

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tarciéli da Costa Martins

**ENTRE A ESCOLA DA VIDA  
E A VIDA QUE ATRAVESSA A ESCOLA**

Santa Maria, RS  
2021

**Tarciéli da Costa Martins**

**ENTRE A ESCOLA DA VIDA E A VIDA QUE ATRAVESSA A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Santa Maria, RS  
2021

Martins, Tarciéli da Costa

Entre a escola da vida e a vida que atravessa a  
escola / Tarciéli da Costa Martins.- 2021.

89 p.; 30 cm

Orientadora: Eliana da Costa Pereira de Menezes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Escola 2. Natalidade 3. Inclusão 4. Educação de  
adultos 5. Pandemia I. da Costa Pereira de Menezes,  
Eliana II. Título.

**Tarciéli da Costa Martins**

**ENTRE A ESCOLA DA VIDA E A VIDA QUE ATRAVESSA A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

**Aprovada em 10 de dezembro de 2021:**



---

**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientadora)



---

**Simone Freitas da Silva Gallina, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) - Videoconferência**



---

**Priscila Turchiello, Dr.<sup>a</sup> (IFFar) - Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2021

Dedico essa escrita à minha avó Maria e à todas as Marias brasileiras que compartilham a condição de ser mulher neste mundo...

## AGRADECIMENTOS

Foram dois anos e quatro meses experimentando o que é ser aluna de pós-graduação. Quase dois deles, vivendo entre os altos e baixos de uma Pandemia em um país que de olhos fechados, via tudo colapsar. Não foi fácil... não pelo fato de ter uma dissertação inteira para escrever, mas por estar aqui digitando ao mesmo tempo em que os jornais noticiavam a vida estremecer.

Muito comecei a questionar se deveria usar tanto tempo assim estudando, produzindo, me especializando e conseqüentemente me colocando distante das pessoas. O tempo passou a ganhar outro significado em meio à todo o caos: tempo de viver, tempo de estar com quem mais amamos, tempo incerto, tempo outro... tempo de não perder tempo! Foram muitos os “chacoalhos” que essa pandemia me trouxe, os quais me propuseram também novos aprendizados.

Partindo desse olhar, gostaria de agradecer inicialmente à vida e às condições do tempo por terem me permitido vivenciar essa experiência no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) mesmo em tempos tão difíceis. Para além disso, gostaria de deixar alguns agradecimentos especiais, para pessoas especiais e que estiveram ao meu lado durante esta jornada:

Agradeço à minha orientadora Eliana Menezes, por entender que na pós-graduação a escrita vai além da sua noção de obrigatoriedade: pode ser uma escrita com vida, com significado e principalmente conforme as condições do tempo.

Agradeço às professoras Simone Gallina e Priscila Turchiello que compuseram a minha banca, pela sensibilidade e inspiração que transmitem nesse compartilhamento dessas ideias. Não poderia ter escolhido pessoas melhores para vivenciarem comigo esse momento especial.

Agradeço aos meus poucos e bons amigos por compreenderem a minha ausência e apoiarem mais uma das minhas fases de estudante. Agradeço em especial as minhas amigas Regiane Menezes e Evelyn Sonnenstrahl que compartilham comigo a mesma experiência de ser mestranda na pandemia.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou, e que por mais distantes que estejam, comemoram lado a lado as minhas conquistas.

Agradeço aos meus pais Edilaine e Tarcisio, por nunca medirem esforços para que eu consiga realizar os meus sonhos.

Agradeço ao meu noivo Patrick por me apoiar todos os dias e se fazer um grande parceiro.

Agradeço à minha avó Maria que foi presença desde a minha infância e hoje me presenteia com a possibilidade de escrever sobre a sua história.

Por fim, agradeço a Universidade Federal de Santa Maria por durante os últimos 6 anos ter me acolhido e me proporcionado grandes aprendizagens. Foi nesse lugar que muitas vidas se entrelaçaram na minha e muitos afetos foram construídos!

*A maioria das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que o mínimo, no que se refere a voar - como ir da praia até a comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para essa gaivota, porém, o que importava não era a comida, mas o vôo. Mais do que qualquer outra coisa, Fernão Capelo Gaivota adorava voar.*  
*(Trecho do livro: Fernão Capelo Gaivota, de Richard Bach, 1936)*



## RESUMO

### ENTRE A ESCOLA DA VIDA E A VIDA QUE ATRAVESSA A ESCOLA

AUTORA: Tarciéli da Costa Martins

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Inclusão, Educação Especial e Diferença, da Universidade Federal de Santa Maria – RS, como parte dos estudos produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM, durante o período marcado pela Pandemia do Coronavírus. A presente investigação teve por objetivo compreender o sentido e o significado da escola para o(a) aluno(a) que se insere ou retorna para esse espaço na vida adulta, tendo como base a história de vida de Maria, uma mulher que se inseriu pela primeira vez na escola aos 69 anos em busca do sonho de aprender a ler e a escrever. Sob inspiração teórico-metodológica de estudos pós-estruturalistas em educação, a pesquisa assume como materialidade analítica a narrativa de Maria sobre o seu processo de escolarização, e ainda o livro “Minhas palavras” produzido por ela um ano após ingressar na escola. Ao olhar para tal materialidade, considerando o objetivo proposto, a pesquisa estabelece uma aliança com Hannah Arendt, procurando pensar sobre o quanto a escola vem a se apresentar como uma possibilidade de natalidade para alunos(as) que retornam ou se inserem na escola já na vida adulta. Em outras palavras, o conceito da filósofa mostrou-se útil para pensar que através da escola, possa ser possível um nascer para o mundo, à medida que esse sujeito passa a se sentir existente e nele incluído. Em diálogo com essa discussão, Walter Kohan foi também fonte de inspiração para discutir sobre como a escola nos permite ser, muito além do tempo cronológico, sujeitos infantis. Ao trabalhar nos materiais, também foram identificadas questões relativas à desigualdade social, desigualdade de gênero e relações da sociedade patriarcal, entendidas como essenciais de serem anunciadas e discutidas nas análises. Tais questões foram significadas como pandemias duráveis (pandemias naturalizadas pela sociedade), percebidas por entre as narrativas de Maria e compreendidas como permanentes na existência de muitas outras Marias brasileiras (Marias essas traduzidas abrangentemente pelo coletivo de mulheres). Tais pandemias se mostraram como determinantes nas escolhas ou na própria interdição dos sonhos dessas mulheres. Ao concluir o trabalho, há a finalização do texto e da pesquisa, mas não da escrita e da vontade de reflexão. Dessa maneira, opta-se por deixar pistas para continuar a pensar sobre a educação e sobre a vida, a partir de outro olhar e tantos modos outros possíveis de se fazer escola, uma vez que não há conclusões quando decidimos ser pesquisadores de vidas e de existências.

**Palavras-chave:** Escola. Natalidade. Inclusão. Educação de adultos. Pandemia.

## RESUMEN

### ENTRE LA ESCUELA DE LA VIDA Y LA VIDA QUE PASA POR LA ESCUELA

AUTORA: Tarciéli da Costa Martins

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Esta investigación se desarrolló en el Programa de Posgrado en Educación, en la Línea de Investigación “Inclusão, Educação Especial e Diferença”, de la Universidade Federal de Santa Maria – RS, como parte de los estudios producidos dentro del Grupo de investigación “Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM”, durante el periodo marcado por la Pandemia del Coronavirus. La presente investigación tuvo como objetivo comprender el sentido y el significado de la escuela para el alumno y la alumna que se inserta o regresa a este espacio en la edad adulta, a partir de la historia de vida de Maria, una mujer que ingresó por primera vez en la escuela a la edad de 69 años en busca del sueño de aprender a leer y a escribir. Bajola inspiración teórico-metodológica de estudios posestructuralistas en educación, la investigación asume como materialidad analítica la narrativa de Maria sobre su proceso escolarización y, también, el libro “Minhas palavras” producido por ella un año después de ingresar a la escuela. Al observar esta materialidad, considerando el objetivo propuesto, la investigación establece una alianza con Hannah Arendt, buscando pensar en cuánto llega a presentarse la escuela como una posibilidad de natalidad para los alumnos y las alumnas que regresan o ingresan a la escuela ya en la edad adulta. En otras palabras, el concepto de la filósofa resultó útil para pensar que, a través de la escuela, puede ser posible un nacer para el mundo, a medida que este sujeto comienza a sentirse existente e incluido en él. En diálogo con esta discusión, Walter Kohan fue una fuente de inspiración para discutir cómo la escuela nos permite ser, mucho más allá del tiempo cronológico, sujetos infantiles. Al trabajar en los materiales, también se identificaron cuestiones relacionadas con la desigualdad social, la desigualdad de género y las relaciones de la sociedad patriarcal, entendidas como esenciales para ser anunciadas y discutidas en los análisis. Estas cuestiones fueron significadas como pandemias duraderas (pandemias naturalizadas por la sociedad), percibidas entre las narrativas de Maria y entendidas como permanentes en la existencia de muchas otras Marias brasileñas (Marias estas traducidas integralmente por el colectivo de mujeres). Tales pandemias han demostrado ser determinantes en las elecciones o en la interdicción misma de los sueños de estas mujeres. Al concluir el trabajo, se presenta la finalización del texto y de la investigación, pero no de la escritura y de la voluntad de reflexión. Así, se optó por dejar pistas para seguir pensando en la educación y en la vida, desde otra mirada y de tantas otras formas posibles de hacer escuela, ya que no hay conclusiones cuando decidimos ser investigadores de vidas y de existencias.

**Palabras clave:** Escuela. Natalidad. Inclusión. Educación de adultos. Pandemia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1- Trecho do filme: Escritores da Liberdade .....	38
Imagem 2- Capa do livro “Minhas Palavras” .....	45
Imagem 3- Apresentação do livro “Minhas Palavras” .....	46
Imagem 4- Página 04 do livro “Minhas Palavras” .....	47
Imagem 5- Página 05 do livro “Minhas Palavras” .....	48
Imagem 6- Página 07 do livro “Minhas Palavras”: quem sou eu .....	49
Imagem 7- Página 08 do livro “Minhas Palavras”: o que eu gosto .....	50
Imagem 8- Página 09 do livro “Minhas Palavras”: os sonhos.....	51
Imagem 9- Página 23 do livro “Minhas Palavras”: o começo .....	52
Imagem 10- Página 24 do livro “Minhas Palavras”: o caderno da escola.....	53
Imagem 11- Página 25 do livro “Minhas Palavras”: o segredo .....	54

## SUMÁRIO

	<b>PREFÁCIO: DIÁLOGOS ENTRE VIDAS</b> .....	12
	<b>APRESENTAÇÃO - UMA ESCUTA PARA A EDUCAÇÃO DO ADULTO: IMPULSOS DO MEU PESQUISAR</b> .....	15
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO I - ITINERÁRIO METODOLÓGICO</b> .....	25
1.1	PLATAFORMA CAPES .....	27
1.2	PLATAFORMA SCIELO .....	29
1.3	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES .....	31
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO II - MATERIALIDADES ANALÍTICAS</b> .....	40
2.1	O VOO DA GAIVOTA.....	44
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO III - A ESCOLA E O NASCER PARA O MUNDO: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA</b> .....	55
3.1	NASCER PARA O MUNDO: O CONCEITO DE NATALIDADE .....	61
3.2	A NATALIDADE E A CAPACIDADE DE SER, ESTAR E SENTIR-SE PARTE DO MUNDO: INCLUIR-SE.....	65
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV - UM OLHAR PARA A VIDA QUE PERPASSA PANDEMIAS DURÁVEIS</b> .....	70
4.1	MARIAS E AS VIDAS PERPASSADAS PELA PANDEMIA DE INTERDIÇÃO DE SONHOSE PELA LUTA POR LIBERDADE.....	74
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
5.1	ESCOLA: UMA POTÊNCIA PARA A VIDA E UMA POSSIBILIDADE OUTRA DE RESISTIR. PISTAS PARA CONTINUAR.....	83
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

**PREFÁCIO**  
**DIÁLOGOS ENTRE VIDAS**

*“Outro aspecto importante dessa forma de afirmar a filosofia que Foucault faz nascer com Sócrates e que os cínicos projetam é que a vida filosófica é, ao mesmo tempo, uma vida educadora. O herói da filosofia educa com seu próprio exemplo, com sua vida. Poderíamos dizer que o valor ético desse tipo de vida se projeta como um valor educacional. E não se trata de uma característica acessória, e sim principal: sem essa projeção educativa, essa vida não é nada, perde todo o sentido. A vida é vivida de forma tal que inspire outras vidas. Mais ainda: ela só pode ser vivida se inspira outras vidas”. (KOHAN, 2019, p.71)*

Maria tem atualmente 94 anos de idade. Quando criança, viveu em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul, em região de campanha. Aos 12 anos, juntamente com os seus irmãos, começou a trabalhar. A sua rotina diária tinha início às cinco horas da manhã: cortava lenha, produzia carvão e extraía ouro do poço até mesmo nos dias mais frios do inverno gaúcho. Trabalhava o dia todo, todos os dias. Se constituiu em uma família patriarcal de uma sociedade patriarcal, e foi apenas mais uma mulher a ser proibida de estudar e impedida de seguir os seus sonhos e objetivos. Descobriu no dia a dia o que é a desigualdade social, a desigualdade de gênero, o machismo e o apagamento de sonhos, especialmente aqueles que envolviam os saberes escolares... Mas também descobriu o que é resistência e o quanto ela clama por desobediência.

É sobre o contexto de vida de Maria (minha avó) ao longo de quase um século que me dediquei a pensar neste trabalho. Entre uma vida que se inicia em 1927 e uma vida descendente desta que nasce em 1997, existe um abismo de 70 anos. De comum: nem o século, nem a época, nem a trajetória. Apenas a sociedade que marca ambas as existências e a história que anuncia dois nascimentos muito distantes e particulares que se encontram para além da árvore genealógica: no diálogo, por um mesmo propósito.

Aprendi que o diálogo possibilita uma interlocução entre (e de) vozes, e que é partindo dela que se torna viável uma relação mútua de aprendizados. À medida que escuto o outro também escuto a mim mesma, e com isso, também aprendo. Escutando, me escutando e aprendendo, também ensino desse lugar. E foi assim ao longo desses últimos dois anos em que experiencio a condição de aluna e pesquisadora da educação no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM: dedicando o meu tempo a escutar... e a escrever.

Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso, mas necessário: como pensar uma educação mundana sem andar pelo mundo, sem se expor às suas diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como

então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas? (KOHAN, 2019, p. 145)

É sempre recompensador viajar por narrativas de quem tem histórias e vida para contar. Ao longo da escrita desta dissertação, aprendi a me tornar viajante na companhia de Maria, uma mulher que tem o tempo como a melhor passagem e a maior bagagem.

## **APRESENTAÇÃO**

**UMA ESCUTA PARA A EDUCAÇÃO DO ADULTO:  
IMPULSOS DO MEU PESQUISAR**



Maria e suas experiências de vida se apresentam como materialidade para tecer essa pesquisa, porque ilustram a potência da escola para a existência: foi a partir da sua primeira inserção na escola no ano de 1995 aos sessenta e nove anos de idade, que Maria retornou à sua infância e se viu “nascendo para o mundo” — ou em outras palavras, sentiu-se parte dele. Essa mulher, atualmente com noventa e quatro anos, viveu um contexto de vida difícil durante uma época (muito parecida com a atual) de desigualdade social, desigualdade de gênero, de estruturas familiares patriarcais machistas e com a naturalização do trabalho infantil. Tal contexto vivido a partir dos anos 30, resultou na interdição do seu desejo mais latente: o de frequentar a escola para aprender a ler e a escrever.

Para conhecer essa história e compreender os caminhos que Maria foi submetida até iniciar os estudos na terceira idade, se fez necessário escutar sobre toda a sua trajetória. Portanto, para que isso acontecesse recorri à tecnologia da chamada de vídeo através do aplicativo WhatsApp no celular, uma vez que duzentos e noventa quilômetros nos separam. Para além do aspecto da distância, essa escuta que iniciou no final do ano de 2019, acabou por se estender para os anos em que o mundo enfrentava o auge da pandemia de Coronavírus (2020 e 2021), o que impossibilitou dar continuidade a um contato mais próximo por questões de saúde, tornando o contato virtual o nosso grande aliado.

Neste sentido, essa conversa tão potente e inspiradora apareceu para reafirmar inquietações que já vinham sendo construídas ao longo da minha formação como professora, em um curso de licenciatura. Antes mesmo de olhar para essa singularidade da vida de Maria, o meu interesse por pensar sobre a educação de adultos já vinha sendo construído. Foi no meu primeiro ano na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa (localizada na cidade de Santa Maria - RS), quando eu ainda estava decidindo para qual curso prestar o vestibular, que uma proposta de filme na disciplina de sociologia me perturbou positivamente: “Escritores da liberdade”<sup>1</sup> era o seu título. Um filme baseado na história real<sup>2</sup> de uma professora que atentou para a vida dos sujeitos de um programa de integração voluntária em

---

<sup>1</sup> ESCRITORES da liberdade (Freedom Writers, 2007). Direção e roteiro de Richard LaGravenese, baseado no livro de Erin Gruwell. Distribuidora Paramount Pictures. Alemanha/Estados Unidos: 2007. Colorido. Legendado. 123 min.

<sup>2</sup> O filme retrata a história real da professora Erin Gruwell que fundou juntamente com seus alunos da sala 203 da escola Woodrow Wilson, a associação “Freedom Writers Foundation” - Fundação dos Escritores da Liberdade (<http://www.freedomwritersfoundation.org>) e realizou a publicação do livro “O diário dos Escritores da Liberdade” que reúne o diário de todos os alunos da turma.

uma escola de periferia na Califórnia/ Estados Unidos. Através da elaboração de diários pessoais inspirados no livro “O diário de Anne Frank”, ela ressignificou a existência desses alunos que faziam parte de uma turma considerada como a mais “problemática” da escola. Como sempre fui muito conectada à produções cinematográficas, essa em especial se tornou uma das minhas favoritas. Possivelmente ela influenciou a minha escolha pela licenciatura, pois com ela entendi que ser professora possibilita ver e atuar com singularidades: modos tantos e modos únicos de ser, estar e existir no mundo.

Ao prestar vestibular e ingressar na faculdade de Educação Especial - Licenciatura Plena no ano de 2015, coincidentemente o filme retornou para a minha vida em uma disciplina — desta vez quando eu já estava quase me tornando professora. Novamente me senti inspirada, porém de uma forma ainda mais intensa e alcançável: decidi começar a pensar sobre a educação de adultos. Foi então que ao final do meu curso surgiu a oportunidade de ir ao encontro com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Especial da minha cidade, para realizar uma atividade de observação. Essa experiência intensificou ainda mais as inquietações sobre a educação de adultos que de alguma forma já vinham me acompanhando em meu percurso acadêmico, especialmente porque a Educação Especial sempre transitou muito mais pelo universo infantil de ensino, ocasionando um certo apagamento desse público durante a minha formação. Digo isso, porque pensar em educação e em práticas escolares é complexo e múltiplo, já que existem diferentes formas de atuação que dependem da singularidade de cada sujeito. Assim, as práticas da Educação Especial na escola destinadas às crianças (as quais são abordadas ao longo da graduação), são completamente diferentes das práticas destinadas aos jovens e adultos por serem sujeitos que já não se localizam mais na infância. Nesse sentido, essa discussão foi por muito tempo uma grande lacuna em minha formação inicial e eu não poderia deixar de pensá-la.

Pensar então sobre todas essas questões fez com que eu aproveitasse a primeira oportunidade (no Trabalho de Conclusão de Curso<sup>3</sup>) para problematizar e repensar a educação oferecida para os alunos jovens e adultos. Com isso, me motivei a desenvolver o meu trabalho com o intuito de olhar para as práticas do

---

<sup>3</sup> Trabalho de Conclusão de Curso realizado no 8º semestre de graduação (no ano de 2018) intitulado: “Educação de Jovens e Adultos: o aluno com deficiência intelectual e a prática do professor de Educação Especial”.

professor de educação especial dentro da modalidade da EJA. Alguns pontos abordados dizem muito sobre as formas de atuação desses professores baseadas na infantilização dos alunos, não somente na abordagem pedagógica em sala de aula, mas durante as narrativas conduzidas sobre esses sujeitos dentro da escola, as quais aparecem muitas vezes permeadas por uma concepção capacitista<sup>4</sup> e de não produtividade. A partir do processo investigativo de análise dos materiais<sup>5</sup> para o trabalho, percebi o quanto as pesquisas que protagonizam a educação de adultos ou a EJA em si estão fragilizadas, especialmente quando relacionadas à Educação Especial ou às experiências inclusivas. Essa situação se reflete na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trata sobre o público da EJA no pequeno espaço de uma página. Isso tudo diz muito sobre o lugar que esses sujeitos ocupam dentro das políticas públicas: um lugar apagado e esquecido.

Isso acontece porque esses sujeitos vão sendo retirados da condição de alunos na medida em que crescem e ocupam um lugar que teoricamente “já não deveria mais ser deles”, uma vez que “não se alfabetizaram na idade certa” ou não concluíram a escolarização no período em que deveriam ter concluído. De alguma forma, essa modalidade de ensino foi se acomodando a uma concepção de aluno que não deveria estar ali, e que só está porque não foi “capaz” de cumprir com a sua escolarização dentro de uma temporalidade produzida como “normal”. Isso faz com que passem a não mais se constituírem como alvo dos investimentos pedagógicos na escola, resultando, entre muitas coisas, na evasão escolar. E quando falamos sobre isso não se trata somente desses sujeitos, mas de todos aqueles que ao longo da trajetória de escolarização vão ocupando o lugar destinado aos que não aprendem ou aos que não produzem: seja o sujeito adulto da EJA, o sujeito com deficiência, o sujeito em privação de liberdade, ou aquele que vive problemas sociais e evade da escola para viver, ou sequer ingressa nela durante metade de sua vida — como no caso de Maria. Realidade que é desses e de tantos outros sujeitos, especialmente de mulheres, que vão sendo realocados dentro do espaço escolar.

Estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem. Constantemente, o mal-estar pela não-aprendizagem ameaça a tranquilidade de estar habitando um espaço que "homeopaticamente" o sujeito vai se

<sup>4</sup> Conforme DIAS (2013, p.2) “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas”.

<sup>5</sup> Entre os materiais selecionados, haviam artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações, os quais foram encontrados em plataformas de pesquisa científica.

convencendo de que não deveria estar ocupando. O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela. Diante da democratização da escola, os sujeitos passam a ser promotores de si, ou seja, passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina. (LOPES, 2007, p. 31)

Diante disso, através dessa experiência e ao ingressar no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS na Linha de Pesquisa Inclusão, Educação Especial e Diferença, decidi dar continuidade à minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, porém, ampliando as problematizações sobre a temática da educação de adultos. Ao iniciar o mestrado eu ainda não estava certa sobre como construiria este percurso investigativo, até realizar uma disciplina sobre a filósofa Hannah Arendt que proporcionou a minha aproximação com o conceito de “*natalidade*”<sup>6</sup>. Esse conceito me perturbou muito, fazendo com que muitos questionamentos fossem surgindo e ressurgindo. Um deles em especial, ao pensar sobre o quanto a escola pode ser potência na vida das pessoas. Qual é o sentido e o significado da escola para o(a) aluno(a) que se insere ou retorna para esse espaço na vida adulta? A escola pode ser uma possibilidade de natalidade para o sujeito adulto?

O presente trabalho emerge então das problematizações que foram sendo construídas ao longo de minha formação e a partir da história de vida de minha avó Maria e de tantas outras Marias brasileiras; mulheres que compartilham a condição de ser mulher em uma sociedade como a que vivemos. Nesse sentido, unindo o meu interesse pela educação de adultos às minhas reflexões a respeito do significado que a escola possui para esses sujeitos, debruço-me a compreender o sentido e o significado da escola para o(a) aluno(a) que se insere ou retorna para esse espaço na vida adulta, e com isso me detenho a pensar sobre o fato de que a escola possa se apresentar como uma possibilidade de *natalidade* para quem busca nela um modo de nascer para o mundo, ou em outras palavras, de incluir-se nele. Trata-se, de algum modo, de tencionar a ideia de que a educação também possa ser uma forma de nascimento — ou renascimento — e que ela vai além da educação da criança e do jovem, no momento em que

---

<sup>6</sup> “A natalidade diz respeito ao novo que irrompe no velho. Cada criança que nasce é uma novidade: vem ao mundo alguém que é diferente de todos que viveram antes dele e dos que convivem com ele. A singularidade de cada ser humano faz com que a todo nascimento surja algo totalmente novo e, potencialmente, capaz de realizar algo inédito” (Arendt, 2010, p. 219-226 apud ALMEIDA, 2013, p. 224).

possibilita a inserção de adultos no mundo político por meio da escola.

Portanto, para subsidiar essa escrita, me permiti atravessar o pensamento com o conceito de *natalidade*, ao convidar para esse exercício a filósofa Hannah Arendt. Ainda nessa mesma proposta, mas talvez de uma maneira mais abrangente, convoquei Walter Kohan para pensar dentro de toda a minha escrita, sobre a escola, sobre a vida, sobre a infância, sobre o educando adulto e sobre a potência da educação. Ainda, para pensar sobre o lugar que a escola assume na sociedade contemporânea neoliberal, convidei autores que se inspiram em Michel Foucault de modo a olhar para essa instituição não somente como um espaço de potência de vida e resistência, mas também como um espaço de captura de sujeitos. Entendo que seja importante investir em uma pesquisa otimista sobre a escola — inclusive esta é a intenção principal deste estudo — no entanto, é impossível deixar de lado todo o potencial disciplinar que ela carrega.

Se o sujeito é um efeito do poder disciplinar, ele não é menos efeito do biopoder. Uma vez individualizado pelas técnicas disciplinares, ele torna-se alvo dos sistemas de controle populacional. (GALLO, 2017, p. 77)

Entendo que essa interlocução entre autores de olhares diferentes possa imprimir riscos em termos de coerência teórica e argumentativa à escrita aqui apresentada, mas me permito arriscar no desejo de encontrar possibilidades outras de pensar a escola, via produção de modos diferentes de olhar para essa instituição, abrindo espaços para que pensamentos e conceitos venham a se complementar e apontar pistas para continuar.

Para além disso, me apropriando da bagagem de Walter Kohan (inspirado em Paulo Freire), dedico-me também a me colocar em escuta, em cuidado e em atenção aos anúncios de infância que vão ganhando forma ao longo das narrativas que se apresentam. Tais anúncios se configuram como algo que vai além do tempo cronológico e que se dá na relação com o tempo. Insiro aqui, portanto, um trecho do livro de Kohan (2019) que sinaliza os motivos que me fazem recorrer à ele:

Para Paulo Freire, retornar à infância cronológica, com a escrita da memória, acaba sendo quase um imperativo para se entender melhor, para estabelecer, através de uma arqueologia, uma continuidade histórica entre o seu presente de educador internacionalmente reconhecido e seu passado de criança com todas as marcas contrastantes de sua infância específica: a dureza da fome, mas também a intimidade da relação com a natureza; a falta de condições para pagar uma escola secundária, mas também a

intensidade e a voracidade do estudo e da leitura com estímulo materno e paterno; quando as portas das escolas se abrem.(KOHAN, 2019, p. 164)

Partindo disso, entendendo que a escola possa assumir um outro papel na educação, diferente do que estamos acostumados a pensar do nosso lugar de educadores desacomodados, senti que deveria encaminhar a minha escrita para essas possibilidades outras de pensamento. Olhar para a escola e perceber que nem sempre os sujeitos são capturados pela lógica neoliberal, se faz um respiro que estimula a um pensar sobre os modos de resistência que ainda persistem. Compreender a escola como o aparelho de (re)produção das relações de poder que é, mas para além disso, produzir outras percepções a partir dela, permite um olhar para as existências que resistem.

E é partindo desse pressuposto, que com base na história de Maria construo o objetivo deste estudo. Para isso, me detenho a pensar sobre o quanto as narrativas que ela produz sobre a educação indicam a escola como um espaço de revisitação da infância, de natalidade e de “nascer para o mundo”, à medida que o atravessamento da vida nessa instituição passa a assegurar uma experiência inclusiva, ao permitir que se sintam parte do mundo. Através do meu objetivo principal que é compreender o sentido e o significado da escola para o(a) aluno(a) que se insere ou retorna para esse espaço na vida adulta, me coloco no exercício de lançar mais alguns questionamentos no ar, para que possam de alguma forma nortear o percurso da escrita.

A escola pode assumir uma outra lógica ou um “espaço-outro” na vida desses adultos?

A educação pode ser entendida como potência no sentido de fazer com que os alunos adultos que se inserem na escola, “nasçam para o mundo” a partir dos sentidos e significados que eles, individualmente, atribuem à ela?

Estar na escola e ser parte dela é uma forma de “nascer para o mundo”, ou em outras palavras, de incluir-se nele?

A natalidade pode ser percebida como uma possibilidade de ser infante?

A escola pode se tornar uma potência para a vida e um espaço de resistência?

O quanto as pandemias — duráveis— (pensadas a partir da pandemia de Coronavírus) afetam as possibilidades de escolarização dos sujeitos que as vivem diariamente?

O quanto ser mulher tem relação com a não escolarização?

Muitas interrogações que foram surgindo ao longo da minha trajetória como pesquisadora, e que reforçam a necessidade de olharmos mais para as micro-histórias<sup>7</sup> marcadas pelo tempo e pela organização social. As histórias dentro da história. As histórias que ninguém conta...

Diante do exposto e a partir de todos os questionamentos que nortearam as discussões, este trabalho tem como propósito dar escuta para a história de quem tem muito a contar sobre a vida e sobre a escola. Assim, para além do prefácio e da apresentação que já foram mencionados até agora, esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

No capítulo 1 intitulado “Itinerário Metodológico” (p. 25) apresento divagações sobre a experiência de escrever uma dissertação de mestrado em meio a uma pandemia que não dá indícios de chegar ao fim. Esse capítulo demonstra os caminhos percorridos ao longo da escrita e o quanto os piores momentos podem se tornar palco para grandes feitos — nesse caso, me refiro a um feito de afeto: compartilhar a micro-história de Maria, minha avó. Além disso, apresenta os caminhos metodológicos que utilizei para chegar à tecitura da escrita, bem como o Estado da Arte que resultou no meu encontro com ótimas leituras que serviram de material de inspiração para a análise.

No capítulo 2 intitulado “Materialidades analíticas” (p. 40) são apresentadas narrativas de Maria sobre a sua experiência de vida, e os atravessamentos da escola ao longo de sua trajetória. A narrativa é orientada a partir de questionamentos realizados através de chamadas de vídeo pelo aplicativo Whatsapp. No título que se segue enumerado como 2.1 “O voo da gaivota” (p. 44) é explorado o material obtido através de um livro escrito por Maria aos setenta anos, após ser alfabetizada e se afastar novamente da escola. O livro que traz fragmentos de sua existência apoiado por suas narrativas, passa a atuar como

---

<sup>7</sup> “Os micro-historiadores objetivaram, através da redução de escalas, compreender fenômenos que não seriam perceptíveis em outra análise mais generalizante. Eles não estudam, necessariamente, uma história local, um espaço recortado; buscam compreender trajetórias, práticas sociais, um crime, ou outro fenômeno (fragmento social) que o investigador avalie como esclarecedor da questão (problema) que se impõe. Assim, a prática micro-histórica procura perceber o que, de outra forma, seria deixado de lado pela macro-história. Por meio da redução da escala, o pesquisador indaga detalhadamente seu objeto valendo-se de uma gama de outras fontes, semelhantes ou não, para compreender seu objeto”. (CARDOZO, 2010, p. 39)

materialidade analítica da pesquisa devido à potência teórica e de vida que carrega.

No capítulo 3 intitulado “A escola e o nascer para o mundo: uma experiência inclusiva” (p. 55), me encorajo a escrever um ensaio que olha para o conceito de *natalidade* da filósofa Hannah Arendt pelo viés do adulto (e não da criança e do jovem como inicialmente Arendt faz), no sentido de pensar que a escola possa se apresentar como uma possibilidade de *natalidade* para os adultos que se inserem neste espaço já na vida adulta. Dessa forma, no título enumerado como 3.1 “Nascer para o mundo: o conceito de natalidade” (p. 61) eu apresento de forma mais aprofundada o conceito da filósofa, e no título 3.2 “A natalidade e a capacidade de ser, estar e sentir-se parte do mundo: incluir-se” (p. 65) analiso tal conceito pela perspectiva da inclusão — com a ideia de que a escola, ao se apresentar como uma possibilidade de natalidade para o sujeito adulto, também possa se apresentar como uma forma de ser, estar e sentir-se parte do mundo, de sentir-se incluída.

Já no capítulo 4 intitulado “Um olhar para a vida que perpassa pandemias duráveis” (p. 70), construo uma escrita também advinda de divagações, mas que exprime uma vontade de dizer. Dizer sobre as mais diversas pandemias — sociais e políticas — que vivemos desde que a humanidade se tornou humanidade, e que não são tão faladas ou lembradas porque já se naturalizaram. Sendo assim, no título enumerado como 4.1 “Marias e as vidas perpassadas pela pandemia de interdição de sonhos e pela luta por liberdade” (p. 74) trago uma análise inspirada pela leitura dos artigos do Estado da Arte — que abordam os motivos que levaram pessoas a ingressarem na escola somente na vida adulta — e a partir das narrativas de Maria e de sua trajetória de vida até conseguir enfim, se permitir atravessar a escola. Ainda, retomo novamente as narrativas de Maria para analisar a sua história através do conceito de *infância* — no sentido de ser infante e que não se refere à idade cronológica de ser criança — abordado por Kohan (2019).

E por fim, no capítulo 5 de considerações finais intitulada “Escola: uma potência para a vida e uma possibilidade outra de resistir. Pistas para continuar” (p. 82), retomo as minhas análises e deixo a escrita em aberto na intenção de continuar. Entendo aqui que ao olhar, falar e pesquisar sobre vida e sobre a educação, encontro a compreensão de que não é possível finalizar, fechar ou fixar



um pensamento, uma ideia, uma análise, uma conclusão. Afinal,

O espaço escolar é aberto e não fixo. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. (Masschelein e Simons, 2013, p.37)

Diante disso, passo a dar início ao enredo dessa escrita com o capítulo 1 que se inicia na próxima página.

**CAPÍTULO 1**  
**ITINERÁRIO METODOLÓGICO**

*“No meio do caminho tinha uma pandemia,  
tinha uma pandemia no meio do caminho”*

O processo de escrita desta dissertação teve início no ano de dois mil e dezenove, momento esse em que apesar dos desmoronamentos políticos e sociais, nunca imaginaríamos viver o que dois mil e vinte nos apresentou: uma pandemia biológica<sup>8</sup>. Ao me perceber dentro desse contexto inesperado, é inevitável que a construção do meu percurso metodológico seja colocado à prova dos sentimentos, das emoções, da reorganização da vida que foi demandada e da nova ordem social que veio sendo constituída nesse “novo normal”. Um novo — ou velho — normal que tem exigido força para que consigamos sobreviver dentro do jogo neoliberal que a cada dia de isolamento social nos adoeceu mais e mais. Como tecer — e não necessariamente ‘produzir’ — uma escrita significativa nesse tempo que mais atenta para a produtividade e para um fazer maquínico, do que para as vidas que estão por trás da tecelagem?

E é por não saber ao certo aonde a escrita nesse momento me levaria, que me permito trazer a seguinte justificativa:

O que faz o interesse principal da vida e do trabalho é que eles permitem transformar-se em algo diferente daquilo que se era ao princípio. Se você soubesse, quando começa a escrever um livro, o que vai dizer ao fim, você acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que é válido para a escritura e para uma relação amorosa é válido também para a vida. O jogo somente vale a pena na medida em que se ignora como acabará. (FOUCAULT, 2005, p. 15-16)

Diante disso, o presente trabalho que vinha sendo delineado a partir de significados construídos e planejados em uma realidade sem a pandemia de Coronavírus, passou a exigir um olhar para esse acontecimento histórico que tantas coisas tem ressignificado. É impossível ter vivido os últimos dois anos protagonizando uma escrita durante esse contexto, sem se afetar e se colocar a pensar sobre tudo o que tem se reestruturado nesse espaço-tempo. Não há como não incluir uma problematização sobre esses tempos apocalípticos na pesquisa

<sup>8</sup> Pandemia ocasionada pelo Novo Coronavírus (Sars-CoV-2), que começou a registrar casos de contaminação em março de 2020 no Brasil preocupando a população. A partir daí, com o aumento de casos no país (e no mundo), se fez necessária a tomada de medidas de segurança com base na Recomendação Nº 027 de 22 de abril de 2020 do Conselho Nacional de Saúde (baseada nas recomendações da Organização Mundial de Saúde), a qual orientou para a necessidade de afastamento ou “isolamento social” visando frear a curva de propagação da doença. Com isso, as atividades de alguns estabelecimentos e instituições foram suspensas, como é o caso das aulas em universidades e escolas. Toda essa reorganização resultou então na Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que instituiu o ensino remoto (a substituição das aulas presenciais, por aulas virtuais) enquanto durar a situação de pandemia.

em educação, mesmo que por vezes isso possa colocar em pauta o sentido da escrita. Dito isto, reforço que os caminhos metodológicos percorridos para o desdobramento desta pesquisa se curvam indispensavelmente para o momento atual, o qual leva a propor novas reorganizações da escrita que não haviam aparecido como fundamentais até então.

Para a estruturação desta pesquisa, inicialmente, optei por realizar um Estado da Arte<sup>9</sup> procurando mapear as produções existentes relativas ao tema da minha escrita. A seleção dos trabalhos se deu nas plataformas de pesquisa Capes, Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e também nos materiais das reuniões anuais da Anped Nacional, na sessão do GT 18 que trata sobre “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”. Assim, o mapeamento foi feito a partir da utilização de alguns Operadores Booleanos<sup>10</sup> com o objetivo de restringir as buscas e tornar mais pontual a procura. Com o auxílio desses operadores eu selecionei primeiramente os trabalhos com base em seus títulos (aqueles que mais se assemelhavam com o conteúdo da minha pesquisa). Em seguida, todos os trabalhos selecionados pelos títulos tiveram os seus resumos e suas palavras-chave analisados respectivamente, no sentido de selecionar realmente os que tivessem semelhanças com a minha temática a partir do seu conteúdo teórico. Sendo assim, a partir dessa análise, segue abaixo uma tabela constando como se deu a organização do mapeamento (filtros e operadores utilizados), e quais resultados foram obtidos em cada uma das plataformas pesquisadas.

## 1.1 PLATAFORMA CAPES

### I. Primeira busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “vida” (contém no assunto)

Resultados de busca: 8 trabalhos

---

<sup>9</sup> Conforme ROMANOWSKI e ENS (2006, p.41) “esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

<sup>10</sup> Segundo VOLPATO (2010) apud PIZZANI et al. (2012, p.59) “a estratégia de busca é formada por um conjunto de palavras ou expressões, ligadas por operadores booleanos - palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa - que permitem ampliar ou diminuir o escopo dos resultados”.

Trabalhos relacionados com a temática: 2 trabalhos

Os trabalhos encontrados na primeira busca podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 1- Descrição dos trabalhos encontrados na primeira busca na plataforma Capes

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO E REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE
Artigo	Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos  ARAÚJO JR, Antônio; AVANZI, Maria Rita; GASTAL, Maria Luiza. Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 19, 2017.	Educação de Jovens e Adultos; História de vida; Varal Literário.
Artigo	Transferência de habilidades intergeracional, incerteza, e emancipação na formação dos trabalhadores  VIEGAS, Moacir Fernando. Transferência de Habilidades Intergeracional, Incerteza e Emancipação na Formação dos Trabalhadores. Reflexão e Ação, v. 19, n. 1, p. 251-270, 2011.	Educação e trabalho; Educação de jovens e adultos; Emancipação; Teoria crítica; Histórias de vida.

Fonte: Adaptado Plataforma Capes (2020).

II. Segunda busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “vida” (contém no título)

Resultados de busca: 13 trabalhos

Trabalhos relacionados com a temática: 1 trabalho

Os trabalhos encontrados na segunda busca podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 2- Descrição do trabalho encontrado na segunda busca na plataforma Capes

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO E REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE
Artigo	Educação de jovens e adultos: história de vida  BRITO, Maria Lucia Teixeira Borges. Educação de jovens e adultos: história de vida. Eventos Pedagógicos, 2012.	Educação; educação de jovens e adultos; história oral; alunos.

Fonte: Adaptado Plataforma Capes (2020).

### III. Terceira busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “Hannah Arendt”  
(contém: no assunto)

Resultados de busca: 0 trabalho

Trabalhos relacionados com a temática: 0 trabalho

### IV. Quarta busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “Hannah Arendt”  
(contém: no título)

Resultados de busca: 0 trabalho

Trabalhos relacionados com a temática: 0 trabalho

### V. Quinta busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “natalidade” (contém em: qualquer)

Resultados de busca: 0 trabalho

Trabalhos relacionados com a temática: 0 trabalho

## 1.2 PLATAFORMA SCIELO

I. Primeira busca:

Filtro: Brasil; idioma português.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “vida”

Resultados de busca: 40 trabalhos

Trabalhos relacionados com a temática: 1 trabalho

O trabalho encontrado na primeira busca pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Descrição do trabalho encontrado na primeira busca na plataforma SCIELO

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO E REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE
Artigo	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos  VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 2, p. 449-463, 2013.	Aprendizagem – Desenvolvimento – Educação de jovens e adultos.

Fonte: Adaptado Plataforma SCIELO (2020).

II. Segunda busca:

Filtro: Brasil; idioma português.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “experiências”

Resultados de busca: 20 trabalhos

Trabalhos relacionados com a temática: 2 trabalhos

Os trabalhos encontrados na segunda busca podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 4 - Descrição dos trabalhos encontrados na segunda busca na plataforma SCIELO

(continua)

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO E REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE
Artigo	O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas	Aprendizagem. Motivação. Educação. Idoso. Alfabetização.

Quadro 4 - Descrição dos trabalhos pesquisados na segunda busca na plataforma SCIELO

(conclusão)

	COSTA, Patrícia Claudia da. O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 14, n. 4, p. 721-730, 2011.	
Artigo	Tempo de Escola ou Tempo de Aprender? Lições de José Luiz  Tempo de Aprender? Lições de José Luiz. Educação & Realidade, v. 41, n. 4, p. 1183-1204, 2016.	Tempo da Escola; Protagonista Anônimo; Aprendizagens; Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Fonte: Adaptado Plataforma SCIELO (2020).

## III. Terceira busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: "Educação de Jovens e Adultos" AND "Hannah Arendt"

Resultados de busca: 0 trabalho

Trabalhos relacionados com a temática: 0 trabalho

## IV. Quarta busca:

Filtro: Brasil; idioma português; últimos 10 anos.

Operadores Booleanos: "Educação de Jovens e Adultos" AND "natalidade"

Resultados de busca: 0 trabalho

Trabalhos relacionados com a temática: 0 trabalho

## 1.3 CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

## I. Primeira busca:

Filtro: sem opção de filtro.

Operadores Booleanos: "Educação de Jovens e Adultos" AND "vida" AND "escola"

Resultados de busca: 321 trabalhos

Trabalhos relacionados com a temática: 6 trabalhos

Os trabalhos encontrados na primeira busca podem ser visualizados no quadro abaixo.



Quadro 5 - Descrição dos trabalhos encontrados na primeira busca na plataforma de Teses e Dissertações Capes

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação	Uma escola e muitos sentidos: Um estudo com os sujeitos jovens da EJA na Escola Estadual 15 de Outubro  HILARIO, Luana Sobral. Uma escola e muitos sentidos: Um estudo com os sujeitos jovens da EJA na Escola Estadual 15 de Outubro. Plataforma Sucupira, 2015. Divulgação não autorizada	Relação com o saber; Sentido; EJA
Dissertação	Narrativas de reencontro com a escola: tecidos e vidas que se entrecruzam  CASTRO, Beatriz Helena Viana. Narrativas de reencontro com a escola: tecidos e vidas que se entrecruzam. Plataforma Sucupira, 2013	Educação profissional. Educação de jovens e adultos. Gênero. História de vida
Dissertação	Desafios e conquistas de um aluno que procura a escola aos 55 anos  ASSIS, Lea Nunes de. Desafios e conquistas de um aluno que procura a escola aos 55 anos. Plataforma Sucupira, 2014	Afetividade; Educação de Jovens e Adultos; EJA
Dissertação	O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos  ARAUJO, Nayara Cristina Carneiro de. O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos. Plataforma Sucupira, 2014	Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. PROEJA.
Dissertação	“A EJA em minha vida”: Trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC)  NIENCHOTER, Rosane et al. A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos (as) da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC) 2004 2007. 2012.	Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Palhoça; Escolarização/EJA; Perfil socioescolar/EJA; Bernard Lahire - Escolarização/EJA
Dissertação	Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos  CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos. Plataforma Sucupira, 2015.	Educação de Jovens e Adultos, Adultos maduros, Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano.

Fonte: Adaptado Plataforma Capes (2020).

## II. Segunda busca:

Filtro: sem opção de filtro.

Operadores Booleanos: “Educação de Jovens e Adultos” AND “significado da escola”

Resultados de busca: 4 trabalhos

Trabalhos relacionados com a temática: 1 trabalho

Os trabalhos encontrados na primeira busca podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 6 - Descrição dos trabalhos encontrados na segunda busca na plataforma de Teses e Dissertações Capes

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação	Começar de novo: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA  COSTA, Mariane Brito. Começar de novo: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA. Plataforma Sucupira, 2011.	jovens; percursos biográficos; EJA

Fonte: Adaptado Plataforma Capes (2020).

Além do mapeamento realizado nestas plataformas de pesquisa, optei por analisar os trabalhos submetidos nas reuniões anuais da Anped Nacional ao longo dos últimos dez anos, na sessão do GT 18 que trata sobre “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”. Para selecionar os trabalhos, inicialmente elegi observar os títulos que mais se aproximavam da minha pesquisa e após selecionados realizei a leitura dos resumos. Com isso, os trabalhos selecionados a partir dos resumos nesta etapa podem ser visualizados no quadro abaixo

Quadro 7 - Descrição dos trabalhos encontrados nas reuniões anuais da Anped Nacional

(continua)

REUNIÃO/ ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
33ª reunião (2010)	Nenhum trabalho selecionado.	

Quadro 7 - Descrição dos trabalhos encontrados nas reuniões anuais da Anped Nacional  
(conclusão)

34ª reunião (2011)	Nenhum trabalho selecionado.	
35ª reunião (2012)	<p>O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão.</p> <p>SOUZA, Marta. O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão. 35ª Reunião da Anped. Porto de Galinhas, out 2012. Disponível em: <a href="http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2039_int.pdf">http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2039_int.pdf</a></p> <p>Cenas de letramento - Revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”</p> <p>PEREIRA, Aurea da Silva. Cenas de letramento - Revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”. 35ª Reunião da Anped. Porto de Galinhas, out 2012. Disponível em: <a href="http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_int.pdf">http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_int.pdf</a></p>	
36ª reunião (2013)	<p>Por entre trilhas... lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola.</p> <p>FERNANDES, Andrea da Paixão. Por entre trilhas... lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola. 36ª Reunião da Anped. Goiânia, out 2013. Disponível em: <a href="http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_ aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_2628_texto.pdf">http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_ aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_2628_texto.pdf</a></p>	Educação de Jovens e Adultos; Representações Sociais; Memórias
37ª reunião (2015)	<p>Cartas como expressões da participação cidadã.</p> <p>FERNANDES, Fátima Lobato. Cartas como expressões da participação cidadã. 37ª Reunião da Anped. Florianópolis, out 2015. Disponível em: <a href="http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4477.pdf">http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4477.pdf</a></p>	educação de jovens e adultos; cidadania; participação social; justiça cognitiva.
38ª reunião (2017)	<p>Um novo olhar para a EJA: educação de idosos.</p> <p>FERNANDES, Gisele Pasquini; SIRAICHI, Jackeline Tiemy Guinoza. Um novo olhar para a EJA: educação de idosos. 38ª Reunião da Anped. São Luís do Maranhão, out 2017. Disponível em: <a href="http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_601.pdf">http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_601.pdf</a></p>	Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos/Idoso. Instituições de Longa Permanência para Idosos.
39ª reunião (2019)	Não constam trabalhos no GT 18.	-

Fonte: Adaptado Plataforma Anped Nacional (2020).

Diante de todos os trabalhos selecionados nas plataformas de pesquisa e nas reuniões anuais da Anped, entre eles 11 artigos, 7 dissertações e nenhuma tese, se fez necessária a realização da leitura completa de cada um deles, com o objetivo de compreender em que sentido as pesquisas sobre a temática da educação de adultos que teorizam sobre os significados da escola, estão se encaminhando. Dois dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não possuem divulgação autorizada, não permitindo assim a realização da leitura, portanto, a partir das leituras dos trabalhos que obtive acesso, alguns pontos em comum foram encontrados entre eles:

- A maioria dos trabalhos aborda que a não escolarização dos sujeitos vem sendo ocasionada pela necessidade do trabalho (especialmente na infância), o que impede conciliar essa responsabilidade com os estudos. Outro motivo seria a falta de acesso à escola, muitas vezes em função de os sujeitos residirem em zona rural e com isso haver a falta de meios de transporte ou tráfego precário. Além disso, outro motivo que esteve aliado com o trabalho e associado ao gênero feminino, foi a dificuldade da escolarização pela constituição de família (maternidade). Todos esses motivos vieram ligados na maioria dos textos com a questão da *desigualdade social* no Brasil.
- A *exclusão* foi uma temática que veio retratada em muitos dos trabalhos, sendo problematizada tanto pelo pesquisador, como também retratada por um sentimento dos sujeitos entrevistados.
- A impossibilidade de escolarização de mulheres já na vida adulta devido ao *machismo* e *patriarcado* que leva a proibição por parte dos maridos, foi outra questão abordada em alguns dos trabalhos.
- A maioria dos trabalhos menciona que a ação de retornar à escola para finalizar a escolarização está ligada ao objetivo de melhorar as condições de vida e de trabalho através do diploma ou da inserção no ensino superior, o que se configura como uma típica imposição capitalista.
- Alguns trabalhos têm em comum a análise de que o retorno ou a inserção dos estudantes adultos na escola se dá pela busca por autoestima ou para que se *sintam parte* da sociedade letrada, seja por *desejo* de vida, ou até mesmo por frustração de não possuir os conhecimentos escolares exigidos na sociedade.
- Por fim, sobre os significados da escola para os sujeitos adultos/idosos (o que justamente eu pretendia encontrar), há destaque em alguns trabalhos a

questão da escolarização como representação de status, poder, ou *renovação*.

- Além disso, alguns trabalhos não abordaram exatamente sobre a escolarização na educação básica ou na EJA, mas sobre o ingresso de adultos em cursos técnicos/ profissionalizantes ou no mercado de trabalho. Por outro lado, alguns traziam uma análise muito próxima da minha pesquisa, ao evidenciar em determinados trechos que a escola permite que os sujeitos *sintam-se parte do mundo* à medida que se apropriam do letramento ou se colocam na posição de estudantes.

Além do exposto, há algo muito importante e pontual a ser dito sobre os trabalhos encontrados. São problematizações que apesar de não serem o foco da temática da dissertação, se vinculam intrinsecamente com as relações estabelecidas no mundo pelos sujeitos, os levando ou não para os caminhos da escola. Todos os trabalhos dizem muito sobre a condição de vida das muitas “Marias” brasileiras (menção metafórica para aquelas que constituem um coletivo de mulheres), as quais são vivenciadas não somente pelas participantes de cada uma dessas pesquisas ou pela Maria que se faz a minha materialidade de pesquisa, mas por todas as mulheres que vivem a inferiorização da sua existência. Considero importante usar o termo “Marias” no sentido amplo, para representar o coletivo de mulheres que sofrem diariamente com práticas de opressão, as quais são operadas em diferentes contextos e intensidades, mas sempre no mesmo público. Ser mulher por si só é um elemento de opressão e por isso é preciso olhar para as Marias que compartilham essa mesma condição de ser. Assim, estes textos encontrados no Estado da Arte, servirão como inspiração e embasamento teórico para que se considere não só um conhecimento já produzido sobre essas problemáticas, mas especialmente para adensar o meu material teórico em direção a essas outras temáticas sociais e políticas que até então haviam sido indissociadas do olhar para a escola.

Nesse sentido, retomando as considerações observadas nos trabalhos encontrados no Estado da Arte, é possível perceber o quanto as pesquisas envolvendo a educação de adultos ainda são escassas, especialmente dentro de uma concepção de escola como potência para a vida ou como uma experiência inclusiva — e dentro de problematizações que somente o olhar para a condição de ser mulher pode subsidiar. Isso reforça a importância de se pensar sobre esse

público (adulto e/ou mulher) partindo de outros olhares e em busca de possibilidades outras de compreensão sobre a educação e a escola.

Pensando então nessa emergência de pesquisas dentro desta temática, e principalmente as que envolvem essa ruptura no tempo em que estamos vivendo durante a pandemia, trago o embasamento teórico de meu percurso metodológico imerso no viés pós-estruturalista. Para isso, convido Foucault e autores que se inspiram nele, para tecer algumas problematizações ao longo do meu trabalho. Para além disso, convido Hannah Arendt para compartilhar comigo um de seus conceitos, natalidade, o qual servirá como embasamento para as analíticas que se seguirão à respeito do sentido da escola e da inserção na escola como experiência inclusiva. Por fim, recorro à leitura filosófica de Walter Kohan sobre a vida de Paulo Freire, para pensar sobre alguns dos conceitos formulados durante a sua experiência educativa e do seu contato com tantas existências pelo mundo.

Para produzir a materialidade da minha pesquisa, como já mencionado, foram necessárias reorganizações que atendessem à nova organização social gerada pela pandemia. Por esse motivo, essa etapa da pesquisa precisou se adequar às condições do período em que foi realizada, se mantendo refém das possibilidades.

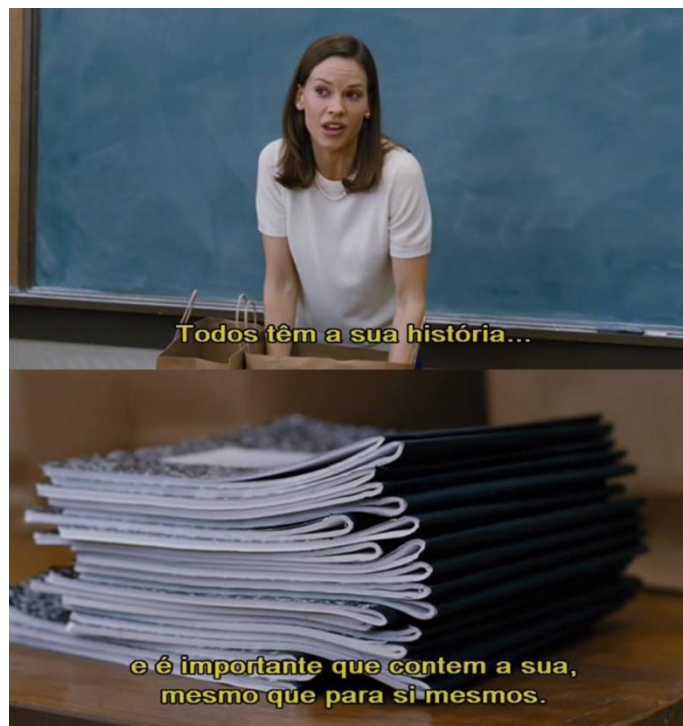
Dessa maneira, apesar da necessidade de adaptação da conversa com Maria para o mundo remoto, todo o diálogo estabelecido, mesmo que à distância, permitiu uma escuta próxima e atenta para tudo o que essa vida tem a dizer. O diálogo aqui contribuiu para rememorar a vida e expressar por meio da voz aquilo que por muito tempo se manteve calado em função da ausência da escrita. Cada fala trouxe muito sobre a sua constituição como sujeito do mundo: um sujeito que se põe através da ação e da palavra, existente. Assim como no filme referido inicialmente nesta pesquisa, “Escritores da Liberdade”, o diálogo provocou em Maria um retorno para a sua infância, um pensar sobre si mesma e sobre a sua história, permitindo significar a sua voz a partir de tudo aquilo que a singulariza.

Em um dos textos encontrado no Estado da Arte e utilizado como referencial teórico, já mencionado neste capítulo e intitulado “Cenas de letramento - Revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”, há uma passagem em comum com a minha escrita: o fato da autora também se permitir a escutar vozes que tem muito a dizer. Assim como a Maria da minha materialidade de pesquisa, tantas outras Marias se fizeram protagonistas de suas histórias, à medida que contaram sobre si mesmas.

O ato de contar sobre si permite que a idosa se perceba como protagonista e construtora de sua história e de seus saberes; e vai descobrindo os significados que tem atribuído aos saberes lingüísticos e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. Daí, a importância da escuta sensível no que tange aos estudantes afastados dos bancos escolares durante anos; e, outros, durante décadas. É preciso saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem, porque as suas falas são os seus desejos e são os seus textos. (PEREIRA, 2012, p. 8)

Abaixo a imagem do trecho do filme “Escritores da Liberdade” de Richard LaGravenese (2007), no qual a personagem principal conversa com seus alunos sobre suas próprias histórias.

Imagem 1 - Trecho do filme: Escritores da Liberdade



Fonte: Adaptado do Filme Escritores da Liberdade (Richard LaGravenese, 2007).

É importante mencionar que a intenção da pesquisa é compreender o sentido e o significado da escola para o(a) aluno(a) que se insere ou retorna para esse espaço na vida adulta, e para isso, como já mencionado, a minha materialidade analítica foi se modificando ao longo desses dois anos no PPGE da UFSM. Maria,

que até então seria inspiração para tecer a escrita, acabou tendo a sua experiência de vida desdobrada em materialidade da pesquisa, uma vez que se evidenciou uma potência analítica em suas narrativas, as quais não poderiam ser apenas coadjuvantes neste trabalho. Assim, as materialidades analíticas desta pesquisa se apresentam a partir da entrevista realizada com Maria (e as narrativas resultantes dela) e do livro escrito por ela aos setenta anos de idade, juntamente com a inspiração pelos artigos encontrados durante a realização do Estado da Arte nas plataformas de pesquisa.



**CAPÍTULO 2**  
**MATERIALIDADES ANALÍTICAS**

*“Entre a escola da vida e a vida que se permitiu,  
enfim, a atravessar a escola”*

Pergunto: “Vó, me lembro que tu contava que voltou pra escola já na terceira idade. Queria que me contasse um pouco como foi, por que tu voltou, como era...”

A seguir, a transcrição do relato de Maria.

*“Eu não voltei, eu nunca fui pra escola. Meu pai não colocava nenhum filho na escola. A gente morava na campanha e ele dizia que não botava filha mulher na escola pra não aprender a escrever bilhete pra namorado. A gente apanhava se quisesse ir. Eu queria estudar, ser professora, escrever um livro da minha história, mas meu pai não me botava no colégio. Tudo o que eu podia ver da escola era com o meu primo. Ele ia pra escola e deixava livros em casa e eu fugia e pegava os livros dele e ficava olhando pra conhecer as letras, ficava juntando elas. Até que um dia eu escrevi meu nome só juntando as letras. Nesse dia pensei: “escrevi meu nome, vou estudar”. Aí uma senhora onde eu morava queria me ensinar porque via que eu gostava e que eu poderia ser uma escritora. E aí escondido do meu pai ela começou a me dar aulas. Quando ele ia pra lavoura eu fugia pra casa dela. Mas aí ele descobriu, pegou meus livros, rasgou tudo, quebrou meus lápis e eu não pude mais estudar. Aí fiquei assim, sempre querendo estudar... Mas daí quando eu tinha 69 anos abriu uma turma perto da minha casa, só pra pessoas mais velhas, não sei como chama. Aí fomos eu e cinco vizinhas lá ver. Era de noite a escola, falei com a professora e ela disse “ah mas tem que estudar”, e aí eu me inscrevi, tive que fazer um teste pra entrar. Falei que nunca estudei, mas que fuçava nas coisas e juntava as letras e sabia escrever meu nome. Então com o teste eu fui colocada na segunda série. A escola era na vila, tinha uns meninos que me ajudavam e minhas amigas ficavam brabas comigo que eu dava bola pra eles. Das sete às dez da noite eu estudava na escola, fiquei 6 meses só e aprendi bastante, eu não tinha dificuldade em nada. Eu abria o caderno e era só certo e parabéns. Quando entrei eu só sabia a assinatura do nome, mas a professora ficou contente porque em uma semana eu aprendi e li todo um livro soletrando e escrevendo, e ela disse que eu seria uma grande professora ou escritora. Mas daí não deu, por causa da casa, dos netos e da escola noturna que era perigosa eu tive que sair do colégio. Mas consegui escrever meu livro aos 70 anos e entreguei na festa do meu aniversário. Queria ter escrito outros livros pros 80 anos, mas não deu... Acho que é isso minha história”.*

Para compreender algumas questões mais pontuais, decido interferir e realizar algumas perguntas.

Pergunto: “Vó, e quando a senhora casou com meu avô e saiu de casa pra longe do teu pai, por que não conseguiu estudar? Casou com que idade?”

*“Casei com 21 anos, saí de casa pra casar. Eu pensava sempre em estudar, mas eu casei e em seguida vieram os filhos e eu comecei a costurar, tinha que trabalhar, aí não tive mais tempo pra nada. Era dona de casa e trabalhava de costureira. Antes, pra namorar, eu pagava um menino pra escrever pra mim. Eu comecei a namorar por bilhete, aí eu dava mil réis, na época era isso, pro menino escrever o bilhete pra eu mandar, e também pra ler pra mim o que chegava. Namorei 7 meses assim e casei”.*

Pergunto: “E o que mudou na tua vida quando finalmente conseguiu ir pra escola?”

*“Foi maravilhoso eu pegar meus cadernos, minha pastinha, sete horas da noite ir pro colégio. Lembro que um dia tinha que fazer os pontos turísticos de Santa Maria num concurso, mas eu não sabia o que era ponto turístico, aí eu perguntei pra professora. Quando foi o dia de receber o resultado, tinha um prêmio pra receber quem ficasse em primeiro lugar. Eu fiz tudo ao meu modo, como se eu fosse ficar em último lugar, mas tirei o primeiro e saí no jornalzinho do colégio e minhas amigas ficaram emburradas comigo”.*

Pergunto: “E como se sentiu podendo ir pra escola? Qual foi a sensação?”

*“Eu me senti feliz da vida que eu tinha uma professora me ensinando no meio de um monte de gente. A sala era cheia de velho, eu tinha 69 anos, não era novinha. Me senti parecia que nem era eu. Eu fiquei muito triste que eu parei, mas não dava mais pra estudar”.*

Pergunto: “E depois de ir pra escola, como a senhora passou a perceber o mundo? Mudou alguma coisa na forma de enxergar as coisas?”

*“Eu não via a hora de sair de pastinha na mão direto pro colégio. A professora me elogiava muito. Depois de ir pro colégio comecei a conhecer muito mais coisas que eu não sabia, aí com o negócio que eu comecei a ler, eu comecei a descobrir*

*coisas. Se eu ficava curiosa pra saber, eu ia lá e sabia. Uma pena que não estudei mais, senão seria a “senhora” ou a “doutora” Maria hoje em dia”.*

Pergunto: “E qual foi a importância de ter ido pra escola? A senhora acha que é importante?”

*“Se tu não vai pra escola tu não sabe nada, é uma coisa que a gente sente assim... parece outra pessoa, a gente vai aprendendo a ler, as coisas, o nome das coisas. Me sentia outra pessoa estudando. Quando criança, eu saía com a minha tia e eu ia na casa de um médico amigo da minha família, e eu adorava ficar ali perto dela (eu ia com ela porque mulher não podia andar sozinha na época, aí ela pedia pro meu pai pra eu ir acompanhando ela). Eu não arredava o pé de perto deles porque adorava ouvir eles falando. A mulher dele falava bonito, a filha dele era professora. Era engraçado porque minha família dizia, por exemplo, “pra riba” e eles falavam “pra cima”, eu achava tão bonito. Janela não era janela pra minha família, era “ginela”. Eu me escondia no meu quarto e ficava falando bonito na frente do espelho pra minha boca parecer com a dela, a mulher do médico. Olhava o movimento da boca que era diferente. Eu não entendia por que eles falavam diferente, só sabia que era porque eram estudados, então eu sempre me interessei por isso, e eu sempre quis ir pro colégio estudar, achava bonito e diferente. O João, meu primo, era sem vergonha. Meu vô botou ele no colégio mas ele não ia e escondia os livros no meu quarto pro meu vô não achar, porque ele não gostava de ir pro colégio. Ele escondia e eu via, aí eu pegava escondido e ficava olhando, vendo, achava bonita as letras. Ele me dizia as letras quando eu perguntava, e aí aprendi assim o meu nome, fui juntando até escrever e ler. Eu sempre fui diferente, os guris podiam estudar e não queriam, mas a gente mulheres ficava loucas pra estudar mas não podia”.*

## 2.1 O VOO DA GAIVOTA

Aos sessenta e nove anos, Maria se insere pela primeira vez na escola e em menos de um ano conquista um de seus maiores sonhos: aprender a ler e a escrever. Antes mesmo de completar setenta anos decide ir em busca de um objetivo antigo: se tornar escritora.

Maria se inseriu em uma escola pública que tinha na pergunta e na escuta modos de promover a cidadania. Maria se tornou escritora de um livro que não foi publicado, mas que perpassou gerações na família ao entregá-lo como lembrança em seu aniversário de 70 anos.

Apresento-lhes: o voo da gaivota.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> A expressão “o voo da gaivota” faz analogia à obra que encorajou Maria a escrever o livro (não publicado) que segue abaixo, o qual ela contou um pouco de sua história de vida e entregou à família como lembrança em seu aniversário de 70 anos. Para além disso, inspira-se na obra que a motivou e realizar mais um de seus grandes sonhos: o de se tornar escritora. Essa obra se trata do primeiro livro lido por ela após ser alfabetizada, que se chama “Fernão Capelo Gaivota”, escrito por Richard Bach no ano de 1936. Hoje, ao realizar a leitura deste livro, percebi o quanto ele diz sobre a trajetória de lutas e de resistência de Maria. Fernão Capelo era uma gaivota que sonhava voar para além dos limites impostos pelo bando, da mesma maneira que ela sonhava em aprender a ler e escrever para pertencer ao mundo. Por mais que todo o seu bando conspirasse contra o seu desejo de voar alto, Fernão desobedeceu. Maria, mesmo tendo vivido sessenta e nove anos ouvindo o mundo e a sociedade dizer que aquele não era o seu lugar, esperou o momento oportuno para enfim, se colocar no desejo e na ação em busca de liberdade: se inserir na escola já na terceira idade para realizar o seu sonho de aprender a ler e a escrever, e assim sentir-se parte do mundo! Incluir-se!

Abaixo, a imagem da capa do livro que Maria produziu para entregar à família em seu aniversário de 70 anos, o qual foi intitulado “Minhas palavras”.

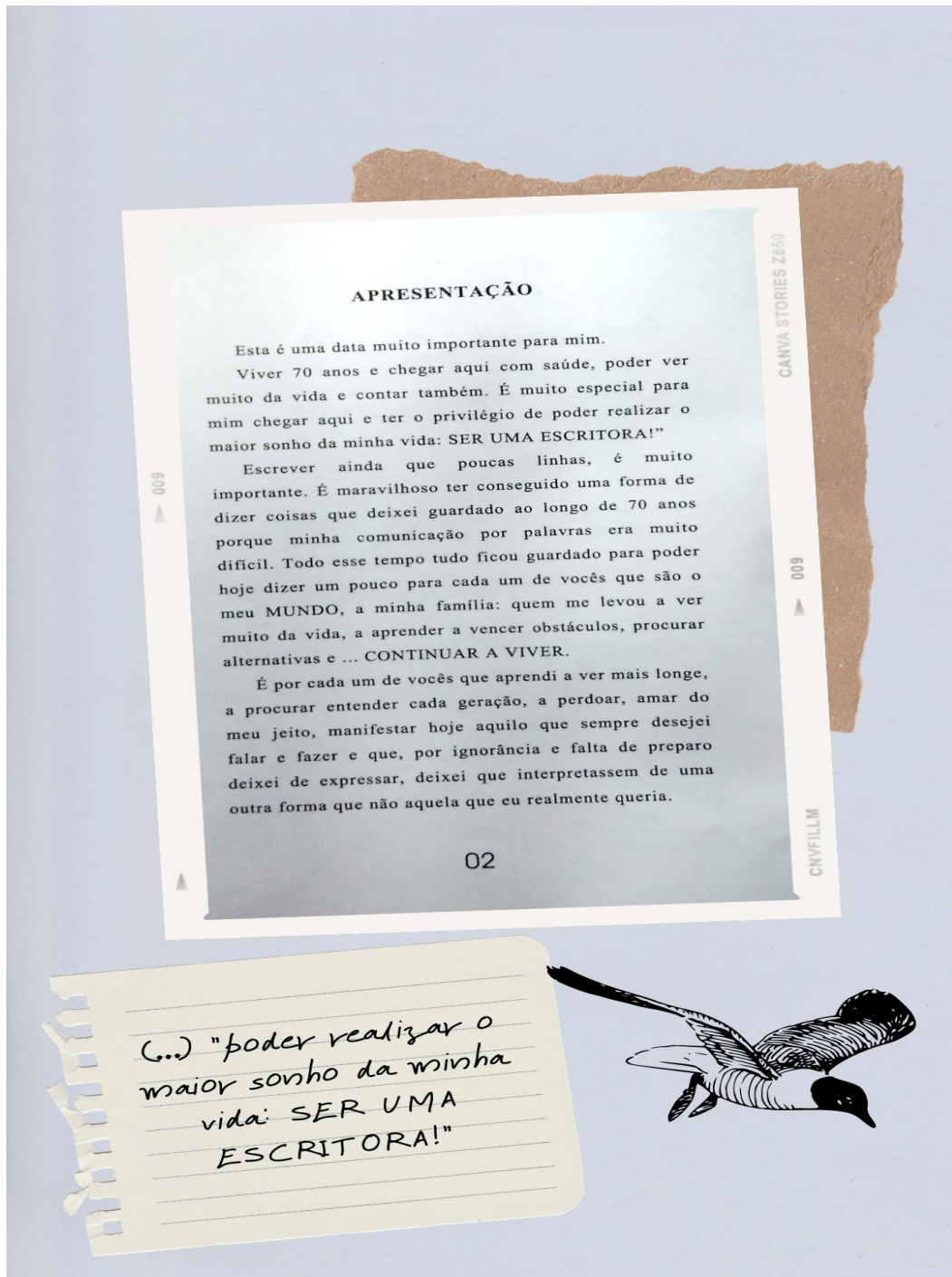
Imagem 2 – Capa do livro “Minhas Palavras”



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da apresentação do livro de Maria, em que ela menciona sobre o sonho de se tornar escritora.

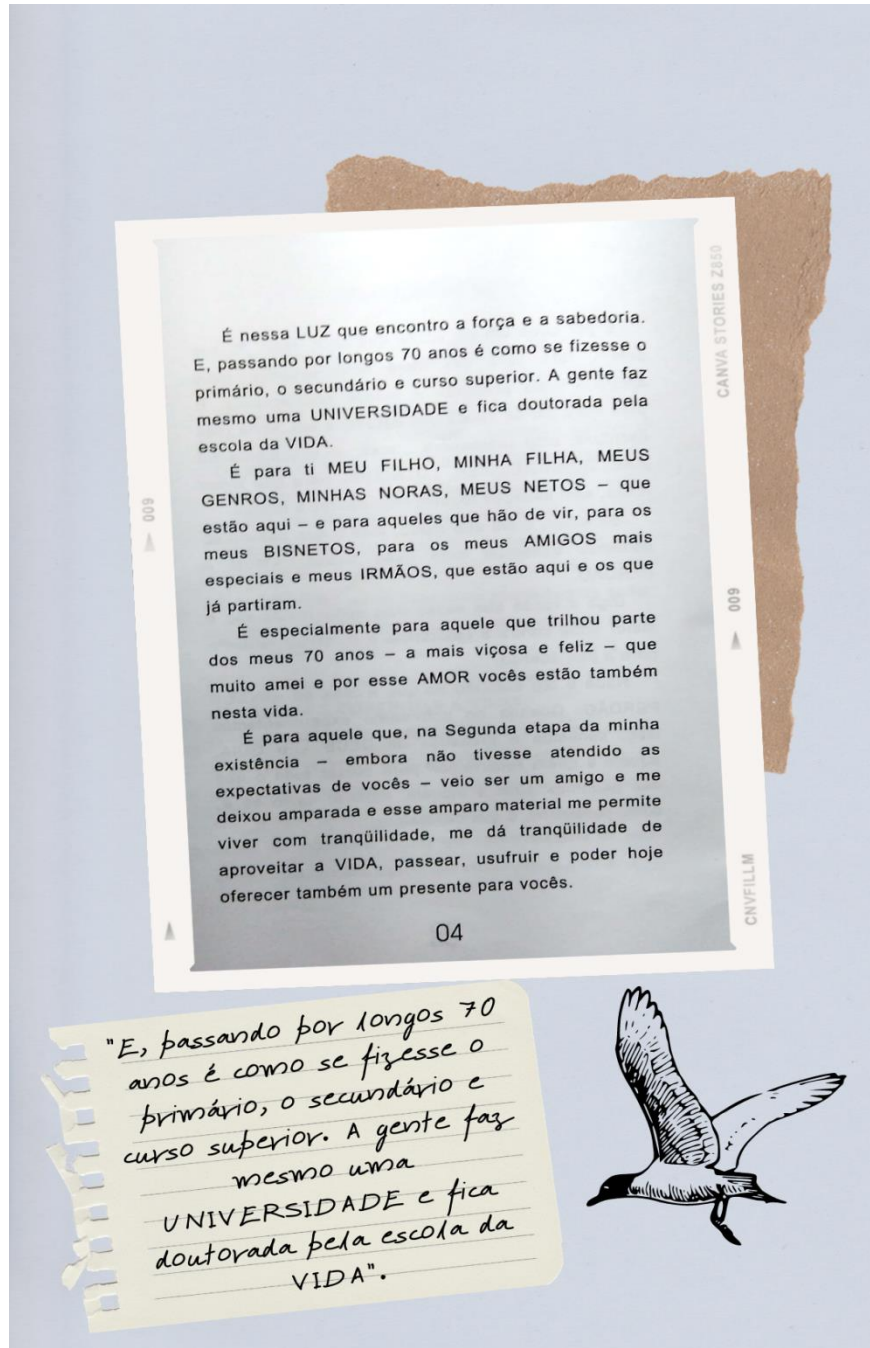
Imagem 3 – Apresentação do livro “Minhas Palavras”



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 04 do livro de Maria, em que ela traz as dedicatórias para a família e inicia os escritos sobre a sua história de vida.

Imagem 4 – Página 04 do livro “Minhas Palavras”

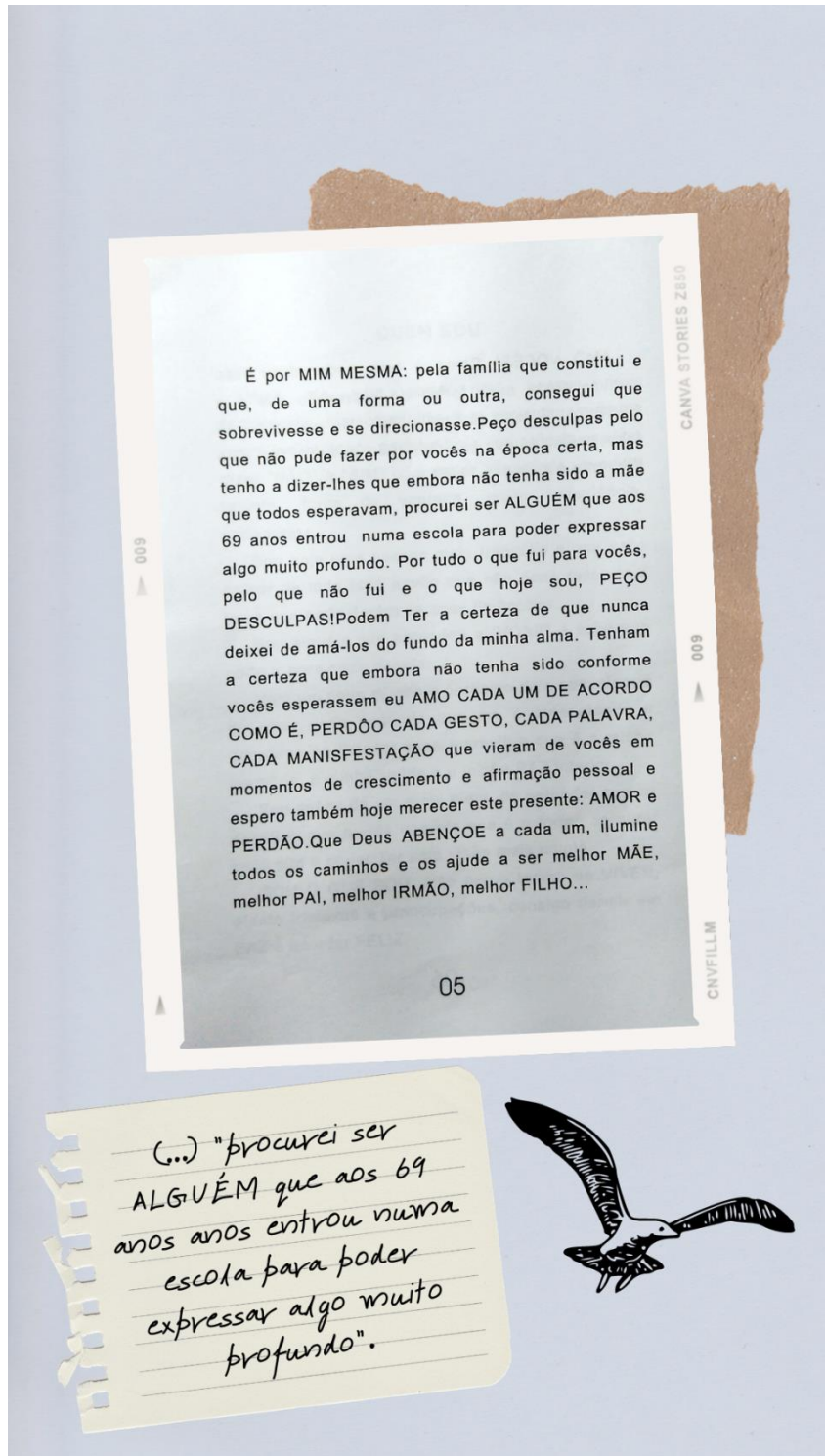


Fonte: Próprio autor.



Abaixo, a imagem da página 05 do livro de Maria, em que ela menciona por qual motivo ingressou na escola.

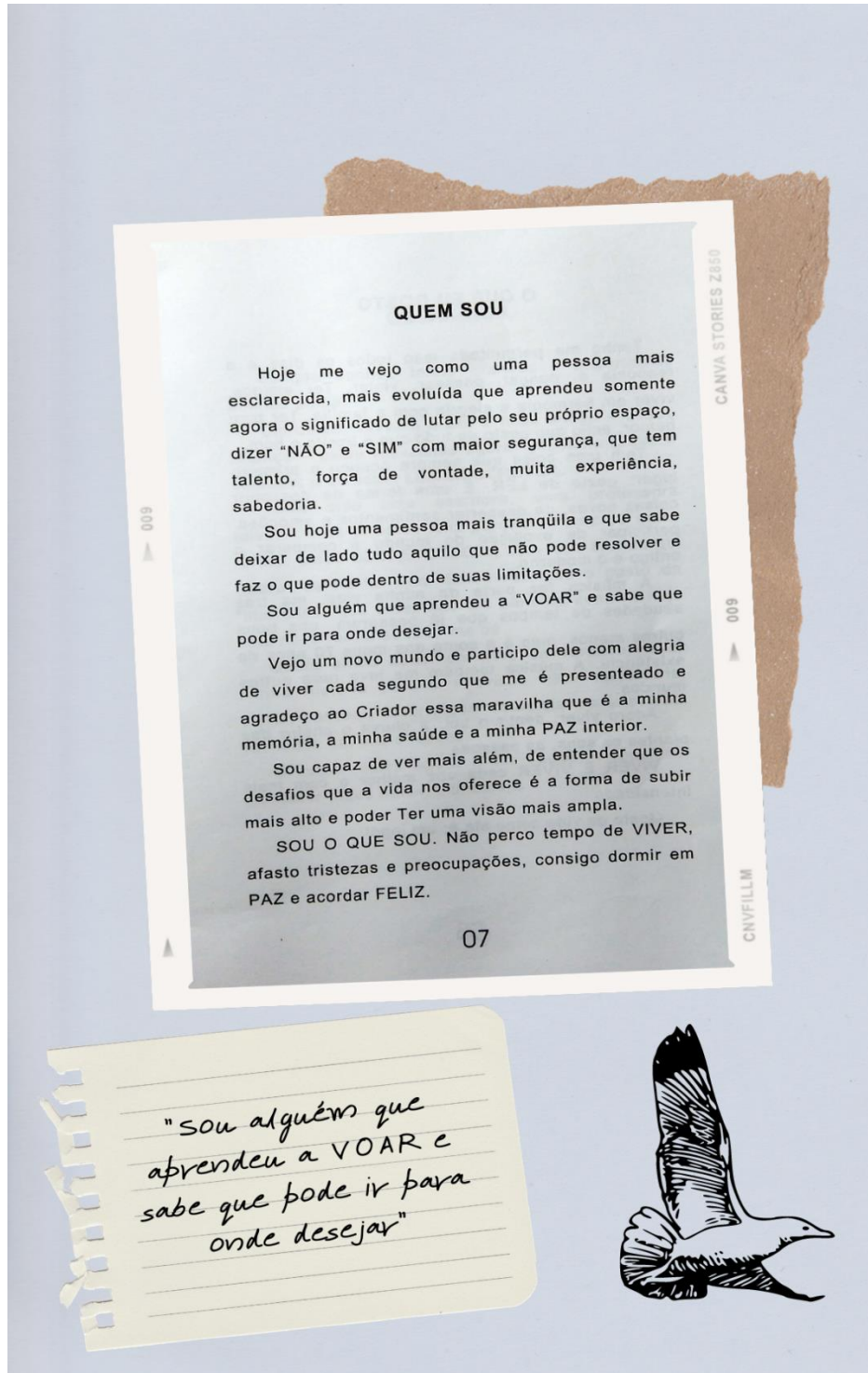
Imagem 5 – Página 05 do livro “Minhas Palavras”



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 07 do livro de Maria, em que ela menciona quem é.

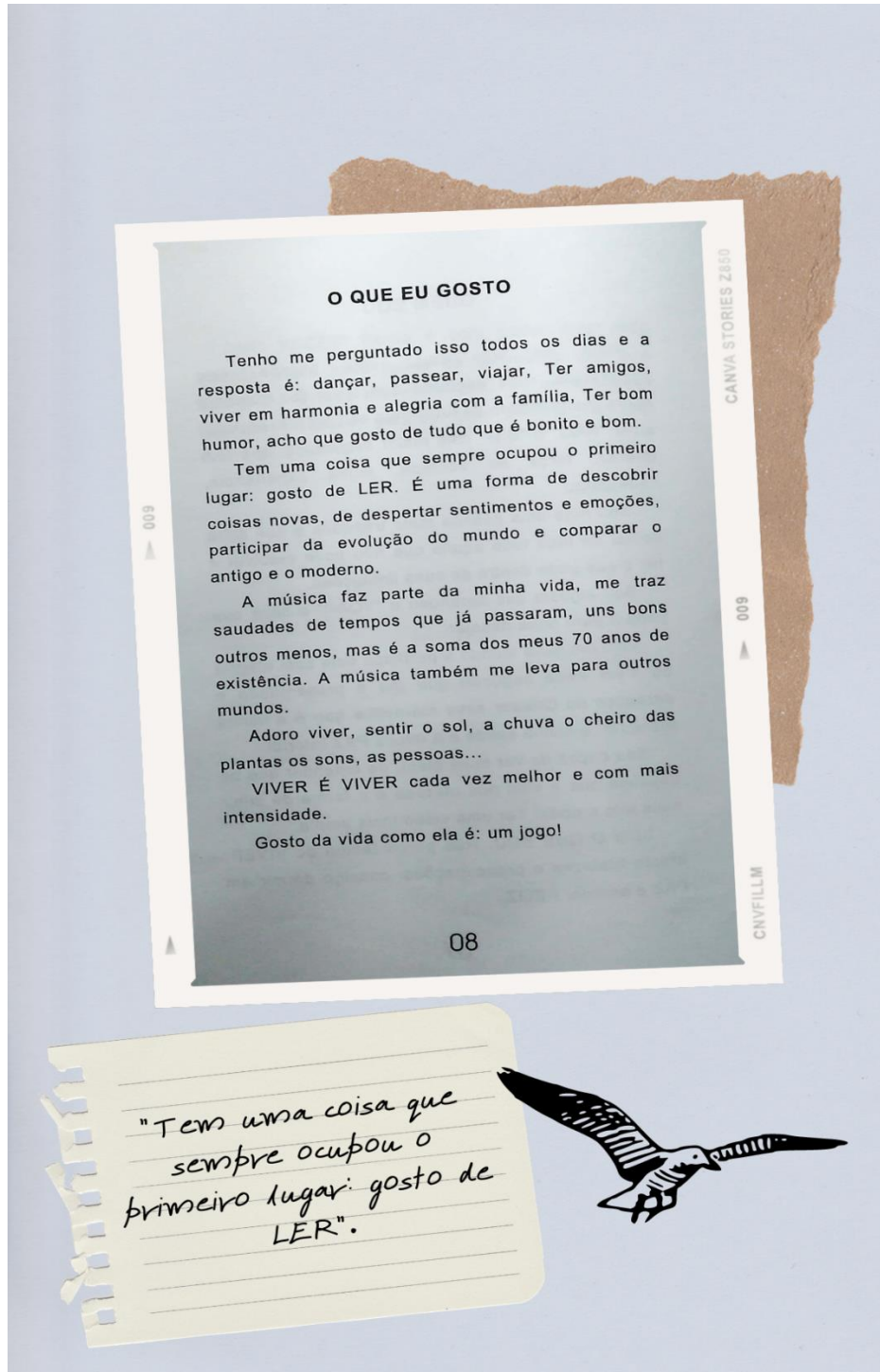
Imagem 6 – Página 07 do livro “Minhas Palavras”: quem sou eu



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 08 do livro de Maria, em que ela traz sobre o que gosta e sobre a importância da leitura.

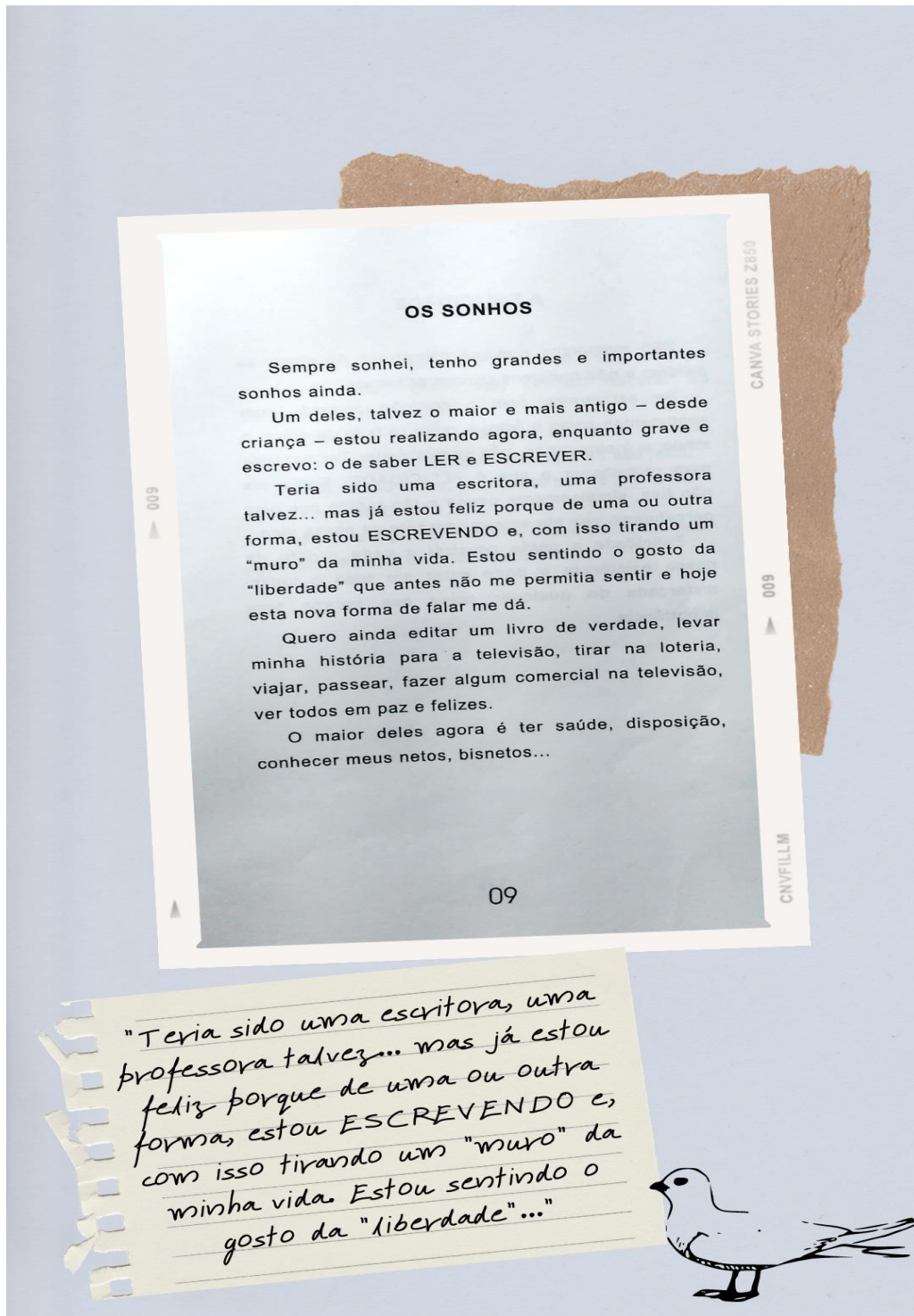
Imagem 7 – Página 08 do livro “Minhas Palavras”: o que eu gosto



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 09 do livro de Maria, em que ela disserta sobre os seus sonhos, entre eles o sonho de escrever para sentir-se livre.

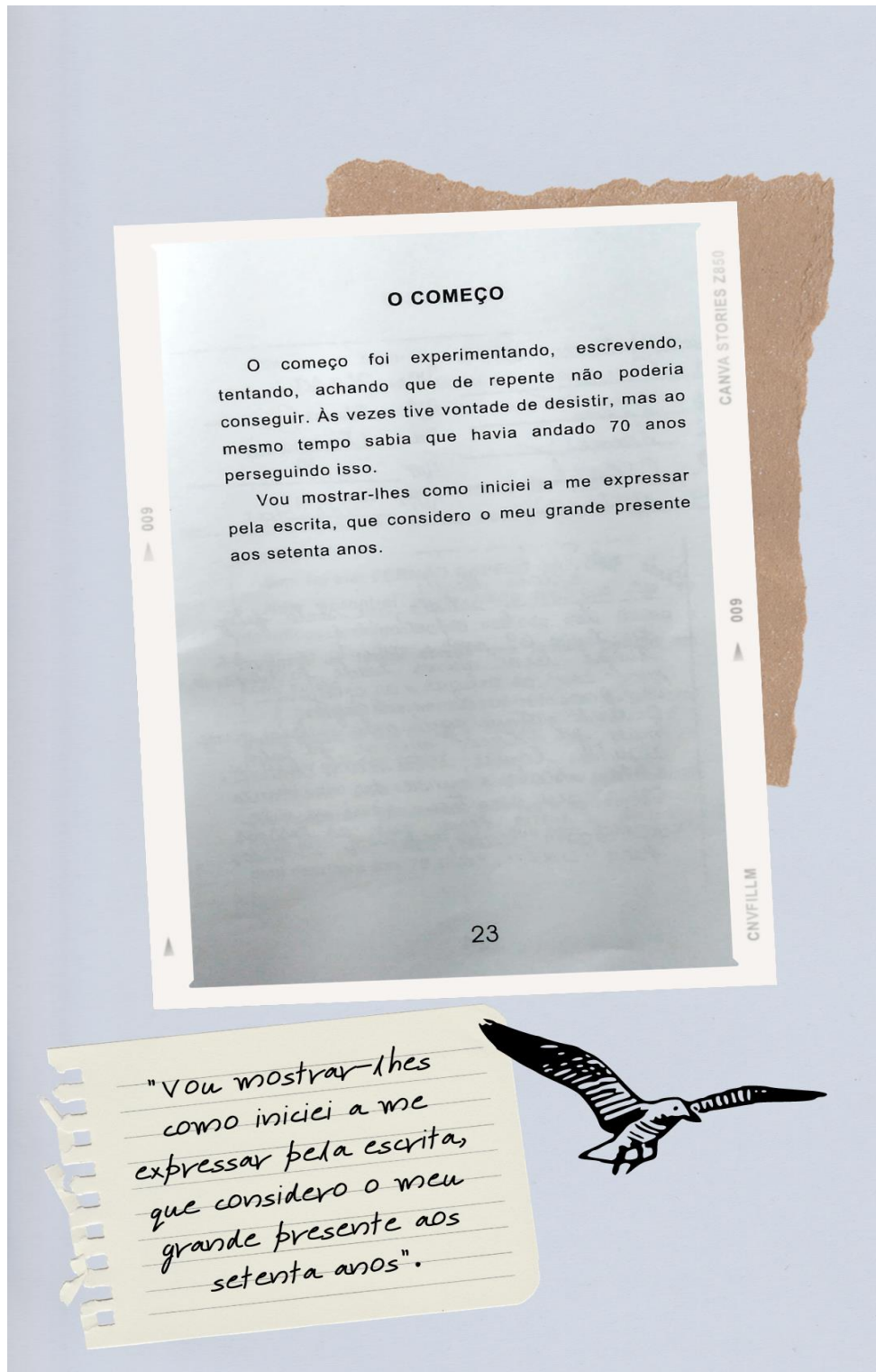
Imagem 8 – Página 09 do livro “Minhas Palavras”: os sonhos



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 23 do livro de Maria, em que ela inicia os escritos sobre a sua escolarização e intitula de “O começo”.

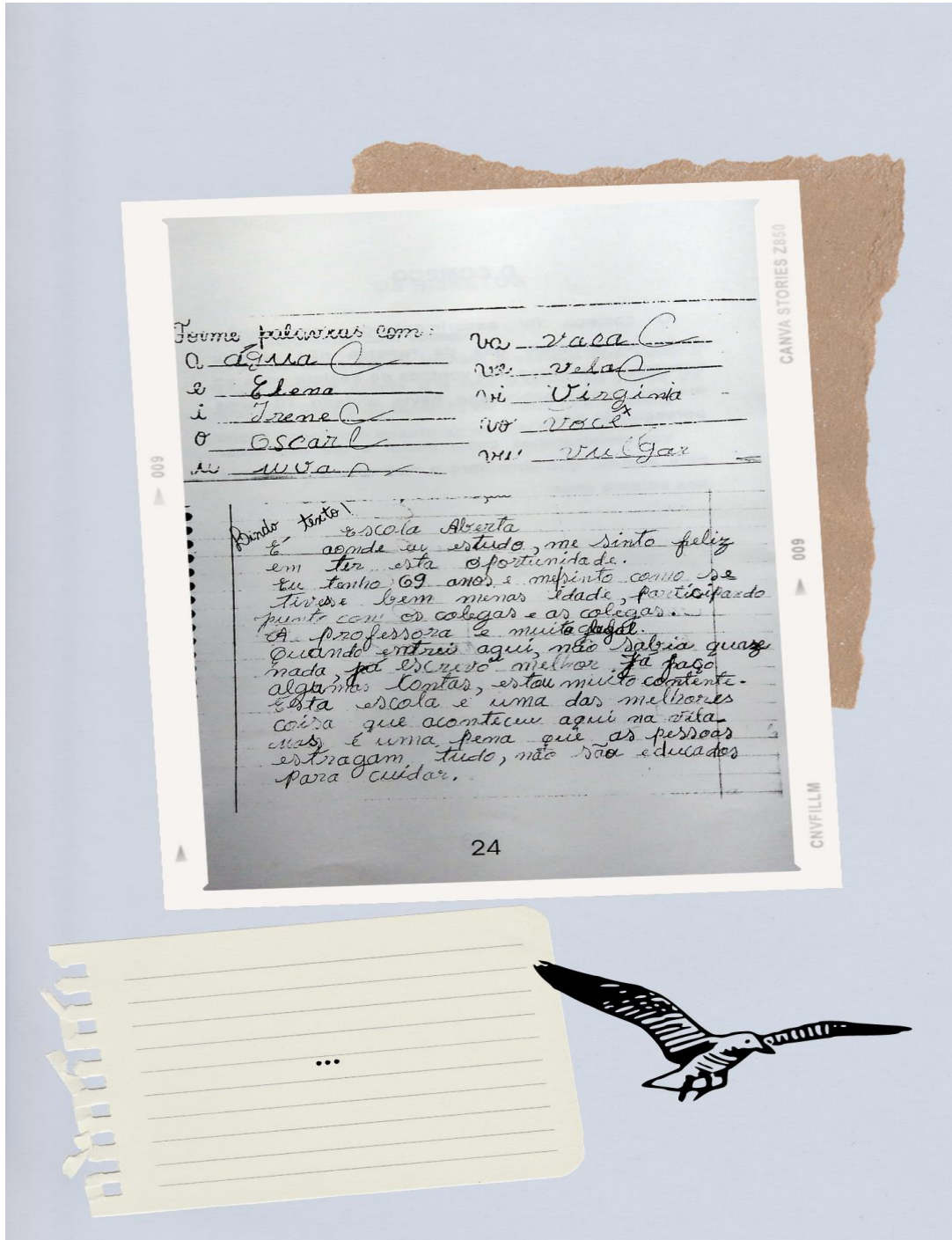
Imagem 9 – Página 23 do livro “Minhas Palavras”: o começo



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 24 do livro de Maria, que consta a foto de seu caderno da escola.

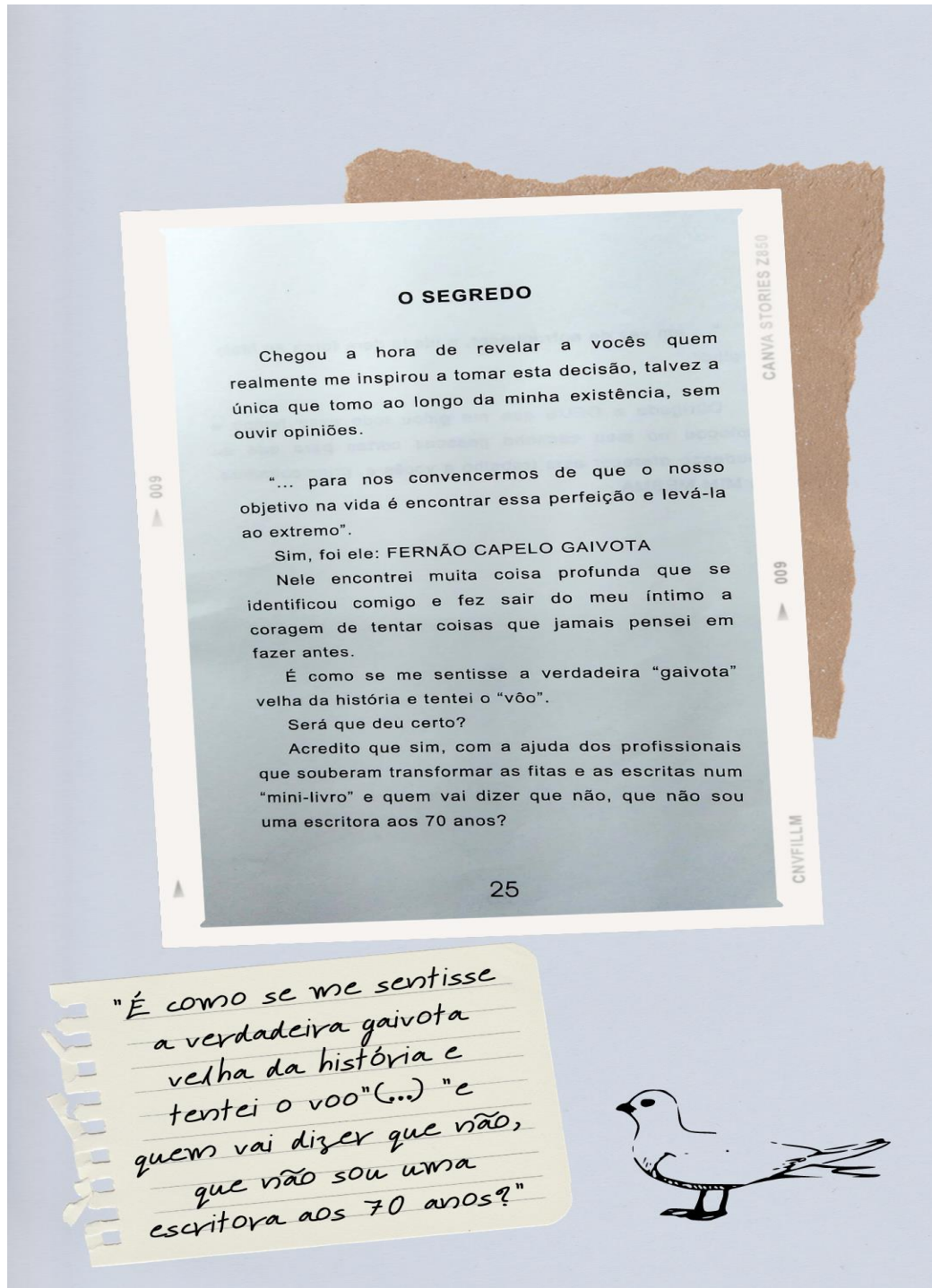
Imagem 10 – Página 24 do livro “Minhas Palavras”: o caderno da escola



Fonte: Próprio autor.

Abaixo, a imagem da página 25 do livro de Maria, em que ela conta o seu maior segredo: quem ou o que a inspirou para escrever um livro.

Imagem 11 – Página 25 do livro “Minhas Palavras”: o segredo



Fonte: Próprio autor.

### **CAPÍTULO 3**

## **A ESCOLA E O NASCER PARA O MUNDO: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA**



A educação de adultos há muito tempo vem sendo desempenhada no Brasil, entretanto somente no final da Era Vargas o Decreto 19513/45 que traz as “Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário” regulamenta o Fundo Nacional do Ensino primário lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), oficializando essa educação por meio do programa para ensino de supletivo para jovens e adultos. A partir daí, várias campanhas foram sendo executadas em prol da alfabetização; inicialmente visando a capacitação para o voto entorno da redemocratização do país e em seguida para a produtividade e o desenvolvimento econômico, especialmente no período entre o fim da Era Vargas e o Golpe Militar de 1964 — este, que tinha como finalidade a educação como tática de governo.

Com o fim da ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava para a urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia, solicitando, portanto, aos países integrantes, dentre os quais o Brasil faz parte, que os adultos fossem alfabetizados. Assim, aumentariam as bases eleitorais, integrariam as massas populacionais de imigração recente e também incrementariam a produção. A alfabetização de adultos, no período pós-guerra, representava um meio de difusão de valores democráticos e mobilizador do desenvolvimento dos países atrasados, e estava atrelada às mudanças individuais que permitiriam a inserção dos sujeitos na vida cívica, à capacitação para o trabalho e à melhora da produtividade, indispensáveis ao desenvolvimento do país. (JUCHEM, 2015, p. 65)

Foi a partir da República Nova e com a Constituição Federal de 1988 seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que se tem a “educação para todos” e com isso a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a se configurar como modalidade de ensino no Brasil. Assim, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu Art. 37, a Educação de Jovens e Adultos passa a destinar-se às pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Inicialmente a alfabetização de adultos no período de redemocratização do país no fim da Era Vargas veio como forma de tornar essa população apta ao voto — pois como a escolarização não era democratizada, a taxa de analfabetismo na época era alta e isso conseqüentemente refletiria nas decisões políticas. Com a industrialização e a crise, surgiu a necessidade de escolarizar essas pessoas para prepará-las para o mercado de trabalho visando a produtividade e o

desenvolvimento da economia do país. Com o Golpe Militar de 1964, a educação de adultos tomou proporção por meio de uma alfabetização compulsória, realizada de forma funcional mascarando esses interesses do Estado. Por fim, o que conhecemos atualmente por Educação de Jovens e Adultos, advém de todos os projetos e campanhas de alfabetização que foram elaborados partindo do princípio neoliberal de preparação para o mercado de trabalho, e não necessariamente para oferecer uma experiência formativa para quem não obteve a oportunidade de acesso à educação.

Isso nos leva a entender o quanto os interesses políticos capitalistas vem se modificando ao longo do tempo, resultando no convencimento da população sobre a necessidade da escola para todos. O *slogan* da 'Educação para Todos', por exemplo, instituído a partir da Constituição de 1988 citada anteriormente, potencializou políticas de respeito à diversidade e a tolerância. Porém, se olharmos para o histórico da EJA a partir da sua intenção inicial, é possível entender que o fomento desse acesso à escola "para todos" vai se estabelecendo como um modo de governamento dos sujeitos. Segundo Lopes (2009) torna-se necessário argumentar que a educação passa a ser uma condição para que se possa operar com a lógica da inclusão.

Dessa maneira, esses alunos adultos que passam a fazer parte das salas de aula, tanto das escolas regulares como das escolas especiais, passam também a ser reconhecidos como "sujeitos de uma anormalidade", uma vez que na lógica disciplinar o "normal" é não se manter na educação básica depois da maioridade e, por conseguinte, não possuir nenhuma condição que "prejudique" o seu desenvolvimento ao longo da vida. Assim, essa ideia de que a escolarização deva se iniciar na infância e finalizar antes da adultez, acaba sujeitando os alunos que fogem desse padrão, à uma condição de inferioridade em função do rótulo da não aprendizagem ou de uma aprendizagem "atrasada". Isso significa que, a ideia de uma escola para todos pode passar a se constituir como uma estratégia de demarcação entre aqueles que conquistam condições de auto investimento e aqueles que precisam da tutela de outro para que também as conquistem, sendo, esses últimos, aqueles que não podem não estar na escola "no tempo certo".

Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização. Como uma medida e um princípio de comparabilidade, a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. (LOPES, 2009, p. 159)

Como já mencionado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos se destina aos sujeitos que não obtiveram acesso ou continuidade de escolarização na “idade própria”. Novamente a condição de estar dentro da escola para recuperar uma aprendizagem que não foi estabelecida em uma idade “normal” ou recomendada, remete a um ideal de normalidade cronológica instituída pela ordem social. Nesse sentido, podemos pensar que estar na educação básica “fora” da idade convencional/ padrão passa a produzir uma rede de discursos que vão estabelecendo estereótipos para esses sujeitos, produzindo por sua vez, efeitos de subjetivação.

Nessa lógica, o agenciamento do Estado com a escola aparece como uma possibilidade (entre outras) privilegiada para a produção de sujeitos subjetivados para esse fim, afinal, que outra instituição melhor se encarrega da produção dos sujeitos dentro de uma determinada racionalidade? (MENEZES, 2015, p. 547)

O saber é instituído por relações de poder, o qual está disseminado em todas as esferas da sociedade. É por meio dessas relações que se passa a estabelecer discursos de verdade a partir de determinados saberes, os quais produzem por sua vez modos de subjetivação de sujeitos, que são como processos de convencimento. Isso significa dizer que essa produção de verdade atravessa o sujeito de tal forma, que acaba por gerar modos de ser, sujeitando-o aos discursos e o deixando ser produzido por ele sem ao menos perceber.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1971, p. 10)

É importante pensar o neoliberalismo como uma racionalidade que constitui práticas de formas de vida conduzidas pelo princípio de mercado, especialmente dentro da instituição escolar. Isso se reflete na própria ideia da inclusão, a qual vem acompanhada da arte de governar no neoliberalismo, o qual com todas as normas

que institui, tem como interesse geral capturar e posicionar sujeitos dentro do jogo econômico, não permitindo que fique alguém de fora.

Partindo dessa compreensão, acho importante mencionar que do meu lugar de pesquisadora dentro de uma linha de estudos pós críticos, entendo sim a inclusão como princípio de Estado que gesta a vida das pessoas por entre as tramas do capitalismo. No entanto, pensando na possibilidade de novos olhares, como educadora e otimista pela potência da escola, entendo também que a educação pode se apresentar como fonte de renovação e que apesar de todo esse jogo neoliberal a que estamos submetidos, sempre será possível em algum momento, de algum lugar, promover resistências. Afinal, é isso que não nos faz perder a esperança na educação!

Nesse sentido, reforço que o meu trabalho propõe muito mais do que questionar o lugar da escola nas relações de poder: ele propõe olhar para a inclusão como uma prática que ultrapassa essa concepção, e que se espalha ou é maior que as políticas de inclusão direcionadas para as pessoas com deficiência. Por me constituir em um grupo de pesquisa que olha para a inclusão de um outro lugar, de uma outra forma, me coloco na vontade de olhar para aqueles que retornam ou se inserem na escola a partir de uma mobilização pessoal, que se baseia na compreensão da vontade de fazer parte e de incluir-se e que é gestado muito mais por um desejo do que pelas relações neoliberais.

Assim, entendo que a escola é sim um espaço de captura de sujeitos, mas também ousar dizer que nela é possível promover resistências ao se criar novos modos de existência: existências livres. Se pensarmos nas muitas Marias (no coletivo de mulheres brasileiras) que retornam ou decidem se inserir pela primeira vez na escola já na idade adulta, é possível entender que de alguma forma essas existências vão na contramão das verdades que tentam determinar que o seu lugar não é ali. Vão na contramão da esteira do neoliberalismo que leva todos os sujeitos que entram na escola para um único e possível lugar: o mercado de trabalho.

A passagem do aluno - da escola para o mercado de trabalho - alimenta a racionalidade neoliberal e contribui para que a sua principal engrenagem (a economia) não perca força e o seu movimento. O neoliberalismo, pensado como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, dentre vários aspectos, visa à competitividade e à "diminuição" do Estado. Ele repassa a cada indivíduo a responsabilidade pela busca de alternativas que permitam a sua inserção na lógica do consumo e, com isso, objetiva o fortalecimento do mercado através do estímulo à competição. Nessa lógica competitiva, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe, agora,

aprender a empregar. O aluno considerado "incluído" passa a receber novos rótulos, nesse caso, rótulos que o obrigam a produzir, a ser útil e fazer a sua parte pelo crescimento da sociedade onde vive. (RECH, 2013, p.38)

Os significados produzidos para a educação de jovens e adultos no Brasil são, então, perpassados pelas intenções do Estado na condução da população dentro de princípios de seguridade, o que pressupõe na racionalidade neoliberal, capturar ao máximo os sujeitos para a vida dentro do jogo da produção e do consumo. Localizada nessa rede de intenções, a escola passa então a ocupar o lugar de formação desses sujeitos ao se ver invadida por discursos que podem subjetivar a todos à incluir-se em uma forma de vida centrada na concorrência, no auto investimento, no empreendedorismo. Sob essa ótica, escolher se inserir ou voltar para a escola, mesmo não possuindo mais idade de escolarização obrigatória, pode anunciar a materialização dessas práticas de subjetivação, mas pode também reafirmar a possibilidade de construção de outros significados para a escola e para a vontade de sentir-se incluído nas tramas sociais. E é sobre essa outra possibilidade e esses outros significados, que este trabalho investe. Há aqui uma vontade de investimento reflexivo sobre a potência da escola na produção de práticas de reinvenção da vida. Há aqui uma defesa da escola!

Dessa maneira a minha compreensão sobre inclusão se dará aqui como prática que provoca e convida à escuta do outro; como possibilidade de ter sua existência não invisibilizada... inclusão como princípio de abertura ao outro: prática que produz natalidade e pode se constituir como potência e resistência à desigualdade.

### 3.1 NASCER PARA O MUNDO - O CONCEITO DE *NATALIDADE*

Hannah Arendt foi uma filósofa judia alemã que viveu durante o nazismo e precisou refugiar-se para não ser vítima do genocídio cometido nesse período de holocausto. Foi a partir dos regimes totalitários nazistas que controlavam a ação da população impedindo a liberdade, que Hannah Arendt pensou alguns de seus conceitos, sendo um deles o conceito de *natalidade*.

No livro ‘A Condição Humana’, Arendt (2007) encaminha que é por meio da ação e das palavras que o sujeito se mostra ao mundo, revela a si mesmo e apresenta-se no mundo político. Essa articulação entre ação e discurso possibilita compreender o conceito de *natalidade*, que se dá no momento em que o sujeito passa por meio da ação a iniciar algo novo. Na medida em que insere-se no mundo e por ele é acolhido, torna-se livre para expor sua ação e suas palavras, sendo assim incentivado a constantemente iniciar novos começos e novas ações, de modo a tornar-se um ser político. Segundo Arendt (2007), o ser humano foi criado para que começos viessem a existir.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros em cuja companhia desejamos estar; seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. (ARENDR, 2007, p.189)

Essa inserção no mundo possibilita um segundo nascimento, que nada tem a ver com o nascimento biológico de adentrar no mundo, mas sim, com o nascimento no sentido de aparecer *para* o mundo. O relevante aqui é, conforme Arendt (1957, p.14), “o facto de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova”.

No ensaio ‘A Crise na Educação’, publicado no Brasil em 2016 em uma coletânea chamada ‘Entre o passado e o Futuro’ e disponível na internet, Arendt (1957) traz a concepção de *natalidade* como sendo a essência da educação, uma vez que é através dela que as novas gerações são apresentadas ao mundo velho — o qual já existe antes mesmo de chegarem pelo nascimento biológico. Como “normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo” (Arendt, 1957, p. 10), o professor tem um papel fundamental de mediar essa

chegada.

Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. (ARENDR, 1957, p. 10)

É através da educação como uma possibilidade de escolarização dos imigrantes, que Arendt (1957) retoma esse conceito e centra-se na ideia da escolarização como possibilidade dessas crianças serem apresentadas e inseridas no “mundo novo” em que haviam sido submetidas. Assim, a escola passaria a manter a principal função de acolher essas crianças recém chegadas, para apresentá-las ao mundo velho já existente. Estimulando-as a conhecer o passado por meio das memórias, se buscaria instigá-las a realizar algo novo em prol da modificação do mundo.

Nesse sentido, seria na educação que a criança começaria a descobrir o mundo, sendo o professor o responsável por proporcionar essas descobertas. Para Arendt (1957) o professor possuiria um papel essencial de autoridade frente ao aluno pois “é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: Eis aqui o nosso mundo!” (ARENDR, 1957, p. 10). Assim, o estar no mundo se caracteriza pelo fazer-se político, ou seja, pelo participar ativamente do mundo público e nascer a todo o momento.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se ama suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 1957, p. 14)

À vista disso, se *natalidade* se relaciona com o fato de nascer para o mundo de modo a transformá-lo à medida que transforma a si mesmo, e se para Arendt (1957) a educação pode ser uma possibilidade para que isso aconteça, é possível então pensar na escola como um espaço que viabiliza esse segundo nascimento.

O ato de nascer, por si só, se traduz na ação de colocar-se suscetível ao

novo. Ser exposto (ou expor-se) como novidade em um mundo que constantemente se renova. O nascer não por uma noção biológica, mas no sentido do que nos constitui como existentes, e que nos impulsiona a agir.

Com palavras e atos, nos inserimos no mundo humano e confirmamos o nosso segundo nascimento. A natalidade, como a capacidade do homem em fazer algo inédito no mundo, é intrínseca à condição humana de ação e vai além do nascimento biológico. (SOARES, 2017, p. 17)

Chegar ao mundo através da *natalidade* é colocar-se por meio da ação e da palavra como novidade, é romper o existente com um modo de existência particular. É instaurar o novo; um novo que é singular e que promove novos “(re)começos” no mundo. “(Re)começos” que prometem liberdade à medida que são inaugurados. Se nascer para o mundo é mesmo isso, é possível pensar que na vida realizamos constantes natalidades... Constantes natalidades, porque sempre que decidimos tomar uma iniciativa, iniciar algo novo, estamos de alguma forma por meio da ação introduzindo a novidade no mundo.

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é e realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. (ARENDT, 2007, p. 191)

Na obra ‘A crise na educação’, Arendt (1957) refere que a educação é a essência da natalidade, trazendo a escolarização da criança e do jovem como possibilidade de realização de novos começos aliados à esperança de mudança. Arendt não conduz um pensar em direção à educação e escolarização do adulto, não somente porque essa não era uma prática comum da educação na época, mas porque na sua concepção seria impossível educar adultos, uma vez que eles já estariam inseridos no mundo velho e educá-los seria de certa forma em vão.

Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da atividade política. Como não é possível educar adultos, a palavra «educação» tem uma ressonância perversa em política — há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força. (ARENDT, 1957, p. 4)

Nesse sentido, a partir da modalidade de ensino da Educação de Jovens e



Adultos que viabiliza a escolarização para quem não obteve oportunidade de ser escolarizado na “idade certa”, seria possível pensar que o adulto que retorna ou se insere no espaço escolar em busca de educação, está direcionando-se ao seu segundo nascimento? É possível entender a educação como uma possibilidade de *natalidade* (de nascer para o mundo) para o aluno adulto que retorna ou se insere pela primeira vez na escola? A *natalidade* pode ser entendida como a ação de incluir-se no mundo?

Se todos realizamos constantes *natalidades*, acredito ser possível repensarmos esse conceito que até então trata somente de crianças e jovens, a partir das experiências de adultos que decidem após uma longa trajetória de vida buscar a escolarização. Isso porque, o adulto que se insere ou retorna para a escola está de alguma forma agindo em busca de novos inícios, de novas inserções no mundo. E é revelando a sua singularidade, emergindo-se no mundo como novidade por meio da ação e do discurso com promessa de liberdade, que ele anda em direção a algo novo, a algo que até então não havia realizado: a conquista de um desejo.

“Das sete às dez da noite eu estudava na escola, fiquei 6 meses só e aprendi bastante, eu não tinha dificuldade em nada. Eu abria o caderno e era só certo e parabéns. Quando entrei eu só sabia a assinatura do nome, mas a professora ficou contente porque em uma semana eu aprendi e li todo um livro soletrando e escrevendo, e ela disse que eu seria uma grande professora ou escritora”. (Maria)

É importante compreender que por mais que aqui essa educação esteja pautada no espaço escolar, ela não se restringe somente à escola. O “nascer para o mundo” pode se dar em qualquer lugar e em qualquer situação. Como referido anteriormente, durante a vida realizamos constantes *natalidades*, uma vez que qualquer ação tomada inesperadamente é uma novidade e prospera um segundo nascimento.

### 3.2 A NATALIDADE E A CAPACIDADE DE SER, ESTAR E SENTIR-SE PARTE DO MUNDO: INCLUIR-SE

Entendendo que a substância da *natalidade* é a ação que reclama por liberdade, compreendemos que qualquer procura por uma conquista singular é uma forma de nascer para o mundo. Deslocando então para a minha temática de pesquisa, retomo o pensamento para a história de Maria.

Por muito tempo ler e escrever foi o seu maior desejo e objetivo, então inesperadamente — e conforme as condições de vida e de tempo — aos sessenta e nove anos ela decide — e tem enfim a oportunidade de — tomar um outro lugar na sua existência: ingressar na escola em busca de alfabetização. Essa ação de buscar uma bagagem que até então havia ficado para trás em função do seu contexto social, se mostra como um agir em direção a um segundo nascimento. Segundo nascimento porque além do biológico, ela — independente do seu tempo cronológico — passa agora a ocupar um novo lugar, tão singular quanto o anterior, e que se constituiu a partir de sua ação em prol de uma liberdade: aprender a ler e a escrever para se tornar um sujeito político e existente. Existente porque foi através dessa possibilidade que ela pode se fazer presença a partir da letra, da escrita, e do mais importante: da própria assinatura. Porque escolheu modificar-se a partir da alfabetização<sup>12</sup> e do letramento<sup>13</sup> e em consequência disso passou a modificar também o mundo.

Nascer é ser capaz de instaurar o novo, de agir e de atualizar a liberdade. Os homens são seres afirmadores da individualidade e da singularidade que o nascimento inaugura. A natalidade faz aparecer uma singularidade, única e espontânea, uma promessa de liberdade (...). (SOARES, 2017, p. 16)

Para Arendt (1957), a natalidade compõe um estado de tornar-se político (o que nada tem a ver com política) no sentido de que a partir da ação inaugura-se a novidade, fazendo-se presença. Esse adulto que até então não era alfabetizado, passa a perceber espontaneamente o espaço escolar como uma oportunidade de se inserir no mundo e assim introduzir a sua novidade. Uma novidade que traz

<sup>12</sup> Alfabetização tem a ver com a habilidade da leitura e da escrita. Conforme “O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. (SOARES e BATISTA, 2005, p. 24)

<sup>13</sup> Já o termo Letramento se relaciona ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. (SOARES e BATISTA, 2005, p. 50)

consigo uma potência de liberdade e que advirá de um acolhimento por parte do mundo. Assim, indo em busca do seu desejo de alfabetização e letramento, esse sujeito deixará de ser totalmente um “estrangeiro” no mundo, para então ser acolhido e tornar-se parte dele, o que de alguma forma reflete na sua inclusão no mundo.

Ora, a *natalidade* – o fato de que ao *agir* podemos iniciar algo novo e, assim, tornarmo-nos um novo *alguém* – só é possível por habitarmos um *mundo*, por sermos nele acolhidos por aqueles que dele já fazem parte. E, embora nunca deixemos de ser em alguma medida “estrangeiros” nesse mundo, ele é nossa herança comum, é um legado que recebemos do passado e transmitiremos ao futuro. Em ambos os casos, sem um testamento que nos oriente definitivamente acerca de seu sentido e de seu porvir. (CARVALHO, 2017, p. 26)

Outros conhecimentos também se fazem inauguradores de um segundo nascimento quando falamos sobre a educação do adulto, até mesmo porque, simplesmente a ação do sujeito buscar esse espaço já é uma tomada de liberdade que age em direção à busca pela novidade. Portanto, independente do modelo de educação neoliberal que pensa a educação como um imperativo de governo orientada por interesses políticos e econômicos de inserção no mercado de trabalho, para esse adulto que busca na educação possibilidades outras de se sentir parte do mundo, buscar a instituição escola é uma escolha e não uma obrigação.

Reforço novamente que outros tantos conhecimentos podem provocar esse segundo nascimento, mas apesar disso, acabei por instigar aqui um pensar focado na alfabetização porque ela demonstra claramente o quanto uma aprendizagem tão valorizada pelas relações de poder como as habilidades ou competências da leitura e da escrita, podem atuar como ferramentas de resistência ao se mostrarem uma potência que impulsiona novos modos de existência. Por mais que nem todos os sujeitos que recorrem à escola na idade adulta estejam em busca dessa aprendizagem, ela pode ser um dos exemplos mais nítidos para se pensar a *natalidade*. Uma vez que a alfabetização é mais do que educacional, sendo principalmente um ato político, ser alfabetizado é uma conquista de mudança não somente em prol do mundo, mas à favor do próprio sujeito que passa a partir daí a se perceber incluído e pertencente ao mundo. Ser alfabetizado, nesse caso, é uma forma de nascimento político e porque não uma forma de resistência?!

Natalidade não é um conceito permanentemente biológico em Hannah Arendt, sobretudo, refere-se a um novo começo que pode ser percebido em vários momentos de uma mesma existência particular ou coletiva. Não é simplesmente o nascimento de uma criança, um novo indivíduo no mundo, mas sim a representação de um contínuo recomeço que é apenas anunciado pelo nascimento, mas que configura-se como um modo de agir livremente, em outras palavras, a natalidade é também um começo para a existência política (GANGÁ e SOUSA, 2017, p. 13)

Acredito ser importante esclarecer que esse capítulo tratou da possibilidade de a educação se constituir como uma forma de *natalidade* para o sujeito que se insere ou retorna para a escola já na idade adulta/ terceira idade, mas que isso não significa dizer que uma pessoa não alfabetizada e que não obteve escolarização não tenha dessa forma atingido outras formas de *natalidade*. Retomo então que a *natalidade* aqui, não tem a ver necessariamente com a educação formal dentro da instituição escolar, mas com qualquer desejo e ato de liberdade que acompanhe o fazer para sentir-se presença no mundo.

Essa capacidade de agir em busca de algo novo é o que nos torna humanos e o que faz com que sejamos únicos e singulares em nossas escolhas. Buscar a palavra, a escrita ou a alfabetização, são apenas algumas das formas de buscar a *natalidade*. Não somente porque o mundo é composto de códigos linguísticos, mas porque é a partir deles que muitos passam a se identificar como pertencentes do mundo. Saber ler e escrever não é uma condição mínima para se estar no mundo, mas pode ser uma condição individual e subjetiva para se perceber pertencente a ele. Podemos sugerir então que a *natalidade* possa corresponder a uma experiência inclusiva, afinal, quando se nasce para o mundo também inclui-se nele. É como se a *natalidade* promovesse a capacidade de ser, estar e sentir-se parte de algo, parte do mundo: de incluir-se.

“Se tu não vai pra escola tu não sabe nada, é uma coisa que a gente sente assim... parece outra pessoa, a gente vai aprendendo a ler, as coisas, o nome das coisas. Me sentia outra pessoa estudando”. (Maria)

Olhemos para os fragmentos trazidos por Maria em suas narrativas e em seu livro. Em muitos trechos é possível perceber o quanto a sua inserção na escola indica um novo estado existencial: de uma vida que passa a pertencer a algo, e que busca na educação um ato de liberdade. É importante a compreensão de que apesar da leitura e da escrita ainda indicarem lugar de poder e saber na sociedade, nesse caso elas estão contraditoriamente ligadas à um rompimento dessas relações de poder,

isso porque, essas relações em si a afastaram da possibilidade de construir esses conhecimentos, portanto o seu retorno àquilo que a foi negado passa a ser um ato de resistência. A leitura e a escrita em sua história acabam adquirindo um status de libertação, uma vez que Maria encontra na expressão da palavra escrita um impulso para se tornar um sujeito livre, autônomo e pertencente do mundo — ou como Maria refere em um trecho na página 7 de seu livro: se tornou “alguém que aprendeu a voar e sabe que pode ir para onde desejar”.

Frequentar o ambiente escolar pode parecer pouca coisa para quem frequenta unicamente por seu tom de obrigatoriedade — afinal, a “educação para todos” que não oportuniza educação para todos, apenas obriga sem dar condições para tal. Porém, frequentar a escola sem obrigatoriedade nenhuma, ou estar neste espaço simplesmente por estar no sentido de ser e se fazer presença, demonstra o efeito do desejo e da vontade de buscar a educação como uma experiência inclusiva, uma experiência que gera potência para a vida.

No trabalho já citado anteriormente, intitulado “Cenas de letramento - Revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”, é possível perceber a potência de renovação (de nascer para o mundo) que a leitura e a escrita (ou o letramento, como é utilizado) passa a ter na vida de tantas outras Marias: essas em questão, mulheres idosas que fazem parte do Programa de Alfabetização “Todos pela Alfabetização”. Idosas que assim como a Maria que aprendeu a voar, também se colocaram na ação de abrir as suas asas.

Para as idosas a escola é espaço de renovação, de expectativas e de aprendizagens. Ali, elas esperam adquirir um letramento que lhes permita ler, conhecer e adentrar em outros espaços, em outros mundos. Estar frequentando a sala de aula, participar das aulas e fazer uso da leitura e da escrita se constitui como direitos do cidadão. Nos espaços do TOPA, elas projetam outros sonhos. São sonhos simples para alguns, mas para elas aprender a ler e escrever, é ganhar autonomia. Ser uma idosa independente, para elas é: envelhecer aprendendo, envelhecer conquistando direitos e cidadania, envelhecer lendo e escrevendo. É o sonho de ir ao mercado e poder realizar suas compras, é colocar no papel seus desejos. (PEREIRA, 2012, p. 9-10)

Se perguntarmos qual é a função da escola, possivelmente obteremos as mais diversas respostas. Cada uma delas, bem provavelmente, será o reflexo da relação que cada sujeito estabelece dentro desse espaço. Mas se perguntarmos qual é o significado da escola, as respostas com certeza virão com base nas relações que cada sujeito estabelece na e com a vida. Para alguns, a escola é prisão

e está tudo bem pensar assim, afinal, ela tem muito dessa característica de poder, dominar, vigiar, punir e excluir. Para outros, a escola pode ser uma porta que se abre para um outro lugar: um lugar de autonomia, de vida, de libertação. Um lugar que permite nascer para o mundo! Foi assim para Maria e com certeza tem sido para muitas outras Marias.

## **CAPÍTULO 4**

### **UM OLHAR PARA A VIDA QUE PERPASSA PANDEMIAS DURÁVEIS**

Ao passar exatamente um século desde o fim da pandemia de Gripe Espanhola que assolou boa parte do mundo, o ano de 2020 surpreendeu por mais um episódio histórico e preocupante que já dura dois anos: a pandemia de Coronavírus. Mais grave ainda que a curta pandemia de H1N1 que ocorreu no ano de 2009 e teve o seu pico durante um ano, a pandemia atual não impacta somente pelo seu potencial de contaminação, mas especialmente pela forma como tem reorganizado as estruturas sociais.

Pensar na minha escrita em meio a todo esse caos que vem se estabelecendo no mundo durante esses últimos dois anos pandêmicos, possibilita me permitir a falhar. Nesse momento em que estou em meio a uma vida de privilégios, pessoas ainda morrem (mesmo com a vacinação) e o mundo continua a virar do avesso sem outras alternativas. O ditado popular de que vivemos um “beco sem saída” nesses últimos tempos, nunca fez tanto sentido.

Antes dessa “nova realidade”, pensar sobre os significados da escola fazia muito sentido e o que eu mais queria era transcrever para o papel tudo o que representava a minha pesquisa. Mas à medida que o mundo foi sendo submetido ao isolamento social, ao fechamento de escolas, ao desemprego, à morte e à obrigação de uma brusca adaptação ao total afastamento de tudo o que nos era importante, tudo perdeu a definição. A dimensão da imprevisibilidade da vida talvez nunca antes tenha se feito tão presente para mim, porém, é do inesperado que podem surgir potentes ideias. Um obstáculo tende a colocar à prova aquilo que acreditamos, e nesse caso não foi diferente: tenho tentado aprender a partir daquilo que a pandemia pode me ensinar (mesmo com aprendizados doloridos). Se antes o meu desejo era o de escrever algo que fizesse sentido, que fosse vida e que fosse potência, hoje, mais do que nunca o meu desejo se multiplicou. Quero encontrar brechas para mostrar o quanto de esperança há na educação e na escola.

Os tempos são outros, a rotina é outra, a vida é outra. Tudo mudou e continua mudando desde que 2020 começou. E na verdade tudo sempre mudou, apesar de algumas mudanças parecerem estáticas. Mas a pergunta é: o que fez — e continua fazendo — sentido? Acredito que nesse momento, refém de uma pandemia que não dá prazos para acabar, seja preciso entender que as coisas podem não fazer mais sentido, mas que talvez seja isso que realmente faça sentido. A regra agora é: não fazer sentido para dar sentido! Ou dar sentidos



outros...

O hoje que me atravessa me leva a pensar sobre todas as outras existências que foram e ainda são atravessadas por diversas outras pandemias, não piores ou mais mortais, porém tão mais duráveis do que esta. Pandemias essas que perduraram por séculos e que são ainda mais preocupantes por haverem se instalado de tal forma no tecido social, que o mundo inteiro já se acostumou e convive diariamente com elas sem questionar. Pandemias que matam tanto quanto, ou ainda mais que essa, mas que já não chocam. Pandemias que também são causadas por parasitas obrigatórios (assim como os vírus), pois dependem de sujeitos que a sustentem para se manterem vivas. Quantas pandemias duráveis se apresentam em nossa frente todos os dias?

Maria tem muito a dizer sobre pandemias duráveis. Na sua narrativa apresentada no capítulo 2, existe uma potência de falas que nos mostram através da ótica da experiência o que é (sobre)viver com algumas delas: a desigualdade social, a pobreza, o trabalho infantil, a desigualdade de gênero, o machismo, a sociedade patriarcal. Ainda criança, Maria se pôs no mundo em dupla existência: de infância e de adultez. Sobre esse olhar, encontro no trecho escrito por Kohan (2019) o que Paulo Freire teria para mostrar sobre as pandemias vividas durante a sua vida, especialmente na infância.

Paulo Freire, que vive uma vida também de adulto, entrelaçada a uma condição adulta pela própria vivência de uma infância em um lugar onde a experiência da fome e a preocupação com a própria fome - e com a dos semelhantes - amigos conjugados e conectados, mas também mãe, pai, irmãos - o fazem pular, sem escalas intermediárias, das brincadeiras ao trabalho, da diversão nos rios, nos quintais com suas árvores e nos morros a busca, neles mesmos, do sustento mais básico e necessário para o corpo - o próprio e dos seres mais queridos. É muito bom brincar na natureza, porém é também preciso encontrar, nela, o alimento que mitigue a fome. Na casa, não há dinheiro suficiente para alimentar a família. Os comerciantes negam crédito à mãe, que sofre não apenas a dor de não poder alimentar os filhos, mas também a crueldade e a humilhação do maltrato ao pedir solidariedade no açougue. Em consequência disso, a vida do menino se "adultiza" rapidamente: precisa dar um jeito para ajudar a sua família e a ele próprio para não se entregarem à brutalidade da fome. (KOHAN, 2019, p. 173)

Assim como Maria, tantas outras Marias que vivem a condição de ser mulher nessa sociedade capitalista, têm muito a dizer sobre pandemias duráveis. É impossível classificar pandemias, uma vez que cada uma é mortal e dolorosa na sua essência; mas é importante problematizar sobre a potência negativa que cada

uma traz para a existência de quem as vive.

É importante problematizar, porque apesar de a minha escrita não ser estritamente voltada para as questões da desigualdade social, desigualdade de gênero e patriarcado, esses fenômenos sociais se apresentam como anúncios que perpassam as narrativas de minha avó Maria e das outras Marias identificadas nos textos do Estado da Arte. E possivelmente são anúncios presentes na história e na trajetória de qualquer outra Maria que compartilhe a condição de ser mulher no Brasil. Tais anúncios foram produtores da vontade de libertação, e por isso exigem sim uma discussão tão aprofundada quanto o possível para a escrita deste texto. Vivendo em uma pandemia, não há como deixar de olhar para essas outras pandemias duráveis que se apresentam por entre as histórias de vida. Não há como não perguntar, como não expor o mundo como ele é, e com isso pensar em como poderia ser.

O peso da pergunta numa prática educativa mostra e desdobra seu sentido: o de colocar em questão o mundo e expor que, sendo como é, ele poderia ser também de muitas outras maneiras. Eis a força principal do pensamento educacional de Paulo Freire, seu valor político principal: a história não está terminada; percebendo o mundo como é, percebe-se, também, que o mundo poderia ser de muitas outras maneiras. A vida errante contribui para perceber essa dimensão: é no contato com outros mundos que percebemos o caráter pontual, contingente de nosso mundo e uma inspiração para que ele se torne outros mundos possíveis. (KOHAN, 2019, p. 160)

Trazer um capítulo como esse, com base em uma emergência percebida na narrativa de Maria e de tantas outras Marias, é algo extremamente caro e necessário. Olhar para essas vidas que existem e resistem pelo viés da errância, nos leva ao contato com outros mundos que fazem parte de um mesmo mundo, mas que foram apagados e esquecidos. Pensar sobre, mesmo que não de maneira tão aprofundada, nos inspira a encontrar outros mundos possíveis!

#### 4.1 MARIAS E AS VIDAS PERPASSADAS PELA PANDEMIA DE INTERDIÇÃO DE SONHOS E PELA LUTA POR LIBERDADE

Sabe a desigualdade social que coloca a vida sobre uma corda bamba, que é dura e é fatal? Aquela que todos os dias mostra o rosto (e rostos) na calçada, no lixão, na periferia, no albergue, nas esquinas? A desigualdade social que vive na rua, na casa sem energia elétrica, sem saneamento básico, e que coloca os pés descalços no inverno? Essa é a desigualdade social que escancara a pobreza, e que todos os dias está ali, mas que já não parece mais estar. É aquela pandemia que se naturalizou, se invisibilizou, se tornou banal. São micro-histórias que contam a história que conhecemos hoje e que possivelmente conheceremos amanhã.

Pensar a pobreza no Brasil sugere refletir sobre o quadro de desigualdades sociais, econômicas e culturais constituído historicamente nesse país. Embora significativa parcela da população brasileira encontre-se em situação de pobreza, o Brasil não é um país de poucos recursos. Estudos indicam que a explicação para tal contradição encontra-se na má distribuição de renda e riqueza entre os brasileiros. (SILVA e OSTERNE, 2012, p. 153)

É a desigualdade social vivida por muitas Marias. Marias de hoje, de todas as idades. Marias que já não tem nome, sequer sobrenome. Marias brancas, pardas, mas especialmente negras. Marias da periferia. Marias que não tem casa, não tem trabalho, não tem voz e não tem vez. Porém, Marias que ainda tem algo: sonhos que precisam ser realizados.

Dentre as Marias descritas nos textos encontrados no Estado da Arte e utilizados como inspiração e referencial teórico, há aquelas que se parecem muito com a Maria da minha materialidade de pesquisa: sentiram na pele e nas próprias escolhas o que é viver em um país com direitos e oportunidades desiguais. No trabalho intitulado “Por entre trilhas... lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola”, por exemplo, é possível identificar essa semelhança:

Considerando-se o cenário da pesquisa desenvolvida e ora apresentada, os sujeitos da EJA que escolhemos para que trilhassem conosco esse percurso tiveram, em suas trajetórias escolares, relações de idas e vindas. Relações essas reveladas em seus discursos de forma mais ou menos perversa. As vozes dos estudantes pesquisados revelam, por meio das respostas aos questionários e pelos depoimentos coletados, os cenários de desigualdade social e econômica, a relação com o trabalho, o desinteresse pela escola e a falta de acesso a esse espaço, apesar do movimento de universalização da educação básica. (FERNANDES, 2013, p. 4)

Assim como todas essas Marias de hoje, há também as Marias de ontem, assim como a Maria que cresceu na década de 30 no momento em que o Brasil passava por um período político e econômico instável em função da queda da Bolsa de Valores em 1929 e do início da Era Vargas. Ela que cresceu em meio à crise em uma época em que as coisas se naturalizavam facilmente, foi uma criança sem infância, tomada pelo trabalho aos 12 anos de idade e absorvida pela vida adulta. Essa condição de desigualdade potencializou a interdição de seus sonhos, especialmente aqueles que se realizariam a partir da cidadania, como pelo direito à escola.

“Eu queria estudar, ser professora, escrever um livro da minha história, mas meu pai não me botava no colégio”. (Maria)

Além das Marias que vivem a pandemia de desigualdade social sendo expostas à pobreza e a má qualidade de vida, existem ainda as Marias que vivem a pandemia da desigualdade de gênero. Essas Marias representam toda e qualquer mulher de hoje e de ontem. Mais comum que a pandemia de desigualdade social, a pandemia da desigualdade de gênero está em todo lugar, acometendo Marias de todas as idades, de todas as etnias, de todas as classes sociais e com todo o tipo de sonho. Algumas mais e outras menos, mas todas elas acometidas pelo simples fato de serem mulheres.

“Eu pensava sempre em estudar, mas eu casei e em seguida vieram os filhos e eu comecei a costurar, tinha que trabalhar, aí não tive mais tempo pra nada. Era dona de casa e trabalhava de costureira”. (Maria)

Ela que sufoca mulheres desde os tempos mais remotos, se naturaliza por entre as relações, no cotidiano, sutilmente. Ela que vem ao longo do tempo sendo perpetuada pela sociedade patriarcal, reforça o machismo e a violência escondida nas relações de poder entre homens e mulheres. O patriarcado e o machismo que rompem sonhos e destroem vidas, se entrelaçam por entre as histórias de vida das Marias de hoje e de ontem.

Os discursos de legitimação e justificação da desigualdade entre homens e mulheres apresentam caráter de verdadeiros sistemas de crenças que atribuem características diferentes a cada um dos sexos. A partir destas atribuições, determinam os direitos, os espaços, as atividades pertinentes a cada sexo. Historicamente, esses discursos encontram-se nas mais diversas áreas, dentre elas: na mitologia, na religião e nas ciências. (SILVA e OSTERNE, 2012, p. 157)

Muito provavelmente a pandemia da desigualdade de gênero foi a mais difícil para a Maria que cresceu na década de 30, porque foi ela a grande interdutora do seu sonho mais profundo e da sua vontade mais livre: ter o direito de frequentar uma escola para aprender a ler e a escrever.

“Meu pai não colocava nenhum filho na escola. A gente morava na campanha, e ele dizia que não botava filha mulher na escola pra não aprender a escrever bilhete pra namorado (...) Mas aí ele descobriu, pegou meus livros, rasgou tudo, quebrou meus lápis e eu não pude mais estudar. Aí fiquei assim, sempre querendo estudar...” (Maria)

A desigualdade de gênero também foi determinante para as escolhas das Marias mencionadas nos textos encontrados no Estado da Arte e utilizados como inspiração, assim como para a maioria das Marias brasileiras. No trabalho intitulado “Narrativas de reencontro com a escola: tecidos e vidas que se entrecruzam”, é possível perceber que a compreensão da mulher através dos papéis de dona de casa e de mãe, se configuram como um entrave para a sua auto realização como sujeito do mundo. Seu papel reduzido à maternidade a coloca em uma posição de oprimida, em que parece não haver escolhas senão doar toda a sua vida ao cuidado desse outro (que muitas vezes é um outro que não é o filho, mas o próprio cônjuge).

Percebe-se no relato de todas as pesquisadas a força da maternidade como definidora de suas escolhas. Nas três falas aparece fortemente que muitas das decisões tomadas por essas mulheres, no decorrer de suas vidas, foram consequências de seu papel de mãe. O exercício da maternidade aparece como impedor ou impulsionador do seu processo de escolarização. Por conta disso, cabe aqui o aprofundamento do debate sobre o papel da mulher na atualidade e de que forma ele vem sendo exercido, ou não, por elas. (CASTRO, 2013, p. 83)

Ao abordarmos sobre pandemias duráveis, é possível pensar que para além de se configurarem como existentes de maneira constante no tempo, se configuram ainda como problemas que extrapolam os muros territoriais. As pandemias duráveis estão em todo o lugar, afinal, possuem teor pandêmico: apresentam-se pela disseminação mundial. Isso quer dizer que a minha avó, a Maria brasileira do interior do Rio Grande do Sul, viveu e ainda vive condições muito parecidas (mas não iguais) a das Marias do Rio de Janeiro, do Amazonas, dos Estados Unidos, da França, da China, da África ou da Palestina. Cada uma de um determinado modo e nas condições de seu território, de sua cultura, de sua sociedade e de sua existência, mas todas dentro de uma mesma relação de poder. Entretanto, é

essencial compreender que os modos como as pandemias são organizadas e exercidas (uma vez que estão diretamente ligadas a uma noção de que algo ou alguém as coloca em prática), podem se diferenciar à medida que as fronteiras territoriais e da diferença são atravessadas. Em países subdesenvolvidos (emergentes), por exemplo, em função de sua organização política, econômica e social, há Marias enfrentando desigualdades mais pontuais e severas do que aquelas que se localizam em países desenvolvidos. Ainda, se levarmos em consideração a questão racial, é necessário pontuar as diferenças marcadas entre as condições de vida das mulheres brancas, das mulheres negras e das mulheres indígenas, pois conforme menciona Ribeiro (2017, p. 25) “a insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto”. Nesse sentido, entende-se que a questão de ser mulher já coloca toda e qualquer mulher em uma posição de insubordinação na sociedade, no entanto, é preciso demarcar o lugar que cada mulher assume nesse espaço, para que não se ignore o fato de existir pontos de partida na sociedade diferentes entre cada uma delas. Assim, as relações de poder perpassam ambos os territórios e organizações da sociedade, mas afetam de diferentes formas e intensidades quem as vive, a depender do ponto de partida que essa existência assume na sociedade.

O problema seria quando as diferenças significam desigualdades. O não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo. (RIBEIRO, 2017, p. 30).

O que seria da pobreza se não tivesse a quem matar de fome? O que seria da desigualdade social, sem o capitalismo para a assegurar? O que seria do patriarcado sem alguém para o perpetuar? O que seria do racismo sem uma sociedade para o ignorar? As pandemias duráveis são produzidas, propagadas e naturalizadas por pessoas que vivem em uma mesma sociedade, em um mesmo espaço, em diferentes tempos... e isso é perverso!

O modelo neoliberal trouxe consigo grandes inovações técnico-científicas, mas, a despeito de tamanha modernização, ficou patenteado o agravamento das desigualdades. Desta forma, este modelo econômico tem acarretado inúmeras consequências no plano social, bem como, favorecendo a concentração de renda nas mãos de uma minoria, enquanto grande parte da população sofre com a pobreza. (SILVA e OSTERNE, 2012, p. 160)

Muitas Marias são impedidas todos os dias de dar prosseguimento aos seus caminhos mais desejados, e essa interdição de sonhos é também uma interdição de existências. Existir é muito mais do que estar no mundo, é fazer parte dele e deixar marcas. Olhemos para o livro e para as narrativas de Maria trazidas anteriormente nesta dissertação. Ela, uma mulher que precisou postergar seus sonhos, deixou e ainda deixa muitas de suas marcas, uma delas em especial e que a acompanhou ao longo do tempo: a busca por brechas na desigualdade.

“Mas daí quando eu tinha 69 anos abriu uma turma perto da minha casa, só pra pessoas mais velhas, não sei como chama. Aí fomos eu e 5 vizinhas lá ver (...) Falei que nunca estudei, mas que fuçava nas coisas e juntava as letras e sabia escrever meu nome. Então com o teste eu fui colocada na segunda série”. (Maria)

Maria deixou a sua marca e encontrou uma brecha na desigualdade, no entanto, para além dela há muitas Marias que não tem a possibilidade de contar a sua história dessa mesma maneira. A experiência de Maria é importante, é inspiradora, mas infelizmente não representa uma enorme parcela de Marias que ainda se afundam todos os dias nas pandemias duráveis, sem expectativas de encontrar uma brecha na desigualdade. Do lugar de fala de Maria temos uma mulher que viveu na pele a desigualdade social e a desigualdade de gênero, mas também temos a história de vida de uma mulher branca, que apesar de compartilhar a condição de ser mulher, ainda assim não compartilha a condição de ser mulher e negra, indígena, ou pessoa com deficiência. Não se trata de competir sobre quem sofre mais com a desigualdade ou sobre quem é mais marginalizada dentro da sociedade capitalista, mas sim, de reforçar aqui, que a história de Maria é uma história importante mas não é a única, e não deve ser compreendida como uma história de luta comum e habitual entre as mulheres brasileiras. É preciso entender que esse é um ponto de vista de uma existência possível, mas que não deve de maneira alguma abrir possibilidade de ser compreendida pelo olhar da meritocracia. Como menciona Ribeiro (2017, p. 38),

A experiência de fulana importa, sem dúvida, mas o foco é justamente tentar entender as condições sociais que constituem o grupo do qual fulana faz parte e quais são as experiências que essa pessoa compartilha ainda como grupo. Reduzir a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala somente às vivências seria um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade.

Encontrar essas brechas é um processo complexo de questionamento dos padrões e amarras instituídos na sociedade. É um exercício de pensamento, desobediência e transgressão — as últimas, palavras normalmente utilizadas pejorativamente por aqueles que se colocam a aceitar (de modo sujeitado) todo o tipo de desigualdade e perversidade. Encontrar brechas na desigualdade que tanto nos consome, é em todo o caso um modo de resistência; mas um modo de resistência que muitas vezes é negado para diversas existências. Maria teve a oportunidade de conseguir encontrar uma brecha aos 69 anos, e a partir dela assumiu uma outra maneira de se relacionar com o mundo: passou a existir, e existindo escreveu um livro (mesmo que somente para a família). Assim, se colocar no mundo pela ação e pela palavra através de sua inserção no mundo da leitura e da escrita, fez com que Maria pudesse deixar mais uma marca na história: o registro de sua libertação.

“É como se me sentisse a verdadeira gaivota velha da história e tentei o voo”(…) "e quem vai dizer que não, que não sou uma escritora aos 70 anos?" (Maria)

Tal marca serve hoje, como materialidade de pesquisa para que eu, como neta e pesquisadora, venha reafirmar a potência da educação do meu lugar de professora. O livro escrito por Maria aos 69 anos, logo após ter conseguido enfim aprender a ler e a escrever, hoje transcende o seio familiar: se torna mais uma história para contar em meio a outras histórias de tantas Marias, as quais se entrelaçam por entre um roteiro parecido.

Roteiros parecidos e redigidos por vidas perpassadas pela pandemia da interdição de sonhos, e que se mantêm ao longo de sua história reféns das possibilidades do tempo. Um tempo que fere, que mata, que sangra. Que reprime, oprime, proíbe. Que apaga existências todos os dias. Um tempo que, ao passar dos calendários, reforça ainda mais as desigualdades mundanas.

Assim como o livro e a narrativa de Maria, tantas outras Marias tem muito a dizer... mas foram caladas e infelizmente por muito tempo assim continuarão. A luta por liberdade muitas vezes é um desejo ou um processo, pequeno e exaustivo, que se manifesta em micro revoluções diárias, muitas vezes internas. A luta por liberdade é um exercício difícil e muitas vezes impossível, que para ser, percorre o tempo cronológico.



A infância é uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa. Uma vida que começa tudo de novo ou que está sempre começando. Uma vida que vê na mudança um sinal de vida e na falta de mudança um sinal de morte. (KOHAN, 2019, p. 191)

Se a *natalidade* está no fato de colocar-se a partir da ação e da palavra em busca de liberdade, seria possível compreender que ela tem muito haver com a possibilidade de ser infante. Infante no sentido de encontrar livremente nas mudanças e nos (re)começos, um sentido de vida. Pensar a infância como algo que excede o tempo cronológico, é ver nas formas de se relacionar com o tempo uma potência renovadora, pois como bem refere KOHAN (2019, p.191) “a infância não é uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com o tempo, justamente, a qualquer idade”.

A *natalidade*, portanto, pode ser percebida como uma possibilidade de ser infante em função de que podemos nascer para o mundo à medida que nos colocamos na busca para tal. Conforme KOHAN (2019, p. 195), “a infância abre a vida à possibilidade de que tudo possa ser (de maneira diferente de como é)” e isso só acontece quando passamos a ir em busca de todos os meninos e meninas possíveis que não pudemos ser. E é justamente isso que move a nossa existência!

A infância é a forma de toda educação, a qualquer idade. Eis um dos paradoxos de quem dá a vida pela educação de pessoas adultas: do modo como Paulo Freire pensa a educação, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, ela não pode não ser, entre outras coisas, uma educação “infantil”, porque o que constitui a infância é uma condição dessa educação: se inquietar, indagar, duvidar perguntar, criar. Essa educação infantil, atenta à infância, convida educandas e educandos, qualquer que seja sua idade, a viver na infância; convida aquelas e aqueles que a habitam, sem importar sua idade cronológica, a mantê-la viva, a cuidá-la; convida aquelas e aqueles que a esqueceram ou perderam, a recuperá-la ou (re)inventá-la. (KOHAN, 2019, p. 194)

A educação tem disso... esse convite para viver na infância. Maria experienciou essa vontade de que as coisas pudessem ser diferentes do que foram e de que ela pudesse ser diferente do que foi imposta a ser. Para além do tempo cronológico de seus 69 anos, o nascer para o mundo como uma possibilidade de ser infante a fez se libertar de todas as pandemias duráveis que a interditaram. Apesar de ainda viver em uma esfera social pandêmica, passou a ter voz e subsídios para lutar e resistir por suas escolhas. Mas Maria foi uma das muitas que não tiveram a mesma oportunidade.

“Depois de ir pro colégio comecei a conhecer muito mais coisas que eu não sabia, aí com o negócio que eu comecei a ler, eu comecei a descobrir coisas. Se eu ficava curiosa pra saber, eu ia lá e sabia”. (Maria)

É importante mencionar que toda a narrativa que aqui se apresenta começou a ser ouvida quando Maria se encontrava ainda “jovem” — de alma —, no auge de seus 92 anos. Hoje, dois anos depois, testemunhando mais uma pandemia (dessa vez biológica), Maria já não é mais a mesma de antes. O que é natural e esperado, afinal, à medida que o tempo cronológico anda, a existência vai tomando outras formas e adquirindo novas rugas... e assim a vida se torna dúbia.

Hoje, aos 94 anos, vinte e cinco anos após o seu segundo nascimento, a sua memória por vezes encontra somente o passado. Desencontra os rostos, os nomes, os lugares. Esquece o agora e quais as palavras pulsam a sair pela boca... mas jamais esquece do momento em que o mundo se abriu e de todas as presenças que nele se fizeram presentes.

Maria ainda vive na continuidade infante de uma vida que apesar de calejada pelo tempo, continua a construir histórias, a resistir e a viver como menina — a menina que nunca foi, mas que hoje e há algum tempo vem se permitindo ser.

**CAPÍTULO 5**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 5.1 ESCOLA: UMA POTÊNCIA PARA A VIDA E UMA POSSIBILIDADE OUTRA DE RESISTIR. PISTAS PARA CONTINUAR...

O ano de dois mil e vinte teve o seu início acompanhado de planos e perspectivas como qualquer outro ano normal. Porém, o que ninguém havia previsto é que uma pandemia assolaria o mundo de um dia para o outro, obrigando a população a permanecer em um isolamento social repentino, e demandando uma reorganização da vida para que a rotina e os calendários pudessem se estabelecer de outras formas. Eis que se solidificou uma “nova normalidade”. Ou pelo menos, um novo modo de administrar a vida... Privilégio de poucos.

Na minha situação como aluna de mestrado em um Programa de Pós-graduação de uma Universidade Federal, não houve outra possibilidade a não ser seguir em frente com a pesquisa apesar de todo o atentado à vida que passava (e ainda continua passando) frente aos meus olhos, em função de uma pandemia em um país sob o controle de um governo de direita. Nestes dois anos precisei continuar na mesma exigência de cumprir com as obrigações da sociedade da performance, que entende a produtividade caótica como algo necessário, independente do tempo e das condições em que se vive.

Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p. 38)

Mas apesar disso, há momentos que por mais perversos que possam ser, podem motivar novos pensamentos e novos feitos. O caos e a dor podem servir de motivação para que olhemos para além de nós, para além do contexto a que ficamos por vezes acomodados e antiquados, com o pensamento limitado. A pandemia me inspirou a pensar sobre outras tantas pandemias que já se naturalizaram e sobre as micro-histórias que precisam ser contadas e lembradas. Me inspirou a olhar para a educação e ver sentido nela!

Dessa maneira, nesse último capítulo desejo sintetizar tudo o que foi ensaiado, pensado e problematizado ao longo desta dissertação, me permitindo não dar respostas, mas deixar possibilidades em aberto em forma de pistas para continuar... A pesquisa em educação não é linear, a vida não é ínfima e a

existência não é breve, e é por isso que não cabem no espaço de algumas poucas páginas escritas e com a intenção de serem finalizadas.

Assim, diante do ensaio inicial sobre o conceito de *natalidade* da filósofa Hannah Arendt, é possível compreender que o conceito se apresenta como uma forma de “nascimento para o mundo” que se dá a partir da ação e do discurso, e que viabiliza a inauguração da novidade. Essa compreensão que se manifesta como um “segundo nascimento”, pode acontecer em qualquer ocasião, uma vez que depende apenas de que algo imprevisível aconteça em prol de modificar o mundo. Dessa maneira, é possível pensar que a educação possa ser uma possibilidade para esse “nascer para o mundo”, entendendo a escola não somente como um espaço que subsidia a inserção dos adultos no mundo político, mas como uma possibilidade de escolha para que esses sujeitos busquem na educação uma modificação de si mesmos, o que contribui intrinsecamente para a instauração da novidade no mundo.

Olhando novamente para a situação de Maria que buscou na alfabetização uma inserção no mundo motivada pelo desejo de aprender a ler e a escrever, torna-se compreensível que essa vontade que impulsiona a ação de buscar na escola um espaço de encontro dessa bagagem que havia ficado para trás na juventude, elucida a novidade que se instaura a partir da realização do improvável e do agir pela liberdade. Os relatos de Maria ilustram claramente como o conceito de *natalidade* pode ser repensado para o viés da educação do adulto: o agir para buscar na palavra uma forma de tornar-se um ser político e de se fazer parte do mundo — incurrir-se.

Dado o exposto, é imprescindível retomar a questão de que a *natalidade* pode ser vivida e experimentada a todo e em qualquer momento, afinal, estando no mundo realizamos constantes natalidades. Entendo então que o conceito traduz atualmente o que constitui a nossa condição de seres humanos: a busca por algo novo. A novidade aqui, talvez signifique apenas ter coragem para existir. Uma existência que na singularidade produz infinitas formas de ser e estar no mundo.

Apesar da escola apresentar uma intenção neoliberal de condução da vida, possuindo como centro de sua proposta a educação visando o mercado de trabalho ou a capacitação de sujeitos para a vida em sociedade, e com isso atuando no sentido de capturar boa parte desses sujeitos (especialmente àqueles que buscam a escola com o objetivo de obter maiores oportunidades de emprego),

ainda assim há sujeitos que escapam dessa lógica e que não são conduzidos por essa racionalidade. Esses que ainda resistem, estão sobretudo indicados por outros desejos que não aqueles estipulados pelo capitalismo: desejos esses que se afunilam em conquistas pessoais e de vida. São sujeitos que procuram a escola com o objetivo de nascer para o mundo: de se fazer presença, de existir e de incluir-se.

Essas vidas, de alguma forma escapam do processo de subjetivação, o qual conforme GALLO (2010, p. 241) “é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, a produção desejante colocada no âmbito da produção e do mercado”. Nessa fuga, encontram no processo de singularização um modo de resistir e de (re)existir produzindo escapes, mesmo dentro da escola. Talvez, o fundamento da escolarização desse adulto que se insere na escola em busca de outras aprendizagens que não aquelas definidas como norma, seja produzir resistência e anunciar que há sim como fazer uma escola outra, mesmo que dentro da escola que conhecemos.

Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação. Evidentemente não se trata de uma negação do instituído, do território demarcado ou mesmo de uma saída absoluta deste território, na medida em que isso não seria possível. Esta seria uma saída romântica, a tentativa de negar o sistema e construir uma alternativa à margem. (GALLO, 2010, p. 241)

Claro que é importante lembrar que qualquer tomada de decisão vem direcionada a partir do que nos subjetiva. Então, isso pode sim significar que para muitos sujeitos a escolha de inserir-se ou retornar para a escola venha conduzida pelo convencimento a partir daquilo que o sistema define como sendo importante, a partir dos discursos de verdade. Mas ao mesmo tempo, para tantos outros sujeitos (como é o caso de Maria), essa escolha pode ser conduzida por experiências de vida e desejos pessoais, com base no que acreditam individualmente ser importante.

Ler e escrever, por exemplo, se observado pelo viés das relações de poder e saber, são as habilidades essenciais para se estar no mundo de uma forma ativa política e economicamente, uma vez que são as exigências básicas para se tornar um ser atuante e produtivo em sociedade. Porém, ler e escrever, se observado pelo viés de significado e de desejo, passam a ser habilidades essenciais para se

pertencer ao mundo de uma forma muito subjetiva e individual, a qual permite ser, estar e sentir-se parte do mundo.

Desta forma, esse sujeito que decide pertencer à escola na vida adulta e insere-se nesse espaço por desejo e liberdade, é o mesmo que desconstrói o sentido neoliberal introjetado dentro da educação. Ele que decide por espontânea vontade integrar esse espaço, não frequenta a instituição escolar pelo seu potencial de obrigatoriedade. Mesmo que o mundo profira sobre a necessidade de escolarização a partir das exigências de mercado, esse sujeito somente retorna — ou insere-se pela primeira vez na vida de estudante — porque se coloca na ação e na vontade para que isso aconteça. Assim, esse adulto até então não escolarizado, que muitas vezes já faz parte cronologicamente da “terceira idade” (a qual por si só o desobriga da necessidade de fazer parte do mercado de trabalho), não possui entranhada em sua trajetória de vida a obrigatoriedade do ensino formal. A escola, nesse sentido, pode não se configurar como uma imposição ou como um imperativo, mas como uma escolha alternativa para lidar com o que a vida colocou em jogo: um obstáculo, um sonho, um objetivo ou um desejo. Ou talvez uma pandemia durável!

E é inspirada em Maria e em todos esses sujeitos que estão na escola não por uma lógica disciplinar ou de obrigatoriedade, que vou na contramão da estrutura da dissertação e me abstenho da necessidade de finalizar essa escrita com respostas ou com um ponto final. Não há conclusões quando decidimos ser pesquisadores de vidas e de existências, portanto, proponho que finalizemos pensando nas possíveis pistas para continuar a pensar sobre a educação e sobre a vida, com outro olhar e com tantos modos outros possíveis de se fazer escola...

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **R. Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 221-237, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**, 1957. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)> . Acesso em: 04 de dez. de 2019.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **R. Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

CARDOZO, José Carlos da Silva. Reflexões sobre a abordagem macro e micro na História. **Mneme-R. de Humanidades**, v. 11, n. 28, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: FAPESP; Perspectiva, 2017.

CASTRO, Beatriz Helena Viana. Narrativas de reencontro com a escola: tecidos e vidas que se entrecruzam. **Plataforma Sucupira**, 2013.

CHLOÉ PINHEIRO. **Grande estudo mostra como o coronavírus chegou e se espalhou pelo Brasil**. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/medicina/grande-estudo-mostra-como-o-coronavirus-chegou-e-se-espalhou-pelo-brasil/>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**. São Paulo, p. 5-14, 2013.

ESCRITORES: da liberdade (Freedom Writers, 2007). Direção e Roteiro de Richard LaGravenese, baseado no livro de Erin Gruwell. Distribuidora Paramount Pictures. Alemanha/Estados Unidos: 2007. Colorido. Legendado. 123 min.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Por entre trilhas... lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola. **36ª Reunião da Anped**. Goiânia, out 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt18\\_trabalhos\\_pdfs/gt18\\_2628\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_2628_texto.pdf)

FOUCAULT, Michel. **Sexo, poder e indivíduo: entrevistas selecionadas**. Desterro/SC: Nefelibata, 2005.



- GALLO, Sívlio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **R. Educação**, v. 35, n. 2, p. 229-243, 2010.
- GALLO, Sívlio. Biopolítica e subjetividade: resistência?. **Educar em Revista**, p. 77-94, 2017.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire**, mais do que nunca: uma biografia filosófica/ Walter Kohan. - 1. Ed. - Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Paulo: EdUFSCar, 2011.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. / Organizadoras: Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna. - Canoas: Ed. ULBRA, 2007. 236p.
- LOPES, Maura Corcini. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. Educação & Realidade, v. 34, n. 2, 2009.
- LUCAS DOS ANJOS. **Conselho Nacional de Saúde - RECOMENDAÇÃO No 027, DE 22 DE ABRIL DE 2020**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020>>. Acesso em: 1 dez. 2020.
- MASSCHELEIN, J.; Simons, M. **Em defesa da escola** – Uma questão pública. Grupo Autêntica, 2013. 9788582172513. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582172513/>. Acesso em: 2021 set. 15.
- MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. **R. Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 545-556, 2015.
- PEREIRA, Aurea da Silva. Cenas de letramento - Revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”. **35ª Reunião da Anped**. Porto de Galinhas, out 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_int.pdf)
- PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **R. Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos Plurais)
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **R. diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVA, M. R; OSTERNE, M. S. F. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 25, n. 1 - Jan./Jun. 2012 – ISSN online 1981-3082

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A.G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Ademilson de Sousa. Infância, natalidade e educação: diálogos com Hannah Arendt. **R. Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 12-20, 2017.

SOUSA, Joelson Pereira; GANGÁ, Fabíola Porto. A possibilidade do novo: o conceito de natalidade em Hannah Arendt. **R. Dialektiké**, v. 1, n. 4, p. 5-14, 2017.