fundamental no projeto de alfabetização. Mesmo após um longo dia de trabalho, *“tinha aquela animação”*, como descreveu Dona Julia.

Conte e Fialho (2016, p. 213), ao tratarem do contexto educativo, assim afirmam:

Temos claro que hoje só vinga o ensino capaz de se renovar, de valorizar a troca na diversidade, pela abertura, mas com enraizamento na cultura, que renova os sonhos e a vontade de inovar/pesquisar, ou seja, talvez seja necessário repensar a experiência educativa a partir de ações que incorporem as tensões de amizade mediadas dialogicamente, seja de modo presencial ou virtual.

Por isso, o espaço educativo da sala de aula é um espaço de vida formativa onde surgem novas amizades, ideias e projetos individuais ou em grupo [...]

No espaço educativo, a amizade e o diálogo são essenciais. Freire já defendia a importância do diálogo na educação como elemento essencial no processo de aprendizagem entre educandos/as e educadores/as, o diálogo constante um com o outro. No livro *Educação como prática de liberdade*, Freire descreve o que é diálogo com palavras simples aos olhos do leitor e ao mesmo tempo com um significado tão complexo. Ao utilizar o termo complexo, refiro-me que, muitas vezes, o que ocorre não é o diálogo horizontal apontado pelo autor, mas palavras ditas pelo sujeito falante, muitas vezes de maneira imposta ou como inquestionável e ouvidas por outros sujeitos, perdendo o principal objetivo apontado na descrição, a comunicação. Exponho então as palavras de Freire (2005, p. 107), fundamentais para a nossa compreensão:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo, instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Ainda, com o objetivo de apontar a importância do diálogo na educação, Freire destaca:

Se é dizendo a palavra com que “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de

depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

O projeto de alfabetização de jovens e adultos foi um espaço para aprender a ler e a escrever e aperfeiçoar os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Mas, pelo relato das entrevistadas, foi mais que isso. Foi um espaço para trocas de experiências, saberes, vivências, permeado de amizades, risos, brincadeiras, reflexões, descobertas e trocas de conhecimentos. Trocas essas que fortaleceram o aprendizado entre todos os sujeitos envolvidos e puderam trazer contribuições para a vida das mulheres agricultoras. É o que veremos a seguir.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NAS VIDAS DAS MULHERES AGRICULTORAS

Ao iniciar a escrita sobre a importância da leitura e da escrita nas vidas das mulheres agricultoras, farei uso das palavras de Dona Julia quando relatou sobre a descoberta desse processo de aprendizagem em sua vida: “[...] *a gente não sabendo ler, não vê nada, é mesmo que cego*”. Desde a entrevista realizada com Dona Julia, suas palavras me fizeram pensar e analisar a importância da leitura e da escrita de uma maneira diferenciada. Afinal, o que significa saber ler e escrever na vida das pessoas? A não apropriação desse conhecimento faz falta no cotidiano na vida adulta? Ao ouvir as palavras dessa mulher agricultora, que não se alfabetizou na infância, pude analisar essas indagações por outro ponto de vista. A metáfora utilizada “*mesmo que cego*” me fez repensar a importância desse conhecimento de outra maneira. Não podemos nos esquecer de que mesmo não sendo alfabetizado/a cada pessoa possui muitos saberes de vida e jamais pode ser considerada incapaz ou ignorante. Ao utilizar o termo “cego”, Dona Julia me fez refletir sobre não entender os códigos da escrita e seus significados em uma sociedade com uma cultura letrada.

Considerando que o meu processo de alfabetização ocorreu na infância, aproximadamente aos sete anos, confesso, nunca havia pensado

no assunto com esse olhar. Sempre ouvi minha mãe relatar que saiu da escola aos nove anos para ajudar no trabalho na roça, o que também ocorreu com todos os seus sete irmãos. Quando perceberam que já sabiam ler e escrever, a escola se tornou dispensável. Essa situação, ter que abandonar a escola na infância, causou-me tristeza. Mas, confesso, mesmo sabendo que foram situações vivenciadas por minha mãe e seus irmãos, elas não me provocaram tanta curiosidade e indagações. Possivelmente porque no relato de minha mãe tal situação se repetiu com todos os irmãos e tornou-se uma situação que foi naturalizada. Mas, com o passar dos anos e estudos sobre o processo de escolarização, o direito à educação, assuntos que foram iniciados quando cursava o Ensino Fundamental e no Magistério (curso que frequentei no Ensino Médio), essa situação passou a causar mais inquietação.

Ao iniciar o curso de Pedagogia e começar a lecionar, essas inquietações e os questionamentos aumentaram. Quando atuei no projeto de alfabetização de jovens e adultos, tive a oportunidade de conhecer outras histórias de vida, as singularidades de cada sujeito, os abandonos escolares na infância ou a falta de oportunidade de ir à escola quando criança, os seus trajetos e, principalmente, os saberes de vida. A narrativa de Dona Julia sobre não ter ido um único dia para a escola na infância e seu sonho de aprender a ler e a escrever ganharam força em meus pensamentos e nas análises. Sobre a escuta atenta do narrador e suas particularidades dos momentos vividos, Bosi (2003, p. 48, grifo e acréscimos do autor) assim descreve:

Quem está atento à escuta da voz e do *pathos* do narrador oral, que revive os momentos cruciais de sua vida, consegue distinguir uma fala que, ao mesmo tempo, produz imagens e conota a sentimento do tempo enquanto duração. Não é, portanto, uma linguagem de coisas (no sentido estreito da função referencial), pois o que se lembra são momentos vividos, respostas pessoais, em suma, a melodia do passado interpretada pelo presente. Não é uma linguagem de coisas porque o autor da narrativa oral coincide existencialmente com o seu sujeito; a duração do relato coincide com o tempo lembrado que assim é intuído por dentro.

Revisitando minhas memórias de infância, lembrei da magia e da alegria ao descobrir o mundo das letras e das palavras. Que ao sair na rua lia todas as placas, palavras, enfim, tudo o que estava escrito ao meu redor. Também acompanhei tal processo como professora dos anos iniciais ao trabalhar o processo de alfabetização com as crianças. Quando as crianças começam a ler, ficam encantadas, leem tudo que está escrito, os olhos brilham com cada descoberta das palavras, o sorriso toma conta dos rostinhos. Mas, confesso, acompanhar a descoberta de uma mulher adulta, com muitos saberes de vida, e ver o brilho no olhar ao ler e a escrever as primeiras letras, palavras e frases foi especial e singular, ou seja, ver toda a alegria e sua emoção ao ler, ao fazer a descoberta do mundo da leitura e da escrita me proporcionou um momento ímpar. Quando relatou sobre o momento da descoberta de que já conseguia ler, Dona Julia assim descreveu:

“Ah! Fiquei tão contente, já estou lendo as coisas. Achava diferente, já estava começando a ler. Porque no começo, quando nós começamos ali [projeto], eu não lia nada. Depois já comecei a ler, alguma coisa, e, foi indo, já estava lendo uma porção de coisa. A gente se lembra do tempo que passou, sem ler um pouquinho, sem ler nada. Depois que comecei a descobrir os nomes, as letras, eu disse: - Meu Deus, como é que eu passava sem aprender nada? Agora não. Eu pego um folheto, pego um informativo, leio o informativo, sei o que tem na comunidade”. (Acréscimo meu).

A narrativa da entrevistada ao mencionar “- *Meu Deus, como é que eu passava sem aprender nada*” demonstra a importância da leitura e da escrita em sua vida. A abertura de novas descobertas, de novos caminhos a serem trilhados, de novas possibilidades para enxergar o mundo, para entender as informações cotidianas, expressar suas ideias e realizar atividades práticas do dia a dia. Ao afirmar “*achava diferente, já estava começando a ler*”, sua fala nos leva a pensar que a leitura e a escrita mudaram o seu olhar ao ver tudo que estava ao seu redor. Antes, visualizava os símbolos (as letras, as palavras), mas não os compreendia. Ao narrar “*a gente não sabendo ler, não vê nada, é mesmo que cego*”, comparando a cegueira com o fato de não conhecer a linguagem escrita,

traduz claramente como o conhecimento da leitura e da escrita foi significativo para a vida dessa mulher agricultora.

Outra fala de Dona Julia, que retrata a importância da leitura e da escrita no cotidiano está relacionada às ações práticas de leitura, como a leitura de um bilhete. Para as pessoas que se alfabetizaram na infância, pode até parecer algo simples e rotineiro. Mas, ao ouvir o relato da entrevistada, minha visão se modificou. “*Quando a gente recebe um convite, tem um bilhete, a gente vai ler aquele convite. A gente vai tomar um remédio, pega lê antes de tomar, aquela bula. Eu leio tudo*”. Então outros questionamentos ganharam força em minhas análises: como a leitura pode mudar a rotina de maneira tão significativa? Ler e escrever pode facilitar e modificar ações práticas do dia a dia? O ato de ler e escrever pode mudar a maneira de enxergar o mundo?

De acordo com Pelandré (2009), há fortes evidências da necessidade do letramento na vida diária, como em situações de locomoção de um lugar para outro, ir às compras, no trabalho, enfim, para o pleno exercício da cidadania. Nos relatos das entrevistadas, pode-se observar tal apontamento, como foi mencionado por Dona Julia “*que é necessário saber ler para poder fazer as compras*”. Pelandré (2009, p. 76) reitera:

Na dimensão social são consideradas as práticas de leitura e de escrita necessárias aos indivíduos em determinado contexto social. Essas práticas estão associadas ao que uma pessoa faz com as capacidades e as habilidades de leitura e escrita que têm desenvolvidas nas múltiplas situações em que o letramento é requerido.

A autora ainda destaca que as habilidades de escrita se aplicam para escrever o nome, as listas de supermercado, até teses de doutorado, fazendo com que o processo de letramento se constitua como contínuo (PELANDRÉ, 2009).

Diante dessas análises, podemos pontuar a importância da apropriação da linguagem escrita como instrumento para novas formas de comunicação, novos conhecimentos, os quais serão utilizados conforme as necessidades e as determinações de ordem cultural (PELANDRÉ, 2009).

A importância da leitura e da escrita foi apontada nas narrativas de todas as mulheres agricultoras. Maria Bernadete enfatizou que melhorou a escrita das palavras quanto às regras ortográficas e gramaticais. Também narrou que passou a ler e a escrever mais: “*Me fez aprender a estudar mais, a pegar mais livros, a ler mais, e escrever mesmo [...]*”.

Para Pelandré (2009), os indivíduos adultos aprendem e aperfeiçoam as habilidades de leitura e de escrita quando recebem as instruções adequadas, exercitam essas habilidades no seu cotidiano e sentem-se valorizados por seus conhecimentos.

Paulo Freire aponta a alfabetização como um ato criador, por meio do qual os/as educandos/as apreendem a necessidade de aprender a ler e a escrever. Freire (1983, p. 72) assim pontua:

Prepara-se para ser agente dessa aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação.

De acordo com Freire e Betto (2000), essa leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. De tal maneira que “ler o mundo” e “ler a palavra” se constituem em um movimento de ida e volta.

Maria Helena enfatizou que sua participação ajudou na leitura dos textos da Bíblia. Também destacou que facilitou para acompanhar as tarefas escolares de sua neta. “*Gosto de ler a palavra de Deus, de ler um livro. Eu, como tenho netos, já gosto de estar lendo e olhando o caderno da Sofia todo dia*”.

A possibilidade de acompanhar e ajudar a neta nos estudos foi narrada com muito carinho. A importância do ato de ler e escrever, o qual contribui para as ações da vida diária, foi destacada, mas o que ocupou mesmo destaque na sua narração foi o poder acompanhar os estudos da

neta. Pode-se ponderar a autonomia e o vínculo proporcionados pelo conhecimento da leitura e da escrita na relação avó-neta.

Todas as entrevistadas relataram a importância da leitura e da escrita em suas vidas diárias, nas ações como realizar compras; ler um convite, um bilhete, a bula do remédio, a Bíblia; escrever a lista de compras; assinar o cheque; acompanhar os estudos da neta. Enfim, tarefas aparentemente simples, mas com um significado singular para essas mulheres agricultoras, uma vez que proporcionaram mais autonomia, independência, fazendo-as se perceberem como sujeitos da sua própria história.

O aprendizado da leitura e da escrita também proporcionou novas possibilidades e novas descobertas nas vidas das mulheres agricultoras. A seguir, explano sobre essas novas possibilidades proporcionadas pelo processo de alfabetização, de leitura e de escrita.

4.3 PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO: NOVAS DESCOBERTAS E POSSIBILIDADES

O projeto de alfabetização de jovens e adultos trouxe muitas aprendizagens para as mulheres agricultoras, e além dos novos aprendizados relacionados à leitura e à escrita, também proporcionou novas descobertas e possibilidades. Uma das descobertas apontadas foram as novas tecnologias, como usar o celular e o computador no cotidiano.

Dona Julia narrou com entusiasmo que adquiriu um celular e que o utiliza para se comunicar, por meio de mensagens escritas, com amigos/as e familiares. *“Agora eu já comprei o celular, eu escrevo os nomes no celular, vou escrevendo ali tudo, as mensagens, escrevo tudo”*.

Maria Helena e Maria Bernadete também pontuaram o uso do celular, principalmente para mandar mensagens e comunicar-se com os familiares e amigos/as.

Ivonete relatou com alegria e entusiasmo que comprou um *notebook* e que o utiliza para acessar as redes sociais e comunicar-se com as amigas. Também que fez um curso de informática para aprender mais sobre o uso das novas tecnologias.

“Nossa, para mim aquilo ali [projeto] foi muito bom. Até consegui comprar um notebook, consigo

mandar mensagem para os outros. Então me ajudou bastante, agora eu já sei mandar mensagem, converso com as minhas amigas, tenho bastante amigas no Facebook. Até fui à aula de informática em Araranguá”. (Acréscimo meu).

A entrada no mundo digital apresentou um significado importante, mostrou-se como uma forma de elas se manterem informadas, conectadas com o mundo, que a cada dia torna-se mais “digital”. Mas também é uma forma de sofrerem com as *Fake News*, visto que circulam muitas mensagens com conteúdos distorcidos ou até mesmo com inverdades.

Ivonete também pontuou como aprendizado assinar cheques e a organização de documentos relacionados à produção do fumo, como as notas fiscais, por exemplo. Para os/as agricultores/as, essas notas são imprescindíveis para o processo de aposentadoria, pois comprovam o trabalho na fumicultura como atividade econômica e o tempo de serviço exigido pelos órgãos responsáveis.

“Eu não sabia assinar um cheque, agora eu já sei. [...] Tinha que mandar os blocos de notas, eu até nem sabia direito. Tudo ali o que a gente assina está guardado. Até precisei para me aposentar, vejo assinatura tudo certinho. O que a gente aprendeu também contribuiu para minha aposentadoria, porque também precisava da assinatura, a minha e a dele [esposo]. Saber assinar direito, eu não sabia, então aquilo ali [a participação no projeto] me ajudou bastante”. (Acréscimos meus).

Outra contribuição destacada por Ivonete que o projeto de alfabetização trouxe para a sua vida foi em relação à leitura e à compreensão de textos e notícias publicados em jornais locais sobre seu trabalho. Ivonete realiza um belo trabalho de reforma e de recuperação de bonecas e brinquedos que são descartados no lixo e levados ao Centro de Triagem do município de Maracajá. Realiza um trabalho magnífico e especial com esses brinquedos descartados. Em sua entrevista, relatou que esse trabalho iniciou de maneira casual. Em um breve relato, tentarei contar sua história, tão rica em detalhes, dedicação, delicadeza, amor e generosidade.

Ivonete iniciou essa atividade de recolher as bonecas e brinquedos quando foi convidada para ir ao Centro de Triagem por um senhor que era responsável pela administração do local. O convite se deu devido aos cuidados que a entrevistada realizava com o irmão deficiente, que morava em sua casa e dependia dos seus cuidados. O senhor lhe informou que muitas roupas em bom estado de uso estavam sendo descartadas, mas que poderiam ser reaproveitadas por seu irmão, o qual era acamado e necessitava de muitas vestes. Na visita ao Centro de Triagem, ela viu muitos brinquedos descartados no lixo, como bonecas, ursos, entre outros. A partir desse dia, passou a recolher os brinquedos no local e a levá-los para sua casa, onde faz a limpeza, reconstrói o corpo, no caso das bonecas, e confecciona roupinhas, enfim, realiza os reparos necessários para deixar o brinquedo em bom estado. Em sua residência, passou a guardar muitos brinquedos, principalmente bonecas reconstituídas por ela. São bonecas de todos os tamanhos e modelos. Atualmente, de acordo com a entrevistada, guarda cerca de três mil brinquedos em sua residência, na sua maioria bonecas e ursos. Muitos outros foram reconstituídos e doados para escolas ou creches do município de Maracajá ou de municípios vizinhos como Forquilha. Mas por alguns sente um carinho especial, por isso ela os mantém guardados.

Ivonete recebe visitas, em sua residência, de crianças de escolas localizadas no município de Maracajá e até de outros municípios vizinhos. Construiu um cômodo nos fundos da sua casa, ao lado da cozinha, para guardar e expor todas as bonecas e os demais brinquedos. Um dos quartos da residência também é utilizado para guardar seu acervo de bonecas.

Devido a essa sua ação de reparo das bonecas e de outros brinquedos, foram escritos e publicados alguns textos em jornais locais a respeito de seu trabalho. Todos esses textos foram guardados pela entrevistada. Ivonete destacou que em determinados momentos ela pega os textos e os lê. Pontuou que o projeto contribuiu para essa leitura, pois a ajudou a ler e a entender melhor cada texto. Ao relatar sobre esse belo trabalho, a entrevistada destacou:

“Cheguei lá [Centro de Triagem] e vi tanta boneca jogada no chão, tanto brinquedo. Já nem pensei mais em juntar roupas para ele [irmão], e sim em juntar os brinquedos e arrumar, reciclar, em fazer o corpinho. Eu doei muita boneca, porque de brinquedos e bonecas eu já doei mais de mil e

quinhentos. Então cada uma [boneca] que eu arrumava eu tirava uma para mim, tinha três iguais, então aquelas eu doava". (Acréscimos meus).

Na sociedade de consumo em que vivemos, muitos brinquedos são descartados, substituídos por outros com muita facilidade, e as crianças e os próprios adultos são alvos desse consumismo. Muitas vezes, ao adquirirmos novos brinquedos, muitos outros são simplesmente descartados no lixo. A ação de Ivonete se encontra na contramão do consumismo.

Ao mencionar os textos escritos sobre seu trabalho de reconstituição dos brinquedos, ela narrou: "*Vou lá pego do primeiro [texto] que saiu, vou lendo até o último, enquanto eu não terminar de ler eu não paro, nem que amanheça o dia. Quando termino, vou dormir*" (Acréscimo meu). A leitura de todos os textos publicados sobre seu trabalho e guardados por ela é uma das formas de rememorar suas memórias. A delicadeza de seu trabalho consiste não apenas em recuperar muitos brinquedos, mas em preservar muitos que nem existem mais. De acordo com Stephanou e Bastos (2011, p. 420), "[...] a memória é, então, também o lugar das permanências".

Para ilustrar e demonstrar a delicadeza de seu trabalho de reconstituição dos brinquedos, na sua maioria bonecas e ursos, apresento, por meio de fotos, inúmeros brinquedos guardados por Ivonete em sua residência.

Figura 22 - Cômulo construído na residência de Ivonete Duarte Comin com inúmeras bonecas e demais brinquedos (2019)



Fonte: Acervo pessoal e créditos de Cristiane Sant'Ana (2019).

Figura 23 - Foto das bonecas e dos brinquedos guardados por Ivonete Duarte Comin (2019)



Fonte: Acervo pessoal e créditos de Cristiane Sant'Ana (2019).

Figura 24 - Foto das bonecas e dos brinquedos guardados em um dos quartos da residência de Ivonete Duarte Comin (2019)



Fonte: Acervo pessoal e créditos de Cristiane Sant'Ana (2019).

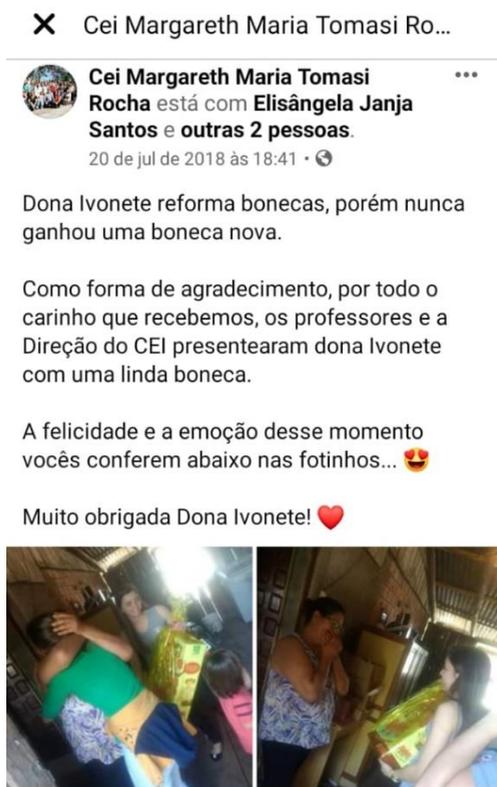
Figura 25 - Foto da boneca que fica sobre a geladeira na residência de Ivonete Duarte Comin (2019)



Fonte: Acervo pessoal e créditos de Cristiane Sant'Ana (2019).

Como já mencionado, Ivonete recebe visitas de crianças e apresenta seu trabalho com muito carinho e entusiasmo. No ano de 2018, recebeu a visita de crianças e professoras do Centro de Educação Infantil Margareth Maria Tomasi Rocha, localizado no centro de Maracajá/SC. Na ocasião, foi presenteada com uma boneca nova. O texto publicado na rede social do Centro de Educação Infantil mostra fotos da residência da entrevistada por meio das quais se vê ela sendo presenteada com a boneca. O texto informa que Ivonete nunca ganhou uma boneca nova, porém a entrevistada não fez nenhuma menção sobre o assunto em sua entrevista.

Figura 26 - Foto publicada na rede social do Centro de Educação Infantil Margareth Maria Tomasi Rocha (2018)



Fonte: Rede Social do Centro de Educação Infantil Margareth Maria Tomasi Rocha (2018).

Maria Bernadete enfatizou que continuou seus estudos após sua participação no projeto. Ingressou na EJA existente no município e finalizou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Expressou com alegria que fez sua formatura ao concluir o Ensino Médio.

“Depois surgiu a oportunidade, eu comecei aqui a Cris e a Izabel [projeto de alfabetização]. Depois elas encerraram, pararam, tiveram que parar. Eu continuei lá na Vila Beatriz no EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Eu sempre gostei [de estudar]. Foi muito importante, conclui o Fundamental [Ensino Fundamental], e Ensino Médio. Eu fiz a formatura”. (Acréscimos meus).

Continuar seus estudos e fazer sua formatura depois de muitos anos longe da escola se tratou de uma grande conquista para essa mulher agricultora. Assim como todas as outras mulheres agricultoras destacadas nesta pesquisa, Maria Bernadete trabalhava na agricultura para a subsistência de sua família. Além de todas as tarefas de cuidados com a família e dos afazeres domésticos, dedicou-se aos estudos.

Ao mencionar sua formatura, percebi o brilho nos olhos e o orgulho de sua conquista. Destacou que mesmo com a distância de sua residência, localizada no bairro Espigão Grande, até a EJA, localizada no bairro Vila Beatriz, ou seja, por volta de 4.000 metros, na maioria das vezes ela realizou esse percurso caminhando, mas sempre se sentindo motivada a continuar seus estudos. Maria Bernadete assim destacou:

“Quando eu voltei a estudar [projeto de alfabetização], eu vi uma oportunidade. Eu posso continuar, eu pensava assim que não, estava acomodada. Como elas [professoras do projeto] me deram esse pontapé inicial, eu gostei muito, estava aprendendo bem. Agora que eu estou aprendendo bem eu vou parar? Eu vou continuar. Continuei e foi bem proveitoso. Hoje eu ajudo bastante na comunidade com o que eu aprendi também, me desenvolvi um pouquinho mais”. (Acréscimos meus).

Outra conquista mencionada pelas entrevistadas em suas narrativas foi a superação da timidez ao falarem suas ideias ou realizarem leituras em público, visto que todas participam de atividades ligadas à igreja católica, por meio de leituras nos cultos, de estudos em grupo, da catequese, dos grupos de famílias, dentre outras ações.

Maria Helena descreveu que perdeu a timidez para ler na igreja e nos grupos de famílias. Ivonete, para fazer as leituras nos cultos. Ao relatar esse aprendizado, Maria Bernadete mencionou que superou muito a timidez e que isso *“Foi bem importante, nós que trabalhamos, fizemos parte da comunidade, como liderança da comunidade, eu sentia que queria aprender mais, para poder servir à comunidade”*.

Outra informação ressaltada por ela foi sobre o término do projeto: *“[...] depois elas encerraram, pararam, tiveram que parar”*. Como já referenciado, o projeto de alfabetização fez parte de um projeto encaminhado à universidade quando minha colega e eu cursávamos o curso de Pedagogia. Foi estabelecido um prazo de duração, mais especificamente de agosto de 2002 a dezembro de 2004. Após esse prazo, ele foi encerrado e, conseqüentemente, os/as educandos/as dessa turma também tiveram as aulas dadas como encerradas.

Nos anos de 2007 e 2008, o Departamento de Educação e Cultura do município de Maracajá abriu uma turma de jovens e adultos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na mesma escola onde funcionou o nosso projeto, mas nenhuma turma de alfabetização. Em um primeiro momento, aconteceu uma reunião com o prefeito, a diretora do Departamento de Educação e Cultura, a diretora da escola e alguns membros da comunidade local. Particpei da reunião como professora da Rede Municipal de Ensino e por ter feito parte do projeto de alfabetização de jovens e adultos.

Nas fotos apresentadas a seguir, disponibilizadas pela direção da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, aparece o prefeito municipal da época, Antonio Carlos de Oliveira, que esteve presente na reunião com alguns membros da comunidade, e a diretora do Departamento de Educação para a implantação da educação de jovens e adultos no bairro.

A reunião foi agendada e intermediada por minha colega, a qual foi minha parceira no projeto objeto deste estudo e que, naquela época, era diretora da escola. Particpei da reunião, pois mediamos o pedido na administração municipal e sabíamos da importância dessa modalidade de ensino nos bairros rurais para possibilitar a oportunidade de continuidade dos estudos aos moradores dos bairros rurais e, principalmente, aos/às agricultores/as.

Participaram dessa reunião mulheres agricultoras que fizeram parte do projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, como Ivonete, Maria Bernadete, Dona Eva e Dona Maria.

Posteriormente aos anos de 2007 e 2008, a oferta da modalidade de educação de jovens e adultos deixou de ser oferecida pela Administração Municipal, ficando ela sob a responsabilidade do Governo Estadual.

Figura 27 - Fotos da reunião com a Administração Municipal e membros do bairro Espigão Grande para a implantação da Educação de Jovens e Adultos (2007)



Fonte: Acervo documental da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem (2007).

Como já mencionado anteriormente, nossos/as professores/as orientadores/as nos conduziram para trabalharmos o projeto de alfabetização baseado nas ideias de Paulo Freire e de sua proposta de alfabetização. Como acadêmica em início de formação e como professora em início de carreira eu não possuía muitos conhecimentos sobre a prática pedagógica e sobre o pensamento de Freire. Os estudos que realizei naquele momento foram sobre como trabalhar partindo dos temas geradores e das principais ideias do autor, como a leitura do mundo, do contexto e do texto, a importância do diálogo e a troca de saberes. Não realizei leituras mais aprofundadas sobre o autor e suas ideias, tão fundamentais para a educação à época e atualmente. Na implantação e execução do projeto, se tivéssemos conhecimentos mais aprofundados sobre as ideias de Freire, o trabalho de conscientização com os/as educandos/as teria sido mais enfatizado. Mas, diante de todas as narrativas, percebi que o projeto contribuiu e trouxe outros sentidos para as vidas das mulheres agricultoras relacionados à autonomia e a outras conquistas já pontuadas.

Todas as conquistas e possibilidades narradas pelas mulheres agricultoras abriram novos caminhos a serem percorridos. Cada mulher com sua história de vida, sua individualidade, seus sonhos, suas memórias. Mas todas com algo em comum, a vontade de continuar aprendendo. Uma aprendizagem contínua, que a cada dia oportuniza novos saberes, novas experiências e novas trocas de conhecimentos. Para cada uma, o projeto de alfabetização apresentou um significado, um olhar e memórias registradas. Em comum, ficaram as amizades, os novos saberes proporcionados pela leitura e escrita e, principalmente, os saberes para a vida. Saberes para estar no mundo e com o mundo.

Todo aprendizado é um desafio. Nesses vários exemplos, a memória veio acompanhada de conquistas, obstáculos, superações, nostalgia e desafios. Mas, acima de tudo, de aprendizado e de novos saberes. Novos saberes, novas esperanças e novas buscas. A educação implica novas buscas. Freire (1983, p. 28) enfatiza que “[...] o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

Maria Bernadete falou um pouco em sua entrevista sobre persistência e oportunidade: “[...] *gosto de desafio, surgiu uma oportunidade, lá vou eu, sou bem persistente*”. Suas palavras podem ser usadas para resumir meu sentimento em relação ao projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos: um desafio e a oportunidade que os participantes tiveram para ingressar ou continuar seus estudos a fim de levantar hipóteses sobre os desafios da sua realidade, refletir, construir e

reconstruir conhecimentos mediados pelo diálogo, na busca de compreender e atuar sobre a realidade. E nessa troca de conhecimentos com todo o grupo de educandos/as aprendi muito. Principalmente que os saberes são construídos e reconstruídos, compartilhados e que todos nós temos muito a aprender e a ensinar. Também que o diálogo é a melhor maneira de mediar todos os conhecimentos.

A palavra persistência, mencionada pela entrevistada, resume meu sentimento em relação à educação de jovens e adultos em nosso País, muita persistência para essa modalidade de ensino continuar a ser ofertada. Infelizmente, a educação de jovens e adultos no decorrer de sua trajetória e atualmente ainda não recebe os investimentos e o apoio necessários enquanto modalidade de ensino. A oferta se dá, sobretudo, por exigências da legislação, mas sem a devida atenção e prioridade, mesmo que o País ainda apresente índices significativos de analfabetismo e abandono escolar. A educação de jovens e adultos mostra-se como uma maneira de ofertar a continuidade dos estudos e principalmente o acesso à educação a todos, que por motivos diferentes não puderam usufruir desse direito fundamental, a educação, conforme estabelece a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, faltam investimentos, políticas públicas e planejamento que considerem a leitura do contexto e do texto, o sujeito como criador de cultura e consciente do seu papel social para atuar como cidadão da sua própria história.

Exponho as palavras de Freire (2000, p. 86), que expressam o meu sonho para a educação. Uma educação para todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, assim como para todos os níveis de ensino e todas as classes sociais:

Eu continuo com o sonho...Primeiro pelo seguinte: porque para mim, é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço a caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de se aprender como caminhar e, em caminhando, reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho.

Por meio do projeto de alfabetização de jovens a adultos realizado no bairro Espigão Grande, em Maracajá, SC, nos anos de 2002 a 2004, com o grupo de agricultores/as, pude perceber o impacto da educação, da leitura e da escrita para as mulheres agricultoras. A importância para a autonomia das mulheres, que historicamente foram colocadas na invisibilidade por meio da casa, do casamento e da maternidade. Essas mulheres foram, de certa forma, “empoderadas” coletivamente. O projeto significou muito para cada uma delas, contribuiu para a autonomia, para novas conquistas, para a realização de sonhos e a aquisição de saberes que foram construídos, reconstruídos e compartilhados.

AS DESCOBERTAS DO CAMINHO PERCORRIDO: PALAVRAS FINAIS

Ao chegar ao fim deste processo de investigação, mais uma vez as palavras de Dona Julia tomam conta dos meus pensamentos e das minhas análises. Sua narrativa esteve presente em todo o período de estudos, investigações e descobertas. De uma maneira simples e ao mesmo tempo tão sábia, Dona Julia expressou a importância que a leitura e a escrita ocuparam na sua vida, ou seja, “[...] *não sabendo ler a gente não vê nada, é mesmo que cego*”. Desde o início, suas palavras sempre me despertaram muitas reflexões e aguçaram o meu olhar para esse sentido atribuído aos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

Em um primeiro momento, tive que investigar e entender o cenário e a trajetória da educação de jovens e adultos em nosso País. Tracei uma linha temporal a partir da década de 1930 a fim de conhecer as principais mudanças educacionais que ocorreram no período da infância e da vida adulta das mulheres agricultoras, sujeitos centrais da pesquisa. Mesmo ao trabalhar com essa modalidade de ensino por meio do projeto de alfabetização, ainda desconhecia cenários importantes dessa modalidade, como as tentativas de diminuir o número de analfabetos com campanhas e ações voltadas a políticas de governo, visando apenas melhorar os índices e a visão do País perante os países desenvolvidos e as organizações como a UNESCO. Ações que muitas vezes trataram os sujeitos como culpados e responsáveis pela situação do analfabetismo, desconsiderando os aspectos sociais, econômicos e, principalmente, as diferenças de classes. Também pude estudar e aperfeiçoar meus saberes sobre a educação popular, principalmente relacionados com as ideias pautadas por Paulo Freire ao almejar uma educação voltada aos conhecimentos do contexto, considerando os sujeitos como construtores da sua história e a educação como uma maneira de os homens e as mulheres entenderem o mundo e verem-se inseridos nele.

Tendo como fio condutor a educação de jovens e adultos, apresentei o projeto de alfabetização, desenvolvido nos anos de 2002 a 2004, no bairro Espigão Grande, no município de Maracajá/SC. Cabe salientar que o projeto se deu devido à condução e orientação dos/as professores/as do curso de Pedagogia do qual eu era acadêmica à época. Assim como a ideia de trabalhar o processo de alfabetização com enfoque na proposta de Paulo Freire.

Desse modo fui desenvolvendo a pesquisa, na qual descrevi os caminhos percorridos desde a escrita do projeto e sua apresentação na universidade até a viabilização por meio da bolsa de estudos. A proposta metodológica que o embasou, desde o início, esteve voltada à prática de alfabetização, com enfoque nos pressupostos de Paulo Freire. Iniciei o seu desenvolvimento por meio da investigação das palavras geradoras formuladas ao realizarmos as visitas às casas das pessoas do bairro Espigão Grande que desejavam voltar à escola ou até mesmo ingressar nessa instituição, uma vez que na infância não tiveram essa oportunidade. Desde o início, durante todo o projeto de alfabetização, priorizou-se a leitura de mundo vinculada à leitura da palavra e, principalmente, aos sujeitos que participaram do projeto, sendo na sua maioria mulheres agricultoras.

E assim, entre as memórias e narrativas das mulheres agricultoras, os cadernos de Dona Julia utilizados durante o projeto e guardados por ela com muito carinho, além de documentos escolares, a pesquisa metodológica se desenvolveu à luz de ideias e pensamentos de autores/as que contribuíram e embasaram os estudos.

Ao pesquisar e escrever sobre o projeto de alfabetização, pude perceber, analisar e descobrir os sentidos, as contribuições, a importância e as possibilidades proporcionados às mulheres agricultoras por meio de suas participações. Pelas memórias dessas mulheres, eu pude entender as experiências vividas na infância, o trabalho na agricultura, o abandono escolar e até mesmo a não participação na escola quando criança.

Nos depoimentos, os principais apontamentos foram as vivências, as amizades e os saberes construídos. Ressalta-se, ainda, que com a participação no projeto, essas mulheres passaram a usufruir da vivência escolar na vida adulta e por sua vez construíram amizades e saberes escolares para ampliar suas perspectivas e possibilidades pessoais, profissionais e familiares. Além do direito às memórias escolares para quem não teve a oportunidade, quando criança, de ingressar numa instituição escolar. Ecléa Bosi (2003) salienta que os depoimentos orais não são maneiras de apontar uma ou outra imagem, mas são formas de evocar o passado por meio do presente. “Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências” (BOSI, 2003, p. 44).

Ao analisar as narrativas das mulheres agricultoras quanto aos sentidos produzidos nas suas vidas, foi possível perceber que a convivência, as amizades e os saberes construídos com o grupo marcaram as lembranças de todas elas. Outras contribuições mencionadas foram: a descoberta da leitura e da escrita, que proporcionou autonomia para escrever a sua lista de compras, realizar as suas compras e descobrir e/ou

aperfeiçoar a leitura de textos presentes no cotidiano, como a Bíblia, receitas e muitos outros. Outra conquista apontada foi perder a timidez para expressar seus pensamentos e opiniões.

Ao encerrar esta pesquisa, percebi que, em comum, todas as mulheres agricultoras pontuaram conquistas relacionadas à autonomia nas ações do dia a dia, às vivências, às amizades e às novas descobertas quanto à comunicação por meio dos recursos digitais. Para cada mulher uma conquista em particular. Maria Helena, ao acompanhar os estudos da neta; Maria Bernadete, ao continuar os estudos e fazer sua formatura no Ensino Médio; Ivonete ao aperfeiçoar a leitura e a escrita e com isso apreciar a leitura dos textos publicados sobre sua bela ação de reconstituição de bonecas e brinquedos, também ao rememorar suas lembranças desse lindo trabalho. E Dona Julia, que passou a “enxergar” o mundo da leitura e da escrita, a ver e a entender os códigos escritos e a expressar seus pensamentos por essa nova linguagem.

Sendo assim, faço minhas as palavras de Freire (2011a, p 31) ao afirmar que “[...] pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Percebi a importância de comunicar todas as conquistas dessas mulheres agricultoras, com o desejo de que a educação de jovens e adultos possa proporcionar novos sonhos, novos saberes, principalmente tendo a educação como forma de conquista de autonomia, de dizer a sua palavra e de intervenção no mundo.

REFERÊNCIAS

AGROLINK. **Mandarová do fumo**. Sem data de publicação. Disponível em: https://www.agrolink.com.br/problemas/mandarova-do-fumo_307.html. Acesso em: 08 nov. 2019.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Dóris. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, jan./abr. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/AS%20MEM%C3%93RIAS%20E%20A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DORIS%20ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 65-83.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 01 maio 2018.

ARTUR, Julia Benta de Assis. **Cadernos**. 3 volumes. Maracajá, 2003.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**: uma abordagem comparada [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109306/ISBN9788579834875.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BEIRITH, Ângela. As escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1415/1473>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: A teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br/...planos...educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de setembro de 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/revisaoeditora/Downloads/resolu%20pnld%20eja%20n%2051%20alterado%20pela%20resolu%2022.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 65, de 13 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/3223-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-65-de-13-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 01 set. 2019.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4889469/mod_resource/content/1/burke-p-a-escola-dos-annales-a-revoluc3a7c3a3o-francesa-da-his.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BUTTO, Andrea. Políticas para as mulheres rurais: Autonomia e cidadania. *In*: BUTTO, Andrea; DANTAS, Isolda. (Orgs.) **Autonomia e cidadania**: Políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011, p. 11-34. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/6967/BVE18040146p.pdf;jsessionid=817BFCF910020C9EDEF8A8F70914BD83?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Alfabetização de Jovens e adultos: de programa em programa. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristian Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014, p. 91-108.

CATELLI JUNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CELLARD, André. **A análise documental**. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel; LAPERRIÈRE, Anne; MAYR, Robert; PIRES, Álvaro. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARGARETH MARIA TOMASI ROCHA. **Foto publicada na rede social do Centro de Educação Infantil Margareth Maria Tomasi Rocha**. Maracajá: CEI Margareth Maria Tomasi Rocha, 2018.

CONTE, Elaine; FIALHO, Bruno Passos. A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 205-

239, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n1p205>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DEL PRIORI, Mary. Apresentação. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 7-17.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a09v27n2.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 08 nov. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

DORREGÃO, Vandrega Vigarani. **A participação de mulheres na atividade leiteira**: um estudo do município de Orleans/SC. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em:
<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5971/1/VANDRE%20VIGARANI%20DORREG%20>

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EULÁLIA OLIVEIRA DE BEM. **Atas da avaliação do resultado do rendimento escolar da 1ª à 4ª série da Escola Isolada Estadual Desdobrada de Espigão da Toca**: anos de 1975 e 1976. Maracajá: E. E. B. Municipal Eulália Oliveira de Bem, 1975, 1976.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EULÁLIA OLIVEIRA DE BEM. **Fichas de matrícula de Maria Bernadete Medeiros Rocha da 2ª e da 3ª série:** anos de 1975 e 1976. Maracajá: E. E. B. Municipal Eulália Oliveira de Bem, 1975, 1976.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EULÁLIA OLIVEIRA DE BEM. **Fotos da reunião com a Administração Municipal e membros do bairro Espigão Grande para a implantação da Educação de Jovens e Adultos.** Maracajá: E. E. B. Municipal Eulália Oliveira de Bem, 2007.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EULÁLIA OLIVEIRA DE BEM. **Projeto Político Pedagógico.** Maracajá: E. E. B. Municipal Eulália Oliveira de Bem, 2019.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL MARIA LIBÂNIA MACHADO. **Projeto Político Pedagógico.** Maracajá: E. E. B. Municipal Maria Libânia Machado, 2019.

FARIA, Nalu. Economia Feminista e agenda de luta das mulheres no Brasil. *In:* DI SABATTO, Maria Rosa Lomb Alberto; MELO, Hildete Pereira de. **Estatísticas Rurais e a Economia Feminista.** Brasília, DF: MDA, 2009. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Economia-feminista-e-agenda-de-luta-das-mulheres-no-meio-rural-Nalu.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo. *In:* STRECK, Danilo Romão; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 39-41.

FERREIRA, Eliane Maria; SARAT, Magda. “Criança(s) e infância(s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 234-252, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723814272013234/2817>. Acesso em: 08 mar. 2020.

FOLHA REGIONAL, 27 set. 2002. Ano VII. Edição nº 177, p. 3.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural como Prática de Liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 21-24.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. *In*: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 135-140.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-30,

maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em:http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Livro 3: Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Ceará: UECE, 2014, p. 4039-4050. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%20DESAFIOS%20QUANTO%20%20C3%80%20AFIRMA%20%20C3%87%20%20C3%83O%20DA%20ESCOLA%20P%20%20C3%9ABLICA%20DO%20CAMPO%20DE%20QUALIDADE.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da Infância Catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_hoeller.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maracaja/panorama>. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades, Santa Catarina: Maracajá**, pesquisa. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maracaja/pesquisa/14/10193?tipo=grafico&indicador=10296>. Acesso em: 10 nov. 2019

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 30, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n3/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

KÖRBES, Lenita Maria. **Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas**: uma experiência ecoformativa na Amazônia mato-grossense. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 86-88.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortes, 2002, p. 7-9.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [*et al.*]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 462-476.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 443-481.

LOWENTAL, David. Como conhecemos o passado. **Revista Projeto História - Trabalhos da Memória**, São Paulo, v. 17, p. 63-202, nov. 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZATO, Carolina Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos**: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. O agronegócio e o problema do trabalho infantil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 189-206, fev. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n35/v18n35a12.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4986/art06_26.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MURAKAMI, Yumie; PINTO, Nanci Ferreira; ALBUQUERQUE, Guilherme Sousa Cavalcanti de; PERNA, Paulo de Oliveira; LACERDA, Adriana. Intoxicação crônica por agrotóxicos em fumicultores. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 563-576, abr./jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042017000200563&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 jan. 2020.

NEVES, Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, [S.l.], p. 109-116, 2000.

NÓVOA, António. Apresentação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 9-13.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACAJÁ. Setor de Engenharia. **Mapa do município de Maracajá com os limites dos bairros e as divisas conforme delimitação do ano de 2004**. Maracajá: PMM, 2004.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 376-406.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 333-359.

SANT´ANA, Cristiane; SOUZA, Izabel de Almeida. **Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na comunidade de Espigão Grande no município de Maracajá**. Tubarão: Curso de Pedagogia, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2002.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 281, de 20 de janeiro de 2005. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. **Diário Oficial**. Florianópolis, SC, 20 de janeiro de 2005. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/281_2005_lei_complementar.html. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANTA CATARINA. Lei nº 277, de 19 de julho de 1949. Estabelece normas para o provimento de escolas reunidas, escolas isoladas e classes de grupos escolares, que o não tenham sido, por concurso, na época legal e dá outras providências. **Diário Oficial**. Florianópolis, SC, 19 de julho de 1949. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1949/277_1949_Lei.html. Acesso em: 14 jul. 2020.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SÁ-SILVA, Jakson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, [S.l.], n. 1, 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/artigo.pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

SILVA, Marineide Maria. A fumicultura em Santa Catarina: discutindo a rentabilidade à luz das implicações sociais e econômicas. *In*: PAULILO, Maria Ignês Silveira; SCHMID, Wilson (orgs.). **Agricultura e Espaço Rural em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003, p. 99-123.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 257-277.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Gilvan dos Santos; BRITO FILHO, Antonio Inácio de; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 6., 2017, Bahia. **Anais...** Bahia: UESB, 2017, v. 6, p. 3981-3993. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7510/7264>. Acesso em: 08 nov. 2019.

SOUZA CRUZ. **Relatório Anual 2017**. Disponível em: http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7H68?opendocument. Acesso em: 17 jan. 2020.

SOUZA, Odécia de Almeida; MORAES, Lúcio Vânio. **Maracajá: outras memórias, novas histórias**. Florianópolis: Samec Ed., 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 416-429.

STRECK, Danilo Romão; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VASCONCELOS, Maria Lucia; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VIEIRA, Naira Aparecida de Oliveira. **Os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização, por mulheres oriundas de Palmeira das Missões-RS**: o programa Brasil Alfabetizado, em Panambi-RS. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Reformas Educativas no Brasil**: uma aproximação histórica. [S.l.: s.n.], 2009, p. 1-18. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/IasminCosta/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximao-historica>. Acesso em: 22 jul. 2020.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). *In*: FREIRE, Paulo.

Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 2-26, 1967.

WIKIPÉDIA: A Enciclopédia Livre. **Era Vargas.** Atualizado em 2019a. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_Vargas. Acesso em: 08 nov. 2019.

WIKIPÉDIA: A Enciclopédia Livre. **Localização de Maracajá em Santa Catarina.** [Imagem criada em 08 set. 2006]. Atualizado em 2019b. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maracaj%C3%A1#/media/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_Maracaja.svg. Acesso em: 19 nov. 2019.

WIKIPÉDIA: A Enciclopédia Livre. **Mimeógrafo.** Atualizado em 2019c. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mime%C3%B3grafo>. Acesso em 08 nov. 2019.

WIKIPÉDIA: A Enciclopédia Livre. **Escola dos Annales.** Atualizado em 2020d. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_dos_Anales. Acesso em 18 jan. 2021.

FONTES ORAIS

Ivonete Duarte Comin. Nascida em 05/07/1957. Entrevista concedida a Cristiane Sant´Ana. Maracajá, 08/02/2019.

Júlia Benta de Assis Artur. Nascida em 24/09/1952. Entrevista concedida a Cristiane Sant´Ana. Maracajá, 08/02/2019.

Maria Bernadete Medeiros Rocha. Nascida em 04/04/1967. Entrevista concedida a Cristiane Sant´Ana. Maracajá, 08/02/2019 e 15/05/2019.

Maria Helena Ricardo Pereira. Nascida em 31/08/1961. Entrevista concedida a Cristiane Sant´Ana. Maracajá, 08/02/2019.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO REALIZADO NA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO NO BAIRRO ESPIGÃO GRANDE, MARACAJÁ, EM 2002

PROJETO ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Acadêmicas: Cristiane Sant' Ana
Izabel de Almeida Souza.

Questionário

Nome:
Data Nasc.:...../...../..... Naturalidade:
Estado Civil:Profissão:

1- Qual a importância de saber ler e escrever?

.....
.....

2- O que o processo de alfabetização traria de benefícios para sua vida?

.....
.....

3- O que você gostaria de aprender no processo de alfabetização, além de ler e escrever?

.....
.....

4- Chegou a frequentar a escola?

.....
.....

5- Qual o motivo de não ter frequentado ou concluído o Ensino Fundamental?

.....
.....

6- Você se sente prejudicado em não ter frequentado a escola? Por quê?

.....
.....

7- Você acha que a alfabetização poderia contribuir para a realização de seus sonhos ou objetivos? Por quê?

.....
.....

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

MEMÓRIAS DE MULHERES AGRICULTORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO NA SUA VIDA ADULTA: MUNICÍPIO DE MARACAJÁ/SC (2002-2004)

Roteiro para entrevista

- Infância e escola

Você poderia falar sobre sua infância.

Frequentou a escola? Por quanto tempo? Relate como foi esse período da sua infância.

Por qual motivo teve que sair da escola?

Se não frequentou a escola, por qual motivo?

- Participação do projeto de alfabetização de jovens e adultos

Qual o motivo que a levou a participar do projeto de alfabetização de jovens e adultos?

Que mudanças a alfabetização (ler e escrever) trouxe para sua vida, seu cotidiano?

O que significou participar do projeto de alfabetização de jovens e adultos?

O que significou ser uma mulher alfabetizada na Educação de Jovens e Adultos?

Como a família percebeu esta participação no projeto, se teve apoio dos familiares, incentivo.

- Alfabetização - Contribuições para a vida

O que a sua participação no projeto de alfabetização trouxe para a sua vida até nos dias de hoje?

Como a leitura e a escrita contribuem no seu cotidiano? O que se tornou mais fácil de pois de aprender a ler e escrever?

Aprender a ler, escrever, mudou sua maneira de entender o mundo, a sua realidade, seu dia a dia?

Que novas possibilidades se abriram após aprender ler e escrever?

Que materiais costuma ler?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____,
Identidade Nº _____ após
ter sido devidamente informada de todos os aspectos da pesquisa e ter
esclarecida as minhas dúvidas, declaro para os devidos fins que autorizo
minha participação na pesquisa intitulada **Memórias de mulheres
agricultoras sobre a experiência de alfabetização na sua vida adulta:
município de Maracajá /SC (2002-2004)** desenvolvida pela mestranda
Cristiane Sant´Ana sob a orientação da Prof.^a Dra. Giani Rabelo realizada
na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação para que minha entrevista seja
usada integralmente ou em partes sem restrições de prazo, citações, a
partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso
das referências em outras pesquisas e publicações e permito também a
utilização e divulgação das fotografias, ficando vinculado o controle das
informações a cargo destes pesquisadores da Universidade do Extremo
Sul Catarinense (UNESC).

Declaro ter conhecimento de que poderia desistir de participar a
qualquer momento, sem problema algum. Ciente de que a participação
nessa pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

- () Solicito que seja resguardada a identificação.
() Desejo que a autoria dos depoimentos seja referida.
() Autorizo a utilização das fotografias.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes,
subscrevo a presente declaração.

Maracajá, 08/02/2019.

Pesquisadora
