

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAPHAELA SOUZA DOS SANTOS

ENTRE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS – MEMÓRIAS DE
MULHERES ALUNAS DE EJA

Juiz de Fora

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

RAPHAELA SOUZA DOS SANTOS

ENTRE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS – MEMÓRIAS DE
MULHERES ALUNAS DE EJA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: área de concentração Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora

2009

TERMO DE APROVAÇÃO

Raphaela Souza dos Santos

Entre lembranças e silêncios – memórias de mulheres alunas de EJA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Anderson Ferrari
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Ana Canen
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ

Juiz de Fora, 30 de março de 2009.

Dedico este trabalho às boas lembranças que têm me conduzido pelo “viravoltar” da vida: o aconchego do colo de minha avó, a alegria do sorriso de minha mãe e a proteção do abraço de meu pai.

AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho contou com o apoio de muitas pessoas, talvez algumas delas nem entendessem direito em que lugar eu iria parar após tantas leituras. Por isso, gostaria de agradecer à Deus que tem colocado no meu caminho pessoas tão maravilhosas com quem desejo compartilhar essa primeira conquista.

Aos meus tios Zé Mario e Aloísio, e a tia Ângela de quem eu ouço sempre muitos casos que me inspiraram nessa dissertação e continuarão inspirando pelas próximas caminhadas. Agradeço ainda a compreensão de vocês e o carinho que eu sempre recebi! Às minhas tias Zezés's (e D. Maria também) pelo acolhimento delicado de cada visitinha de domingo, pelas conversas na cozinha e pelas mesas cheias de alegria. Como eu gostaria que fossem mais frequentes! Aos primos e primas pela eterno compartilhar entre e-mails trocados e sardinhas ofertadas.

A meus irmãos, Mário Arthur e Valério, meus grandes amores, por falarem tanto da escola para mim, cada um a seu modo. Meu muito obrigada!

A todos os amigos de Ubá que espíaram de longe mas torcendo por mim, em especial, Dionísia, Giany, D. Nilda e sr. Joaquim, Isabela e Ana Paula. Aos amigos de Juiz de Fora: colegas de faculdade, com quem compartilho conquistas e angústias do aprendizado da profissão. Aos colegas de profissão que me acolheram com carinho nas escolas em que trabalhei. Aos colegas do PPGE/FACED com quem partilhamos as primeiras reflexões, tão cheias de certezas, e também, as dúvidas e inseguranças. E em especial, aos amigos Ximênia, Ramon, Tiago, Yara, Cleyton, Josi, Alexandre, pela paciência e pela certeza de que vocês estariam sempre aí, após meus longos períodos de “reclusão”. Agradeço imensamente pelos conselhos, pelo amor e pelo afeto e pelos bons momentos, descontraídos, ou não, tão necessários para suporte nesse tempo, curto em duração e longo em prazos.

Às minhas amigas psicodramatistas e a todos da SOBRAP-JF por rechearem meu ano de 2008 de muitos “encontros”. Em especial, à Caren,

quem desempenhou um “papel” importante no meu crescimento, e ainda à Cristina, Júlia, Flávia, Bel, Beth e Fabiana, pelas quartas-feiras cheias de bons sentimentos.

À Maria Antônia, quem delicadamente, revisou este trabalho, respeitando meus contratempos e, mesmo que por telefone, me deu boas aulas de redação.

A todos do “Grupo de Estudos e Pesquisas Memória, História Ensinada e Saberes Escolares”, pelos saberes compartilhados desde os primórdios e até outro dia... Em especial, Gisa e Mary pela força no período de seleção e carinho no primeiro ano do curso, Fabi e Juliana pelos lanchinhos que por tantas vezes renovaram minhas forças; à Marina por seu companheirismo, à Carina pela atenção para meu trabalho; e à prof^a. Sonia Miranda, quem me orientou desde o final da graduação até agosto de 2008, contribuindo com suas reflexões para elaboração do projeto e primeiros passos da pesquisa.

Às três mulheres que abriram as portas de suas casas e que contribuíram generosamente com suas memórias para que esse trabalho fosse realizado. Às minhas bailarinas, todo meu carinho e admiração!

A todos os bolsistas da secretaria do PPGE e funcionários da FACED, em especial, Cidinha, Getúlio, sr. Walmir, pela dedicação e atenção sinceras.

Aos professores do PPGE pelos saberes compartilhados durante as disciplinas. Em especial, agradeço à prof^a. Diva Chaves Sarmiento, exemplo de elegância e dedicação ao ensino público; e ao prof. Márcio Silveira Lemgruber, pela carinhosa sugestão de que eu buscasse meu próprio estilo, sem medo de trazer a arte para a pesquisa. Prometo não esquecer essa difícil tarefa.

À prof^a. Lana Mara de Castro Siman pela participação no Exame de Qualificação e todas as contribuições naquele momento.

Às professoras Ana Canen e Luciana P. Marques por terem aceitado participar desta Banca de Defesa. E ainda aos professores Constantina Xavier e Márcio Silveira Lemgruber por terem aceitado o convite de participar como suplentes nesta banca.

À CAPES quem financiou esse trabalho, permitindo-me dedicação exclusiva aos estudos entre julho de 2007 e março de 2009.

E por fim, mas não por isso menos importante, agradeço ao prof. Anderson Ferrari, com quem tenho uma dívida impagável. Muito obrigada pela paciência e compreensão, pelo acolhimento e dedicação, por todas as reflexões teóricas e sugestões de texto, e principalmente por ter devolvido a mim a auto-confiança enquanto pesquisadora. Os últimos seis meses não foram somente de uma nova orientação acadêmica, mas de crescimento e renovação, com você que apostou e confiou no meu trabalho, mais que eu mesma! Isto me permite hoje traçar outros planos, na “descoberta por ‘outros’ sujeitos, que também dizem de nós”. Carinhosamente, meu muito obrigada!

MULHER

Havia sangue nos olhos – ou seria na boca – quente de palavras
daquela mãe
de alguém – nunca soube de quem
que levantava a bandeira – ou seria a enxada
que bradava contra a fome – ou seria um soldado
de farda escura, ou seria um fardo negro o seu futuro

calos, lágrimas, mãos e olhos
daquela mulher da América Latina
ou seria do Oriente Médio – da Cisjordânia quem sabe?
ou de Gaza
ou de lugar nenhum

havia tristeza em todas as casas
havia doença em todas as casas
havia sofrimento em todas as casas

mas não havia resignação
mas não haviam cabeças baixas
mas não havia desespero

pois havia quente como a boca de palavras
imponente como as mãos calejadas
doce como os olhos de lágrimas

naquela casa, batendo em compasso calmo

um coração de mulher

Tiago Rattes de Andrade, 2007.

RESUMO

Apropriando-se dos estudos sobre gênero, conceito que considera as relações sociais que envolvem construções que dão lugar aos homens e às mulheres; e ainda, as teorizações sobre a Memória, em sua relação com a História e as percepções do passado, do presente e do futuro; busco compreender neste trabalho as diferentes percepções de passado de mulheres alunas em salas de aula de EJA (Educação de Jovens e Adultos). A pesquisa foi realizada com três mulheres, com idade superior a 50 anos, alunas em uma escola pública da cidade Juiz de Fora/MG, que se encontravam no final do processo de escolarização, marcado por muitas interrupções. Entre os objetivos está a tentativa de compreender as relações estabelecidas entre essas mulheres e alguns homens, e também entre essas mulheres e outras mulheres, o passado, a escola e o conhecimento. Para tanto, a investigação se apoiou na perspectiva pós-estruturalista, dialogando com autores que tratavam das categorias Gênero, Memória e Escola. Não procurei estabelecer verdades a partir das discussões, já que a preocupação estava em problematizar as situações que surgiram a partir do trabalho de campo, relacionando-as com as discussões presentes nas Ciências Humanas. As principais questões, que deram margem a outras, foram: **Qual a compreensão de passado presente nas memórias mobilizadas por mulheres alunas de EJA? Que marcas trazem as trajetórias de suas vidas? Que relações podemos traçar entre as histórias de vida dessas mulheres e as discussões que envolvem Mulheres, Escola e História?** Essas problematizações foram me conduzindo durante a construção do trabalho, na argumentação sobre as diferentes relações que constroem mulheres e homens em nossa sociedade, “marcando” suas relações com a escola, com o passado, e com os projetos que envolvem perspectivas de futuro.

Palavras-chave: Mulheres – Gênero – Memórias – História - Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Appropriating from the studies about gender, a concept that considers social relations involving constructions that give rise to men and women, and yet the theories on memory, in its relation to history and the perceptions of past, present and the future, I seek to understand this work the different perceptions of history of women students in the classrooms of EJA (Educação de Jovens e Adultos). This research was conducted with three women, aged over 50 years, students in a public school in the city of Juiz de Fora / MG, whom was on the end of the school, marked by numerous interruptions. Among the objectives is the attempt to understand the relationship between these women and some men, and also between them and other women, the past, school and knowledge. Thus, this research focused on post-structuralist perspective, based on dialogue with authors who dealt with the categories Gender, Memory and School. I do not seek truth from the discussions, since the concern was to discuss the situations that arose from the fieldwork, relating them to the discussions held in Social Sciences. The main issues, which have risen others, were: **What is the understanding of past memories mobilized by women students of EJA? What brands give the trajectories of their lives? That can draw relationships between the life stories of these women and discussions involving Women, Art and History?** These problems have led me during the construction work, on the argument about the different relationships that build women and men in our society, "marking" their relations with the school, with the past, and with the projects involving prospects.

Key-words: Women – Gender – Memories – History -Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - Entre experiências pessoais e memórias familiares	14
2 - Primeiras inquietações e a construção do projeto	16
3 - A pesquisa em si	20
4 - Justificativa do projeto	21
5 - As três mulheres da pesquisa	22
6 - As análises	26
7 - Os Capítulos	28
1 - RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE TRAJETÓRIAS DE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS	31
1.1- O lugar das mulheres na produção do conhecimento	36
1.2- O gênero e suas construções	44
1.3- As diferentes mulheres	57
1.4- Essas diferentes mulheres na relação com diferentes homens	64
1.5- As mulheres na pesquisadora	69
2- COMPARTILHANDO MEMÓRIAS E TECENDO IDENTIDADES – MULHERES NA RELAÇÃO MEMÓRIA / HISTÓRIA / NARRATIVA / IDENTIDADE	71
2.1 – A Modernidade e o os discursos sobre o passado	72
2.2 - Memória, Narrativa, Experiência	78
2.3 - Memória e Identidade	88
2. 4 - Passado – Presente – Futuro	94
3- EDUCAÇÃO QUE SE TORNA VALOR - AS MULHERES COMO ALUNAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	105
3.1 – O histórico da EJA no Brasil	106
3. 2 – O público que frequenta as salas de aula da EJA	113
3.2.1 – As dificuldades da infância e a evasão escolar	116
3. 2. 2 – Dificuldades para se retornar à sala de aula	121
3.3 – As mulheres na sala de aula	125
3.4 – A relação com os saberes nas salas de aula de EJA	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

*Descobri que a vida é bailarina
e que nenhum ponto inerte
anula o viravoltar das coisas.*

*Carlos Drummond de Andrade, 1987*¹

A epígrafe traz uma idéia que se fez bastante presente no percurso que resultou na dissertação de Mestrado que ora se apresenta. “O viravoltar das coisas” abriu possibilidade a diferentes acontecimentos que talvez tivessem permanecido intocados, se eu não tivesse descoberto que a vida (e os projetos de pesquisa também) é bailarina. “**Entre lembranças e silêncios**”, passou pela escolha das mulheres como possibilidade de investigação dentre tantas outras possíveis. Admitiu a perspectiva pós-estruturalista como aporte teórico em detrimento da opção por um ecletismo que esconderia a falta de posicionamento político. Incorporou a categoria gênero como “ferramenta analítica que é ao mesmo tempo ferramenta política” (LOURO, 2007, p. 21). Isso indica que irei enfatizar o caráter social das construções sobre mulheres e homens, rejeitando o determinismo biológico presente em termos, como sexo ou características sexuais.

Além disso, tentei cumprir alguns dos objetivos definidos, há quase três anos, quando tudo isso era somente um projeto: pensei em problematizar a escola que recebe jovens e adultos e os nomeia irregulares ou tardios para a Educação; e pensei também em relacionar as memórias presentes no cotidiano das salas de aula com uma discussão ainda mais ampla – a da relação existente entre Memória/História. Vale destacar que tanto Memória quanto História estão sendo entendidas como processos através dos quais nos remetemos ao passado. A primeira é tão interessada, comprometida e suscetível a revisões quanto a segunda, mas o conhecimento histórico é realizado de forma coletiva, pressupondo aceitação de um campo disciplinar.

¹ O mini-poema de Carlos Drummond de Andrade foi publicado primeiramente como referência à obra “Arlequim” do pintor espanhol Miró. Hoje é publicado juntamente com outros 21 poemas que fazem referência a outras 21 obras IN: Farewell, Ed. Campo das Letras, 33.

1- Entre experiências pessoais e memórias familiares

Meu interesse pelas memórias, em particular, de mulheres que passaram pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolve momentos bastante distintos de minha vida pessoal e acadêmica. Durante o percurso trilhado no Mestrado, através de um encontro com a história de meus familiares, “descobri” que havia algumas relações entre a minha própria história, o meu apreço pelo ensino de História e pelas memórias de mulheres. Assim, comecei a repensar minha pesquisa num diálogo com as experiências que me ligam a meus tios, avós, e a meus pais. Como diz David Lowenthal, “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos”(LOWENTHAL, 1998, p. 103).

Isso porque a trajetória de meus familiares se assemelha à de muitas famílias da Zona da Mata Mineira: meus avós maternos, num dado momento, deixaram a zona rural e mudaram para a cidade, lugar que eles acreditavam oferecer melhores oportunidades para seus filhos. Alguns desses filhos decidiram se empregar em fábricas ou em um emprego público, antes mesmo de completarem os estudos. Outros, porém, dois dentre eles, conseguiram “suportar” a escola por mais tempo e chegaram até mesmo a concluir o Ensino Superior.

A história escolar de minha mãe e de seus irmãos não é nada peculiar. Diz muito sobre certo período da história da sociedade brasileira. Aqueles cinco irmãos foram alfabetizados em escola rural, em classes multisseriadas. Na cidade, o atual sexto ano, antes chamado de primeiro ano ginásial, era precedido de exames de admissão², e devido ao “avançar” da idade, foi cursado à noite... Por conta da necessidade de se trabalhar durante todo o dia, não havia muitas possibilidades de escolha do turno a ser frequentado. Além da idade (já que eles não eram mais crianças, não podiam se matricular no ensino regular-diurno), existiam as necessidades da vida prática: todos precisavam trabalhar durante o dia.

² Nesse período, o que chamamos hoje de Ensino Fundamental subdividia-se em Ensino Primário e Ensino Ginásial, ambos com 4 anos de duração, sendo a etapa ginásial, precedida por esses exames admissionais.

Após a 4ª série ginasial, uma das opções para os setores médios da sociedade era um curso técnico. Trabalhando durante o dia e pagando os custos dos estudos que eram realizados à noite, minha mãe, a caçula dentre os cinco irmãos, completou sua escolarização. Formou-se em Ciências Contábeis, dando continuidade ao curso técnico de contabilidade que fizera após o “ginásio”.

Assim, minha mãe, aos 26 anos de idade, tinha um diploma e uma vaga no serviço público estadual. Essa trajetória, volto a dizer, não é nada particular. Assemelha-se à de “muitos” homens e mulheres, de décadas atrás, de cidades médias, portanto, de um certo tempo e um certo lugar. Mas, infelizmente, não chega a ser tão comum como parece. Teria sido bastante fácil me enganar e pensar que muitos brasileiros, ao sair da zona rural, aproveitaram as oportunidades da cidade, estudando à noite e trabalhando durante o dia, ultrapassando a realidade dos pais e construindo para si outras trajetórias. Mas, por conta das histórias que eu ouvia lá em casa, não cometi esse engano. Por isso, entendo que a trajetória de minha mãe se assemelha apenas à de “alguns” homens e mulheres, pois muitos outros não tiveram as mesmas oportunidades e tiveram que tecer outras trajetórias.

Desde menina, eu escutava os casos dessa época, quando a palavra “dificuldade” era muito mencionada. Cada um dos cinco filhos de minha avó passou dificuldades que começaram antes mesmo da mudança para a cidade. Ubá, a cidade em questão, impôs rotinas, e para cada oportunidade que lhes era ofertada um preço era cobrado. É paradoxal e ao mesmo tempo emblemático contar aqui que meu tio mais velho trabalhou décadas inteiras numa escola. Ele narrava histórias de como era o “Ginásio”, escola estadual na qual ele foi auxiliar de serviços gerais por algumas décadas. Ele não tem um diploma, foi o primeiro filho a “desistir” da escola. Desistiu de estudar numa escola, porém voltou a uma delas e permaneceu trabalhando nela durante décadas.

Em minha casa, todos os adultos “sabiam”, todos contavam casos e todos possuíam certo conhecimento das coisas. Sabedoria era coisa dos mais velhos, sendo por uns, legitimada por leituras em livros e jornais, enquanto para outros, pelo aprendizado na escola da vida. Por isso, o embate entre os

saberes não está presente neste trabalho por acaso. Se eu admitisse que “saber” é sinônimo de “erudição”, “é ter conhecimento através da ciência”, eu correria o risco de deixar sem lugar as pessoas mais sábias que eu conheço. Aprendi, ainda menina, que um certo tipo de conhecimento se aprende na escola da vida, ou melhor, aprendi que se aprende *também* na escola da vida!

Dessa forma, aprendi que aquilo que algumas pessoas sabem é constituído em parte por um saber escolar. E outras sabem outras coisas, ou possuem outras formas do saber que aquelas, mesmo sem terem o diploma, mesmo sem recorrerem ao saber escolarizado, ao conhecimento científico. Hoje, quando me apresento como professora de História, formada aos 22 anos, em uma universidade federal, após ter cursado toda a Educação Básica em colégios particulares, não estou de forma alguma repetindo a trajetória de meus pais. Mas para afirmar aquilo que sou, precisei voltar àquilo que meus antecedentes foram, apesar de ter me tornado alguém tão diferente.

2- Primeiras inquietações e a construção do projeto

Quando entrei em uma sala de aula para ocupar o lugar de professora, a difícil tarefa de fazer cumprir os sonhos de menina levou-me a muitos questionamentos. As lembranças do tempo em que eu ouvia todas aquelas histórias sobre a “escola da roça” e sobre as “professoras de antigamente” foram ressignificadas para dar lugar a uma prática do ensino de História que desse lugar a diversas trajetórias, a diversidade histórico-cultural que marca as salas de aula do ensino noturno.

Assim, enquanto eu atuava como professora, em um cursinho pré-vestibular³, fui tateando as dificuldades em se implementar um bom trabalho. Para dar suporte, dediquei-me às chamadas disciplinas pedagógicas do curso de História, procurei me envolver em grupos de estudos, fui monitora de um

³ O referido cursinho chama-se CPC (Cursinho Pré-Vestibular Comunitário). É mantido pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Quando eu iniciei meu estágio como professora de História, o CPC estava ligado à GEB (Gerência de Educação Básica, que funcionava como uma Secretaria Municipal de Ensino). Atualmente, o CPC está ligado à Secretaria de Políticas Sociais. Ele é entendido como sala de aula de adultos, não na modalidade EJA, mas pelo perfil dos alunos: adultos, grande parte donas de casa ou trabalhadores do comércio, cuja escolarização se deu de forma fragmentada.

professor que indicou as primeiras leituras sobre Educação, participei de projetos de Iniciação Científica, cujo Ensino de História era objeto de pesquisa... Enfim, o Mestrado em Educação foi se tornando palpável⁴.

Em meio a tudo isso, nos poucos anos de prática profissional, a Raphaela –professora – tomou para si a responsabilidade de se preocupar com os silêncios das salas de aula. De fato, a riqueza daqueles alunos contrapostas às ausências de narrativas que fossem deles me preocupava bastante. A sala de aula com alunos adultos, que vivenciaram a exclusão escolar, era para alguns uma experiência desgastante e desgostosa, mas para mim foi bastante gratificante. Estive, durante três anos, de frente com pessoas que conheciam aquilo que meus familiares tinham vivenciado. A trajetória deles era bastante diferente da minha e a forma como eles enxergavam a escola também. Conheci turmas cujo único traço comum entre os alunos era a heterogeneidade. A idade dos alunos variava de 20 a 70 anos. Havia mulheres e homens, viúvas e casadas, comerciários e desempregados, domésticas e eletricitistas,... enfim, pessoas cujos perfis variavam muito!

Em meio ao aprendizado da profissão professora de História, quando ainda pouco sabia sobre selecionar conteúdos, problematizar materiais didáticos, utilizar os recursos disponíveis na escola, em meio a todos os percalços da profissão, não conseguia enxergar outra possibilidade de estudo que não fosse mediada pela Educação. Eu só me enxergava enquanto pesquisadora, incluindo nesse lugar a minha experiência profissional.

Então, nessas salas de aula tão heterogêneas se deu um encontro entre mim, as mulheres alunas de EJA e tantas outras mulheres presentes nessa relação. Isso porque nem eu nem elas entrávamos sozinhas em salas de aula. Nós trazíamos conosco nossas mães, avós, amigas, antigas professoras, e elas traziam suas filhas. As primeiras inquietações vieram na tentativa de compreender o desejo delas de sair de casa, mesmo estando cansadas depois

⁴ Cabe aqui fazer referência a algumas pessoas, em especial, à companhia de minha amiga Ximênia, com quem compartilhei as primeiras aventuras na Faculdade de Educação, cursando disciplinas eletivas na busca por maior desenvoltura em sala de aula; ao professor Carlos Alberto Marques, que acolheu minhas primeiras inquietações em seu Grupo de Estudos durante o ano de 2004; ao professor Lecir Barbacovi, de quem fui monitora durante o 2º semestre de 2004 e que compartilhou comigo alguns saberes sobre o ensino público brasileiro; e à professora Sonia Regina Miranda, com a qual cursei as disciplinas de Didática e Prática de Ensino de História I e II no ano de 2005 e participei de seu Grupo de Estudos e Pesquisas entre os anos de 2005 e 2007.

de um dia inteiro exercendo uma função desgastante e ainda sem reconhecimento e ir para a escola. O tempo “livre” era consumido na escola. Eu questionava minhas primeiras alunas no sentido de entender para quê dedicar-se a um cursinho pré-vestibular quando não se pretende prestar o vestibular. Aquelas alunas me diziam ter cursado o Ensino Fundamental e também o Médio nas salas de EJA daquela escola, e como não gostariam de deixar de estudar, haviam se matriculado no cursinho.

Essas alunas ocupavam na escola um lugar central, enxergando a sala de aula como espaço de diálogo, o que muitas das vezes elas não encontravam em outros lugares. Desde então, tenho percebido que a escola para os adultos faz parte de um outro projeto pessoal, que ultrapassa a necessidade da escolarização e pretensões acadêmicas, e está muito mais envolvida com outras funções que a escola desempenha, como por exemplo, a socialização dos sujeitos envolvidos e as mudanças positivas que a escola pode provocar.

É na escola que essas mulheres se tornaram narradoras, contaram suas histórias. O contato com minhas primeiras alunas e, sobretudo as conversas, entendidas por elas como descompromissadas, me levaram a perceber um grande silêncio das salas de aula: as memórias dessas mulheres. Nos corredores, elas costumavam me dizer: *“professora, eu gosto muito de história. É tão bom lembrar o passado. Na minha casa a gente conversava muito sobre esse período aí...”*⁵, ou então, *“meu pai dizia que Getúlio Vargas foi o melhor presidente que o Brasil já teve”*, ou ainda, *“na época dos militares isso aqui era mais organizado”*. No entanto, o formato de minhas aulas de História não permitia que elas se expressassem com a mesma liberdade dentro da sala.

Aquela Raphaela-professora, preocupada em ouvir o silêncio, em ouvir os alunos em sua totalidade, aquela que saía da sala de aula com a sensação de que havia andado de montanha russa, teve de delimitar questões de pesquisa que poderiam configurar um projeto com questões e objetivos

⁵ As falas das entrevistas, tanto das entrevistadas quanto da entrevistadora, estão colocadas em itálico, conservando os possíveis erros gramaticais, para manter os traços da oralidade.

definidos, já que inquietações e questionamentos não me faltaram. E essa tarefa não foi nada fácil!

Elaborei um projeto pesquisa, com o qual fui aprovada para esse curso de Mestrado. Dentre a fluidez que marcava aquele primeiro projeto delineava-se algumas questões, sobretudo, no que se refere ao amálgama que forma os saberes históricos das alunas que frequentam as salas de aula de EJA, as práticas de memória, que envolvem essas alunas (tanto as individuais e familiares – como o hábito de guardar objetos – quanto as coletivas, às quais elas se submetem ao longo da vida), a relação que se estabelece em nossa sociedade entre exclusão da escola e exclusão social, e ainda, como o ensino de história poderia servir como um impulso transformador para os projetos pessoais dessas alunas.

No entanto, durante o ano de 2007, primeiro do curso de Mestrado, a fluidez teve que dar lugar à objetividade. A investigação foi se delimitando e a partir das disciplinas cursadas e, sobretudo durante o processo de Qualificação, pude dar início às entrevistas, que trouxeram os dados a partir dos quais as análises e o processo de escolha das categorias aconteceu. Este foi um momento delicado, em que tive que delinear com clareza as questões que estariam perpassando essa pesquisa.

Descobri a importância que os estudos sobre a Educação de Adultos, juntamente com a prática do ensino de História em salas de EJA, ocupavam em minha trajetória. Há quatro anos eu havia começado a me preocupar com questões referentes ao Ensino para Adultos: a heterogeneidade presente em uma sala de aula de EJA, os projetos pessoais de cada um, o meu (des)preparo para atuar com alunos adultos, os materiais didáticos (in)existentes no mercado para esse público, as portas que a escola por ventura poderia abrir para esses alunos, a posição da escola em relação a esses alunos, as estratégias implementadas para recebê-los, enfim, essas e muitas outras questões que contribuíram para despertar em mim o desejo de montar esse projeto de pesquisa.

No entanto, uma grande mudança ocorreu na trajetória dessa pesquisa, talvez o mais forte viravoltar que eu percebi como pesquisadora, com início após a realização do trabalho de campo. Durante as entrevistas surgiram

inquietações que até então estavam silenciadas, não nas salas de aula que eu tanto observava, mas em mim, enquanto pesquisadora. Até o momento das entrevistas eu não havia pensado nas relações de gênero, relações de poder nas quais se forjam os lugares ocupados por mulheres e homens em uma dada sociedade. No entanto, as três entrevistadas (e uma quarta, cuja entrevista foi considerada como um piloto e não foi utilizada na dissertação), apresentaram relatos marcados pela condição feminina. Assim, esse projeto se abriu a uma nova categoria, trazida pelo campo de pesquisa, fato que ocorreu juntamente com uma mudança na orientação.

3- A pesquisa em si

Dessa forma, movida pelas inquietações gestadas durante os primeiros anos de minha experiência profissional, e a partir dos dados obtidos no campo da pesquisa, fui tecendo esta dissertação. Para melhor explicar essa jornada gostaria de trazer uma história de Marina Colassanti. “A moça tecelã”⁶, personagem principal do livro de Marina, vai tecendo seus bordados: tece com linhas coloridas os dias de sol e linhas cinzentas os dias nublados e chuvosos. Quando se sente sozinha, tece um marido com quem se casa, e quando percebe que esse marido estava lhe tirando a alegria de viver, puxa um fio durante uma noite e desmancha o bordado feito até então, para tecer um outro mais adequado.

Em alguns momentos durante a pesquisa eu tive que escolher as linhas mais adequadas, selecionando cores entre tantas possibilidades. Em outras, eu tive que puxar um fio e desfazer um bordado já arrematado. O tempo do curso de Mestrado, e todos os prazos que nos envolvem, muitas das vezes, delimitaram essas escolhas. Talvez os bordados mais marcantes estejam relacionados às categorias de análises que eu utilizei. A memória e a sala de aula de EJA eu trouxe comigo na caixinha de linhas que eu arrumei antes mesmo de entrar no Mestrado. O gênero chegou depois, caixinha de linhas coloridas trazidas pelas entrevistadas. E quando uma situação inadequada

⁶ Título do referido livro. COLASSANTI, Marina, 2004.

aconteceu e retiraram minha alegria de pesquisar, impedindo que essas linhas se cruzassem, eu tive que desfazer arremates e desmanchar o tapete já tecido, abrindo outras possibilidades de bordados.

Assim, arrematei a questão que perpassa a dissertação: **Qual a compreensão de passado, presente nas memórias mobilizadas por mulheres alunas de EJA? Que marcas trazem as trajetórias de suas vidas? Que relações podemos traçar entre as histórias de vida dessas mulheres e as discussões que envolvem Mulheres, Escola e História?**

4- Justificativa do projeto

A escola recebe as alunas adultas há décadas, mas ainda precisa de muitas reflexões, já que as relações que se colocam no espaço escolar entre alunos adultos e professores produzem muitos silêncios. Um exemplo disso é a memória de alunas adultas com mais de 50 anos de idade.

Tangenciando essa questão de pesquisa, me deparei com tantas outras, por vezes relacionadas a experiências vividas, ou então, questões que surgiram no enfrentamento com os caminhos teórico-metodológicos percorridos. Enfim, também me perguntei sobre a condição feminina e os lugares ocupados pelas mulheres, tanto na produção de conhecimento quanto na sociedade de um modo geral. Que marcas as relações de gênero deixam na relação entre essas mulheres e a escola? Será que elas deixam marcas? Que memórias são ressignificadas quando as mulheres entrevistadas se remeteram ao passado? Que relações podem ser estabelecidas com a discussão História/Memória, tão presente nas Ciências Humanas, desde o início do século XX? Que marcas possui a escola e que marcas ela deixa nas mulheres que a frequentam?

Para melhor construir essa reflexão, assumo o lugar de tributária de tantas outras pesquisadoras que, desde a segunda metade do século XX, têm lutado para que estudos sobre as mulheres sejam implementados no campo acadêmico. Este lugar que a mulher passou a ocupar como questão de investigação e também como pesquisadora não é entendido como um

suplemento, um “tapa-buraco” diante da habitual ausência. A mulher passou a ser um desafio à produção de conhecimento que desse lugar a mulheres e homens para discutir questões sobre mulheres e homens, numa relação que vai além do que se possa ver. Foi preciso aqui escolher linhas que me teceram enquanto mulher, falando sobre mulheres, não de forma redentora, mas de forma sincera, tecendo uma análise até então ausente.

Os trabalhos sobre as salas de EJA, de um modo geral, apontam a heterogeneidade como traço comum e marcante dessa modalidade de ensino. Fala-se sobre a necessidade de a formação de professores estar atenta a isso, fala-se sobre negros na relação com a exclusão da escola, sobre a homofobia, etc. Talvez esteja na hora de falarmos também sobre a mulher e toda complexidade que ela traz em si. Problematizar essa complexidade é um convite a tecer bordados bem coloridos, que não desejam ser arrematados aqui, mas pelo contrário, ficarão inconclusos, à espera de outras linhas...

5- As três mulheres da pesquisa

As três mulheres entrevistadas durante a investigação foram “denominadas”⁷: Ana, Inês e Martha. Essas três bailarinas, cujas trajetórias foram trabalhadas, são alunas do 9º ano de uma escola estadual, na cidade de Juiz de Fora. Desde o 6º ano (5ª série) cursaram as salas de EJA. As três são vizinhas, vão juntas para a escola e costumam frequentar as casas umas das outras. Além disso, Inês e Ana são cunhadas.

Inês tem 54 anos, e desde o casamento, ocorrido há 35, mora em Juiz de Fora. Seus irmãos e demais familiares ainda estão na cidade em que

⁷ A dificuldade para dar outros nomes às três entrevistadas foi grande. Nesse momento, foi imprescindível a contribuição do orientador do trabalho que sugeriu que eu estendesse a metáfora da bailarina, que eu já usei algumas vezes para falar da minha vida e que aqui representou a pesquisa, até as entrevistadas. Assim, nessa investigação, procurei nomes de bailarinas que de uma certa forma pudessem servir de referência às três mulheres que contribuíram com suas narrativas nesse trabalho. Elas, assim como as bailarinas, realizam seus movimentos sem deixar transparecer a dor que sentem. Todos admiram a leveza presente nos rodopios, o equilíbrio daquelas que mantêm os corpos na ponta dos pés, mas nem todos lembram dos machucados que as sapatilhas provocam nos pés das bailarinas. Escolhi então os nomes das bailarinas Martha Graham (1893-1991) nascida na Pensilvânia e criadora de um método que leva seu nome; Ana Botafogo, famosa por ser primeira-bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro; e Inês Drumond, bailarina carioca que integra desde 1982 o Corop de Baile do Balé Teatro Guaíra em Curitiba.

nasceu e cresceu. É mãe de quatro filhos, todos hoje adultos, e somente sua filha caçula mora com ela e o marido. Estudou na “*escola da roça*”, em um tempo marcado pelas dificuldades financeiras e escassez de material escolar. Ela participa com seu marido de um movimento religioso, no qual desempenha papel de coordenação, fato que lhe dá muito orgulho.

Ana, cunhada de Inês, tem 52 anos, e também se mudou para Juiz de Fora após o primeiro casamento. Com seu primeiro marido teve 3 filhos, que hoje estão casados e morando em outras casas. Sua trajetória escolar é marcada por interrupções. Esperou até os 13 anos para entrar na escola, e nesse período estudou até a 4ª série. Anos depois pôde retornar estudando por mais dois anos, e somente agora está concluindo a 8ª série (9º ano). Separou-se do primeiro marido, que segundo ela, “*envolvia-se com bebida*” e “*deixava a desejar*”. Ficou viúva dele e é casada com outro companheiro, com quem teve uma filha, atualmente 18 anos, estudante, solteira que também mora com ela.

Martha tem 55 anos, está viúva há 14 e assim como suas duas vizinhas chegou em Juiz de Fora após casar-se. Possui dois filhos, sendo o caçula o único a morar com ela. Havia estudado até a 4ª série em idade regular em uma escola de zona rural, no distrito em que nasceu. Seu pai faleceu quando ela era uma criança de 2 anos, fato que faz com que ela se identifique muito com sua mãe, que é um exemplo para ela.

As três entrevistadas construíram com o passado uma relação bastante positiva, ressaltando os bons momentos. Elas relatam dificuldades, financeiras na maioria dos casos, mas não assumem um lugar de vítima das situações sociais. Pelo contrário, justificam essas dificuldades dizendo que hoje elas podem perceber que “*valeu a pena*”. Admitem sentir saudades do passado, dos tempos bons, dos valores de uma época que já se foi, e as três lidam com a tecnologia com certo estranhamento. São bailarinas na medida em que ficam na ponta do pé, sempre demonstrando equilíbrio e força, conquistas de um longo tempo de “*treinamento*” e esforço pessoal.

Todas me receberam em suas casas demonstrando muita disponibilidade. Vale lembrar que como a pesquisa tinha data marcada para terminar, as entrevistadas não puderam ser muito exigentes com datas para as entrevistas, em detrimento da minha exigência de que os encontros

acontecessem o quanto antes para que meus prazos fossem cumpridos. Ainda assim, elas me receberam com muita sinceridade. E tanto as entrevistas quanto o Grupo Focal transcorreram de forma agradável constituindo-se enquanto momento de compartilhar experiências, memórias e desejos.

Os nomes das três foram indicados por um colega de profissão que dá aulas na escola em que elas estudam. Ele passou nas salas de EJA dizendo que eu precisava entrevistar algumas alunas de EJA. E elas, entre outras alunas, mostraram-se disponíveis fornecendo os telefones e endereços. A escolha por essas três, e não outras mulheres, deu-se pelo fato de elas serem vizinhas, e pelos telefonemas, forma em que se deu o contato inicial; isso ficou claro, pois elas falaram umas das outras, sem que eu perguntasse, sinalizando que ali havia um envolvimento maior.

Após o contato inicial, marquei as visitas. Cada uma das três mulheres foi entrevistada em um dia, marcado com antecedência. Porém, eu as conheci no mesmo dia – as casas são próximas, elas moram em uma mesma rua –, e quando eu cheguei para a primeira entrevista, estavam as três me aguardando no ponto do ônibus, o que eu pude interpretar como ansiedade para conhecer a pesquisadora e entender o que lhes aconteceria dali adiante.

Essa primeira estratégia investigativa se constituiu na utilização da entrevista oral de vida, um recurso da chamada História Oral. Em texto, unindo a História Oral às pesquisas educacionais, a pesquisadora Inês de Castro nos traz algumas contribuições. A autora trata da História Oral como sendo um movimento e fala de suas ressonâncias no campo da Educação. Temos, então, a História Oral como sendo:

Uma das modalidades dos chamados Estudos Qualitativos, sustentados em pressupostos teórico-epistemológicos, dentre eles o de que os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividade, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências. Como seres de vida ativa, criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidades e em redes de sociabilidade, os sujeitos sociais têm e sabem o que dizem sobre si mesmos e sobre o mundo. Eles elaboram conhecimentos próprios, interpretações e sistemas de significações, que tanto podem revelar quanto esconder ou dissimular, conforme seus interesses e conveniências, conforme

seus contextos, estando eles diante de pesquisadores/as ou em situações (TEIXEIRA, 2004, p. 154).

Para este trabalho não se realizaram discussões em torno do estatuto que a História Oral ocupa no campo das Ciências Humanas. Interessa saber a maneira pela qual as entrevistas, ao buscar o fio da memória, relacionam-se a uma certa noção de verdade, e uma compreensão do trabalho científico, que não consideram uma única possibilidade para a verdade. Quanto ao conhecimento, ele também é relativizado, o que nos faz reconhecer suas limitações, além de entendê-lo “a partir de suas circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais dos que o elaboram e divulgam” (Idem, pág. 155), fato que dialoga com a perspectiva adotada neste trabalho. Acredito que, dessa forma, as subjetividades presentes nesse projeto foram assumidas procurando dialogar com os saberes das três entrevistadas, sem ter a intenção de qualificá-las.

Após as entrevistas individuais, na qual conversamos de forma aberta sobre a infância delas, os primeiros anos das três em Juiz de Fora, as lembranças que elas poderiam ter de 20 anos atrás, etc, foi realizado uma sessão de Grupo Focal. Essa estratégia foi muito utilizada como meio de pesquisa no âmbito das abordagens qualitativas, nas décadas de 70 e 80, quando foi popularizada. Através dele tem-se uma exposição ampla de ideias, algo que nem sempre é produzido numa entrevista individual.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, simbologias prevalente no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, Bernadete. 2005. Pág. 11).

As questões para esse encontro foram formuladas pensando nas semelhanças que encontrei nas três trajetórias e ainda nos pontos que não foram tão bem explorados na entrevista individual. Assim, algumas questões como, por exemplo, a cobrança que elas percebem na sociedade, enquanto mães, puderam ser debatidas entre as três, que puderam naquele momento compartilhar suas memórias.⁸

Os encontros, tanto os em que foram realizadas as entrevistas orais de vida, quanto aquele em que foi realizado o grupo focal, aconteceram nas casas das entrevistadas, locais em que elas já se sentiam à vontade. Em horários disponibilizados por cada uma delas, nos encontramos e cada sessão individual foi feita, somando um total de cinco horas gravadas. Já o grupo focal durou cerca de noventa minutos, sendo apenas gravado. Optei por não utilizar filmagens, para evitar inibições, que provavelmente diminuiriam a qualidade dos depoimentos.

6- As análises

Para dar conta dessa análise, tive (e tenho) como apoio os estudos de gênero observados sob a perspectiva pós-estruturalista. Não procurei encontrar verdades ou determinar premissas para uma educação para mulheres nas salas de aula de EJA. A preocupação aqui era problematizar as situações que surgiram a partir do trabalho de campo relacionando-as com as discussões presentes nas Ciências Humanas.

Por muito tempo as pesquisas no campo da Educação eram ligadas a uma função prescritiva. Esperava-se, e, acredito que ainda existam aqueles que esperam, que de nossas pesquisas resultem manuais, recomendações para a prática escolar, enfim, uma receita de como fazer isso ou aquilo, recheada da autoridade daquele que pesquisou e, portanto, está autorizado a falar sobre, a prescrever a melhor receita.

⁸ O roteiro que foi elaborado para a sessão do Grupo Focal encontra-se no fim da dissertação, em anexo.

Quando o pós-estruturalismo enfatiza a linguagem, ele não somente está propondo que a linguagem “reflete nosso modo de conhecer, e, sim, de admitir que ela faz muito mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer“ (LOURO, 2004, p. 2). Assim, quando recheamos de autoridade nossos textos, propondo que outras pessoas, cujas trajetórias se diferem das nossas, façam isso ou aquilo, estamos talvez encerrando muitas possibilidades de enriquecimento para esses profissionais. Porém, quando recheamos de perguntas, quando problematizamos as questões, damos a possibilidade de fazer com que o leitor elabore seus próprios questionamentos, reconhecendo suas inquietações e ressignificando sua prática.

O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e os processos de significação tendo em Michel Foucault e Jacques Derrida as principais influências. Dessa forma, os processos de produção dos sujeitos passam a ser estudados. “Para o pós-estruturalismo, (...), esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária” (SILVA, 2007, p. 102). A contribuição de Foucault torna-se fundamental no que se refere ao conceito de saber-poder (Foucault não separa os dois) já que em seus estudos ele “concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte” (Idem, p.120).

E esse conceito está ligado ao de discurso, em que Foucault discute o conjunto de enunciados que não são somente linguísticos ou formais e que possuem uma função normativa e reguladora em uma época. A “ordem do discurso” “coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, Judith. 2005. Pág. 37).

As trajetórias dessas três mulheres serão discutidas a partir dessa perspectiva, dialogando com esses conceitos, “valorizando (e operando com) o local e o particular”, abandonando “a tentação de alcançar o ‘essencial’, o ‘autêntico’ ou a ‘origem’” (LOURO, 2004, p. 3). Incerteza e dúvida permeiam este trabalho, não para assumir um “vale-tudo” acadêmico, mas tentando, a todo o momento, historicizar os conceitos e teorias utilizados, assumindo o

caráter fragmentado, instável, histórico e plural das identidades de gênero (Idem, p.4).

Por esse mesmo caminho, o conhecimento assume um caráter provisório. Como já disse, não busquei verdades, nem fatos determinados ditados por afirmações categóricas. Essa investigação foi envolvida por muitas dúvidas e questionamentos. Eu, enquanto pesquisadora, precisei assumir alguns lugares que desconhecia e isso não se deu de forma natural. Pelo contrário, os silêncios de que fala o título não se remete apenas aos relatos das entrevistadas, mas também à minha trajetória, que está repleta deles.

Dessa forma, entre categorias trazidas da historiografia, como a Memória, e outras com as quais eu comecei a trabalhar durante os últimos meses, como o Gênero, a dissertação foi se constituindo. **“Entre lembranças e silêncios – memórias de mulheres alunas de EJA”** se apresenta agora como um primeiro passo, o pontapé inicial, de minha caminhada. É o fim de um curso de Mestrado e o início de tantas outras experiências com a produção do saber.

7- Os Capítulos

Segmentar essa dissertação e ordenar suas partes sob a forma de capítulos, foi tarefa unicamente acadêmica. Necesária muito mais para o entendimento do leitor, do que para sua realização. Essas três partes poderiam ter sido ordenadas de uma outra forma, sem que prejudicasse seu encadeamento. Portanto, memórias poderiam ter sido o primeiro ato de minhas bailarinas, ou as relações postas na e através da escola poderiam ter sido evidenciadas em primeiro plano.

No entanto, temos as relações de gênero constituindo um primeiro capítulo. Esta primeira parte foi construída pensando prioritariamente nas relações de gênero, entendidas aqui como, relações de poder, nas quais se forjam não somente a idéia e o lugar da mulher, mas também do homem. Apresento as diferentes mulheres que encontrei nas três entrevistadas, e as relações que elas estabeleceram entre si, com outras mulheres e outros

homens. Discuto ainda o lugar da mulher na produção de conhecimento, a construção do conceito de gênero, e as interferências que as três trajetórias provocaram em mim enquanto mulher, e enquanto pesquisadora. Para tanto, dialogo, sobretudo, com as teóricas Joan Scott, Rachel Soihet e Guacira Louro, entre outras pesquisadoras conhecidas pelas contribuições aos estudos de gênero.

Isso não significa que o conceito gênero não estará presente nos próximos capítulos. No segundo capítulo, as questões relativas à memória se sobressaem. O conceito de experiência de Walter Benjamin e saber da experiência de Jorge Larossa são relacionados àquilo que as entrevistadas apresentam como conhecimento, sabedoria. Além disso, coloco a discussão História – Memória, discussão que está posta nas Ciências Humanas há mais de um século, mas que tem sido redefinida a partir de alguns preceitos, como o redimensionamento da experiência com o tempo e o lugar. Discuto a seletividade da memória a partir da seleção das entrevistadas, relacionando suas trajetórias com a dialética lembrar-esquecer própria do jogo da memória. Este segundo momento trata também da relação existente entre memória e identidade. As lembranças que surgiram nos relatos se entrelaçam para legitimar os projetos de identidade que as três entrevistadas implementam. Numa aproximação passado/presente/futuro, as bailarinas ressignificaram algumas de suas experiências, preencheram possíveis lacunas do passado e definiram por quais critérios constituiriam seus projetos futuros. Para tanto, contei com as discussões clássicas de Pierre Nora, Maurice Halbwachs e Henri Bergson, ressignificadas pelas contribuições de David Lowenthal, Ecléa Bosi, Andreas Huyssen, Beatriz Sarlo, entre outros.

No terceiro e último capítulo, a escola é o palco principal e primeiramente tem-se um histórico das políticas que se destinam à EJA no Brasil. Essa modalidade de ensino é marcada por um histórico de desinteresse por parte do poder público. No capítulo, discutirei a atenção que a EJA tem recebido, em nosso país, desde as primeiras décadas do século XX, e o público que frequenta essas salas de aula atualmente, as marcas deixadas pela infância de dificuldades levou muitos à evasão, e hoje, além dos empecilho para o retorno às salas de aula. Discuto ainda a heterogeneidade,

marca maior de uma sala de aula com pessoas diferentes, com interesses diferentes: Que conflitos isso tem gerado? Será que a escola nessas décadas em que tem oferecido a EJA tem parado para refletir sobre isso? Como mulheres com mais de 50 anos têm se colocado nessa sala de aula?

Por último, nas considerações finais, reitero que não procurei estabelecer, nem tampouco desvendar, as verdades sobre as mulheres pesquisadas e o contexto no qual se inserem. Relações sociais construíram e desconstruíram as cinco bailarinas (as três entrevistadas, a pesquisadora e a dissertação) que passam por essas páginas, sinalizando os lugares sociais em que nos inserimos e somos inseridos, na (e pela) escola, família, igreja, enfim, sociedade.

1 - RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE TRAJETÓRIAS DE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS

*Uma mulher tem que ter qualquer coisa além da beleza
qualquer coisa de triste
qualquer coisa que chora
qualquer coisa que sente saudade
Um molejo de amor machucado
Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher
Feita apenas para amar
para sofrer pelo seu amor
e ser só perdão.*

Samba da bênção - 1966 - Vinícius de Moraes

A música da epígrafe já participou de muitos outros momentos de minha vida, e durante a escrita do capítulo ela vinha passando despercebida, até que me dei conta dos muitos significados que ela carrega. O poeta é um homem definindo aquilo que “*uma mulher tem que ter*”: tristeza, saudade, cicatrizes que vieram de amores machucados, perdão... Mulher que é triste por ser mulher, que vive *apenas* para esperar seu homem e perdoá-lo. Algumas palavras/expressões soaram muito forte nesses versos, nas últimas vezes que eu o ouvi: tristeza, saudade, amor machucado, sofrer pelo amor.

Os versos trouxeram à tona algumas construções sociais que definem o que é ser mulher, e do que se deve ter para ser mulher. Construções que dizem algo sobre um certo período que não se encontra tão distante. Construções que dizem, sobretudo, sobre aquilo que é próprio da mulher em um certo tempo e para uma certa pessoa, um homem. O poeta não está falando por si só, mas está representando muitos de seus contemporâneos. Ele representa aquilo que ele, homem, espera da mulher.

São sobre essas questões que pretendo discutir aqui, ou seja, que as discussões de gênero só são possíveis se articuladas às categorias de tempo e lugar. Portanto, não estou falando de todas as mulheres, nem tampouco de

qualquer uma, mas estou falando de mulheres que, ao falarem de si, também dizem de um tempo e de um lugar que também as situam.

O capítulo que se segue passa pela discussão do que se espera do outro e de como é através do outro que nos constituímos. Não somente mulheres se constituem na relação com os homens, como também o inverso acontece, numa constante construção que pode ser, e muitas vezes é, desconstruída. Basta que para tanto alguém mude de lugar. Ou melhor: que deixe de ser triste por se saber mulher, e que descubra outros papéis além daquele que é só perdão!

Durante a escrita do projeto de Mestrado e também do material de qualificação, eu questionei o posicionamento das alunas que eu já havia conhecido, cobrando-lhes um entendimento da História e do ensino da História que eram meus. Assim, em sala de aula, ou em conversas de corredor, fazia questões do tipo: “*O que vocês mais gostam na História?*”, ou então, “*Vocês lembram de tal fato? O que era falado na casa de seus pais sobre isso?*”. Não satisfeita com as respostas lacônicas que surgiam, eu insistia, refazendo as questões, assim obtendo respostas tais como a que Inês me deu na entrevista: “*eu só vi isso lá na escola, na História contada*”.

Eu gostaria de ouvi-las dizer que a História é aquela que quebra os silêncios, explica as desigualdades, retira da invisibilidade os diversos sujeitos, problematizando os pontos de vista. Essas são algumas das questões que estiveram bastante presentes durante a minha graduação: a mesma História produz os ídolos e também os vilões; e o que mais me interessava não era nem um nem outro, e sim revelar a dinâmica que os produziu e os manteve em certos lugares e não em outros. É isso que eu espero da História e acredito ser possível também em sala de aula fazermos essas distinções, entre vilões e ídolos, entre diversos pontos de vista. Para tanto, basta mobilizar o passado como um projeto que envolva algum tipo de transformação.

E o interesse por essa dinâmica da produção dos sujeitos ainda se mantém presente neste trabalho, o que faz com que o foco recaia muito mais nos processos pelos quais as entrevistadas passaram, do que nos seus resultados.

A partir das entrevistas e da reunião do grupo focal foi possível perceber que essa é uma questão da Raphaela, ou até mesmo de muitos de minha geração. Eu me preocupava bastante com as narrativas pessoais dos alunos, suas origens e de suas famílias, na intenção de trazer para a sala de aula, histórias como as que existem em minha família, ou tantas outras diferentes, porém não menos ricas em material para ser problematizado numa aula de História. Ao contrário do que eu pensava, talvez não faça parte dos propósitos de todos os alunos descobrir porque algumas narrativas se fazem presentes nas salas de aula, enquanto outras que, talvez fizessem bastante sentido para eles, permanecem no silêncio.

Até o momento da análise das entrevistas, eu acreditava ser possível discutir as memórias de mulheres alunas na EJA (Educação de Jovens e Adultos) apenas a partir de questões que levassem em consideração a década de 1970 no Brasil. Eu acreditava que, repressão, censura, autoritarismo, dados econômicos denominados milagrosos, movimentos sociais, exílio, etc, tivessem provocado marcas naquelas memórias e que através delas eu poderia discutir passado e história ensinada a adultos.

A riqueza das entrevistas realizadas estava em outras marcas que me levaram a uma categoria de análise até então oculta. Nesse momento, pude contar com a ajuda do orientador deste trabalho para perceber que “pesquisa é aquilo que o campo nos mostra”, como ele repetiu algumas vezes.

Para as mulheres entrevistadas, o que interessava na década de 70, e em todas as outras já vividas por elas, eram as questões relacionadas à sobrevivência: trabalhar para sustentar os seus filhos, investir na educação formal deles, suprir a ausência do pai, de forma que a ditadura militar, a repressão, o “milagre econômico” passaram um pouco longe das questões da história vivida.

As décadas de 70 e 80 foram importantes nas vidas das mulheres que participaram da pesquisa não pelo envolvimento direto na política e economia nacionais, mas porque representaram mudanças na sua estrutura familiar. Carolina Ribeiro, em sua dissertação de Mestrado, discute a família brasileira nos dias atuais e aponta para as mudanças ocorridas nos lugares ocupados

pelas mulheres, desde 1960. A autora discute famílias cujo trabalho da mulher passa a ser a principal fonte de renda após a separação ou viuvez. Uma das principais consequências percebidas por essas mulheres é a queda na renda familiar, além de mudanças na vida social. Segundo a autora, a família perde alguns momentos de lazer (RIBEIRO, 2005). Como conceito de família Carolina adota:

pessoas que co-habitam, como laços de parentesco ou de carinho e aliança, existindo relações entre homem-mulher, homem-homem, mulher-mulher, com a presença ou não de filhos, sendo eles naturais ou adotivos, e relações mãe-filhos e pai-filhos, sem esquecer até mesmo daqueles que não co-habitam. (Idem, p. 15).

Duas das entrevistadas, Ana e Martha, possuem famílias compostas por elas e seus filhos apenas, como consequência de viuvez e separação, o que as colocou no lugar de quem proporciona a manutenção da casa e, portanto, sente as consequências dessa mudança.

Diante disso, comecei a me questionar: até que ponto cabia à mulher, mãe, esposa, dona de casa, adulta, durante a década de 70, se interessar pelas questões políticas, econômicas e sociais que assolam o Brasil? E mais do que isso, até que ponto essas eram questões das mulheres do século XXI, e que eu, de forma inadequada, transferi para as entrevistadas? Até que ponto as mulheres que eu buscava enxergar nas minhas entrevistadas são mulheres de hoje? Ou seriam mulheres que eu gostaria que fossem? Será que as falas das entrevistas revelam mulheres que eu desconhecia? Ou que eu conhecia, mas que estavam encobertas em meio a tantas outras mulheres? Como essas questões nos remete a posições de sujeito do que era ser mulher e do que era ser homem num dado momento, a década de 70 no Brasil, e ao que é hoje ser mulher e ser homem?

Essas questões foram sendo problematizadas a partir dos dados obtidos no campo e que me conduziram a categoria de gênero. Esta palavra foi usada inicialmente pelas feministas americanas indicando “uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ e ‘diferença sexual’. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SOIHET, 1997, p. 279).

Guacira Louro defende o uso do conceito como “ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. Referindo-se a um artigo de Joan Scott, ela traz o gênero para o campo das relações sociais, onde se constituem os lugares determinados para homens e mulheres.

Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, Guacira. 1997. Pág. 22).

Dessa forma, a relação com aquelas mulheres me levou, então, a problematizar o gênero, enquanto possibilidade de análise. Isto porque o “ser mulher” esteve presente em todas as entrevistas. As lembranças da infância eram relacionadas ao lugar social construído para as meninas – o casamento e a maternidade aparecem como marcos e apontando para uma dada naturalização tão discutida, os relacionamentos com os maridos e as consequências da viuvez ou da separação foram muito faladas. Por tudo isso, não foi possível passar despercebida diante de tantas marcas femininas.

Judith Butler, filósofa francesa bastante citada em Estudos Feministas, propõe a identidade de gênero como aquela que antecede as outras identidades. Para ela,

seria errado supor que a discussão sobre a “identidade” deva ser anterior à discussão sobre a “identidade de gênero”, pela simples razão de que as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero. (BUTLER, Judith. 2003. Pág. 37).

Dessa forma, esse primeiro capítulo foi construído pensando prioritariamente nas relações de gênero, entendido aqui como, relações de poder, nas quais se forjam não somente a idéia e o lugar da mulher, mas também do homem. Isso não significa que elas não estarão presentes nos próximos capítulos. Aqui, discutirei o lugar das mulheres na produção do conhecimento, a construção do conceito de gênero, as aproximações e distanciamentos existentes entre as entrevistadas e os homens que passaram por suas vidas, e por último, os efeitos que elas provocaram em mim, enquanto pesquisadora.

1.1- O lugar das mulheres na produção do conhecimento

Essas questões que envolvem problematizar fontes, relativizar pontos de vista, questionar abordagens, estiveram presentes durante toda a minha graduação, tão marcada pela ênfase nas transformações que ocorreram na historiografia durante o século XX.⁹ É a partir daí que começo a dirigir meu olhar para as mulheres, alunas de EJA de um cursinho popular, na periferia de Juiz de Fora. Essas mulheres são objetos de pesquisa hoje em virtude dessas transformações na historiografia que permitiram, entre outras coisas, o surgimento de novos objetos e novas abordagens.

⁹ Estou me referindo às características que marcaram, sobretudo, o movimento de historiadores franceses que se reuniam em torno da Revista dos Annales e ainda da historiografia marxista, que deixaram muitas marcas nos estudos brasileiros. Ciro Flamarion Cardoso, 1997, na Introdução do livro “Domínios da História” menciona algumas dessas características, tais como: respeito às especificidades históricas de diferentes períodos e também de diferentes consciências a respeito dessas especificidades, entendimento das Ciências Sociais, sem fronteiras rigidamente definidas entre elas e também a vinculação do pesquisador com as questões do seu presente.

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007), em artigo à Revista Brasileira de História, apontam a história das mulheres como uma história da exclusão. Por herança positivista, as mulheres foram excluídas da História. Por conta do trabalho do historiador privilegiar fontes estritamente escritas, de cunho administrativo ou político, as mulheres até a primeira metade do século XX não tiveram acesso a esses postos, elas eram uma grande ausência nos trabalhos acadêmicos.

A situação mudou somente a partir da década de 60. Nesse período, muitas transformações já haviam acontecido nas Ciências Sociais, e o conceito de fonte já havia se ampliado. Além disso, com a explosão dos movimentos feministas, a cobrança por elementos e dados que discutissem as questões feministas aumentou e as mulheres passaram a ser objeto e sujeito, o que constitui um marco na história das mulheres (SOIHET & PEDRO, 2007, p. 285).

Guacira Louro relata essas transformações no campo da Educação. Segundo a autora, desde a década de 80, muito tem sido produzido sobre a temática do gênero no país, apesar de até hoje ainda termos um número muito pequeno de disciplinas ou atividades acadêmicas quando comparamos com indicadores de outros países. No entanto, ela destaca o surgimento e o papel de alguns grupos de estudos que introduziram essas questões e têm sido responsáveis por pesquisas e algumas publicações importantes para fomentar o debate e a construção teórica e metodológica do gênero no Brasil.¹⁰

A narrativa sobre esse campo, como disse Joan Scott, merece um relato complexo “que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina histórica” (SCOTT, IN: BURKE, 1992, p. 65). Neste sentido, a década de 60 parece ser o marco inicial para o movimento feminista que nos EUA, país de origem de Scott, moldou seu apelo na igualdade. Buscando perceber as transformações que ocorreram no movimento, Scott argumenta que como toda narrativa, esta

¹⁰ Guacira menciona principalmente o GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (FACED/UFRGS), algumas revistas como a Revista de Estudos Feministas (editada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ – e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPCIS/UERJ), o Caderno Pagu (editado pelo Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP), a Revista Educação e Realidade (editada pela Faculdade de Educação/UFRGS) que além de artigos diversos sobre o tema já lançou duas edições especiais.

também possui variações. Por isso, propõe uma narrativa da história das mulheres, atenta à necessidade de pensarmos o campo de estudos sobre as mulheres como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento.

Nesse mesmo texto, Scott chama a atenção para o posicionamento das mulheres, membros da AHA (American Historical Association – Associação Histórica Americana), durante as décadas de 60 e 70. Naquele momento, “as mulheres eram chamadas para se inserirem em profissões que previamente as haviam excluído ou subutilizado” (Idem, pág. 69).

Desde esse primeiro momento, a discussão envolvendo a Educação estava em pauta. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a preocupação das feministas voltava-se para o acesso à Educação, ou melhor, a falta de acesso por parte de algumas mulheres. Nessa primeira fase, sobressaiu o fato de as mulheres terem um grau de escolaridade menor que o dos homens, sobretudo na periferia do capitalismo, e de também existirem algumas carreiras e profissões que eram monopólios masculinos (SILVA, 1999, p. 92).

De acordo com Guacira Louro,

tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 1997, p. 17).

Por isso, ocupar certo número de cadeiras nas universidades já não era o bastante. No caso da AHA, não só as mulheres, mas também negros, judeus, católicos, não-cavalheiros foram sistematicamente sub-representados durante anos. Durante toda a década de 70, eles protestaram, argumentando que Ciência não era neutra (SCOTT, IN: BURKE, 1992, p. 72), mas também perpassada por relações de poder.

Tomaz Tadeu também destaca esta que seria uma característica da segunda fase do movimento feminista, quando a preocupação passou a ser com a necessidade das instituições se transformarem para refletir os interesses e experiências das mulheres. Isto porque “não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva”. Vale lembrar que “epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (SILVA, 1999, p. 94).

Para Guacira é esse caráter político que constitui uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas. Para ela:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 1997, p.19).

Sobre a situação desses estudos atualmente, Guacira pondera:

No entanto, por muitas razões – que vão desde as dificuldades de publicação, divulgação e acesso a periódicos e livros especializados, até as notórias dificuldades de consumo do professorado brasileiro e de outros setores interessados – esse material ainda tem permanecido em círculos mais ou menos restritos. Além disso, talvez seja temerário dizer que já tenham sido superados os processos de guetização dos Estudos Feministas. Provavelmente de formas mais sutis – e, portanto, mais difíceis de combater – a consolidação desse campo continua sofrendo restrições (LOURO, 1997, p. 150).

Da mesma forma que a presença atuante das mulheres na AHA contestava a ideia de que a História fosse um corpo unitário, denunciando a parcialidade do conhecimento, as mulheres, e toda a complexidade que nos envolve, presentes nas salas de aula de EJA, apontam para a necessidade de prestarmos atenção na heterogeneidade dessas salas de aula. São alunos de diferentes idades, condições sociais diferentes e com diferentes histórias de vida, que refletem em diferentes interesses. Diante disso, não podemos pensar na identidade de gênero como algo homogêneo. Não podemos falar “mulher”, e sim, “mulheres”, no plural.

Que desafios isso impõe às escolas? Em especial, que desafios são propostos às salas de aula de EJA? Será que basta termos as vagas nas escolas, para as mulheres preencherem quando isso for possível? Como o pensamento feminista poderia contribuir? Será que a escola está atenta ao fato de elas desempenharem alguns outros papéis além do papel de aluna? Ou será que chegou a hora, ou já passou da hora, de discutirmos as condições enfrentadas por essas alunas?

Diante dessas questões, e a partir dos dados coletados, parece possível arriscar em contribuir com algumas análises. Estou ciente dos empecilhos citados por Guacira, como as dificuldades do professorado em adquirir livros, além das dificuldades de circulação que as publicações sobre o tema enfrentam. No entanto, é necessário ressignificar a prática escolar pensando nos sujeitos que se encontram em sala de aula.

Em publicação do Ministério da Educação, encontra-se um texto que discute as desigualdades de gênero em sala de aula:

Mesmo quando as meninas apresentam índices de desempenho escolar relativamente superiores aos de meninos, ambos estão submetidos à hegemonia de uma masculinidade branca, heterossexual e de classe média que reproduz, ao invés de transformar, as atuais normas e hierarquias de gênero predominantes em nossa sociedade. A construção das feminilidades e das

masculinidades na escola ainda carece de referências mais plurais e mais sensíveis à superação das desigualdades de gênero nas relações escolares (REAY, 2001 Apud HENRIQUES, et al. (org). 2007, p. 32).

Muitas são as dificuldades para a superação da desigualdade de gênero em sala de aula. No entanto, é preciso atentar para a necessidade de problematizarmos essa desigualdade. Talvez compreender que as desigualdades estão no bojo de nossa sociedade faça parte do caminho, mas nem por isso, devemos permanecer estáticos e reproduzindo seus mecanismos. A escola deve ser espaço para enfrentamento dos fatores que engendram a desigualdade, colocando-se à disposição das transformações apontadas pelos movimentos feministas, entre outros movimentos sociais. Ana Canen lança mão da teoria do multiculturalismo para dar conta dessas transformações:

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. (CANEN, 2001, p. 207. Apud HENRIQUES, et al (org). 2007, p. 33)

Muitas características de nossa sociedade são socialmente construídas, apesar de em alguns momentos serem avaliadas enquanto “naturais”. Segundo aponta Guacira Louro

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizam de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou depois dela);

apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornaram-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”) (LOURO, 2007, p. 59-60)

Essa naturalidade construída também interfere nas relações entre mulheres e homens. A “ordem natural das coisas”, do tempo em que as entrevistadas tornaram-se adultas, era que uma mulher deveria casar e se dedicar à família. Para Inês: *“na roça é assim, você ficou mocinha ou você casa ou você fica solteirona”*. Será que em algum momento de sua juventude, Inês, ao invés de pensar na possibilidade da “solteirice”, pensou em se casar, ter filhos, e deixar que seu marido se dedicasse à educação das crianças, enquanto ela trabalhava para manter a ordem financeira da casa?

Para não adotar esse reverso da moeda, prefiro me questionar com a ideia de compartilhar as tarefas. Isso deixaria de lado a construção de que há papéis próprios às mulheres e outros próprios aos homens. Essa divisão nos remete à polarização dos gêneros, da qual Joan Scott já alertava. Em nossa sociedade, são comuns análises de homem e mulher como pólos opostos, relacionados à dominação-submissão. Pensar essas análises a partir da perspectiva foucaultiana significa pensá-las atravessadas pelas relações de poder. E isso significa dizer que o poder não é uma entidade que uns possuem e outros não. O poder é exercido na relação entre uns e outros, sendo

“os uns” e “os outros” não estando nunca fixados em um papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos pólos da relação. (...) Em nenhum caso, trata-se, por consequência, de descrever um princípio de poder primeiro e fundamental, mas um agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia de mesmo na história (REVEL, 2005, p. 67).

Durante a realização das entrevistas, ao visitar a casa de Martha, encontrei-a em um domingo à tarde, com um lenço na cabeça e a parte da frente da roupa bastante molhada. Ela dizia estar lavando algumas peças de roupa para o filho, já que durante a semana ela não tem tempo para isso. Suas vizinhas, que estavam sentadas na calçada, perguntaram quando ela se juntaria ao grupo, e ela respondeu que não teria tempo naquele dia. Brincou dizendo que trabalha sete dias na semana sem direito à folga!

A mesma entrevistada, durante a seção do Grupo Focal, trocou informações com suas colegas sobre um trabalho de Geografia que havia perdido por conta de ter faltado à aula, já que estava com muito serviço de casa acumulado. Quantas vezes no nosso dia-a-dia não nos deparamos com a expressão “trabalho de dona-de-casa”? Por que não, “tarefa de casa”?

Talvez, em uma outra perspectiva de análise, essa situação trazida por Martha, na qual ela deixa de fazer algumas coisas para cumprir as tarefas de casa, poderia servir como um exemplo em que a mulher se submete ao poder masculino, presente aqui na atitude do filho em não lavar sua própria roupa. No entanto, não me permito enveredar por essa análise. Através da perspectiva foucaultiana de poder, parece ser possível entender o agenciamento das relações desse tipo de uma forma muito mais complexa, podendo, então o poder, estar de forma simultânea em ambos os pólos.

Para atingir uma questão como essa (tarefa de casa ou tarefa de mulher) a categoria gênero, parece atender aos nossos propósitos. As relações que levam alguém a denominar alguma tarefa como “tarefa de dona de casa”, e não “tarefa de casa”, estão envolvidas em embates de poder. Algumas práticas e definições que são postos no social servem para criar diferenças e semelhanças. Isso não ocorre somente no espaço público, mas também no privado.

Anderson Ferrari (2004), em artigo para a Revista Brasileira de Educação, discute alguns aspectos da distinção entre público e privado. Quando falamos em aspectos privados, deveríamos estar falando sobre aquilo

que guardamos em nossos lares, em nossa intimidade, e, no entanto, estamos falando em identidades, em imagens e classificações que ocorrem em âmbito social e são repletas de cultura e história. As tarefas de casa classificam quem as faz, e, sobretudo, classificam quem as realiza diariamente, lhe dando um lugar que geralmente não recebe nenhum reconhecimento. As tarefas são das donas de casa: mulheres que se tornaram esposas e, portanto, destinadas às tarefas que poderiam ser de todos da casa.

Atualmente, algumas casas já não se organizam mais dessa forma. Com as mudanças nas rotinas de homens e mulheres a partir das transformações sócio-econômicas mais recentes, como por exemplo, jornadas de trabalho extensas, e postos ocupados tanto por homens como por mulheres, as tarefas são *divididas* de fato entre todos que estão na casa. Mas a construção da multimulher, aquela que realiza diferentes e inúmeras tarefas, sinaliza para uma relação que não considera a possibilidade de divisão das tarefas do lar, mantendo a denominação tarefas de mulher.

1.2- O gênero e suas construções

Como defende Joan Scott, “era necessário um modo de pensar a diferença e como sua construção definiria as relações entre os indivíduos e os grupos sociais” (SCOTT IN: BURKE, 1992, p. 72). Para ela:

gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida.

(...)

Nesta abordagem a história figura não apenas como o registro das mudanças da organização social dos sexos, mas também, de maneira crucial, como participante da produção do saber sobre a diferença sexual. Parto do princípio de que as representações históricas do passado ajudam a construir o gênero no presente (SCOTT, 1994, p. 13).

Dessa forma, o conceito de gênero enfatiza o caráter sócio-cultural e o aspecto relacional. Partindo dessa perspectiva, não se pode conceber as mulheres exceto na relação com os homens, da mesma forma que o contrário também é válido. Isto porque não basta relatar as diferenças entre homens e mulheres. É preciso refletir em torno das relações que os constituíram. Compartilhando da abordagem pós-estruturalista, Joan lança a pergunta que faz muito sentido para mim na análise do material que deu origem a este trabalho: “Como as identidades são produzidas e em que termos?” (SCOTT IN: BURKE, 1992, p. 90).

Os estudos de gênero e as abordagens pós-estruturalistas possuem muitos pontos de contato. Conforme aponta Guacira Louro, esses dois movimentos contemporâneos constituíram-se em meio à efervescência intelectual do final dos anos 60, compartilhando das críticas às explicações totalizantes da sociedade, problematizando e questionando a Ciência e a concepção de poder central e unificado que poderia reger o todo social. (LOURO, 1997. p. 29).

A autora menciona o texto de Joan Scott divulgado no Brasil em 1990 ¹¹, em que a feminista inglesa enfatiza a necessidade de “implodirmos” a lógica binária presente nas relações entre homens e mulheres. Scott toma emprestados alguns conceitos de Michel Foucault e Jacques Derrida, e passa a enfatizar as relações de poder, e como elas constroem as categorias discursivamente. Ela observa que

é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariavelmente de dominação-submissão (LOURO, 1997. p. 31).

¹¹ A saber: SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil à análise histórica. IN: Revista Educação e Realidade. 16 (2) 1990.

No Brasil, foi durante a década de 70 que as mulheres surgiram na condição de objeto e sujeito da história, quando os primeiros resultados das transformações ocorridas na historiografia começam a surgir na forma de publicações. Rachel Soihet nos fala sobre as dificuldades daquele momento, quando os estudos sobre as mulheres ainda eram exceção nos Programas de Pós-Graduação.

Única, naquele momento, a elaborar uma dissertação sobre esse objeto no Programa de pós-graduação em História da UFF, que então se iniciava, enfrentei uma série de problemas, dentre eles, o isolamento intelectual, as dificuldades de orientação e os subseqüentes obstáculos quanto ao conhecimento da bibliografia mais recente sobre o assunto e do instrumental teórico metodológico a ser utilizado no tratamento da questão (SOIHET,1998, p. 77).

O primeiro movimento das historiadoras no Brasil surgiu para “desmitificar as concepções até então dominantes, acerca da submissão e passividade femininas”. Quero situar este trabalho nessa lógica de desconstrução. Assim, as entrevistadas podem até ser consideradas submissas, em outra análise, porém aqui estão sendo vistas como mulheres fortes, “de fibra”, tal como elas se denominam. Elas tomaram decisões que as constituíram enquanto vitoriosas, e através destes estudos posso revelá-las de outra forma, e não como vítimas.

Rachel Soihet (1998) cita as historiadoras Michelle Perrot, Arlette Farge e Natalie Zemon Davis como pioneiras no âmbito internacional e Maria Odila da Silva Dias como pioneira no Brasil. Este trabalho é, assim, tributário dessa época e dessas pesquisadoras que começaram a se dedicar aos estudos feministas antes de mim. O fato de eu me interessar em ter mulheres como objeto de pesquisa já revela que de fato muitas transformações se deram a partir da década de 60.

Margareth Rago (1998, p. 90) em depoimento sobre o surgimento dos estudos sobre as mulheres no Brasil, aponta esse período como momento no qual “o mundo acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores”. Para ela, a entrada das mulheres nas universidades, a partir da década de 70, propicia o surgimento do campo “história das mulheres” já que elas “passavam a reivindicar seu lugar na história”. A historiografia no Brasil passa a refletir seus atores, englobando outras questões como, por exemplo, o cotidiano, a sexualidade, as etnias, as mentalidades, além daquelas que a definiram até então. As mulheres mudam seus lugares na pesquisa acadêmica. Pensando em gênero como uma relação, quando isso acontece, o lugar do homem também é alterado.

A passagem da história das mulheres aos estudos de gênero se deu quando os estudos de Joan Scott e outras pós-estruturalistas chegam ao Brasil apontando para a dimensão relacional da categoria gênero. Scott tem seus textos traduzidos, divulgados e amplamente utilizados no Brasil (LOURO, 1997, p. 30) e isso não foi exclusivo da produção historiográfica.

Na Educação as mudanças também acontecem tendo os pós-estruturalistas como uma (re)corrente referência. Guacira Louro aponta alguns entraves com os quais o conceito convive para sua legitimação no campo da Educação, que priorizava nesse momento a luta de classes, apoiando-se nas pedagogias críticas que enfocavam o social e o coletivo, em detrimento das abordagens focalizadas no indivíduo e no seu desenvolvimento comum até então. Por isso, evitavam qualquer posicionamento que pudesse ser visto como um recuo. Um outro entrave foi o fato de o conceito não possuir uma compreensão única, nem uma tradição sólida, como o de classe. Assim,

foram necessários alguns anos, muitos embates e discussões, muita pesquisa, artigos, palestras e seminários; foi preciso experimentar árduas disputas para que começasse a romper o gueto dos núcleos ou grupo de estudos ‘de mulher’ ou ‘de gênero’ e o conceito adquirisse um novo estatuto (LOURO, 2002, p. 228).

Em alguns momentos das entrevistas as mulheres nos dão pistas do que é para elas “ser mulher”, e de como foi se formando essa idéia ao longo de suas trajetórias. Essa posição foi sendo construída e modificada, não permanecendo fixa e inalterada, o que nos aproxima do que as teorias feministas e pós-estruturalistas vêm mostrando.

Para Inês, o casamento e a relação com o seu marido marcam muitas de suas escolhas, incluindo a de voltar para a escola. Vale lembrar que essas escolhas e projetos podem mudar se considerarmos uma mesma trajetória e também se pensarmos em trajetórias de pessoas diferentes. Guacira chama nossa atenção para a interseção do conceito de gênero com outras categorias. Para ela, ele “se mostraria mais potente na medida em que fosse tomado em suas articulações com classe, raça, etnia, idade, etc.” (Idem, p. 229).

Ao falar do casamento, Inês dá voz a uma mulher de um certo tempo e de um certo local. Ela fala “da roça” e não da cidade, de outro tempo e não de agora. Nesse outro momento e nesse outro lugar, as relações eram outras, as informações eram outras, diferentes das minhas, diferentes de muitas outras que podem existir. Ela diz:

I: Então você não tem opção, ou uma coisa ou outra. E como lá (ela está falando sobre a “roça”) não tinha orientação nenhuma, a gente se espelhava nos pais, o pai casou, nós vamos casar também, assim a gente imagina lá. Conheci meu marido, nós começamos a namorar, casamos. Aí decidimos vir pra cá.

R: A senhora casou nova?

I: Hoje assim, eu falo que casei nova, mas muitas casam até mais nova; eu casei com dezenove anos e ele com dezoito. Aí quando ele veio pra cá, eu tinha que criar meus filhos. Criei meus filhos. (grifo meu)

Será que ela faria diferente se tivesse alguma orientação? De que tipo de orientação ela está falando aqui? A escola poderia ter dado essa orientação? Será que ela fez diferente com os filhos e filhas? Essas questões

podem ser problematizadas a partir da fala de Inês e nos conduzem a um lugar de mulher, a um ser mulher em relação a um ser homem. Ela não está falando somente do que cabe à mulher, mas também ao que cabe ao homem na relação. Se esperavam que ela se casasse ao “ficar mocinha”, esperavam também que o homem já tivesse condições de “arcar” com esse casamento.

As mulheres entrevistadas, a exemplo de muitas outras, foram tecendo suas trajetórias tendo como referência o casamento. As três nasceram e cresceram em outras cidades e mudaram para Juiz de Fora por conta da necessidade de seus maridos.

Martha, perguntada se nasceu em Juiz de Fora, responde: Não. Eu sou de Angra dos Reis.

R: Do Rio?

I: Estado do Rio.

R: E como você veio pra cá?

I: Aí depois eu casei, o meu marido era daqui, aí eu vim pra cá.

R: Então você ficou lá até casar?

I: Até casar.

R: A sua infância então foi lá?

I: Isso. Eu sou nascida e criada lá. Aí depois casei e vim pra cá.

Ana, após a mesma pergunta, responde:

O: Não. Eu sou natural lá de Queluzito, é distrito de Conselheiro Lafaiete. Tem trinta e poucos anos que eu moro aqui.

R: A senhora veio pra cá por quê?

O: Foi quando eu casei, o meu falecido marido era daqui, a família dele era daqui, nos conhecemos lá, aí casamos e viemos pra cá.

Percebe-se aqui o lugar de mulher construindo também o lugar de homem. Durante muito tempo, o masculino não foi levado em consideração nos estudos de gênero. Mas aqui fica claro que não há “mulher” senão na relação com o “homem”. Ela muda para Juiz de Fora quando o marido decide mudar. Mais adiante, ela justifica sua entrada no mercado de trabalho também por conta do marido. Era pelo fato dele “deixar a desejar”, que ela se torna “chefe de família”, o que nos revela aquilo que ela esperava do homem.

Isso não altera apenas a posição dela enquanto mulher, mas a de seu marido, como homem. Dele era esperada alguma tarefa que não foi cumprida, ele deixou a desejar. Nolasco (1997), em artigo no livro *Homens*, cita o fato de existir em nossa sociedade um ideal masculino. Os meninos são submetidos a esse ideal desde a infância e em todo seu processo de socialização. Isso compreende representações que envolvem homens e mulheres do tipo, os homens não choram, e que a afetividade é exclusivamente feminina.

No entanto, este autor toca num ponto fundamental: ele aponta para as possíveis mudanças que podem estar ocorrendo nessas representações. Os homens podem deixar de ter como pano de fundo uma sociedade patriarcal para ver emergir novas demandas sociais como, por exemplo, envolvimento com os filhos e com as tarefas da casa (Idem, Pág. 19-20).

No caso das entrevistadas, elas comentam, informalmente, enquanto mostram fotos dos filhos e contam sobre seus netos, o envolvimento desses homens na educação de seus filhos. Isto já aponta uma mudança, já que eles não tiveram presença paterna em casa durante a infância.

Ressaltando o aspecto relacional da categoria gênero, afirma-se a identidade de mulher, marcando a diferença da identidade de homem. Para Tomaz Tadeu,

“o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que

fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” (SILVA, 2007, p. 82).

As classificações que determinam o “nós” e o “eles” são fundamentadas na vida social. Para questionar essas classificações, enquanto relações de poder, precisa-se problematizar os binarismos que as envolvem, como diz Tomaz Tadeu, “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”(Idem, p.83).

Stuart Hall problematiza um conceito de identidade que não é fixo, e sim, estratégico e posicional. Para ele:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL IN: SILVA (ORG), 2007, p. 108)

Sueli Kofes e Adriana Piscitelli (1997) apresentam o gênero como um meio através do qual as relações se organizam. Para elas, o “gênero marca as memórias – em narrativas biográficas ou em tradições orais”. É isso que as falas das entrevistadas revelam, levando a pesquisa à discussão das construções sociais que dão origem às idéias de papéis próprios de homem e de mulher presentes em nossa sociedade.

Inês fala sobre a “obrigatoriedade” do casamento na realidade social em que vivia. As construções de gênero como, por exemplo, “casar-se ao ficar

mocinha”, constituem lugares sociais que, quando não são seguidos, geram um custo social, para exemplificar, as cobranças.¹²

Butler nos convida a pensar sobre esses lugares de gênero construídos através do discurso:

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que **as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada**. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um **discurso cultural hegemônico**, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2003, p. 28) (Grifos meus)

Esse “discurso cultural hegemônico” fornece os modelos que devem ser seguidos e definem também as cobranças que aquelas que não o seguirem sofrerão. Esses modelos não são somente de mulher, mas de mãe, profissional, irmã, filha, etc. As mães das entrevistadas, como se pode observar a seguir, surgem nos relatos como um espelho para elas. Isso evidencia o discurso sobre maternidade que elas adquiriram.

I: Ah, minha mãe, que lembrança! Que mulher de fibra! Criou todos nós, que era eu que ia fazer dois anos, meu pai morreu, e a irmã mais velha que tava com vinte e dois anos. Era uma pessoa muito determinada, lutadora, sempre acreditando que o amanhã seria melhor do que hoje. Ela sempre passou isso pra gente, com toda dificuldade.

R: Você ouvia isso dela sempre?

I: Sempre! E depois foi casando, casando, eu fui a última a casar.

R: Você é a mais nova também?

¹² Mais adiante essas cobranças serão evidenciadas e discutidas.

I: Caçula. Aí como eu fui a última a casar, quando nós chegamos da Igreja, (???) meu e do meu marido e chorou, porque eu casei num sábado, na segunda-feira eu vim pra cá pra Juiz de Fora. E eu fui a única a sair de perto dela. Eu sempre morava perto lá em Angra. Aí ela abraçava a gente chorando, olhou pra mim e pro meu marido e falou assim “Agora a responsabilidade é sua, faça por viver”. E a gente viveu, quatorze anos casados (???) Pra você ver como é que é o destino, a minha mãe ficou viúva com quarenta e cinco anos, meu pai morreu com quarenta e sete, eu fiquei viúva com quarenta e dois anos, meu marido morreu com quarenta e seis anos. Olha bem. Só que ela ficou com nove filhos.

Quando ela fala que sua mãe era “uma mulher de fibra” ela não está dizendo apenas sobre uma mulher, mas sobre uma mulher que é mãe. Esse modelo materno parece ser seguido por ela mesma que se orgulha em ter repetido a trajetória de sua mãe. O que ela chama de “destino” é aceito e quase comemorado, pois para ela isso significa força, significa ser uma mulher de fibra, e, portanto, ser uma mulher tão admirada quanto a mãe dela é. Martha (Ana e Inês não se comportam de maneira diferente) vai trabalhando com modelos em relação ao que é ser mãe, ao que é ser mulher, ao que é ser filho, ser pai, ser marido, ...

Assim, a união de seus pais é parâmetro para Ana:

Os meus pais, eles foram um casal simples, humilde, da roça, mas com grande conhecimento, quer dizer, eles não tinham estudo, mas tinham uma noção de vida, passou muitos bons conselhos pra gente, uma sabedoria de vida, sabe; unidos, viveram mais de cinqüenta anos juntos, quer dizer, foi o único esposo, porque eram casados por muitos anos. Aquela união bonita, nunca vi o meu pai agredir minha mãe, a mãe sempre trabalhando, meu pai trabalhando, até na lavoura mesmo, ela ia capinar roça pro irmão dela, e sentava uma criança de um lado, outra de outro e o menorzinho deitado em cima de um pano, e ela falava “fica aí enquanto eu to capinando”, sempre na luta, na batalha, mas com fé em Deus, unidos, com muita humildade, mas com muita fé, e graças a Deus, os irmãos, não tem nenhum aí aprontando, fomos criados numa simplicidade muito grande, mas com muito respeito ao próximo, valorizando muito esses princípios, e valeu a pena também, foi bom, foi grandiosa a vida com meus pais, eles deram muitas lições de vida pra gente, tem muita história de vida deles pra relatar.

Então, como o casamento é apresentado como uma referência, a desintegração do mesmo, a viuvez ou a separação, também deixam suas marcas. Jeni Vaitsman (2001), em um artigo sobre o tema, destaca o fato da associação mulher/natureza/procriação/esfera doméstica ter ficado disfuncional do ponto de vista teórico. Para ela, isso é um dos resultados dos processos sócio-econômicos e tecnológicos que se aprofundaram durante os anos 70, afetando instituições como a família e o casamento. As mulheres passaram a ocupar postos de trabalho e a participar efetivamente da renda familiar. Com isso, não podemos deixá-la apenas reclusa à esfera doméstica.

Por outro lado, a mulher ainda é a principal responsável pela esfera da reprodução doméstica. “E na ausência de uma figura – e sobretudo de uma renda – masculina a dicotomia é rompida, mas isso pode ao contrário da emancipação, significar para a mulher sobrecarga de trabalho, pobreza e solidão” (Idem, p. 19/20). Isso é percebido nos relatos de Martha:

I: Deu, nossa! E como foi. Dentro de quinze dias mudança daqui pra Angra (???) um empresário lá de Jundiáí, que eles tinham uma casa lá, de verão, aí fiquei lá com eles, mas eu não queria ficar. Aí antes do meu marido morrer a gente tinha feito inscrição pra comprar casa lá no Milho Branco. Aí depois que ele morreu, um ano depois saiu a escritura. Aí eu falei “ah, vou voltar!”

R: Aí você veio pra cá e enfrentou a situação?

I: Enfrentei a situação. Um de sete e um de doze. Aí o meu mais novo, mais velho, (???) abalado com a morte do meu marido, teve que vim pra cá com o Rodrigo, aí ele ia estudar eu comecei a trabalhar.

R: Você trabalhava em casa de família?

I: Não, eu trabalhava numa clínica, lá na Real (???), aí fiquei lá um ano e meio, mas pagava muito pouco, entendeu? Eu tava com muita dificuldade, porque nessa época, depois que eu vim de lá aconteceu um acidente com a minha mãe, ela quebrou o fêmur. Aí como não tinha, era só os filhos. Aí juntamos todos nós, e todo mundo ajudando pagamos uma menina pra ficar com ela; eu tinha que mandar dinheiro também. Eu ficava num sufoco, só com a pensão, tinha a compra da casa, prestação da casa, entendeu? E sustentando os garotos.

As dificuldades aumentam na ausência do marido. Ela precisa de um emprego que lhe pague o bastante para suprir as despesas de sua família, compensando a falta que a renda do marido fazia. E como ela diz, “*ficava num sufoco*”.

Ana também conta sobre a ausência da figura masculina:

A: Sou dona de casa, porém ainda continuo trabalhando com vendas. Tem vintes e seis anos mais ou menos que eu mexo com vendas, eu vendo Avon. Tem vinte e seis anos que eu vendo Avon. E nesse meio tempo eu fui vender roupas, catálogos também, mas aí catálogos eu parei. Eu pego numa fábrica aqui em Juiz de Fora (???) e linha praia no verão, vendo um monte de biquíni de maiô, um monte dessas coisas no verão, porque tem que trabalhar, só dona de casa não dá futuro não, aí tive que trabalhar muito pra eles terem estudado.

(...)

o meu primeiro marido, ele morreu de bebida, e ele deixava muito a desejar nos compromissos dele como pai, como chefe de família, então eu tive que me tornar chefe de família, e ser mais pai na educação mesmo, pra orientar, dar conselho, vivi muito sozinha, muito sozinha mesmo, mas não me arrependo. (Ana)

A vida sobrecarregada de trabalho e obrigações é relacionada pela entrevistada com a ausência do marido. Ela nos fala, voltando ao aspecto relacional do gênero, que ser homem é ser chefe de família e isso significa para ela “dar orientação, dar conselho”, além de suprir um pouco da solidão percebida por ela. Assim como os estudos feministas defendem que a mulher, ao mudar o seu lugar, mudam o do homem, o inverso também ocorre, reforçando o caráter relacional e de construção dos gêneros.

As três entrevistadas assumiram ao longo de suas trajetórias, diferentes identidades de mulher. E a cada mudança elas demonstravam transformar a situação social também. Quando elas passavam a assumir a identidade de trabalhadora, além das identidades de mãe e dona de casa, elas mudaram não somente seus lugares sociais, como alteraram a oferta de possibilidades para seus filhos.

Ana que tinha um marido alcoólatra, quando decide trabalhar como vendedora autônoma, interfere na trajetória de seus filhos, dando-lhes algumas oportunidades que talvez não existissem se ela dependesse apenas do marido. Inês aumentou a renda familiar trabalhando de lavadeira e comprando para seus filhos os cadernos que ela não teve em sua infância. Martha, após ficar viúva, decide voltar a Juiz de Fora. Ela deixa o conforto da proteção familiar para ela mesma se empenhar no seu próprio sustento e no sustento de seus dois garotos. Quando elas mudam de lugar, elas alteram suas perspectivas de análise de mundo e mudam também aqueles que estão às suas voltas.

Como já foi dito anteriormente, a categoria gênero varia de acordo com os contextos sociais e culturais, tendo a possibilidade de se relacionar com outras categorias, como classe, etnia, religião, idade. No meu caso, não posso falar “mulher” como se essa palavra representasse algo homogêneo. Aqui, temos mulher pobre, mulher viúva, mulher negra, mulher mãe e por aí vai. Isto amplia o foco de análise para o que etnia e classe produzem nas experiências históricas vividas por elas. Elas desempenham diferentes papéis e estes vão deixando suas marcas nos relatos. Neste próximo ponto, discutirei as diferentes mulheres que estão nesses relatos.

1.3- As diferentes mulheres

Nas três entrevistadas, encontrei várias possibilidades de mulheres, fato que aproxima a pesquisa à discussão do aspecto híbrido das identidades. Segundo Tomaz Tadeu,

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intrecuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais

integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2007, p. 87)¹³

Um importante aspecto a se destacar aqui é a possibilidade de através dessa ideia não entendermos a identidade como algo fixo, que separa, segrega. As teorias de gênero, então, ganham destaque nos questionamentos das oposições masculino/feminino e também na contestação dos processos de fixação de identidades de gênero.

Assim, temos várias mulheres nessas três entrevistadas: duas delas são negras e católicas, enquanto a terceira é branca e protestante (ainda que tenha declarado não frequentar efetivamente os cultos). Somente por aqui já encontramos outras duas categorias além do gênero: raça e religiosidade. Têm-se, então, mulheres reveladas e não mulher (no singular), não somente por serem três entrevistadas, mas porque são muitas as possibilidades de análise de cada uma dessas três.

Ainda teriam outras tantas faces silenciadas em Inês, Ana, e Martha que não se mostraram nas entrevistas. E o que esses silêncios teriam a nos revelar? Um dos aspectos silenciados está relacionado à afetividade e à sexualidade. As três entrevistadas pertencem a uma certa geração que considera “tabu” falar sobre determinadas características, ainda mais com a pesquisadora, que elas não possuíam nenhum laço de proximidade. Talvez nem mesmo entre elas esse silêncio se desfaça.

Dentre tudo que se mostrou, a maternidade surgiu nesses relatos como algo natural, como se não existisse escolha para quando e em que condições ela fosse existir. Inês relata como foi o parto dos dois primeiros filhos mais velhos, no tempo em que ela morava na zona rural:

¹³ Vale destacar, que esses aspectos híbridos da identidade surgiram dentro da teoria cultural contemporânea através de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Essa hibridização foi então forçosamente construída.

I: Inclusive a menina que mora aqui na rua, quando eu fui ganhar ela eu morava na roça (???) imagina você andar pela estrada meia hora a pé, não tinha condição pra ganhar a criança.

R: Nossa Senhora.

I: Foi assim que aconteceu.

R: A senhora andava até o hospital?

I: Não, até a estrada, pra pedir um socorro, uma carona, um caminhão que passasse, um carro.

R: Não tinha parteira?

I: Não.

R: Nossa, que perigo.

I: Aí vinha a dor da contração, sentava na beira da estrada, esperava aquela dor passar. Aí andava mais um bocado. Aí tornava a vim a dor, tornava a sentar de novo. (???) lá na estrada, onde passava mais movimento, aí alguém deu carona, de carro era quinze minutos pra chegar no hospital.

E Ana fala da criação dos filhos com muito orgulho:

A: Estudei sempre parando, mas foi muito bom eu ter minha vida com filhos, criei, procurei passar pra eles tudo que eu não tive, principalmente o estudo, eu sempre falei estuda, estuda, graças a Deus eles foram bem no estudo, não me deram dor de cabeça nenhuma, não foram maus alunos, e graças a Deus tão formados, já tem profissão, todos tem um ganho relativamente bom, mas continuam se dedicando a estudar, ler... (...), mas valeu muito a pena o meu esforço, sinceramente eu não me arrependo nenhum minuto de ter lutado como eu lutei, e eles tão aí, graças a Deus tão formados, tem profissão, continuam estudando, lendo.

Mesmo em situações de muito esforço elas dizem “*passsei muito sufoco, mas valeu a pena*”. E o esforço aqui parece sugerir ser próprio da condição materna. Parece que mais do que ver os filhos formados, valeu a pena porque isso deu a ela “um lugar”. Diante das cobranças da sociedade em que ela vive, ela cumpriu o seu papel de mãe e, sobretudo, venceu sem marido. E através disso estamos novamente diante de uma relação com o outro: a realização

vem através do outro. É o outro que diz a ela que os filhos deram certo, é o outro que dá a ela o lugar de vitória.

Nas palavras de Martha e Ana:

M: É difícil? É. O mundo te cobra, as pessoas te cobram, se seus filhos se derem bem na vida todo mundo “nossa, ela é uma heroína”, (???) , mas se o filho não der certo a primeira a ser crucificada é a mãe “ah, ela não soube criar”

(...)

A: eu cobreí muito dos meus filhos porque a mãe que paga o pato.

(...)

A: Acho que foi melhor eu ficar sozinha mesmo, é o ditado mesmo: Deus não manda...

M: Além da conta

A: Aquilo que você não vai aguentar carregar

R: Mas você acha que é mais difícil por conta dessa cobrança que vem dos outros?

M: É, eu acho isso também porque igual no meu caso, eu tinha pensão, eu tinha que trabalhar, só com o dinheiro da pensão, eu tava pagando casa, entendeu? Então eles ficavam, igual, eu saía, um ia pro colégio o outro ficava na casa da minha sogra, depois veio, então ficavam os dois só. Eu chegava de noite. Então eu passava o dia, chegava em casa procurava ver o que eles fizeram, olhava o caderno deles, “não a gente dormiu” e depois? O que vão dizer? (...) Tudo que acontece com os filhos “ah, não tem mãe não”

O aspecto relacional da identidade aparece aqui através das cobranças que o “ser mulher-mãe” supõe. A vigilância e o julgamento marcam a identidade. Diante dessas questões relacionadas às cobranças sofridas, elas chegam a conclusão de que a mulher é central na família. Talvez pelo fato de nas casas delas não terem tido a possibilidade de dividir as tarefas e responsabilidades, elas afirmam com veemência que a mulher é mais importante.

Nas palavras delas:

A: O pai ajuda, ensina, mas eu acho que, aliás, eu fico boba de ver quando mãe não tem autoridade sobre o filho e tudo recorre aos pais “ah fulano, olha o que tá fazendo”, quer dizer que ela não tem autoridade?

I: Tem mulher que é assim mesmo, joga pro marido.

A: Tudo cai pro marido, e o marido não tá vinte e quatro horas com o filho igual a mãe. Na maioria dos casos, as vezes o homem trabalha fora, fica o dia inteiro fora, aí a mãe ainda cria uma situação delicada (...)

I: E tudo que acontece de ruim nunca vai no ouvido do pai, pode ta duro, pode ta velho, mas vem na mãe.

(...)

R: Isso de ir na mãe é segurança né?

I: Segurança! Lá em casa todos vem em mim pra falar as coisas.

M: (???)

I: (???) mãe é mãe (???) eu que escuto (???) eu escuto, resolvo com ela e tudo, qualquer coisa é a mãe.

A apresentação de uma divisão de tarefas que supõe o que é ser mulher e o que é ser homem, o que é ser mãe e o que é ser pai, nos remete à discussão anterior dos papéis de gênero. Inês reconhece que há um poder feminino. Ela se coloca em um lugar em meio a uma relação de poder, quando menciona que a filha tem o pai, mas quando tem um problema procura por ela, pela mãe, por uma questão de segurança.

Com as trajetórias marcadas pelo esforço para suprir as necessidades dos filhos, o lazer ficou de lado. Inês participa, há 28 anos, de um movimento da Igreja Católica, e é dedicando-se a esse movimento que ela passa os fins de semana. Martha e Ana não deixaram transparecer nenhuma experiência de diversão. Ser mulher na construção delas não está ligado à diversão, ao prazer. Elas não aprenderam a ocupar e a se verem nesse lugar.

As cobranças ficam evidentes durante a seção do Grupo Focal quando Martha e Ana estabelecem o diálogo que se segue:

(Nas palavras de Ana)

R: E pra divertir, a senhora costuma fazer o que?

A: Pra divertir? Pra divertir eu não saio assim pra curtir. Raramente a gente vai numa cachoeira aqui em Santa Cruz, às vezes duas, três vezes por verão, tem verão que não vai nenhuma vez, nem solteira eu era de balada, como esse pessoal fala aí, essas apresentações de desfile, de samba, noitada, nunca me envolvi.

R: E dentro de casa o que a senhora prefere, rádio ou televisão?

A: Gostava demais de rádio, agora...

R: A televisão tá ganhando né?

A: A televisão tá ganhando! (risos) Mas gosto muito de jornalismo, mas não tem muito tempo não.

E para Marha, o gosto dos filhos parece marcar aquilo que é diversão para ela, sinalizando que o lazer era estar próximo a eles. A identidade de mãe é muito marcante para elas. Fica visível a dificuldade de Martha em se ver em outro lugar, deslocando-se do papel de mãe. Segundo ela:

R: Tem algum programa que você lembra ter assistido que você gostava muito?

M: Não. (???) desenho também gostava, na época era a Simoni. A gente assistia, quando tava de folga.

A mulher que se diverte é uma mulher silenciada. Elas não conseguiram relatar nenhum hábito de lazer que ocorresse com frequência. A confissão de Ana “*eu não saio assim pra curtir*” me permite pensar que ela pode se divertir em casa, diante da televisão. Porém, o depoimento se completa com outra confissão: “*gosto muito de jornalismo, não tem muito tempo não*”.

Através desse silêncio parece ser possível pensar que a diversão ficava em segundo plano, depois das obrigações e das cobranças que tomaram todo o tempo. Não aprenderam a se divertir e sim a ser mãe, esposa, dona de casa.

De um modo geral, elas contaram histórias marcantes, cujas infâncias foram repletas de privações e a vida adulta de muito trabalho. Isso transparece em expressões do tipo: “a barra foi pesada!”, ou “era tudo muito simples”. Inês conta com firmeza nas palavras como foram os primeiros anos em Juiz de Fora, quando ela, o marido e os dois filhos mudaram para cá:

I: (???) eu vim pra Juiz de Fora, eu vim sem nada. Você já viu uma moça que (???) , minha mala é um saco? É isso. Eu trouxe realmente um saco, eu não tinha nada. Roupas, eu morava lá nesse lugar com, um barraco que não tinha nem janela nem porta, tinha a porta pra colocar, mas tinha que colocar, a gente entrava pra dentro, escorava com uma madeira pra dormir; de dia a gente tirava. E depois foi comprando, foi na rua comprou os (???) , comprou os negócios pra gente (???) foi adquirindo aos poucos. E aqui em Juiz de Fora tem uma vantagem, a gente fazendo amizade, a gente ganha muita coisa, a maioria das minhas coisas é ganhada (???) , cama pros meninos, colchão, muita coisa, vasilhame, muita coisa, que eu fazia muita amizade com as pessoas. Mas foi uma vinda pra cá, assim, bem sofisticada, mas até poder ter as coisas, organizar as coisas, (???) eu não tinha nada (???) que quando nós casou a gente tinha só o necessário, não tinha um guarda-roupa, era uma mala, não tinha nada.

R: E geladeira?

I: Não tinha (???) muito tempo depois que eu vim pra Juiz de Fora, muito tempo depois, não tinha geladeira.

R: Como é que fazia pra conservar os alimentos?

I: A gente comprava, o que comprava ficava uns dois dias, consumia (???) .

R: Não tinha como guardar?

I: Não. Era fogão e panela, não tinha nada, não tinha geladeira, geladeira foi bem depois, eu tive uma geladeira antiga, aí depois ela estragou, aí foi só uma geladeira, depois esse meu marido pintou ela (???) que ela era vermelha, pintou de amarela. Aí depois que a gente comprou numa nova na loja (???) tudo assim, com mais sacrifício.

Ana também fala de suas privações:

eu me lembro a primeira casa que eu tive, o primeiro lugar que eu morei aqui em Juiz de Fora foi tudo assim, o básico. Tinha um fogãozinho de duas bocas pequenininho (???) em cima de uma mesa, eu não tinha armário de cozinha,(???) em cima de mesinha e tal, uma cama; no início nem guarda-roupa eu tinha, era uma corda que a gente passava de um lado pro outro e pendurava as camisas ali, jogava o lençol por cima, criei esse meu filho com dez fraldas, era tirar e lavar, só dez fraldas, cheguei a pegar pedaço de pano pra colocar nele em dia de chuva, foi muito difícil, mas eu vou te falar eu não me arrependo de nada, valeu a pena, eu passei muito aperto, o triste foi ver (???) e eu não pude dar, o que hoje graças a Deus, igual eu to te falando, não sou vaidosa com móveis, essas coisas não, mas muita coisa que a gente quer a gente tem, graças a Deus, alimentação, roupa, e graças a Deus a situação é muito diferente hoje, mas foi muito difícil, pagava aluguel, foi muito difícil, mas valeu a pena.

Elas falam de privações, mas também de vitórias. As narrativas podem parecer, a princípio, marcadas somente por dificuldades, mas revelam vitórias. Ao lembrar dos tempos difíceis, as histórias servem para fazer comparações, perceber como a situação mudou e como as entrevistadas mudaram diante delas, como superaram as dificuldades. Será que estão falando de privações ou de vitórias? Como se veem: penalizadas diante das privações ou vitoriosas por serem capazes de superar?

Dessa forma, é possível recorrer novamente à epígrafe. A música é marcada pela lógica do “ou”, definindo que a mulher só pode ser de um tipo ou de outro. No entanto, as histórias contadas por essas mulheres na pesquisa nos convidam a pensar na lógica do “e”, aproximando-nos da perspectiva pós-estruturalista e de gênero. Isso quer dizer que as pessoas, e as mulheres mais especificamente, não têm que ser “isso **ou** aquilo”, mas que podem ser “isso **e** aquilo”. Ou seja, elas não são mulheres que vivem apenas para sofrer pelo seu amor e perdoá-lo. São mulheres que já sofreram pelo marido, pelo filho, e por si mesmas, que a partir dessas relações teceram uma trajetória que ora é de mãe, ora de esposa, ora de estudante, ora de trabalhadora.

1.4- Essas diferentes mulheres na relação com diferentes homens

Estamos pensando gênero como relação. Então, não podemos falar só de mulheres, mas de homens também. Volto aqui ao aspecto já citado da diferença marcada entre mulheres e homens através dos discursos que circulam em nossa sociedade.

Durante muito tempo, foram os homens quem falaram das mulheres. Assumindo que este é um trabalho que sugere uma tendência imaginada pelo feminismo, ou seja, de as mulheres terem voz, as mulheres falarem de si, vamos também inverter a ordem tanto tempo dominante. Então, serão as mulheres que falarão dos homens! Como elas veem esses homens que fizeram parte de sua trajetória? Como se veem a partir deles? E como os veem a partir delas, ou dos silêncios deles?

Um dado intrigante sobre a família da Ana é o lugar ocupado por sua filha na narrativa. A filha caçula tem 18 anos e mora com a mãe. A impressão que Ana passa ao falar dos filhos é de não estar incluindo a filha, pois fala dos que estão formados, empregados de forma estável, enquanto para a filha fica a cobrança de não repetir o ano novamente (ela está fazendo o terceiro ano do Ensino Médio pela segunda vez), seguir o caminho dos irmãos, de decidir-se por algo. Durante a entrevista, ela menciona “*Eu já falei pra ela. Tem que fazer alguma coisa...*” E esse alguma coisa parece significar seguir o exemplo dos irmãos.

Enquanto muito se falou, e se mostrou também, dos filhos, pouco foi dito sobre os pais e os maridos. Ao serem questionadas sobre a família, sobre os pais, elas respondem sobre as mães, ou sobre o casal. Ana fala primeiro da união dos pais e depois comenta o fato da mãe trabalhar muito, inclusive na lavoura.

viveram mais de cinqüenta anos juntos, quer dizer, foi o único esposo, porque eram casados por muitos anos. Aquela união bonita, nunca vi o meu pai agredir minha mãe, a mãe sempre trabalhando,...

A figura paterna é silenciada diante da imagem do “bom marido”, aquele que não agredia. Ela descreve a mãe não somente como esposa, mas também, referindo-se ao modo como ela cuidou dos filhos, em como foi mãe.

até na lavoura mesmo, ela ia capinar roça pro irmão dela, e sentava uma criança de um lado, outra de outro e o menorzinho deitado em cima de um pano, e ela falava “fica aí enquanto eu to capinando”, sempre na luta, na batalha, mas com fé em Deus.

A infância de Martha é marcada pela ausência do pai. Ao perguntar sobre como havia sido sua infância, ela marca o lugar do pai como uma ausência: “*Eu era muito pobre. Eu perdi meu pai, eu ia fazer dois anos, nós éramos uma família muito grande*”. Ela era caçula e mesmo assim não mencionou nenhuma lembrança do pai, nenhuma história da qual ela tenha ouvido falar. Ele foi a ausência que deu lugar ao papel principal ocupado pela mãe em sua narrativa. Quando eu peço para ela descrever sua mãe, ela faz entre exclamações:

R: Se você tivesse que caracterizar sua mãe, como que você faria, que lembrança você tem?

M: Ah, minha mãe, que lembrança! Que mulher de fibra! Criou todos nós, que era eu que ia fazer dois anos, meu pai morreu, ela ficou viúva, a mais velha que tava com vinte e dois anos. Era uma pessoa muito determinada, lutadora, sempre acreditando que o amanhã seria melhor do que hoje. Ela sempre passou isso pra gente, com toda dificuldade.

A figura paterna só apareceu de forma isolada no relato de Inês que fala da falta de carinho percebida por ela e pelos irmãos, mas que foi compensada em sua filha. Ele morou com ela por alguns anos e nesse período deu bastante atenção e carinho à sua filha caçula, recém-nascida naquela época. Ao descrever sua mãe e seu pai, mais uma vez a não-agressão física aparece como qualidade. Será que podemos dizer que seria isso uma exceção entre

elas e por isso elas ressaltam o fato de não terem presenciado agressões em suas casas? Quando perguntei sobre o pai e a mãe, Inês respondeu:

I: Nós somos treze filhos, treze? Deixa eu ver, são sete mulheres e cinco homens, então não tinha tempo de dar carinho. Então a gente foi criado assim, eles tinham cuidado, a gente era criado de uma forma, de o pai olhar pra nós a gente sabia que tinha que sair, de ficar, nunca respondemos, nunca ganhei um tapa do meu pai, eu fui criada desse jeito, eu tenho boas lembranças deles. O dia que a mãe morreu eu achei que Deus foi muito cruel, que podia tirar a vida de outras mães menos a minha, tinha que deixar. Entendeu?

As mães aparecem enquanto mulheres fortes. Nos três casos é assim. São modelos a serem seguidos por essas mulheres que deixaram o papel materno se sobrepor tantas vezes sobre outros esquecidos. Em alguns momentos elas não conseguiram sair do papel de mãe e se colocar em outro. Silenciaram a mulher que se diverte, a mulher que reconstrói a vida afetiva, a mulher que fala de comportamento e sexualidade.

Desse mesmo modo, silenciaram também seus maridos. Inês e Ana foram entrevistadas por mim nas salas de suas casas. No lugar em que me sentei, em ambas as casas¹⁴, eu avistava a cozinha e o corredor de onde saem os quartos. Por isso, quando os maridos (que estavam em casa no momento da entrevista) saíam de um quarto e iam para a cozinha, ou realizavam qualquer outra movimentação, eu percebia, e nem por isso, era apresentada a eles. Eles não geraram sequer um comentário do tipo: “esse aí que está passando é meu marido”. O mesmo não acontecia às filhas e filhos, que estavam em casa e foram chamados até a sala para serem apresentados a mim.

Nenhum comentário foi feito sobre os maridos enquanto eles passavam. E mesmo durante a entrevista, pouco foi comentado sobre a relação marido-mulher. Elas falaram das dificuldades nos primeiros tempos de casada, mas

¹⁴ Vale lembrar aqui que as casas possuem projetos idênticos. São casas populares projetadas e distribuídas pela prefeitura. Portanto, a disposição dos cômodos é idêntica.

não comentaram nada sobre a rotina atual. Ana falou mais do primeiro marido, do qual se separou e, logo em seguida ficou viúva, do que do atual companheiro. E Martha, viúva há 14 anos, quando eu perguntei se ela já havia se relacionado novamente, foi categórica em sua negativa, apontando para o fato de eu estar entrando num campo indesejado.

R: Depois que o seu marido morreu você nunca teve outro relacionamento?

M: Não. Até hoje não. Não quero nada mais não, não mesmo.

Os homens com os quais se relacionam, pais, maridos, irmãos, são silenciados diante das mulheres que elas são e que as mães foram. Além disso, o silêncio quando se refere ao comportamento afetivo pode estar dizendo bastante sobre uma geração de mulheres, de um tempo e de um lugar, as quais não possuem o hábito de compartilhar sentimentos; não somente com uma pesquisadora, mas talvez com ninguém.

Parece ser possível arriscar que elas silenciaram os maridos para, de uma certa forma, falarem de si mesmas, do esforço que elas próprias tiveram para educar os filhos. É como se elas não estivessem falando sobre os filhos, mas estivessem falando daquilo que eles representam para elas. Falam do que fizeram por eles com toda ternura de três bailarinas, que desenvolvem o mais árduo movimento sem nenhuma expressão de dor ou amargura.

Em meio a tantos relatos repletos de dificuldades elas conseguem retirar um saldo positivo. Relembrou e contaram suas trajetórias sem amargura, dando a si mesmas um lugar que era marcado pela vitória. De Ana é a síntese final:

mas valeu muito a pena o meu esforço, sinceramente eu não me arrependo nenhum minuto de ter lutado como eu lutei, e eles tão aí,

graças a Deus tão formados, tem profissão, continuam estudando, lendo.

As três mulheres se apresentaram com muita coragem para me contar detalhes tão pessoais de suas vidas. Em nenhum momento hesitaram. Falaram de suas rotinas, de seus filhos, da relação com os maridos, de suas escolas, das famílias, enfim, de si mesmas. Em meio a esses relatos eu também fui me encontrando e questionando minhas posturas enquanto mulher, me constituindo enquanto pesquisadora, revendo posturas enquanto filha, enquanto irmã, enquanto mulher.... Enfim, as três trajetórias em muito interferiu, e vão continuar interferindo nessa quarta trajetória: a minha.

1.5- As mulheres na pesquisadora

Portanto, para concluir este capítulo, discutirei as repercussões das trajetórias das entrevistadas e da análise delas na pesquisadora. Há alguns dias, enquanto eu explicava para uma colega do que se tratava minha dissertação, ela me perguntou: “Então, você é uma feminista?” Hesitei e demorei um pouco para respondê-la. Isto porque, como eu disse na introdução deste capítulo, as questões e os estudos feministas chegaram até mim através das possibilidades abertas pelas entrevistadas. Antes disso, eu acreditava ser possível discutir memórias de mulheres sem tocar em questões de mulheres. Diante de tal questionamento percebi como os interesses definem os lugares que ocupamos e como a relação com o outro vai definindo o nosso lugar no mundo.

Percebi através daquela porta aberta pelas memórias das entrevistadas, que eu estava silenciando aquilo que deveria ser primordial em meu trabalho. Através das teóricas feministas e de todos os estudos que apontavam para o silenciamento da mulher nos trabalhos acadêmicos, percebi que eu mesma havia embarcado nessa armadilha: eu tinha um trabalho que dizia não ter como

intenção discutir as percepções da condição feminina?! Como eu pretendia falar de lembranças e silêncios de mulheres sem tocar nas lembranças e silêncios femininos?!

Quando me dei conta dessa discrepância não mudei apenas a construção do trabalho, mas também meus referenciais teóricos, minhas categorias de análise, minhas expectativas enquanto pesquisadora.

Durante as entrevistas, não só as entrevistadas iam se revelando, mas também a pesquisadora que embarcava em suas memórias. Em alguns momentos, os papéis se invertiam e eu parecia ser a entrevistada e não a entrevistadora. Eu parei longamente para contar a trajetória de minha avó que também nasceu em zona rural, parei também para falar da viuvez de minha mãe, das características de minhas tias, etc. Muitas das marcas encontradas nas trajetórias de Ana, Inês e Martha também podem ser encontradas nas histórias das mulheres que marcam minhas memórias. Elas falam de “mulher de fibra”, “mulher que assume a função de chefe de família”, “mulher que a partir da viuvez é sobrecarregada”, “cobranças da sociedade sobre as mulheres”, “mulher que se casa para não ser chamada de ‘solteirona’”, enfim, mulheres que se constituem na relação com o outro e que deixam suas marcas em instituições como escola e família.

Essas mulheres estão presentes na Raphaela, e certamente foi essa a razão para este trabalho ter se transformado tanto a partir dos dados obtidos em campo. Durante este capítulo eu não falei apenas das entrevistadas, mas da presença (e também da ausência) que mulheres como elas têm em minha trajetória, e de tantas outras mulheres silenciadas, desveladas. Afinal, por que eu teria me interessado pelas mulheres enquanto objeto de pesquisa, enquanto outros excluídos ou marginalizados também chamam atenção nas salas de aula de EJA, como negros ou homossexuais? Por que escolhi ouvi-las?

Enfim, antes de ser pesquisadora, a Raphaela que construiu este trabalho é mulher, e por conta disso não conseguiu se manter na discrepância de silenciar as marcas femininas nas trajetórias reveladas nas entrevistas. Afinal, não é em vão que o título deste trabalho se remete a lembranças e silêncios!

2- COMPARTILHANDO MEMÓRIAS E TECENDO IDENTIDADES – MULHERES NA RELAÇÃO MEMÓRIA / HISTÓRIA / NARRATIVA / IDENTIDADE

*A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.*

Cora Coralina – Assim eu vejo a vida - s/d.

A trajetória das três entrevistadas muito se assemelha com aquela que a poetisa define acima: “o passado foi duro / mas deixou o seu legado”. Talvez eu possa arriscar e dizer que ele sempre deixa! Aprendemos a viver através de sua rememoração, ato que nem de longe é simples coleta de lembranças.

Cora Coralina chama a atenção para as limitações da condição feminina, para os valores que estão desmoronando, para as contradições do tempo em que ela nasceu, e para as lições de vida que ela conseguiu de tudo isso retirar. Inês, Martha e Ana teceram, nas páginas que se seguem, trajetórias que remetem a essas “lições de vida”, a esse passado que foi duro, mas que valeu a pena.

Neste capítulo, a partir das entrevistadas, discuto as relações existentes entre os discursos sobre o passado e o lugar dado aos mesmos no campo das Ciências Humanas. Tentarei compreender, ainda, as relações que as entrevistadas estabelecem entre narrativa e experiência, através de suas memórias. O que elas definem enquanto experiência? O que é considerado sabedoria, diante dessas relações?

Outra relação que foi construída a partir das entrevistas, e que será discutida aqui, é aquela existente entre memória/identidade. As lembranças

que surgiram nos relatos se entrelaçam para legitimar os projetos de identidade que as três entrevistadas implementam. Numa aproximação passado/presente/futuro, elas ressignificaram experiências, preencheram algumas lacunas do passado e definiram por quais critérios constituiriam seus projetos futuros.

2.1 – A Modernidade e o os discursos sobre o passado

No final do século XIX e início do século XX, a humanidade passou por diversas transformações como, por exemplo, a mudança dos meios de transporte, o surgimento da eletricidade e do telefone, e algumas descobertas no campo da medicina, como o início do uso da penicilina e dos aparelhos de raio – X. Diante disso, as relações de trabalho, de poder, as relações sociais como um todo, foram redefinidas. A modernidade produziu muitas melhorias e inovações: meios de transporte que ligam os diferentes continentes, meios de comunicação, indústria do entretenimento, indústria de publicidade, avanços nas técnicas farmacêuticas, médicas, etc.

O historiador inglês, Eric Hobsbawn, propõe como marco para início do século XX o ano de 1914, que para a historiografia tem sido considerado como momento de ruptura e fim da chamada Belle Epoque¹⁵. Hobsbawn pontua muitas continuidades: “boa parte do que continua sendo característico de nossa época tem origem, às vezes, muito súbita, nas décadas que precederam 1914” (HOBSBAWN, 1998, p. 21). Ele trata este período como sendo uma “era” marcada e dominada pelas contradições do sistema capitalista. Estas contradições foram tema de muitos outros trabalhos: sociólogos, historiadores, filósofos, psicólogos, e tantos outros pensadores preocuparam-se em teorizar os efeitos dessas transformações.¹⁶

Alain Tourraine desenvolve uma idéia de Modernidade que vai além das contradições do sistema capitalista e se revela através dos preceitos da

¹⁵ Belle Epoque é o nome dado ao período que compreende essas transformações, ocorridas entre os anos de 1880 a 1914.

¹⁶ Para melhor definição desse contexto, ver: HOBSBAWN, Eric. A era dos impérios. & SEVCENKO, Nicolau. No looping da monatanha russa.

racionalização (o triunfo da Ciência sobre a razão), da qual muitos teóricos já se debruçaram. Este autor alerta para o fato disso não corresponder nem à metade do que chamamos de modernidade (TOURRAINE, 1994, p. 216-217). Para ele, a outra metade está no “sujeito humano como liberdade e como criação”. As duas figuras da modernidade então são a racionalização e a subjetivação, e ele chama a atenção para não sobrepormos uma à outra.

Aqueles que querem identificar a modernidade unicamente com a racionalização não falam do Sujeito a não ser para reduzi-lo à própria razão e para impor a despersonalização, o sacrifício de si e a identificação com a ordem impessoal da natureza ou da história. O mundo moderno é, ao contrário, cada vez mais ocupado pela referência a um Sujeito que está libertado, isto é, que coloca como princípio do bem o controle que o indivíduo exerce sobre suas ações e sua situação e que lhe permite conceber e sentir seus comportamentos como componentes da sua história pessoal de vida, conceber a si mesmo como ator. *O Sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator.* (Idem, p. 219/220) (grifo meu)

Alerta ainda para a necessidade de entendermos ator, indivíduo e sujeito pela relação de uns com os outros, sendo o processo de subjetivação a “penetração do Sujeito no indivíduo e, portanto, transformação – parcial – do indivíduo em sujeito” (Idem, pág. 222). Não se deve tampouco reduzir a modernidade à subjetivação: “o sujeito não se define senão pela sua relação, ao mesmo tempo de complementaridade e de oposição, com a racionalização” (Ibidem, p. 248).

Ainda que a modernidade seja entendida apenas pela via da racionalização, esquecendo-se da subjetivação, ela não representaria apenas avanços. Muitas são as disparidades e “hoje não pensamos somente no progresso, como fizemos no século XIX” (HOBSBAWN, 1998, p. 455). A ilusão que a modernidade produziu moldou as relações no século XX. Quero pensar essas modificações e seus reflexos na trajetória das mulheres que compõem esta pesquisa. As três mulheres entrevistadas podem servir como exemplo de quem não desfruta de todos os resultados que a modernidade produziu. Os meios de transporte que atravessam continentes em poucas horas, a

tecnologia que permite, entre outras coisas, que se veja e se fale e ao mesmo tempo, e nem mesmo os eletroportáteis são acessíveis às entrevistadas.

Ao mesmo tempo elas são mulheres que expõem suas ações que fizeram delas “atores”. Ainda que eu não possa dizer que a transformação delas, de indivíduo para ator, tenha se passado de forma consciente, fica claro que elas tomaram atitudes, e que, portanto, através da ação, elas se tornaram atores. Em dado momento de suas trajetórias elas transformaram seus lugares sociais e através de decisões como, por exemplo, trabalhar fora seja para complementar a renda, seja para ser a renda, transformaram também a vida de seus filhos, e passaram, desde então, a se denominar enquanto vitoriosas por conta da vitória de seus filhos.

O sociólogo inglês Anthony Giddens (2002) nos fala sobre os efeitos produzidos pelas contradições da modernidade. Para ele, rompemos com noções de tempo e espaço, fato que foi possível por conta das inovações tecnológicas que redefiniram as distâncias. As relações sociais também se redefiniram e passamos a ter outros critérios. Giddens fala em “desencaixes” da modernidade para elucidar esse “fenômeno perturbador e tumultuado” (GIDDENS, 2002, p. 21). O termo modernidade, para ele, designa “instituições e comportamentos estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do Feudalismo, mas que, no século XX, se tornaram mundiais em seu impacto” (Idem, p. 21)

Ao longo do século XX, então, passamos por “mudanças em aspectos íntimos e da vida pessoais, diretamente ligados ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude”. A modernidade introduziu um “dinamismo nas coisas humanas, associado a mudanças nos mecanismos de confiança” (Ibidem, p. 37).

Assim como não foi difícil conhecer o Gênero enquanto categoria de análise, em partes, pelas marcas deixadas pela graduação, marcada pela nova historiografia, fato que eu já mencionei no primeiro capítulo, a categoria Memória também se encaixou aqui, não como um fruto do curso de Mestrado, mas como uma antiga “companheira”. Durante as entrevistas, enquanto eu me despia da função de entrevistadora, eu interrompi uma entrevistada que dizia gostar de lembrar do seu tempo de namoro com o marido para dizer que “eu

vivo de lembrar as coisas do passado. Que esse ano eu estou estudando isso, eu gosto muito de lembrar, eu gosto bastante. Gosto de ouvir casos". Modernidade e Memória são linhas que há muito tempo compõem minha caixinha.

Essa "confissão" demonstra minha proximidade com a categoria, que de certo, não está em vão neste trabalho. Não é por conta dos estudos de memória estarem na moda na historiografia que eles estão fazendo parte do meu trabalho. Desde a experiência de iniciação científica pela qual passei durante a graduação tenho estado em meio a estudos da memória. Ela foi, então, uma categoria que organizou o campo delimitando os focos a serem explorados. No entanto, o campo teórico que define as relações entre Memória e História, já possui discussões que há muito tempo se encontram demarcadas na historiografia.

Segundo Jacy Alves de Seixas, as reflexões sobre a memória parecem

iluminar-se no âmbito da transdisciplinaridade, a partir da construção de tramas que coloquem a história em diálogo com campos do saber e da sensibilidade que também, e de formas diversas, tematizaram e problematizaram a memória. (SEIXAS, 2004, p. 38)

Através de diálogos com sociólogos, filósofos e psicanalistas, os historiadores têm construído suas reflexões sobre a relação História-Memória, que nem sempre tem se dado de forma amena. Em muitas das vezes temos uma relação conflituosa, de oposição entre ambas, o "que coloca a *história* como senhora da memória, *produtora de memórias*" (Idem, pág 39). (Grifos da autora).

Enquanto eu definia as questões que estariam presentes no roteiro das entrevistadas, e guiada pela inexperiência enquanto pesquisadora, pensei em trabalhar "A produção de memórias públicas nos anos 70".¹⁷ Acreditei ser esta uma forma adequada para estimulá-las (as entrevistadas) a narrar suas

¹⁷ Esse título foi utilizado para um capítulo do material de qualificação. Tal capítulo tratava do contexto brasileiro nesse período e da produção das memórias realizada pelo regime ditatorial, sobretudo no período de 1969-1974, em que o general Garatzu Médiçi governou o país.

trajetórias. Aquele foi o tempo em que aquelas mulheres se tornaram adultas e eu me questionava sobre as impressões que elas tiveram do referido período, se teceram opiniões sobre o projeto de Nação que se propagou naqueles anos, e enfim, que memórias elas poderiam mobilizar para definí-lo, num contexto relacionado ao Ensino de História.

Acredito que esses questionamentos estão relacionados à minha perspectiva de História, marcada pelo recente contexto político do nosso país. No período que compreende o início da idade adulta de nossas mulheres, o Brasil passava por uma fase marcada pelo autoritarismo e muitas arbitrariedades. Vivenciamos uma ditadura militar entre os anos de 1964 e 1984, sendo que a primeira metade da década de 70 foi marcada por uma forte repressão, mascarada pelo crescimento econômico. Isso sempre me impressionou e não foi difícil embarcar na ideia de que isso teria marcado as memórias das entrevistadas, que, como eu já disse, eram adultas nesse período.

Beatriz Sarlo, em discussão sobre a intangibilidade de alguns discursos sobre o passado, em especial os produzidos a partir das ditaduras na América do Sul, comenta os interesses que a memória possui no presente. Nos países que vivenciaram regimes autoritários entre as décadas de 60 e 80, tornaram-se comuns relatos de vítimas dos organismos de repressão, entrevistas e autobiografias serem publicadas durante o período de redemocratização. Para a autora, nesses casos, “o importante não era compreender o mundo das vítimas, mas conseguir a condenação dos culpados”(SARLO, 2007, p. 67).

Essas publicações fizeram parte das narrativas que apreendi durante a adolescência, marcada por uma cultura que tinha na comunicação de massa uma de suas principais características. Assim, através da mídia pude conhecer fatos marcantes da história recente do país. “Jornais, televisão, vídeo, fotografia são meios de um passado tão forte e persuasivo como a lembrança da experiência vivida, e muitas vezes se confundem com ela” (Idem, pág. 93).

O roteiro do questionário utilizado durante as entrevistas deixava claro que o meu intento era a discussão sobre memórias de mulheres, através daquilo que marcara as *minhas* memórias da década de 70. Censura, autoritarismo, “milagre econômico” versus crescimento da desigualdade social,

repressão, exílio, crescimento significativo da dívida externa, enfim, outros traços do contexto dos anos 70 estão entre minhas memórias. Memória de quem cresceu durante a redemocratização, assistindo aos meios de comunicação produzirem diversas matérias jornalísticas, minisséries e mais recentemente alguns filmes aos quais a ditadura militar servia de cenário.

As entrevistadas durante aquele período estavam envoltas às suas atividades práticas do cotidiano, preocupadas com a sobrevivência de suas famílias. Com todas elas eu insisti na ideia da lembrança dos fatos políticos que marcaram nosso país naquele período e as respostas foram unânimes: elas lembraram apenas daquilo que interferia diretamente nas suas rotinas. Se a tortura, a repressão, etc chegaram aos jornais, os mesmos não chegaram até elas. E somente a Martha lembra da construção das Usinas Nucleares em Angra dos Reis, pois sua família morava naquela região, teve sua casa desapropriada e recebeu indenização. Será que não fosse pela mudança de casa ela se lembraria disso?

Neste trabalho, tentou-se compreender que memórias são mobilizadas pelas alunas de EJA e em que medida eu poderia traçar fios que as unem a uma discussão mais ampla. Qual o lugar ocupado pelos estudos sobre memória nas Ciências Humanas? Que relações podem ser tecidas entre memória, narrativa e experiência? E ainda, memória e identidade se entrelaçam nas narrativas dessas três mulheres? O que pude inferir a partir disso?

2.2 - Memória, Narrativa, Experiência.

Uma aluna da Educação de Adultos se apresenta à escola enquanto uma contadora de memórias, relatando aquilo que formou sua trajetória e também sua narrativa do passado. As trajetórias de vida dessas alunas e suas experiências formam juntas o diferencial nessa sala de aula. As crianças e adolescentes de salas de aula regular também podem expressar narrativas trazidas das famílias, ricas em diferentes experiências, mas os adultos já têm

boa parte de sua trajetória delineada e, portanto, podem contar suas próprias experiências, aquilo que os têm marcado durante as décadas já vividas.

Desde o início de minha experiência profissional, eu tinha bastante interesse em descobrir porque os alunos demonstravam mais facilidade em falar de si fora da sala de aula, em ambientes informais, como as cantinas na hora do intervalo, ou em confraternizações realizadas pela direção da escola. Naqueles momentos, eles pareciam adotar uma postura diferente da que adotavam em sala de aula: contavam em quais cidades já viveram, em quais profissões já trabalharam, como conviviam com suas famílias. Envolvidos nesse silêncio que eu notava nas salas de aula, pude descobrir as memórias que se desfiavam entre mulheres de idade adulta, as relações de gênero que marcam suas trajetórias, e como a saída e o retorno “tardio” à escola interferiram em suas rotinas.

As marcas de suas trajetórias apareceram nas falas das entrevistadas quando elas narram sua infância, contam casos sobre seus pais, sobre os filhos, sobre elas mesmas, enfim, o passado foi se reconstituindo entre rupturas e continuidades percebidas em expressões como: “*na minha primeira casa eu não tinha nada*”, “*aí veio o primeiro filho*”, “*depois que ele morreu eu fui à luta*”. As palavras “antes”, “depois”, “primeiro” aparecem marcando os tempos, delineando as experiências.

A ideia de narrativa e experiência foi discutida durante o século XX, nas Ciências Humanas, de um modo geral. O teórico alemão Walter Benjamin chamou a atenção para as narrações da experiência. O filósofo era preocupado com os efeitos que a modernidade produzia nas relações humanas. Preocupado com os mecanismos de transmissão da experiência, que para ele teriam se alterado com o advento da modernidade, o teórico fala na extinção da “arte de narrar”. O ancião, que antes era um depositário e transmissor da sabedoria, teria sido colocado como inútil, ultrapassado, tendo os espaços de diálogo comprometidos. No texto “O Narrador”, de 1931, Benjamin fala da perda da experiência, que ocorre em um contexto em que a narração é redimensionada.

Ela (*ele estava falando da narrativa*) tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se dar “conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. (BENJAMIN, 1997, p. 200)

Segundo a estudiosa do pensamento benjaminiano, Jeanne Marie Gagnebin, ele está falando

da experiência no sentido forte e substancial do termo, que a filosofia clássica desenvolveu, que repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho (GAGNEBIN, 2004, p. 86).

Dialogando com esses autores, Fátima Faleiros Lopes nos fala, em sua tese de doutoramento, das transformações que acarretaram no declínio dessa experiência:

retomo a questão das transformações cada vez mais aceleradas das sociedades capitalistas, processo que não se verifica apenas no âmbito espacial, mas, sim, em consonância à dissolução das relações sociais. Nesse sentido, Benjamin nos diz da transformação da experiência (*Erfahrung*) em vivência (*Erlebnis*), ou seja, das experiências compartilhadas em vivências automatizadas, mecânicas, desconectadas do sentido de relação, de troca entre os sujeitos e, como parte deste processo, o declínio da narrativa como liame geracional. Assim, Walter Benjamin constrói o conceito de experiência vivida (*Erlebnisse*), relacionado à reafirmação do potencial ativo do sujeito por meio da ressignificação de suas experiências, ou seja, no *diálogo* entre presente e passado, entre as dimensões conscientes e inconscientes, racionais e sensíveis que compõem tal sujeito e, ainda, na articulação das experiências individuais às coletivas. (LOPES, Fátima Faleiros, 2007. Pág. 55) (grifo meu)

Benjamin explica as razões para o redimensionamento da experiência, chamando atenção para dois fatos. Em primeiro lugar, o individualismo dos tempos modernos que dificultou a existência de comunidades, lugar em que as

narrativas são compartilhadas. Em segundo, o fato dos narradores terem perdido espaço diante das gerações mais novas, por conta das modificações nas relações com o trabalho e com o tempo. Isso não parece afetar a todos. Até que ponto acontece com as mulheres? Teriam essas mulheres outras formas de narrar suas experiências sobre o passado que as constituiu?

As transformações que impossibilitam a existência das comunidades humanas nas quais a experiência e as narrativas que a transmite ainda existem, começaram a surgir no contexto da modernidade capitalista que redefiniu as relações entre os sujeitos. Hoje não se tem mais a experiência no sentido substancial. Jorge Larossa¹⁸ aponta três razões para que, atualmente, as narrativas que transmitem experiências da forma relatada por Benjamin não existam. Segundo ele, além do excesso de informações impedir as experiências, o excesso de opinião e a fugacidade também contribuem para que o nosso mundo seja marcado pela pobreza de experiência.

Mas é difícil acreditar que após esse declínio, em meio a pobreza, a experiência tenha se extinguido. Acredito que ao invés de extintas, as narrativas foram redimensionadas. Talvez outras narrativas tenham surgido em meio a outras formas de comunicar a experiência. Para Larossa,

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. (...) É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (LAROSSA, 2001).

A memória também possui essa capacidade de transformação. Quem consegue construir narrativas sobre seu passado, consegue reconstruir uma vida, se submete a uma experiência, através da escolha daquilo que se passou consigo. Isso pode nos deixar aptos a adotar novos projetos de vida. Jeanne Marie Ganebin propõe a ampliação do conceito de testemunha para que este alcance, além daquele que viu com os próprios olhos, aquele que ouviu.

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras revezem a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica assumida, apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repetir infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2004, p. 93).

Uma das entrevistadas comentou a dificuldade de mostrar para os filhos alguns objetos que ela guarda, tais como: roupas usadas por eles na cerimônia do batizado, terço de uma madrinha de sua mãe, um par de fronhas da noite de núpcias de seus pais, toalha de mesa que ganhou como presente, além de fotos. Ela diz:

A: Olha, é engraçado que o corre-corre de vida, eles já viram, eu já mostrei, eu tenho uma foto que eu tinha três aninhos, com um gatinho do lado (???), mas ultimamente, igual eu to te falando, o tempo foi passando, antes você parava, sentava, mostrava e tudo, hoje em dia tá cada um tem as viagens (???) e aí fica difícil. Aí não tem muito esse tempo mais não. Realmente é mais complicado.

Acredito que as experiências compartilhadas estão presentes no ato de contar histórias sobre o passado. Contar é ressignificar experiências nesse *diálogo entre presente e passado* que Fátima já havia descrito anteriormente. Como a entrevistada indicou, por conta do corre-corre, é difícil dar espaço a esses relatos do passado. As relações capitalistas modificaram as condições para que o diálogo entre passado e presente acontecesse, mas esse não deixou de existir.

Durante a sessão do grupo focal a filha de uma das entrevistadas escutou todo o nosso diálogo, e quando eu percebi que ela estava próxima e observando, convidei-a para se juntar a nós. Ela disse que não precisava, que queria apenas ouvir as histórias. As experiências do passado ainda têm seu lugar! O passado das entrevistadas foi ressignificado enquanto elas o narravam. Elas fizeram alguns juízos sobre relações que se estabeleceram nesse passado, como com os maridos já falecidos ou com os pais e irmãos na infância.

No grupo focal, Ana menciona a relação entre os saberes na sala de aula, apontando um conceito que Larossa menciona – o saber da experiência.

A: Acaba sendo uma troca de conhecimento. Apesar que é aquela coisa: quando vai falar de algum país da Europa, não sei de onde, ..., tem muita coisa que é novidade pra gente. Lógico que o professor já estudou, formou e sabe e tem muita coisa pra passar pra gente, mas no sentido de vida, de experiência de vida, de vários outros sentidos a gente passa conhecimento às vezes. Não pra todos os professores, porque tem professores que regula idade com a gente, então tem conhecimento de vida. Mas entra professor novo na sala e acaba pegando alguma coisa com a gente. É a troca de conhecimento.

Elas adotam uma noção de conhecimento que vai além do saber acadêmico, que se relaciona ao saber da experiência. Para elas, é a experiência de vida que traz o conhecimento, algo que somente a idade permite conhecer. Daí, elas enxergarem um professor com idade próxima às delas como alguém que “*tem conhecimento de vida*”.

Essa relação entre saber da experiência e conhecimento também apareceu nas entrevistas quando as entrevistadas falaram de seus pais, definindo-os como pessoas de conhecimento, conhecimento adquirido na chamada escola da vida. Inês diz que sua mãe “*não sabia ler um A, mas era uma pessoa que ia em qualquer lugar, (...). A mãe sabia tudo, sem saber nada.*”

Segundo Larossa, o saber da experiência “se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. (Idem, p. 6).

Hoje a experiência com o tempo é definida de uma outra forma, diferente daquela vivenciada no início do século XX, da qual Benjamin tratava. A partir de transformações ocorridas nos meios de trabalho, os homens passaram a controlar seu tempo de forma minuciosa. Utilizamos unidades de medida (hora, dia, semana) naturalmente, mesmo sendo estes frutos de construções sociais estruturadas a partir do capitalismo. Larossa, também fala no texto já citado, de

nossa relação com o tempo, fato que muito interfere no compartilhar de experiências, e que é muito caro a esse trabalho:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, *que tem sempre que aproveitar o tempo*, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, esse sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e *nada nos acontece*. (LAROSSA, 2001, p. 3).

Quando Larossa diz que “nada nos acontece”, ele está se referindo à experiência que para ele é aquilo que nos acontece. As três mulheres entrevistadas mencionam a necessidade de não perder tempo, e o retorno à escola parece assumir a função de luta contra o tempo perdido. Ana fala em preencher o tempo estudando e Martha expõe de forma clara a ideia de correr atrás do “tempo perdido”.

A: Mas eu não voltei, naquele ano eu não voltei a estudar. Depois, no ano seguinte que eu morava aqui, aí, um dos meus meninos começou a viajar, entendeu? E eu comecei a achar que eu precisava de preencher meu espaço, meu tempo. Comecei a preencher esse meu tempo à noite, estudando. Sempre é bom aprender.

R: E você? Qual foi o principal motivo pra você voltar a estudar?

M: Meus filhos sempre cobraram muito de mim. “Mãe, por que a senhora não volta a estudar?” Eles sempre cobraram, principalmente o caçula. Aí eu falei: “é agora ou nunca”. Aí eu falei “vou e conversei com a Inês, ela também tava querendo alguém pra ir com ela, aí começamos.

A relação com os filhos serve de apoio. São eles que fazem as cobranças que servem como alavanca, como um reforço positivo. Voltar à escola é uma forma de aproveitar o tempo, de “*ocupar o tempo*”, como menciona Ana. Ocupar algo que antes era preenchido com a dedicação aos

filhos. Quando estes crescem e deixam de demandar tanta atenção quanto antes, sobra tempo às mulheres. A expressão “agora ou nunca”, utilizada por Martha, simboliza perfeitamente a relação com o tempo como se ele pudesse se esvaír, um valor de nossa cultura.

Mas as experiências, aquilo que acontece com elas, após o retorno à escola, a convivência com os outros alunos cujos interesses são diversos, as dificuldades de conciliar as rotinas de mãe, de trabalhadora, de esposa, de aluna, as práticas e currículos escolares que assustam, tudo isso surgiu nas entrevistas, demonstrando como a escola se torna experiência.

Durante a sessão do grupo focal, quando perguntei sobre o retorno à escola, elas riram bastante e se divertiram para contar aquilo que era o primordial em estar na escola: aumentar o círculo de amizades. Elas passaram longo tempo contando sobre o horário do intervalo quando, além de merendar, elas podiam conversar com pessoas de outras turmas. Falaram dos colegas citando nomes e contando situações em que o grupo possuía laços firmados na convivência. Nesse momento, as três entrevistadas falaram quase que simultaneamente, uma completando a fala da outra, o que dificultou muito a transcrição, mas que apontou a importância dessas amizades para elas.

O: E a gente tem conhecidos em outras salas e acaba que o papo aumenta. Mas, o que eu acho fundamental...

I: É a amizade!

A: É. Melhora o círculo de amizades e conhecimento, a gente aprende alguma coisa.

É importante ressaltar que essa movimentação só se repetiu para falar das cobranças que a mulher sofre quanto à educação de seus filhos. Isso parece sinalizar para a importância dos amigos conquistados dentro da escola. Essas mulheres que até então eram solitárias, dedicadas, quase que exclusivamente ao bem-estar de suas famílias, conseguiram, através da escola, se interessar por um projeto pessoal, a educação, e se beneficiaram com o aumento de sua rede de sociabilidade.

Hoje em dia, é provável assumirmos uma corrida contra o tempo que acaba por impedir que vivenciamos os acontecimentos, deixando que eles aconteçam conosco, para que tenhamos experiências, de fato. Em uma sala de aula, comumente as aulas passam pelos alunos e os alunos, pela escola, sem que nós consigamos fazer algum sentido para eles.

Os alunos de EJA, por vezes, apresentam percepções de tempo diferentes daquelas apresentadas pela escola. Em muitas das vezes, presenciei alunas reclamando do modo como o tempo tem passado rápido, diferente do contexto vivenciado por elas, há alguns anos atrás. Na verdade, aquelas alunas não conseguiam perceber que o tempo, o dia delas continuava a ter 24 horas. O que havia mudado era a relação delas com a contagem do tempo. Elas estavam com muitas atividades, todas cronometradas, com os segundos contados, sem tempo para vivenciar a vida.

Em nome de uma relação com o tempo socialmente construída, a escola acaba por desconsiderar aquilo que os alunos apresentam. E essa é uma das formas que a escola utiliza para silenciar as possíveis narrativas dos alunos. Preocupados com os programas e currículos, entendidos em muitas das vezes como uma estrutura engessada e indiscutível, a escola ignora aquilo que pode ser mais interessante para seus alunos. As discussões do meio acadêmico e os materiais didáticos disponibilizados pelo governo chamam a atenção para a necessidade de interlocução entre saberes dos alunos e saberes da escola. E será que essas discussões têm sido implementadas nas escolas que oferecem o EJA? Quais reflexos elas produzem?

A psicóloga brasileira Ecléa Bosi, refletindo sobre as contribuições de Benjamin a respeito da memória, chama a atenção para as modificações em relação ao processo de formação de identidade e sua relação com a memória. Em “Sob o signo de Benjamin”¹⁹, ela relaciona a multiplicidade dos tempos vazios de experiência da sociedade industrial, com o esgarçamento da substância memorativa, que estariam trazendo prejuízo para os processos identitários. Com isso, fazemos um outro questionamento: será que essa relação de desgaste da experiência é percebida por todos os segmentos da sociedade industrial? Ou uma mulher, dona de casa, cuja alfabetização se deu

¹⁹ Nome de um dos capítulos do livro ao qual fazemos menção.

de forma tardia, e que, portanto, utilizou-se da oralidade como recurso único em boa parte da vida, teria maiores chances de escapar desse processo?

Acredito que o interior da sala de aula é um espaço bastante adequado para essas adultas terem suas posições de narradores, segundo o conceito de Benjamin, em parte, reabilitadas. Elas podem compartilhar suas histórias de vida e transformá-las em fonte a ser refletida e problematizada. No entanto, acredito que a escola hoje convive com um grande conflito: os alunos poderiam ser os "narradores", porém nem sempre isso lhes é permitido. E os professores apresentam-lhes narrativas, por vezes, fechadas, provenientes de livros didáticos e dos currículos prescritos.

Beatriz Sarlo chama atenção para a oposição entre as versões acadêmicas do passado, baseadas nos métodos e técnicas da História e aquela que provém do senso comum. Para ela,

As modalidades não acadêmicas de texto encaram a investida no passado de modo menos regulado pelo ofício e pelo método, em função de necessidades presentes, intelectuais, afetivas, morais ou políticas. (...) Garantem um sentido, e por isso podem oferecer consolo ou sustentar uma ação (SARLO, 2007, p. 14).

Esses relatos de passado, cujos objetivos envolvem dar sentido ao presente, se entrelaçam com as definições que a memória tem recebido em algumas reflexões. Para Jacy Alves,

A memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Reformar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas, comemorações ...) Noção de que a memória torna poderoso (s) aquele (s) que a gere (m) e controla (m). (SEIXAS, 2004, p. 42).

Daí concordarmos com Ecléa Bosi, e pensarmos ser a memória dessas mulheres

um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político, etc) e que existem a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura (BOSI, 2003, p. 15).

A memória aqui poderá ilustrar essa mediação entre as gerações que nos falou Ecléa Bosi. Assim, a escola é o lugar privilegiado para o encontro com a memória. Durante a sessão do grupo focal, as entrevistadas narraram um episódio ocorrido durante uma aula de Português, na qual a professora trabalhava um texto que mencionava as casas de farinha. Todas elas puderam participar, pois tendo vindo do meio rural, elas conheciam essas casas.

I: Teve aquela aula que ela deu da “Casa da farinha”, coisa que nós sabia ela não sabia.

M: A professora de Português não sabia porque ela tá muito na teoria e a gente já passou pela prática. A gente já foi ralar na roça, pra fazer a farinha.

R: Ela deu um texto sobre a “casa da farinha” e vocês sabiam?

A: É. Tinha lá no livro...

I: Era uma história da “Casa da Farinha” pra gente completar com alguma coisa que a gente sabe sobre o processo da farinha; e nós acabamos falando que nós já trabalhamos com isso, já vivemos isso, e coisas que ela não sabia. (???) a aula foi até uma aula muito gostosa!

A: Foi mesmo! Cada um dando sua idéia. Porque a prática conta muito.

Elas invocaram um argumento de autoridade diante da professora proveniente desse saber de experiência, do qual falamos anteriormente. A professora não sabia tantos detalhes quanto elas sobre as casas de farinha por estar presa à teoria, como uma delas explicou. É interessante vê-las contar memórias na sala de aula, enriquecerem um texto já dado, terem o lugar – enquanto mulheres de experiência – reconhecido, e ainda concluírem com uma avaliação positiva desse momento: “a aula foi até uma aula muito gostosa”.

2.3 - Memória e Identidade

A memória tem estado à frente da cena há muito tempo. Antes, no final do século XIX, quando a modernidade se instituía, a memória servia ao Estado Nacional, referenciando seu projeto de identidade.

Não podemos esquecer que isso se dá em um momento em que falamos muito da aceleração do tempo. O teórico francês Pierre Nora (1997) chama atenção para o contexto atual, no qual a fugacidade parece vigorar. Essa fugacidade vem acompanhada de uma redefinição da História e da Memória. Para este autor, foi a partir desse processo de redefinição de História e Memória, que se deu numa relação direta com a redefinição do Estado Nacional, que tivemos o surgimento dos lugares da memória: lugares de ambiguidade, ou seja, nem sempre constituídos por lugares físicos (arquivos, museus, monumentos,...) e, ainda, marcados por um misto de pertencimento (ligados ao culto ao lugar) e desprendimento (é leitura de um dado passado que está sendo ressignificado). Assim, no século XX, temos uma nova perspectiva de passado, na qual os grupos redefinem suas identidades, através da ressignificação da memória e da perpetuação dos lugares de memória.

As entrevistadas compartilham experiências entre si, fato que as define enquanto um grupo. Segundo o psicanalista Didier Anzieu, “todo grupo é um agrupamento em comum”, que pode ser de “energias, entusiasmos, capacidades, por intermédio de uma disciplina livremente consentida”, como define o senso comum; ou “é a interdependência, não somente entre indivíduos, mas também de variáveis que intervém no funcionamento do grupo” (ANZIEU, 1993, p. 18). Através de momentos em que as entrevistadas foram contando suas trajetórias de vida, suas dificuldades e desafios, elas foram se aproximando e constituindo o sentimento que as une enquanto grupo, que as fizeram se definirem como “nós”.

David Zimerman define o ser humano como gregário por natureza, sendo parte dos grupos desde o nascimento. Para ele, “é muito vaga e imprecisa a definição de grupo, porquanto ele pode designar conceituações muito dispersas num amplo leque de acepções” (ZIMERMAN, & OSORIO, 1997, p. 27-28). O que caracterizaria a passagem de um agrupamento

(conjunto de pessoas que co-habitam) para um grupo, consiste na transformação de ‘interesses comuns’ em ‘interesses em comum’.

As entrevistadas constituem um grupo na medida em que possuem interesses em comum, que compartilham energias, sentimentos, comportando-se como totalidade. “Tão importante quanto o fato de ele (o grupo) se organizar a serviço de seus membros é também a recíproca disso”(Idem, p. 28). Anzieu mencionou o grupo através de uma metáfora do envelope: aquele que envolve as pessoas que estão nele, tornando-as parte de algo em comum.

Hoje em dia, a memória atende a outros projetos. Ela surge em pesquisas acadêmicas, ocupa espaços na mídia, é reivindicada por movimentos sociais. Enfim, a memória é mobilizada de várias formas diferentes, por propósitos diferentes, todos ainda ligados à identidade. Jacy Alves denomina o contexto atual como um “caldeirão” e diz que dele:

Memórias extremamente diversificadas irrompem e invadem a cena pública, buscam reconhecimento, visibilidade e articulação, respondendo provavelmente a uma necessidade que a racionalidade histórica é impotente para exprimir e atualizando, no presente, vivências remotas (revisitadas, silenciadas, recalçadas, ou esquecidas) que se projetam em direção ao futuro.

No Brasil, as influências dos trabalhos sobre a relação Memória / História vieram dos franceses que definem tal relação, por vezes, hierarquizando os dois processos. Por influência do já citado Pierre Nora, o terreno historiográfico tem colocado memória e história de forma oposta.

Nora organiza uma classificação rígida e dicotômica entre memória e história. A memória é a tradição vivida, e sua atualização no terreno presente é espontânea e afetiva, múltipla e vulnerável; a história é a seu contrário, uma operação profana, uma reconstrução intelectual sempre problematizadora que demanda análise explicação, uma representação sistematizada e crítica do passado. (SEIXAS, Jacy Alves. 2004. Pág. 40-41).

Mas até que ponto essa reconstrução problematizadora não é também afetiva, múltipla e vulnerável? Não dissemos que as mulheres surgiram como objeto na historiografia quando mulheres passaram a ser pesquisadoras? Por que seria a afetividade, então, tão temível para não poder pertencer ao mundo acadêmico?

Nesta investigação, busquei entender a Memória como um dos processos pelos quais nos remetemos ao passado. Considero, então, que através dos mecanismos da Memória nos remetemos ao passado, por muitos outros mecanismos diferentes dos mecanismos da História, mas nem por isso necessitamos de comprovação. As entrevistadas, enquanto relembrouam sua infância, não se preocuparam em comprovar ou cruzar dados para não “errarem”. Inês, por exemplo, ora dizia que mora, há 11 anos, em seu bairro, ora dizia que mora, há 14 anos. Na verdade, não importa a quantidade de anos que ela mora naquela rua, e sim, o significado que isso traz para ela, que se sente como sendo uma referência para os outros moradores.

Para o teórico da memória David Lowenthal:

História e memória são distinguíveis menos como tipos de conhecimento do que como atitudes relativas a esse conhecimento. Não apenas as lembranças originais, mas toda a história que elas incluem são normalmente aceitas como dadas e verdadeiras; não apenas as fontes da história como também as da memória são, de tempos em tempos, examinadas quanto à sua exatidão e comprovação empírica.

A natureza coletiva da história aparta-a, no entanto, da memória. Tendo em vista que o passado que recordo é parcialmente compartilhado com outros, boa parte dele é unicamente meu. Mas o conhecimento histórico é, por sua natureza, produzido e compartilhado coletivamente; a percepção histórica implica em atividades em grupo. (LOWENTHAL, 1998, p. 109).

Henri Bérghson (1990), um dos primeiros a tratar da memória pela perspectiva das Ciências Humanas, enfatizou seus aspectos individuais. Muito ligada aos estudos de Neurociência, do início do século XX, a teoria de Bérghson ressalta o fato de as lembranças estarem no indivíduo. Essas lembranças, resultado de vivência, podem ou não, ser ativadas em algum momento.

Beatriz Sarlo também discute a relação passado-presente, através da qual analiso as lembranças acionadas pelas entrevistadas, partiram do presente e serviram para constituir subjetividades.

É inevitável a marca do presente no ato de narrar o passado, justamente porque, no discurso, o presente tem uma hegemonia reconhecida como inevitável e os tempos verbais do passado não ficam livres de uma experiência fenomenológica do tempo presente da enunciação.

(...)

A rememoração do passado (que Benjamin propunha como a única perspectiva de uma história que não reificasse seu objeto) não é uma escolha, mas uma condição para o discurso, que não escapa da memória nem pode livrar-se das premissas impostas pela autalidade à enunciação. (SARLO, 2007, p. 49).

Já Maurice Halbwachs (1990) evidencia uma outra perspectiva de memória na qual os estímulos externos ao indivíduo são muito explorados. Para ele, é isso que constitui a memória: provocações externas, daí a expressão “memória coletiva”.

A seletividade da memória, em Halbwachs, é posta em evidência para entendermos a “memória coletiva” não como uma imposição, mas como uma construção. Michel Pollack, numa referência a Halbwachs coloca o passado como uma referência usada para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade. A memória parece ser, sob essa

perspectiva, consensual. Os grupos passariam por um processo de enquadramento, no qual uma narrativa de passado uniformizado se constrói. Esse aparente consenso, no entanto, é obtido após embates entre os diversos pontos de vista presentes em um grupo, os diversos sujeitos que lembram.

Pollack, explica que a “referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade”. Assim, é a memória que fornece pontos de referência para os grupos, alimentando as reinterpretções da História, que ocorrem em função dos combates do passado e futuro (POLLACK, 1989, p. 8). A memória é sempre interessada: é comprometida com certa utilidade do passado em razão de algum objetivo no presente, ou no futuro.

Esse comprometimento, esse interesse por uma certa utilidade, ainda que tomados de forma inconscientes, podem ser apontados nas entrevistas quando as entrevistadas destacam a mãe e o papel materno em detrimento da figura masculina. As memórias também se mostram interessadas pelo presente quando as três fazem reflexões sobre as mudanças que elas percebiam na escola: elas trouxeram exemplos do passado, do tempo em que elas viviam no meio rural e frequentavam a escola. Elas analisaram suas relações com a construção do conhecimento e com os seus professores, trazendo referenciais do passado.

R: Quando eu perguntei você falou “ih! Mudou muito...”

A: Mudou, daquela época, nossa mãe! (A entrevistada está se referindo à época em que ela era criança)

I: Só que naquela época a gente era obrigado a aprender, a saber, a decorar. Hoje, por exemplo, nós, senhoras assim, nós chegamos na sala de aula e falar assim, “professor, não deu pra fazer aquele exercício e tal porque a gente tá trabalhando, a gente chega em casa e tal”... Ah! O professor: “não, a gente compreende”. Naquele tempo, era castigo. Se não fizesse aquele trabalho, aquele castigo, você era obrigado a decorar. Hoje, eu sinto dificuldade que eu tinha que aprender aquilo, decorar. Hoje, se a gente conversar numa boa, eles perdoam a gente e a gente faz depois, entrega depois.

O ontem e o hoje estão juntos, um referenciando o outro. “Naquela época”, “naquele tempo”, “aquele castigo”. Expressões que definem um outro tempo, o tempo no qual elas se dirigem para realizar as comparações com o tempo vivido hoje.

Para falar sobre as famílias elas também buscam referências no passado. Ana fala de seu marido, qualificando-o como quem “deixou a desejar” e no momento seguinte da entrevista, fala de seus pais ressaltando a “união” dos dois, numa comparação implícita entre a relação deles e a que ela tinha com seu primeiro marido.

A: O meu primeiro marido, ele morreu de bebida, e ele deixava muito a desejar nos compromissos dele como pai, como chefe de família. Então eu tive que me tornar chefe de família, e ser mais pai na educação mesmo, pra orientar, dar conselho, vivi muito sozinha, muito sozinha mesmo, mas não me arrependo.

R: E os pais da senhora? Na infância, qual lembrança ficou mais forte em relação a eles?

A: Os meus pais, eles foram um casal simples, humilde, da roça, mas com grande conhecimento, quer dizer, eles não tinham estudo, mas tinham uma noção de vida, passou muitos bons conselhos pra gente, uma sabedoria de vida, sabe; unidos, viveram mais de cinqüenta anos juntos, quer dizer, foi o único esposo, porque eram casados por muitos anos. Aquela união bonita, nunca vi o meu pai agredir minha mãe, a mãe sempre trabalhando, meu pai trabalhando, até na lavoura mesmo, ela ia capinar roça pro irmão dela, e sentava uma criança de um lado, outra de outro e o menorzinho deitado em cima de um pano, e ela falava “fica aí enquanto eu to capinando”, sempre na luta, na batalha, mas com fé em Deus, unidos, com muita humildade, mas com muita fé, e graças a Deus, os irmãos, não tem nenhum aí aprontando, fomos criados numa simplicidade muito grande, mas com muito respeito ao próximo, valorizando muito esses princípios, e valeu a pena também, foi bom, foi grandiosa a vida com meus pais, eles deram muitas lições de vida pra gente, tem muita (???) de vida deles pra relatar.

Ela reforça várias vezes a idéia de que os pais viveram unidos, sem agressão e com muito trabalho. Talvez tenha faltado a ela o companheirismo

do marido, fato que fez dela “chefe de família”, como ela mesma disse, “lutando” sozinha.

Além de sabermos que memórias individuais e socialmente compartilhadas se entrecruzam muito, concordamos com Andreas Huyssen na medida em que:

fica claro que as velhas abordagens sociológicas da memória coletiva – tal como a de Maurice Halbwachs, que pressupõe formações de memórias sociais e de grupos relativamente estáveis – não são adequadas para dar conta da dinâmica atual da mídia e da temporalidade, da memória, do tempo vivido e do esquecimento. (HUYSSSEN, 2000, p. 19).

Huyssen chama atenção para o papel da mídia nos dias atuais. É ela quem lança vários fatos, repetidas vezes, para a sociedade, numa relação com o mercado. “O passado está vendendo mais do que o futuro” (Idem, p. 24). A mercadorização do passado transformou alguns fatos em espetáculos, que são vendidos na forma de filmes, documentários, revista em quadrinhos, livros de fotografias, etc.

Além disso, tem-se a efemeridade que marca o tempo presente. Os fatos são levados ao esquecimento com a mesma frequência que vêm à tona. Huyssen fala em um presente que se encolhe cada vez mais. “Presente da reciclagem a curto prazo, para o lucro, o presente da produção na hora, do entretenimento instantâneo e dos paliativos para a nossa sensação de ameaça e insegurança, ...”(Ibidem, p.25). Por tudo isso, as abordagens anteriores passam a não dar conta desses fenômenos atuais, e agora mídia e efemeridade devem ser levadas em consideração, para falar de memória e passado.

2. 4 - Passado – Presente – Futuro

O alemão Andréas Huyssen contrapõe este processo que ocorreu no início do século XX com aquilo que vivenciamos hoje: no século passado a humanidade passou pelo fenômeno do “futuro presente”, no qual a crença no progresso e a ilusão futurística, trazidos pelas inovações da modernidade, produziam no presente um discurso de futuro. Atualmente, vivenciamos um retorno contínuo ao passado. Para Huyssen, isso se explica numa relação entre memória e identidade, na qual o ser humano tem a necessidade de âncora, nesse contexto de globalização. Para ele,

a sociedade precisa de ancoragem temporal, numa época em que, no despertar da revolução da informação e numa sempre crescente compreensão do espaço-tempo, a relação entre passado, presente e futuro está sendo transformada para além do reconhecimento. (HUYSEN, 2000, p. 36)

As entrevistadas também mencionam o passado, dando sentido de ancoragem às suas memórias. Ana chega a dizer que se entristece a partir das mudanças da vida. Enquanto falávamos de objetos que ela guarda como lembrança de pessoas que já falaceram, eu perguntei:

_ *Mas ficou muita lembrança né?* – E ela respondeu:

_ *É. Mas eu fico chateada porque a vida vai modificando e tudo vai mudando.*

Inês, quando comenta sobre as músicas que gosta de ouvir, fala do tempo em que tinha um rádio e dormia com ele ligado. Quando eu perguntei o tipo de música que ela ouvia, ela respondeu: “*Música caipira, é uma música boa, que conta a história, né? Que toda música caipira ela conta a história da vida de alguém. A gente gosta muito!*” Para ser boa, a música precisa contar a história da vida de alguém. Isso remete Inês à ideia de “testemunha”, discutida

por Jeanne Marie Gagnebin anteriormente. Inês se permite parar e ouvir outra história que não é a sua. Talvez ela se identifique com essas músicas pelo fato delas contarem histórias que se assemelhem às suas.

O elemento que surge alterando nossas relações com o passado é a mídia. É ela quem faz a seleção das memórias, reconstruindo temporalidades, banalizando fatos e produzindo muitos silêncios.

Giddens também faz remissão a esse processo:

A modernidade é inseparável de sua própria mídia: os textos impressos e, em seguida, o sinal. O desenvolvido e expansão das instituições modernas está diretamente envolvido com o imenso aumento da mediação da experiência que essas formas de comunicação propiciaram. (GIDDENS, 2002, p. 29).

A mediação da experiência com o passado se dá, então, a partir da relação com a mídia. Para além de uma perspectiva que analisa essa “cultura da memória” apenas pela via da mercantilização do passado, Huysen (2000) propõe uma análise através das mudanças na temporalidade. Mais uma vez, voltamos às já citadas características do nosso tempo, como a efemeridade e o excesso de informações, que, conforme falou Larossa (2001), tem tornado nosso tempo pobre em certo tipo de experiência.

A circulação das memórias hoje se dá de modo completamente distinto. Não só a mídia interfere, como também há os vários projetos de memórias dos diferentes movimentos sociais. Se a pesquisa tivesse como foco as mulheres negras, outras memórias teriam sido evocadas. O mesmo aconteceria se estivéssemos falando de mulheres lésbicas. Enfim, cada grupo social possui e, portanto, evoca diferentes memórias.

Kathryn Woodward, teorizando sobre a identidade, caracteriza nosso tempo pelas marcas deixadas pelos conflitos entre diferentes projetos de identidade, de memória. Para ela,

Enquanto, nos anos 70 e 80, a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologia em conflito, ela se caracteriza agora, mais provavelmente, pela competição e pelo conflito entre as diferentes identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo. (WOODWARD, 2007, p. 25).

Nessa nova busca por uma história que legitime as identidades atuais, seleciona-se uma versão. Então o que elas contam será sempre uma versão situada.

A constituição dos sujeitos na modernidade, como foi mencionado através de Touraine (1994), deu-se através da relação entre discursos, práticas e instituições. Alfredo Veiga-Neto, fala, sob uma perspectiva foucaultiana, de um engendramento do sujeito através dos discursos. Para ele, “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa de nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 112-113).

Complementando essa ideia dos sujeitos se constituírem através de discursos, Veiga-Neto diz:

Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num momento em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é, a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar. (Idem, p.120).

A linguagem, para Foucault, constitui nosso pensamento, e, portanto, constitui também o sentido que damos às coisas. Tomaz Tadeu também discute a linguagem, mais precisamente, para apresentar a identidade como uma construção social. Para ele, identidade e diferença são produzidas.

Elas são o resultado de atos de criação linguística. (...) Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações culturais e sociais.

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-los como dadas, como fatos da vida, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença tem que ser nomeadas. É apenas por meio de atos da fala que instuímos a identidade e a diferença como tais. (SILVA, 2007, p. 76-77).

A identidade social é para Moita Lopes construída via discurso e o interlocutor é crucial nesse processo, pois é através dele que ficamos cientes de quem somos. Assim, construímos nossas identidades ao agir no mundo por meio da linguagem. Este autor ressalta ainda, citando Kitzinger, o fato de que “identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”. Referindo-se ao pensamento foucaultiano, Moita Lopes argumenta que “as identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas” (MOITA-LOPES, 2002. p. 35).

A narrativa é apresentada como um tipo de organização discursiva com características constitutiva e mediadora. “As narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo à nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo. O ato de contarmos e ouvirmos histórias tem um papel crucial de nossas vidas e das vidas dos outros” (idem, p. 64). Beatriz Sarlo comenta o aspecto da memória que a identifica com a cura. Para ela,

Todos os gêneros testemunhais parecem dar sentido à experiência. Um movimento de devolução da palavra, de conquista da palavra e de direito à palavra se expande, reduplicado por uma ideologia da “cura” identitária por meio da memória social ou pessoal.

(...)

O sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito. A memória e os relatos de memória seriam uma cura de alienação e da coisificação. (SARLO, 2007, p. 38/39)

A seletividade é um outro traço presente na memória. É através dela que lembranças negativas são recalçadas e aparecem na fala sob a forma de silêncio. Nas teorias psicanalíticas, desde os estudos de Sigmund Freud, este é um ponto primordial. “A memória e o esquecimento estão indissolúveis e mutuamente ligadas; que a memória é apenas uma outra forma de esquecimento e que o esquecimento é uma forma de memória escondida” (GIDDENS, 2002, p. 18). Durante as entrevistas, as mulheres da pesquisa, incluindo aqui a pesquisadora, selecionaram as lembranças que dariam sentido às narrativas que elas constituíram.

Elas foram tecendo uma rede de memórias que desembocou na ideia de que “tudo valeu a pena”. Elas narraram as dificuldades financeiras da infância e disseram que o melhor que os pais haviam deixado para elas era os valores. Contaram sobre os primeiros tempos do casamento, as dificuldades encontradas em Juiz de Fora, e o excesso de trabalho para dar aos filhos aquilo que elas desejavam. As três entrevistadas concluíram dizendo que “*valeu a pena*”.

O sociólogo Paolo Jedlowski citando os estudos de Frederic Bartlett observa que:

A memória de cada um de nós é social na medida em que opera através de uma codificação das percepções baseada nos significados desses materiais, ou seja, numa estrutura de conhecimento do

mundo que, por sua vez, é a expressão da pertença do sujeito a uma cultura (JEDLOWSKI, 2003, p. 218).

Assim construímos narrativas sobre o passado permeadas de lacunas e silêncios. O preenchimento dessas lacunas se dá a partir de nossos critérios de plausibilidade, em que:

se algo não é plausível – ou seja, não é realístico, sensato, semelhante ou coerente com outras coisas que os outros falam – se torna difícil para o mesmo sujeito acreditar nele. Quando não há plausibilidade, tampouco há “relevância” do que se lembra: aquilo que ninguém confirma ou menciona perto do sujeito tende a desaparecer (Idem, p. 219).

Entre os silêncios das três mulheres entrevistadas e remetendo-se ao aspecto relacional da categoria gênero, têm-se as aproximações e o distanciamento entre homens e mulheres. As entrevistadas falaram pouco daqueles homens com os quais se relacionaram ao longo de suas trajetórias. Os muitos homens que passaram pelas três mulheres aqui apresentadas foram silenciados.

Quando perguntadas sobre as lembranças que tinham dos pais na infância, Martha e Ana falaram apenas de suas mães. Citaram histórias que colocam a figura materna como exemplo, às vezes como espelho, como é o caso da Martha. Para ela, a mãe é a lembrança forte, aquela mulher de fibra com destino igual ao dela (como já dissemos, ambas ficaram viúvas precocemente e educaram os filhos, sozinhas).

M: Ah, minha mãe, que lembrança! Que mulher de fibra! Criou todos nós, que era eu que ia fazer dois anos, meu pai morreu, (???) a mais velha que tava com vinte e dois anos. Era uma pessoa muito determinada, lutadora, sempre acreditando que o amanhã seria melhor do que hoje. Ela sempre passou isso pra gente, com toda dificuldade.

Martha fala das características de sua mãe e de sua irmã, quando na verdade ela possui uma família de nove irmãos. Logo em seguida, ela explica as semelhanças entre sua trajetória e a de sua mãe: “*Pra você ver como é que é o destino, a minha mãe ficou viúva com quarenta e cinco anos, meu pai morreu com quarenta e sete. Eu fiquei viúva com quarenta e dois anos, meu marido morreu com quarenta e seis anos*”.

Inês mencionou o pai para contar (com orgulho) que cuidou da saúde dele por muitos anos, quando ele se mudou para a casa dela para fazer um tratamento contra um câncer de próstata, que acabou levando-o a falecer. Naquele período, sua filha caçula nasceu e ela contou que ela foi a neta que mais recebeu carinho do avô. Carinho que Inês e seus irmãos não receberam na infância. Nas palavras dela:

Apesar de que ele não era pessoa assim carinhoso não, mas por que não era? Porque tinha muito filho. Nós somos treze filhos, treze? Deixa eu ver: são sete mulheres e cinco homens, então não tinha tempo de dar carinho. Então a gente foi criado assim, eles tinham cuidado, a gente era criado de uma forma, de o pai olhar pra nós a gente sabia que tinha que sair, de ficar, nunca respondemos, nunca ganhei um tapa do meu pai, eu fui criada desse jeito.

Sei que o pai ficou assim, e ele tinha, tudo de bom que ele fazia era pra ela (???), que meu pai é grandão, fortão, e minha mãe é baixinha, pequenininha, moreninha. Aí eu falo assim “Juliana se você soubesse o carinho que o pai tinha com você”. (???) ninguém tirou em nada, eu tenho muita saudade e isso é bom.

Parece que Inês sentiu-se realizada, ao ver o carinho que a filha recebia. Afinal, ela e os irmãos receberam o que ela considera “bons valores”, foram “bem criados”, mas ela deixa implícito no “*apesar de que ele não era uma pessoa assim carinhoso*” que, talvez, carinho também fizesse falta. O tempo passado reaparece aqui: ela vai ao passado para definir o que é bom ou mau, o que é educar.

Se os pais são silenciados diante das lembranças fortes que as mães deixaram, os companheiros são citados de forma muito lacônica. Os nomes não foram mencionados, nenhuma característica física, nenhum caso contado como aconteceu com os filhos, que tiveram inclusive suas fotos exibidas diante

da pesquisadora. Como esses silêncios e lembranças nos revelam? Como eles se relacionam com a constituição da subjetividade dessas mulheres? O que se pode inferir a partir desse silenciamento? É sabido que eles existiram, por conta dos filhos e, das falas sobre os primeiros anos do casamento, marcados pelas dificuldades financeiras.

Quando Inês ressignifica a relação com seu pai, realizando, inclusive, alguns juízos sobre seu passado, ela justifica a falta de carinho por parte do pai, considera a criação que recebeu como boa, utilizando essa experiência para constituir valores. Ela seleciona aquilo que quer e o que não quer narrar.

Os maridos surgiam quando era necessário falar dos marcos nas trajetórias de vida: casamento, separação, viuvez. Ainda assim, sem nenhuma descrição detalhada, como aconteceu com as figuras femininas. Foi como se no jogo da memória, ao selecionar de quem se fala, eles tivessem ficado de fora. Elas se lembraram das mães e se esqueceram dos pais. Selecionaram os filhos e descartaram os maridos.

O primordial diante da memória não é a veracidade da lembrança, e sim, se ela constitui uma narrativa. Isto porque se o indivíduo preencheu suas lacunas de uma forma, e não de outra, é porque ele queria ocupar certo lugar no discurso, e não outro. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LAROSSA, 2001, p. 7).

Da mesma forma, para uma narrativa, importa quem conta e por que se contam certas narrativas, e não outras. E é na sala de aula que construímos consciência crítica de como as identidades sociais são construídas via discurso e que podem ser problematizadas, e transformadas, caso desejemos.

Moita Lopes levanta a importância do discurso na sala de aula o que nos remete de volta as discussões de gênero:

O discurso em sala de aula aqui não parece problematizar a questão essencial de quem é beneficiado pelos significados que refletem o chamado senso comum – a ordem social dominante – ou que preservam o mundo social como está. (MOITA-LOPES, 2002, p. 53).

Se as narrativas não são problematizadas, se não questionamos as construções sociais que estão a nossa volta, mesmo (eu diria, principalmente) as consideradas naturais, em que lugar colocamos as narrativas de memórias das mulheres que estão nas salas de aula de EJA, ou em tantos outros lugares? Será que esse silenciamento não contribui para que determinadas construções permaneçam fixas, ao invés de serem entendidas como algo possível de transformação?

São essas as inquietações que me levam a acreditar que as narrativas de memória são um importante mediador do passado para essas mulheres, e não somente para elas. É na sala de aula que elas ocupam o lugar de contadoras de memórias, compartilhando suas vivências, construindo narrativas sobre suas vidas e tendo a possibilidade de reconstruir seus projetos, tentando realizar uma experiência, no sentido mais próximo daquilo que Larossa nos trouxe.

3- EDUCAÇÃO QUE SE TORNA VALOR - AS MULHERES COMO ALUNAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

“Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. *Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.* E pra falar a verdade, ninguém cabia direito”

(Ruth Rocha – Quando a escola é de vidro. 1986)

Essa imagem de uma escola que coloca os alunos em vidros, escola que sufoca e impede que seus alunos cresçam, parece radical. Porém, é com essa imagem que eu gostaria de iniciar este capítulo. Sobretudo porque ele se preocupa com alunas que, definitivamente, não caberiam nos vidros projetados para as crianças. Alunas que retornam à escola, adultas, décadas após terem passado pela experiência da evasão. Alunas cuja trajetória escolar é marcada pela interrupção. Alunas que um dia foram colocadas nesses vidros e que não conseguiram se manter dentro dele por muito tempo e que atualmente realizam nova tentativa.

Essa sala de aula que hoje recebe essas alunas é marcada por um histórico de desinteresse por parte do poder público. No capítulo que se segue, discutirei a atenção que a EJA tem recebido, em nosso país, desde as primeiras décadas do século XX, e o público que frequenta esas salas de aula

atualmente. Dentro desses vidros encontram-se, ainda, alunos marcados pelas dificuldades – na infância, essas dificuldades levaram muitos à evasão, e hoje, tornam-se um empecilho para o retorno às salas de aula. Dentro do vidro há também alunos muito diferentes, desde jovens, com idade inferior a 20 anos, a homens e mulheres com mais de 50, 60 anos. A heterogeneidade é marca maior de uma sala de aula com pessoas diferentes, com interesses diferentes e vidros iguais! Que conflitos isso tem gerado? Será que a escola nessas décadas em que tem oferecido a EJA tem parado para refletir sobre isso? Como mulheres com mais de 50 anos têm se colocado nessa sala de aula?

3.1 – O histórico da EJA no Brasil

Esse segmento educacional, que hoje chamamos de EJA, já recebeu outras denominações, ao longo de todo século XX. A discussão sobre analfabetismo no contexto brasileiro ganhou destaque por volta da década de 20, quando se deram as primeiras reformas educacionais. Naquele período, o analfabetismo era chamado pelos intelectuais de “mal nacional” e “chaga social”.

Apesar de muitas discussões em torno do tema, e “embora as reformas desse período representem um avanço para a educação primária das crianças, não tratam a escolarização de adolescentes e adultos como objeto de ação sistemática” (VOLPE, 2004, p. 37), o ensino para adultos não saiu dos discursos, fez parte apenas dos planejamentos.

Essa ação sistemática só chegou duas décadas depois com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1942. Isso trazia a tão esperada modificação estrutural na educação pública. Este órgão – ligado ao Ministério da Educação e Saúde do governo do então presidente Getúlio Vargas – era responsável pela orientação e coordenação dos trabalhos, distribuindo material didático, mobilizando os governos estaduais e também a iniciativa privada.

Nessa mesma época, por iniciativa da SEA aconteceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Em um curto período foram criadas escolas supletivas, mobilizando esforços de diferentes esferas. Essa campanha

alimentou a reflexão do analfabetismo como consequência da situação sócio-econômica. E, por influência de muitos intelectuais da época, o analfabeto passou a ser visto como aquele indivíduo que, por conta das exigências de sua vida, não recebeu oportunidades para estudar. Quando essa oportunidade ocorria, ela tinha de ser abandonada, em virtude da necessidade de trabalhar em tempo integral.

As três entrevistadas passaram pela escola durante a infância e tiveram que deixá-la antes de concluir a escolarização, para trabalhar, ou porque a família decidia que não era possível continuar os estudos. Esse pensamento intelectual, de que exigências da vida impedem algumas pessoas de estudarem, as atinge, associado à ideia marcada de gênero: mulher “da roça” não precisa estudar, já que o seu destino é o casamento, cuidar da casa e da família. Todas elas narram as dificuldades da escola na infância, como podemos observar a seguir:

I: Trabalho e ia pra escola, mas é longe, andava duas horas pela estrada afora pra estudar, não tinha material direito, que os pais não podiam dar o material, então o que eu pude aprender até um certo, aprender muito pouco uma certa altura da minha idade, eu parei de estudar acho que eu tinha treze anos, porque não tinha como.

R: Você já tinha até a quarta?

M: Até a quarta.

R: E você tinha feito isso mais nova?

M: Até a quarta?

R: É.

M: Foi.

R: Criança?

M: Criança. (???) Aí depois nós paramos, porque lá na escolinha da Prefeitura, aí a gente teria que ir pra Angra pra fazer o ginásio. Aí (???) , minha mãe “ah não”.

R: E como é que foi a infância da senhora lá?

A: No interior foi na roça mesmo (???) Ah, foi um pouco difícil, muito difícil, andava três horas pra chegar na escola aí não podia entrar com sete anos na escola porque a distância era longa não ia agüentar o ano inteiro, começava com oito anos (???) eu fiquei esperando eu já tinha treze anos, foi muito difícil lá.

As três moravam em zona rural, sem escolas por perto, e a primeira dificuldade era a distância. Depois disso, ainda precisavam vencer outros

obstáculos como, por exemplo, esperar que a família entendesse a escola como algo necessário. Recorrendo à fala utilizada anteriormente, parece possível perceber que Inês consegue questionar essa situação:

I: (...) que lá é o seguinte, na roça é assim, você ficou mocinha ou você casa ou você fica solteirona. Então você não tem opção, ou uma coisa ou outra. E como lá não tinha orientação nenhuma a gente se espelhava nos pais, o pai casou, nós vamos casar também, assim a gente imagina lá.

Ela olha essa condição com o olhar do presente e é capaz de tecer uma crítica a esse quadro. Espera uma orientação, parecendo enxergar uma outra opção de caminho, diferente da que ela trilhou.

Entre os anos de 1950 e 1970, o governo criou muitos programas contra o analfabetismo entre adultos. Segundo Vanilda Pereira (1985), podemos dividir esses programas em dois grupos, conforme a tendência pedagógica que eles seguiam. O primeiro grupo seria o de concepção freireana, ou seja, inspirado na obra de Paulo Freire. Esses programas tinham, como base, a metodologia de alfabetização de Freire, ou a chamada educação libertadora.

O educador Paulo Freire criou um método de alfabetização destinado a adultos. Ele considerava as vivências do aluno, além de partir daquilo que é do meio de vida deste. Assim, os resultados eram mais satisfatórios, uma vez que os adultos aprendiam a ler e escrever, além de desenvolverem outras habilidades, baseando-se em tarefas que sempre foram executadas por eles. Isso facilitava a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos adultos.

O outro grupo de programas era o da Educação Funcional. A maior preocupação nestes casos era a necessidade de aperfeiçoamento de mão-de-obra. O adulto era visto como um trabalhador que necessitava da alfabetização, apenas para ter melhores condições de se aperfeiçoar e se apresentar ao mercado de trabalho.

Segundo Geruza Volpe, autora de uma dissertação de Mestrado sobre o tema, naquela época:

Reconhecia-se que a educação dos adultos reproduzia, de modo geral, as mesmas características da educação infantil, apesar de organizada como subsistema próprio. O adulto não-escolarizado era tido como imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (VOLPE, 2001. p. 45).

A partir da década de 60, mais especificamente, a partir do golpe militar de 1964, a situação se alterou bastante. Em janeiro daquele ano, por exemplo, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como método pedagógico o sistema Paulo Freire. No entanto, o PNA foi extinto antes mesmo de começar a funcionar. Paulo Freire foi exilado, e todos os movimentos ligados a ele ou a seus ideais foram considerados subversivos, dentro dos critérios autoritários dos governos militares.

Movimentos ligados à concepção libertadora de Freire, ou com dirigentes ligados ao movimento estudantil ou sindical, eram duramente repreendidos. Por isso, só restaram algumas iniciativas, de cunho conservador. Estão inseridos nesse caso, a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã – dirigida por evangélicos norte-americanos) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização – dirigido pelo próprio governo federal).

Segundo Dalila Andrade Oliveira (2001), entre as décadas de 50 e 70, o Estado se preocupou com a Educação somente como uma propulsora do progresso tecnológico. E foi apenas na década de 90 que a Gestão Educacional veio a sofrer mudanças. Essas modificações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, surgiram para atender às diferentes demandas, que aumentaram com a expansão da rede pública de ensino e também para atender às novas demandas econômicas no contexto de reestruturação capitalista.

Ao longo dos anos 80, com as mudanças na sociedade brasileira, o quadro se alterou. A nova sociedade civil passou a exigir ampliação dos direitos sociais e políticos. Isso contribuiu para que as discussões em torno da Educação se ampliassem. Assim, deu-se o surgimento da expressão “alunos trabalhadores”, “que enfatizava as relações de cooperação e de conflitos subjacentes à relação trabalho e educação” (VIEIRA, 2006, p. 279).

Naquele momento, década de 80, os estudos sobre a Educação de Adultos “enfocavam a evasão e o fracasso escolar, mostrando a inadequação da organização escolar e dos projetos pedagógicos voltados para o adulto” (Idem, p. 279). Como já foi dito, apesar de ser um subsistema do ponto de vista administrativo, a Educação de Adultos não adotava métodos próprios, insistindo em repetir, com os adultos, aquilo que era feito com as crianças.

Em texto escrito para o Seminário Internacional do EJA e publicado em conjunto com o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário pelo MEC em 1997, Sérgio Haddad (1997) retrata as duas últimas décadas da Educação de Adultos. Durante toda a década de 90, o segmento da EJA sofreu com o abandono do poder público, mais notadamente com o abandono da União. Se nesse período recebeu bastante atenção do Poder Legislativo, fato que se exemplifica pelos documentos, diretrizes e leis produzidos em todos os governos que sucederam os militares, o diagnóstico não é o mesmo para o executivo. Alguns programas foram criados (Fundação Educar, no governo de José Sarney; e PANAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania –, do governo de Fernando Collor), porém sem que os mesmos produzissem resultados. A Educação de Adultos praticamente desapareceu dos organogramas, sofrendo com a desqualificação De acordo com este autor:

Hoje estamos vivenciando as conseqüências deste esvaziamento no plano federal. Sem a sua função indutora, os governos estaduais, que haviam construído durante a década de 70 e 80 estruturas de atendimento para a EDA, através das mais diversas formas de organização e de serviços ofertados, gradativamente foram abandonando sua presença, delegando para o plano local, os municípios e os setores privados, os atuais serviços de atendimento. (Haddad, 1997)

Maria Clarisse também fala daquele contexto:

Dois anos antes do Impeachment do governo Collor, foram lançadas as bases do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Foram realizados encontros, debates e seminários em todo o país, visando ao envolvimento e à mobilização de comissões municipais, estaduais e nacionais e de setores da sociedade civil. Todavia, enquanto essa mobilização se processava, o que predominou

foi a prática clientelista no repasse dos recursos da União. Ocorreu uma ausência de controle no que se referia ao volume de recursos e ao número de projetos a que se destinavam. O PNAC revelou-se uma resposta tosca para as atividades do ano internacional da alfabetização. Com o Impeachment do Presidente da República, suas atividades foram paralisadas e não houve continuidade no governo Itamar Franco. Nesse mesmo período, intelectuais com destaque e influência sobre a política educacional declararam abertamente a ausência de sentido de investimentos para a educação básica de jovens e adultos, uma vez que os analfabetos já estariam adaptados à sua condição social (VIEIRA, 2006, p. 283).

E foi no mencionado contexto, marcado por muitas mudanças, que os jovens foram incorporados. Chegamos, então, ao segmento de Educação de Jovens e Adultos. Essa denominação aglutina, em uma só perspectiva, dois grupos bastante específicos e, dessa forma, diferentes. Aquilo que os une é a necessidade, ou o desejo de se escolarizarem. No entanto, torna-se bastante complexo um trabalho pedagógico que seja destinado a ambos e se concretize com relativo sucesso.

Em relatório para UNESCO, Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003) descrevem o sistema educacional brasileiro como sendo flexível para atender aos jovens e adultos e os portadores de necessidades educativas. Essa flexibilidade, no caso da educação de adultos, tem se traduzido, sobretudo nos últimos anos, em uma facilidade para a entrada e saída da Educação Básica. Existem muitos programas fomentados pelo poder público, dirigidos por ONG's (organizações não-governamentais) e ainda na iniciativa privada, direcionados à alfabetização. Os resultados desses programas, no entanto, não aparecem de forma uniforme no mapa social brasileiro. As taxas de analfabetismo são maiores em estados do norte e nordeste e alarmantes nas zonas rurais dessas localidades. Isso indica que a desigualdade é regionalizada em nosso país.

Em todo o País, em 2000, o analfabetismo absoluto atingia mais de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos (13,6% desse grupo etário). Na Região Nordeste este índice elevava-se para 26,2%, enquanto no Sul era de 7,7%. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do país, 29,8% dos jovens e adultos eram analfabetos absolutos, enquanto nas zonas urbanas o índice era de 10,2%. A zona rural nordestina registrava índice de

analfabetismo absoluto de 42,6%, o maior do País (DI PIERRO & GRACIANO, 2003, p. 7).

As autoras destacam ainda um dado ocultado pelas estatísticas generalizantes – a diferença racial:

A escolaridade da população com idade igual ou superior a 10 anos de idade era de 6,1 anos de estudos em 2001, média sob a qual oculta-se profunda desigualdade étnico-racial: com 7 anos de escolaridade, a população branca tem em média dois anos a mais de estudos que os negros, cuja escolaridade média era de 5 anos. (DI PIERRO & GRACIANO, 2003, p. 6).

Talvez, se existissem dados que separassem homens de mulheres, nas zonas rural e urbana, as diferenças seriam ainda maiores. No entanto, temos dados generalizantes, fato que dificulta uma análise mais detalhada. Nossas entrevistadas nasceram e cresceram em zona rural, como já foi informado. As primeiras dificuldades relacionadas à escolarização surgiram devido à falta de escola. As distâncias eram longas para crianças sozinhas enfrentarem. Ana diz que só pôde entrar na escola após os 7 anos, e, no entanto, esperou até os 13. Inês frequenta a escola por um curto espaço de tempo, e, assim como Martha, ambas se referem à dificuldade em continuar, por conta da falta de uma escola que oferecesse o 2º segmento do Ensino Fundamental.

3. 2 – O público que frequenta as salas de aula da EJA

A diversidade do segmento de EJA é demonstrada não somente pelo seu público como também nas diferentes maneiras que esse público tem sido tratado. Assim como eles foram alvos de diferentes concepções de educação, eles também ocuparam diferentes lugares sociais nas políticas públicas. As mulheres, aqui apresentadas, deixam claro suas trajetórias marcadas pelas

dificuldades de se escolarizar na infância, como foi apresentado anteriormente através de algumas de suas falas.

Mas o retorno à escola algumas décadas depois, também é difícil. Inês contou como foi esse retorno, quando pôde compartilhar seus medos com a vizinha Martha:

I: A Martha no início começaram nós duas, ela que já tá pra fazer (???) “vamo, que você não pode parar”, eu falei “Martha, nós não vamo aguentar”. Na verdade hoje eu sei que assim, a gente parou de estudar, a mente para também, o cérebro da gente, não tem muito desenvolvimento. A partir do estudo que vão criando algumas células que estão mortas, (???) as células do cérebro voltarem todas a funcionar de novo, a Martha fala “vamo”, “nós não vamo agüentar Martha ficar lá, nós vamo passar aperto”.

As três nasceram em cidades pequenas cujas oportunidades de se frequentar a escola eram bastante restritas. Fatos como caminhar durante horas até a escola ou a própria “preferência” dos pais em deixar os irmãos homens irem à escola enquanto as meninas ajudam nas tarefas do lar, são relatos frequentes, não somente nas três entrevistadas, mas também em uma certa estratificação da população. Essas histórias se repetiram por muitos anos em boa parte de nosso país, não somente na zona rural. E talvez essa ainda seja a única realidade possível para muitas famílias.

O retorno à escola se dá em circunstâncias diferentes das vivenciadas quando elas evadiram. Durante o grupo focal, elas compartilham o retorno e o incentivo ou a falta de incentivo recebido quando decidiram começar a frequentar as salas de aula novamente.

A: Quando um dos meus filhos começou a viajar, eu comecei a achar que eu precisava de preencher meu espaço, meu tempo. Comecei a preencher esse meu tempo à noite, estudando. Sempre é bom, a gente aprende.

R: E você? Qual foi o principal motivo pra você voltar à escola?

M: Meus filhos sempre cobraram muito de mim, “mãe por que a senhora não volta a estudar?”. Aí eu falei: “eu vou”, aí conversei

com a Inês, ela também tava querendo alguém pra ir com ela, aí começamos. Sem contar que a gente é bem mais informada.

I: Eu foi mais porque tinha as coisas da Igreja e eu tinha que saber um pouco mais pra poder tá ajudando meu marido. Não tô podendo continuar o estudo no ano que vem porque ele tá ficando sozinho, é muita reunião, e ele não tá pegando tudo que tá acontecendo na reunião. Aí eu falei, “eu tenho que voltar a estudar pra entender um pouco mais como é tudo”.

R: Mas essa iniciativa foi sua?

I: Minha! Lá em casa é minha, ninguém me apóia, é só eu e só.

O retorno à escola representa maior desenvoltura, mais conhecimento, mais informação. As três demonstram admitir que a escola traz esses benefícios através de expressões do tipo: “*sempre é bom aprender*”, “*a gente é bem mais informada*”, “*entender um pouco mais*”. Elas conseguiram tecer comparações entre a escola de hoje e aquela da infância. Apontaram dificuldades em compreender e se adaptar ao “novo ensino”:

R: Mas a maior dificuldade era o que quando você voltou?

I: Era mais a dificuldade de entender o estudo de agora, porque quando eu estudava era diferente. E por que era diferente? Porque o modo de ensinar era diferente! Quando o professor de Geografia passava coisas que eu via lá na roça, ela falava as coisas que eu via na roça, eu adorava, e eu sabia responder. Aí quando ele falou das coisas que foi passando aí modificando um pouco mais, aí eu achei difícil. E hoje mais a gente vê que a escola tá faltando alguma coisa.

Para Ana, as mudanças não são apenas no ensino, ela também aponta as mudanças na relação professor – aluno:

A: O que eu noto de diferente hoje em dia, uma coisa que se destaca demais, é a rebeldia dos jovens. Antes quando eu estudava o professor falava e ele tinha autoridade. (...) Hoje em dia não, o professor fala e tem aluno falando paralelo, ao mesmo tempo, então não tem jeito, é a falta de respeito.

I: porque não interessa a eles.

A: porque o ensino eu acho que já não é muito aquela coisa que deveria ser, pega muito leve, sabe? O professor não cobra muito, sei lá tão dando muita abertura.

Quando eu peço para elas compararem a escola que elas frequentam hoje com aquela que os filhos frequentaram, elas passam a apontar algumas limitações na modalidade do EJA:

A: A escola deles dá diferença. A nossa, eu não sei se é porque é um turno noturno, que a maioria trabalha, que é EJA, o EJA é um ensino mais fraco.

R: A diferença maior tá no EJA?

I: É o EJA! Porque é só para as pessoas não ficarem analfabetas mesmo, é o básico...

Isso se relaciona a um dado muito discutido entre os estudiosos da EJA no Brasil: as práticas direcionadas aos adultos tendem à simplificação do ensino, como se o pouco tempo disponível para cada série pudesse ser compensado com um “resumo” de cada conteúdo. Torna-se necessário uma reflexão sobre a necessidade de selecionar e não simplificar aquilo que será dado. Isto para que aquilo que elas mesmas atestam deixe de fazer sentido, ou seja, que o EJA deixe de significar simplificação.

3.2.1 – As dificuldades da infância e a evasão escolar

Esse público escolar de que estou falando é alvo de uma exclusão da escola. Elas não saíram da escola porque decidiram realizar outros projetos. Frequentar a escola era algo difícil, e isso não é exclusivo dessas três histórias de vida, e tampouco das histórias de crianças que viveram no Brasil há algumas décadas. Ainda é muito comum crianças deixarem de frequentar a

escola porque precisam trabalhar ou porque a escola é longe para ser alcançada sem transporte adequado.

Abaixo, nos relatos das três entrevistadas, traços dessa trajetória escolar precocemente interrompida.

R: Que lembrança que a senhora tem da infância da senhora?

I: Infância minha? A gente vai vivendo assim, infância lá na roça a gente trabalhava, a gente não tinha brincadeira de criança, igual toda criança, tinha lá alguma brincadeira quando chegava algum coleguinha, mas era mais trabalho. Trabalho e ia pra escola, mas é longe, andava duas horas pela estrada afora pra estudar, não tinha material direito, que os pais não podiam dar o material, então o que eu pude aprender até um certo, aprender muito pouco uma certa altura da minha idade, eu parei de estudar acho que eu tinha treze anos, porque não tinha como.

(...)

I: Meu lápis era assim, o meu pai só dava um, e esse um tinha que durar, não podia nem fazer ponta direito, meu lápis não tinha ponta. A gente pegava bambu fininho lá da roça, esses bambu fininho do mato, a gente enfiava a ponta no bambu que era pra dar mais um tanto que o pai não podia comprar, eu nunca tive lápis de cor, nunca tive (???), minha borracha era aquela que enfiava na ponta do lápis, assim que a gente tinha.

Elas falam de dificuldades que ocorreram em um tempo e em um lugar. São mulheres que nasceram e cresceram em zona rural, longe da ação do poder público, onde tudo dependia das famílias. Não viveram a infância e entraram praticamente na vida adulta do casamento, da constituição da família e do trabalho.

A infância é marcada pelo trabalho, como nos diz Inês: “*não tinha brincadeira de criança, igual toda criança*”. Se essa história não é só dela, é compartilhada por uma larga parte de nossa população, a qual criança ela gostaria de ficar igual e brincar? Elas constituem dois grupos: nós e os outros, e se não se enquadram no grupo que teve infância. Acredito que aqui chegamos à interseção memória e identidade. Construimos nossa identidade

na relação com outras, como já foi discutido no capítulo anterior. E é nesse sentido que Inês se refere a “toda criança”.

As situações, contadas pelas três entrevistadas, relatam um período em que frequentar a escola era quase impossível para uma certa camada da população. Os índices de analfabetismo eram, portanto, bem maiores que os atuais. Dois fatores parecem ter contribuído para a alteração desse quadro: a chamada universalização da educação básica, aumento significativo na oferta de vagas no ensino público, e também os projetos de alfabetização para adultos. Na página seguinte, uma tabela que indica as alterações dos índices de analfabetismo ao longo do século XX:

Tabela 1

Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais: tendência 1920/2000

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	106.169.000	15.560.000	14,7
2000	119.533.048	16.294.889	13,63

Fontes: IBGE. Censos Demográficos; Contagem da População 1996.

INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil, 2003.

Como podemos perceber, os índices têm decaído a cada década. Mas será que podemos, a partir disso, prever o fim do analfabetismo? Talvez seja

ainda precipitado, já que a escola continua produzindo a evasão escolar, e, portanto, produzindo futuros alunos dos programas de educação para jovens e adultos.

Ainda há muito a ser feito por nossas escolas para que os “bons” números apresentados por nossos governantes reflitam, de fato, uma Educação que faça diferença na vida de nossos alunos. Em um informe apresentado à UNESCO, as estudiosas da EJA, Maria Clara di Pierro e Mariângela Graciano falam sobre as taxas de analfabetismo no Brasil:

O analfabetismo é um bom indicador dos desafios pendentes no campo educacional. Embora as taxas de analfabetismo venham declinando continuamente ao longo do último século, a redução no número absoluto de analfabetos é um fenômeno bastante recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas sim do esforço realizado em direção à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhada por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação entre idade e série cursada. (DI PIERRO & GRACIANO, 2003, p. 6).

Se por um lado percebe-se o esforço dos governos em produzir números que apontem para uma diminuição nas taxas de analfabetismo, por outro lado, inicia-se uma discussão sobre os efeitos que esses programas de escolarização tendem a gerar. No entanto, neste trabalho, irei me limitar à relação exclusão da escola e exclusão social, uma vez que não foi feito nenhum trabalho de levantamento de dados sobre a prática escolar na EJA. É importante lembrar que, apontar dados indicadores de baixa nas taxas de analfabetismo não significa dizer que os programas de Educação de Jovens e Adultos estão próximos de sua extinção, já que a escola continua produzindo evasões, continua assistindo a alunos que deixam de estudar de forma precoce por falta de possibilidade.

E a exclusão não se limita à escola. Ela passa pela falta de possibilidades para um trabalho bem remunerado, pelas boas condições de

moradia, influenciando diretamente no consumo, portanto, não estou falando apenas de escolaridade. Di Pierro e Graciano chama atenção para os índices de analfabetismo, maiores entre as famílias cuja a renda é inferior a um salário mínimo mensal. Entre a população negra, esse índice é de 20%, contra 8,3 % da população branca, é maior entre os idosos (faixa etária na qual se encontra o maior contingente de analfabetos do país) e também é superior entre as mulheres, quando comparado ao índice entre os homens.

A explicação para isto talvez esteja na relação que se estabelece na sociedade brasileira entre exclusão social e a negação do direito à educação, como indicou Geovania Lucia dos SANTOS (2001). Essa negação é percebida pela evasão escolar, ou ainda impossibilidade de se iniciar a escolarização. A exclusão social, então, ultrapassa a falta de acesso a bens materiais, perpassando, como já foi dito, outros fatores: falta de emprego, privação de meios para participar do mercado consumidor, e ainda pela evasão escolar.

Apesar de algumas mudanças, o Brasil continua apresentando altos índices de evasão escolar. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (2000), atesta-se o fato de termos um “quadro sócio-educativo seletivo, que continua reproduzindo excluídos dos ensinos Fundamental e Médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa”.

Isso nos leva a acreditar que ainda que as taxas de analfabetismo tenham se reduzido, ainda que os índices de evasão tenham se alterado, o problema da exclusão da escola ainda não se resolveu. A EJA continuará sendo opção para jovens que são direcionados para essa modalidade por já não se enquadrarem mais às modalidades de ensino regulares. Ela não foi somente uma forma de reduzir o analfabetismo daqueles que deixaram a escola ainda durante suas infâncias, pois, se fosse dessa maneira, o público teria diminuído. Na verdade, o que aconteceu foi uma transformação das salas de aula de EJA que atualmente possuem um grande número de jovens.

As diferenças de rendimento continuam a repercutir no acesso à educação, fazendo com que os índices de analfabetismo mais elevados sejam encontrados nas famílias de renda mais baixa. Essas são evidências de que as políticas de universalização da alfabetização e ampliação do acesso dos jovens e adultos ao ensino

fundamental devem incorporar estratégias de discriminação positiva, voltadas à inclusão e promoção de equidade educativa, estratégias essas que não foram incorporadas às políticas implementadas no período recente, conforme se verifica neste informe. A inclusão aos educandos da alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos nos programas nacionais de livro didático, de alimentação, transporte e saúde do escolar poderá reduzir algumas das barreiras que dificultam o acesso à educação por parte de grupos em desvantagem social por sua condição de renda ou localização no território. (DI PIERRO, & GRACIANO, 2003)

3. 2. 2 – Dificuldades para se retornar à sala de aula

Questionadas sobre o retorno às salas de aulas, as entrevistadas respondem:

R: A senhora é católica?

I: Sou. De alguns grupos que eu necessitava saber algumas coisas. E eu ficava pensando, eu participava (???), mas nem abria a boca, de medo de falar coisa errada, de medo de não saber, “meu Deus, eu tenho que acabar com isso, isso não existe. No que eu vou acabar com isso, eu voltar a estudar”, eu pensei comigo. Eu falei com o meu marido “olha, eu vou voltar a estudar porque eu quero ajudar dentro da Igreja e alguma coisa, pra eu ter conhecimento”. Mas graças a Deus nós somos convidados pra dar palestras, de encontros de casais, eles dão palestra, viajam e chamam a gente pra ir, (???) eu já fui pra Santa Rita de Ibitipoca, eu já fui lá pro, eu esqueci o nome (???) agora nós foi eleito foi eleito o casal que mais participa da equipe de Nossa Senhora, nós foi eleito o casal responsável pelo setor pra cuidar de cinco equipes com sete casais, sabe. Então, quer dizer, já pude aprender muita coisa que eu não sabia. O estudo pra mim tá sendo bom porque eu não falava, tremia de falar, agora não (???) é falta de conhecimento.

R: Na Igreja e em outros lugares também? Por exemplo, a senhora ia no comércio na cidade.

I: Ah! Hoje eu desenvolvo bem. Antigamente não, eu cheguei a perder (???) não sabia ler, não sabia pegar um ônibus pra ir pra casa (???)

R: Ah, então a senhora falou que o estudo é um pouco, tá valendo o esforço, tá valendo de muito né?

I: É, eu queria saber mais, queria melhorar mais essa parte de estudo, queria ter mais conhecimento. Mas agora eu vou!

O retorno para escola traz a Inês uma mudança em sua autoestima. Ela, que já teve dificuldades para pegar um ônibus, hoje reconhece as mudanças. Ela vê na escola possibilidades de crescimento, ela diz “ter conhecimento”, ter desenvoltura. Os ganhos não são apenas no campo intelectual, ela passa a ter um sentimento de inclusão, de pertencimento a um grupo do qual ela se excluía. Vale lembrar que ela repete, várias vezes, durante a entrevista e também no grupo focal, ter voltado à escola por iniciativa própria e por perceber que, através da escola, ganharia condições de ajudar o marido no movimento religioso do qual eles participam. Com maior desenvoltura, assim como ela passou a conseguir pegar ônibus com facilidade, ela também passou a se colocar melhor em público, sem tremer!

Martha acrescenta mais um elemento à nossa discussão:

M: Meus filhos sempre me cobrou, principalmente o mais novo, “mãe, volta a estudar”, “eu vou voltar”, “mãe, volta a estudar”. Aí eu falei “agora ou nunca né”. Aí eu comecei. Tinha a Inês, ela também queria, aí nós fomos lá e começamos.

Quando ela deixou a escola na infância, conforme mostramos anteriormente, a mãe não havia permitido por conta da distância entre a escola e sua casa. Como ela morava em um distrito, a escola ficava em outra localidade, na cidade vizinha. Ela deixa a escola quando a mãe diz “não”, e talvez sua mãe tenha tomado a mesma atitude de muitas mães daquele lugar, daquela época. Hoje, quando ela volta à escola, ela recebe não somente o apoio dos filhos, como também a insistência deles para que o retorno aconteça. Além disso, há apoio e companheirismo da vizinha Inês, que compartilha com ela essa iniciativa. Hoje a família de Martha, (seus filhos no caso) exerceu um outro papel, talvez indicando o outro papel que a escola também desempenha.

Mas esse retorno à escola é marcado por muitos sentimentos dúbios. As entrevistadas demonstram certa insegurança para continuar no EJA, no caso,

para iniciarem o Ensino Médio. É intrigante, já que elas admitem ser o ensino do EJA mais fraco, então, porque temeriam essa nova etapa? Talvez porque o desafio do novo se implemente a partir de outros formatos. No ensino médio, como comenta Inês, elas terão que lidar com disciplinas até então desconhecidas.

I: (...) eu acho que eu não vou continuar o ano que vem não. Tem na Cidade do Sol e tem no Clorindo, mas todos dois são apertados porque tem, eu não gosto muito da aula de Física e Química (???)

R: Mas geralmente nas escolas todo mundo é assim, tem uma área que você gosta mais e tem uma área eu você é fraca, não adianta.

I: Você tá falando, eu gosto de História!

R: Geralmente quem gosta de História vai gostar de Literatura, as vezes de Geografia, aí tem dificuldade em Matemática.

I: Tem, muita! Ih...

R: Geralmente quem faz conta com facilidade não gosta de ler, então aí começa dificuldade de Português, História.

I: (???) Mas Física, Matemática, Química. No começo a Química, não,... É a Química? tava boa, mas agora começou a complicar tudo.

Como elas já perceberam as possíveis dificuldades, elas temem a etapa seguinte, em que terão de lidar não só com as complicações da Química, mas também com novos colegas, novos professores, novos funcionários,... Será uma nova escola com todos os desafios que uma novidade tem a colocar.

As discussões sobre esse cenário que compõe a sala de aula de EJA passa também pela diferenciação desse público escolar. Há alguns anos, a escola tem sido apresentada a algumas situações relacionadas ao crescimento e à mudança desse público. Segundo argumenta Circe Bittencourt:

A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade, pela chegada improvisada e forçada aos centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul - colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo (BITTENCOURT, 2003, p. 13-14).

Os desafios nas salas de aula de EJA não passam somente pela necessidade em se conviver com pessoas de diferentes idades e diferentes interesses. Entender que os saberes desses alunos são múltiplos, assim como os dos professores também são, é primordial. As mulheres entrevistadas não somente compõem esse público heterogêneo como percebem essas características, apontando as dificuldades em se conviver com pessoas diferentes, sobretudo com os jovens da sala.

A: ... Os jovens tão falando mais alto “eh! Professora, você tá doida”. Isso que eu acho assim que me deixou...

M: Deixa aborrecida né?

A: É! Eu fiquei boba de ver. A falta de respeito da juventude, a juventude tá muito abusada e quando a gente demonstra vontade de aprender alguma coisa, tá com dúvida, todos eles são bons pra ensinar e sabem, tem dedicação ali na sala e tudo, mas esses jovens eles não sabem o tempo que tão perdendo, a hora que eles derem por conta o tempo já passou.

R: E você acha que isso chega a atrapalhar?

A: Atrapalha com certeza! Uma aula de Matemática, a professora falando de um lado e o rapaz com celular tocando música, música boba, sem cultura nenhuma, coisas desnecessárias. Outra hora contanto aventura que fez lá fora. Atrapalha, com certeza atrapalha.

R: E você o que acha?

M: É isso mesmo! O tratamento desses jovens de hoje, rebeldes, e a mudança mesmo nos estudos na época em que a gente estudou pra agora. Eles estão muito desinteressados os jovens.

Elas são taxativas em dizer que o desinteresse dos jovens atrapalha a sala de aula. Ainda que Ana deixa escapar a pista de que existe uma relação de cooperação entre esses jovens que ela chama de “abusados” e elas. Ela diz que eles “*são bons pra ensinar e sabem*”. Mas isso não é o bastante. O que permanece é o juízo de que eles atrapalham, por não demonstrarem respeito à professora, por conversarem de forma paralela, por ouvirem música dentro da sala de aula, etc.

3.3 – As mulheres na sala de aula

A escola é percebida pelas entrevistadas não somente como um local onde elas adquirem conhecimento e desenvoltura, conforme comentei anteriormente, mas também, como um lugar em que elas recuperam laços de sociabilidade. Durante o grupo focal, elas comentaram aquilo que consideram mais importante nesse retorno às salas de aula:

A: Olha, acaba sendo uma, ou pelo menos, na minha opinião, essa renovação da amizade, o crescimento do círculo de amizade, o por exemplo, eu conhecia a Martha, mas eu não tinha quase contato nenhum com ela. A partir do momento que eu fui para aula que eu comecei a ter contato com ela, que a Inês é minha cunhada..

Risos das três e a filha da Ana que estava ao lado comenta que elas gostam mesmo é da merenda

M: É isso mesmo!

A: que outras pessoas, que a gente fez amizade com a profesora, eu troquei telefone com minha professora e tudo. Então, acaba aumentando o círculo de amizades,...

A partir da interferência da filha de Ana que comentou que as três gostavam da merenda, eu questiono o porquê da merenda e a reflexão sobre as amizades conquistadas na escola continua:

I: A merenda lá da escola é boa. É janta praticamente né Ana?

A: Ah, é!

M: Ali é um momento de descontração (???)

R: Acaba juntando todo mundo né?

A: As salas. E a gente tem conhecidos em outras salas e acaba, o papo aumenta. Mas não, o que eu acho mais fundamental..

I: É a amizade.

M: Melhora o círculo de amizade e conhecimento A gente sempre aprende alguma coisa.

Essas relações de amizade, relações de grupo, já apareciam desde as entrevistas individuais, quando elas comentaram sobre a amizade das três e ainda citaram alguns nomes de colegas de sala de aula, fazendo menção inclusive aos lugares em que eles se assentavam na sala, o que nos remete a uma configuração de um grupo que possui, inclusive, um lugar para se estabelecer: a sala de aula, onde convivem, trocam suas energias, compartilham desejos e outros sentimentos.

Ana, que entre as três foi a primeira entrevistada, comenta a existência de outras colegas:

A: Ele foi na sala, (ela está falando do Walteir, colega que me indicou as entrevistadas) falou que você tava fazendo entrevista com alunas que tavam formando e tal, aí eu falei “ah, tudo bem”. Agora a Martha, ela trabalha ainda, ela mora pra cima e a Inês pra baixo. Tem a Roberta também, que eu acho que já é quarentona, que mora na rua de lá, a Marisa mora aqui pra cima, ela tem 30 anos, é a mais nova, mas tem filhos, é casada.

Inês comenta as dificuldades sentidas nas aulas de Inglês e que são compartilhadas pelos colegas. E ainda fala da amizade com pessoas que trabalham na secretaria / direção e das festas que a escola realiza:

I: Não. Agora ela passou uma matéria eu e a gente tem que passar pro Português, ela passou em Inglês nós vamos traduzir pro Português, que eu não nasci, eu vou ter que ir lá pros Estados Unidos pra aprender (risos), mas assim, (???) na frente quem senta bastante é eu, a Ana, a Martha e o João. o João também é um senhor. Então na hora é muito bom, a escola é bom por causa disso, areja a cabeça.

R: A senhora deve ter feito mais amizade também?

I: Muita. Com a diretora, tudo. Chego lá, porque tem o dia que eu vou pra reunião da Igreja (???) aí eu chego na secretaria, peço pra diretora, ela falou assim “não, a gente entende que você já entrou há muitos anos nesse movimento”, tem vinte e oito anos que eu to nesse movimento. Então, quer dizer, eu não posso largar, ela falou “não, pode ir”, eu gosto muito deles. Eu vou sentir falta, mas o ano que vem não vai dar.

R: Mas aí a senhora vai visitar eles?

I: É, de vez em quando eu vou lá. No tempo de festa eu vou lá.

R: Tem muita festa na escola?

I: No fim de ano eles fazem uma festinha e no mês de junho, julho eles fazem. Teve dessa vez, mas eu não fui. Mas fica boa a festa deles.

Elas citam nomes referindo-se ao lugar em que a pessoa mora no bairro ou ao lugar em que se assenta na sala de aula. Inês narra as dificuldades de se estudar Inglês e essas dificuldades parecem ser ultrapassadas através do companheirismo dos colegas que, assim como ela, são senhoras e senhores. Ela cita o João e diz em seguida: “o João também é um senhor”. Aqui ela faz uma construção oposta àquela feita para falar das crianças que brincam na infância. As crianças são colocadas como “outro”, diferente dela. Aqui, o João é o “nós”, através desse “também é um senhor”, ele passa a fazer parte do grupo dela, enquanto outros colegas de sala não são senhores ou senhoras.

Quando eu a pergunto se ela voltará na escola, ela escolhe um bom momento para visitas: as festas! Ela mesma diz que as festas ficam boas e que vai voltar a escola em uma delas.

3.4 – A relação com os saberes nas salas de aula de EJA

Voltamos aqui a um ponto já apresentado no capítulo anterior, a noção de saber da experiência de Jorge Larossa. As entrevistadas desenvolvem uma ideia de conhecimento para além daquilo que definimos em sala de aula. Ana fala dos pais como pessoas ricas em conhecimento, mesmo sem terem tido o “estudo”:

A: Os meus pais, eles foram um casal simples, humilde, da roça, mas com grande conhecimento, quer dizer, eles não tinham estudo, mas tinham uma noção de vida, passou muitos bons conselhos pra gente, uma sabedoria de vida, sabe?

Ela deixa claro que eles tinham sabedoria de vida, aquela sabedoria que lhes dava autoridade para dar conselhos, que ela julga como bons. É a experiência da qual Larossa comenta, aquela que nos acontece. (LAROSSA, 2001, p 7). E não é na escola que eles aprenderam.

Inês comenta toda a sabedoria que ela trouxe da roça, que ela considera bom:

I: Muita coisa que a gente aprende, eu já sabia, mas, em História, Ciências, essas coisa assim, muita coisa na escola as meninas ficam assim, (???) a professora mandou fazer comidas típicas de festa junina. Quase ninguém (???) sabe o que é. Eu falei “ih, meu filho, vocês tão pra trás”, aí eu sei muita coisa, aí eu falei “ah, esse povo de hoje não sabe comer não”.

R: Essa sabedoria que a senhora traz então a senhora vê importância nisso?

I: Ah, eu vejo importância nessas coisas, mais antigo, de comida mais antiga, de coisa mais antiga, essas coisas mais modernas eu não gosto. Mais antigo da roça que é bom.

Ela diz já saber aquilo que a escola lhe ensina. Ela faz aqui uma reflexão sobre a sala de aula muito importante. Ela diz inclusive que os colegas estão para trás, por não conhecerem “comidas típicas”. Ela traz da roça aquilo que considera bom: um certo jeito de cozinhar que não é “moderno”, mas que lhe pertence.

Agora ela diz qual o lugar ocupado por esses saberes na sala de aula, continuando sua reflexão:

R: Como é que a senhora vê, por exemplo, essas coisas que a senhora sabe que a senhora não aprendeu na escola, mas que são importantes. Como é que a senhora vê isso dentro da escola hoje? A senhora acha que tem alguma coisa assim, que a escola aceita esse conhecimento que a senhora traz, que os professores incentivam, ou que não?

I: Não, aceita, incentiva e acha muito bacana de eu falar de tudo.

R: A senhora tem um lugar então na escola?

I: É, tenho. Lá eles tem um jeito de falar, mas eles entendem o que eu falo, que é a mesma coisa do que eles tão falando. A Geografia, por exemplo, que fala das chuvas, como se fazem os barrancos, por que, tudo isso eu já sei lá da roça eu vi muito isso, sei como é que é, o que acaba com o solo, qual planta que acaba com o solo, o solo ta assim porque a planta acabou onde planta cana, eucalipto, ali acaba tudo, não nasce nem mato. E lá os outros me param, eu sei porque lá na roça eu vi tudo isso. Eles apóiam o que eu falo, faz pergunta, responde pra eles, ta certo, que é do jeito que é ensinado. E é bom, (???) saber bastante coisa. E vai voltando a memória da gente daquele tempo lá, a gente vai vendo as coisas que a gente aprendeu lá, que agora eles ensinam lá do jeito deles, mas com a palavra da (???)E eu, to lá na escola, estudei, to estudando, mas a minha memória da roça continua. Eles falam (???) depois de velha eu não to melhorando não. Conhecimento de alguma coisa eu tenho, mas melhorar o jeito de falar lá da roça (???) acho que não sai de mim não. Meu cunhado fala “Inês você tem que aprender muita coisa”, eu falo assim “acho que eu to é parando”

Inês aqui toca num ponto fundamental: as diferentes linguagens. Ela diz que “eles”, possivelmente os colegas de classe que não possuem sua idade, ou ainda, todos que não são “da roça”, entendem o que ela diz. E, principalmente, entendem que estão falando da mesma coisa, porém em linguagens diferentes. A Inês que não conseguia falar em público, que não conseguia pegar ônibus sozinha, parece adquirir um novo lugar social a partir da experiência escolar.

Ainda que essas modificações não tenham trazido reconhecimento de todos que estão à volta dela, o que se percebe, através do comentário que ela faz sobre o cunhado (que diz que ela tem muito a aprender), é que a escola lhe trouxe muitos benefícios, teve seu valor.

As entrevistadas veem na educação algo de valor. Mais uma vez, é de Ana a síntese final:

A: (???) sempre parando, mas, foi muito bom eu ter minha vida com filhos, criei, procurei passar pra eles tudo que eu não tive, principalmente o estudo, eu sempre falei estuda, estuda, graças a Deus eles foram bem no estudo, não me deram dor de cabeça nenhuma, não foram maus alunos, e graças a Deus tão formados, já

tem profissão, todos tem um ganho relativamente bom, mas continuam se dedicando a estudar, ler, igual um deles do Banco do Brasil quer voltar pra cá pra continuar estudando, o mais novo, que está no Maranhão tem vontade também, ele até foi na faculdade até pouco tempo pra poder transferir o curso de Economia pra acho que, não sei se é Mecânica ou Engenharia Mecânica, alguma coisa assim, que é mais a área dele, não conseguiu não, teve que prestar novo vestibular, mas graças a Deus tá tudo bem, a menina tá bem também, ela repetiu esse ano mas tá bem também. O que eu não pude fazer eu investi neles.

As três entrevistadas adotaram com seus filhos esse lema de “*o que eu não pude fazer eu investi neles*”. Inês foi lavadeira para investir na educação dos filhos, Martha se esforçou bastante para ter os dois filhos concluindo a educação formal, e Ana, como descreve acima, é feliz por ver os filhos, ainda hoje, dedicando-se aos estudos. A educação se tornou um valor para elas que reconhecem a importância daquilo que elas não receberam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam.”

Judith Butler, 2003.

Para finalizar essa dissertação, gostaria de trazer essa citação da filósofa feminista Judith Butler, que, neste momento, eu entendo como uma “convocação”. Os estudos de gênero se posicionam como investigações interessadas, comprometidas e compromissadas com uma ciência nada neutra. Talvez por essa razão eu tenha “embarcado” nessa viagem sem parar para pensar por uma segunda vez.

Este trabalho teve como foco memórias de mulheres adultas, alunas em salas de aula de EJA. Começou a ser gestado ainda no meu período de graduação quando as discussões entre as diferentes metodologias da História povoavam as conversas entre mim e meus amigos. Falávamos de programas de pós-graduação em universidades diferentes, com abordagens diferentes tentando prever aquilo que seria melhor para nós, pesquisadores, e para nossos projetos.

“Entre lembranças e silêncios” nasceu, como já foi dito na introdução, de minhas inquietações como professora e que só se via pesquisadora caso fosse para problematizar a Escola. Através das disciplinas cursadas, dos textos lidos, das muitas discussões com colegas e professores, do material obtido durante o trabalho de campo, percebo que o desafio de investigar a escola sob a perspectiva pós-estruturalista está só começando. Isso não significa que essa dissertação chega ao fim inacabada, mas que a partir dela, muitas outras questões, que darão origem a outras pesquisas, surgirão.

Neste trabalho, o gênero, conceito que considera as relações sociais, que são relações de poder, esteve presente “marcando” as relações que as entrevistadas estabeleciam em suas rotinas, em suas famílias, na escola, enfim, relações que engendraram o lugar que elas ocupam enquanto filhas, esposas, mães, alunas, amigas. As memórias, contadas sem hesitação,

revelaram mulheres que assumiram o papel materno como o principal de suas vidas. Inês, Martha e Ana naturalizaram para si aquilo que consideram obrigações de mãe: a dedicação aos filhos esteve acima de todos os outros projetos. E hoje enquanto elas falam das conquistas dos filhos, elas narram também um pouco de suas vitórias, dando a si mesmas um lugar de vencedora, daquela que cumpriu seu papel diante da sociedade.

Para dar conta da “convocação” de Butler, gostaria de propor não uma conclusão que sirva como diretriz para aqueles que trabalham em salas de aula de EJA, ou em outras modalidades de ensino. Não pretendo dar lugar a narrativas fechadas, cheias de argumentos da autoridade de quem pesquisa e que a partir desse processo indica os caminhos para aqueles que são definidos como interlocutores. A partir dos muitos questionamentos que sustentaram este trabalho, e os tantos outros que surgem a partir da leitura dele, gostaria que o leitor percorresse um caminho de inquietação, e que ao fim deste, sintasse tão deslocado quanto estou me sentindo agora.

Questionar as narrativas que estão à nossa volta significa problematizar verdades antes estáticas. Questionar as construções sociais naturalizadas pode permitir uma transformação da nossa realidade. Admitir a diversidade das experiências humanas, e sobretudo a complexidade que pode existir entre variadas experiências, pode nos levar a conhecer um outro lugar, um outro sujeito além de nós. Quando permanecemos estáticos, não nos questionamos talvez fique mais fácil, mais cômodo, silenciar outras narrativas diferentes das nossas, silenciar outras trajetórias diferentes das nossas.

Essas inquietações me levam a acreditar que as salas de aula de EJA, marcadas pela diversidade de experiências, por diferentes pessoas, homens e mulheres, jovens e adultos, brancos e negros, religiosos ou não, são repletas de narrativas a serem exploradas. Contar memórias, compartilhar suas vivências, construir narrativas sobre a vida, redefinir projetos ... Ao me deparar com Inês, Ana e Martha falando sobre suas vidas, não teci apenas essa investigação, mas também pude tecer parte de minha trajetória enquanto mulher.

Enfim, esse trabalho se dedicou a problematizar memórias de mulheres alunas de EJA, discutindo as relações estabelecidas entre mulheres e outras mulheres, mulheres e homens, mulheres e instituições como família e escola, mulheres e o tempo, mulheres e o conhecimento. Portanto, tentar ouvir as alunas de EJA através de suas memórias, talvez seja uma contribuição deixada por essa dissertação. O fim dessa etapa é apenas uma pausa para que essa pesquisadora retome o fôlego. Assim, poderei me direcionar em busca de outras movimentações, outros rodopios, que sempre irão lembrar a leveza das bailarinas que dançaram aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. Ouvir contar. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ANZIEU, Didier. O grupo e o inconsciente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. IN: Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BERGSON, Henri. Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BERMANN, Marshal. Tudo o que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. 8ªed
- Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas de História. IN: O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2003. 8ª Ed.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. Lembranças de velhos. São Paulo: T.ª Queiroz, 1979.
- O tempo vivo da memória. Ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANEN, Ana. A Pesquisa Multicultural como Eixo na Formação Docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. V. 16. 2008. Págs. 297-307.
- CANCLINI, Nestor. Cidadãos e consumidores. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.
- CAINELLI, Marlene. História do Brasil, Histórias de Brasileiros: História, passado e identidade na memória popular. Curitiba: tese de doutorado, 2003
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução. IN: _____ e VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. RJ: Elsevier, 1997.
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e nação na propaganda do milagre econômico. Brasil: 1969-1973. Campinas: tese de doutorado, 2000.
- COLASSANTI, Marina. Moça Tecelã. São Paulo: Editora Global, 2004
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2000

DI PIERRO, Maria Clara e GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.

----- . Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, nº 25. Págs. 105-115.

_____. "O que é loba???" é um jogo sinistro, só para quem for homem..." - gênero e sexualidade no contexto escolar. IN: RIBEIRO, Cláudia Maria & SOUZA, Ila Maria Silva de. (Org.). Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: UFLA, 2008, Págs. 72-83.

FERREIRA, Marieta de Moraes, & AMADO, Janaína. Usos e Abusos da história Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2002

FINLEY, M.I. "Mito, memória e história". In: Usos e abusos da História. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e a Construção da Cidadania. IN: SEFFNER, Fernando & BALDISSERA. Qual História? Qual currículo? Qual cidadania? São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Imago, 1997.

_____. Memória , História e Testemunho. IN: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia.(orgs) Memória e (res)sentimento – Indagações sobre uma questão sensível. Campinas,SP: Editora da Unicamp. 2004

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 2003.

HADDAD, Sergio. Relatório Nacional para direito humano à Educação. DeSCH Brasil, 1997.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo, Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. IN: _____; SILVA, Tomaz Tadeu e WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. 7ª ed.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida, JUNQUEIRA, Rogerio Diniz & CHAMUSCA, Adelaide.(org) Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

HUYSSSEN, Andreas. Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.

KOFES, Sueli & PISCITELLI, Adriana. Memórias de “Histórias femininas, memória e experiência. Cadernos Pagu. Vol. 8/9. 1997. Págs. 343-354.

LARROSSA, Jorge. A pedagogia profana. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

-----Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Leituras SME. N 4 julho 2001, Campinas.

LE GOFF, Jacques. “Memória” In: Enciclopédia Einaudi, v.1. Memória – História. Lisboa, Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984.

LOPES, Fátima Faleiros. A CIDADE E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOEDUCACIONAIS: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona “modelo”. Campinas: tese de doutorado, 2007.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... Comunicação apresentada na V Anped Sul. Curitiba. Abril, 2004. Disponível em http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm. Acesso em 22/03/2007.

_____. Gênero: questões para Educação. IN: BRUSCHINI, Cristina, UNBEHAUM, Sandra. (orgs) Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Ed. 34. 2002. Pág.225-242.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, (17) nov.1998

JEDLOWSKI, Paolo. Memórias. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. Pro-posições. V. 14, n. 1 (40), jan/abril 2003.

MOITA-LOPES. Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de gênero, raça e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2002.

NOLASKO, . IN: Homens, São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997.

NORA, Pierre. “Entre memoire et histoire”. In: Les Lieux de memoire. Tomo1. Paris, Gallimard, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 3ª edição.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento e silêncio". In: Estudos Históricos n.3. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 1989. 3-16.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. Cadernos Pagu. Vol. 11, 1998. Págs 89-98.

REVEL, Judith. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos, SP: Ed. Claraluz, 2005.

ROCHA, Ruth. Este admirável mundo louco. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RIBEIRO, Carolina Figueiredo Fonseca. A família contemporânea brasileira: mães chefes de família de camada média. Campinas. Dissertação de mestrado, 2005.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org) Educação de Jovens e Adultos. Proposta curricular para o 1º segmento de Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. São Paulo/ Brasília, 1997.

SANTOS, Geovania Lucia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado, 2001.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

SCOTT, Joan. História das mulheres. IN: BURKE, Peter (org). A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

----- . Prefácio à Gender and politics of History. Cadernos Pagu. Vol. 3, 1994. Págs. 11-27

SCHWARZSTEIN, Dora. Uma introducción de la Historia Oral em el aula. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Econômica, 2001.

SEIXAS, Jacy Alves. Percursos de Memória em terras de História: problemáticas atuais. IN: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia.(orgs) Memória e (res)sentimento – Indagações sobre uma questão sensível. Campinas,SP: Editora da Unicamp. 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: --
----- (org). Identidade e diferença: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 7ª ed.

----- Documento de identidade: uma introdução à teoria dos currículos. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. RJ: Elsevier, 1997.

_____. História das mulheres e história de gênero. Cadernos Pagu. Vol. 11, 1998. Págs 77-87.

----- e PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. Revista Brasileira de História. Dez. 2007, vol. 27. Nº 54.

TEIXEIRA, Inês de Castro. História Oral e Educação: virtualidades, impregnações e ressonâncias. Anais do 12º Encontro de Didática e Prática de Ensino de 2004, Curitiba, PR, Editora Universitária Champagnat, 2004, v.1, pág 153-165

THOMPSON, Paul. A voz do passado. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TORRES, Eliane Aparecida. Uma escola pública para o aluno adulto: do fazer ao saber. Campinas: tese de doutorado, 2006

TOURRAINE, Alain. Crítica da modernidade. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VAITSMAN, Jeni. Gênero, Identidade, Casamento e Família na Sociedade Contemporânea. IN: Rose Marie Muraro; Andrea Brandão Puppim. (Org.). Mulher, Gênero e Sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumerá, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VENTURINI, Gustavo; RECAMAN, Marisol; OLIVEIRA, suely de (org). A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

VIEIRA, Maria Clarisse. Memórias, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. Belo Horizonte: tese de doutorado, 2006.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O direito à Educação de Jovens e Adultos Mineiros: entre proclamações e realizações. Juiz de Fora: dissertação de mestrado. 2004.

ZIMERMAN, David. E. & OSÓRIO, Luis Carlos et al. Como trabalhamos com grupos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 7ª ed.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Na sala de aula hoje, vocês são da mesma turma? Vocês já se conheciam antes? Já haviam feito algo juntas?

Qual foi o motivo mais forte para o retorno à escola? Quem (ou o que) motivou?

Como foi o retorno? As impressões? O que acham dos alunos, professores, estrutura da escola? Do que mais gosta e do que menos gosta? Por que?

Como era a escola que vocês freqüentaram em suas infâncias? Vocês deixaram a escola quando? Como foi essa saída? Diferenças entre ela e a atual.

E a escola que seus filhos freqüentaram? Quais são as diferenças entre ela e a de vocês hoje?

Vocês têm algo em comum: as três se realizam muito através dos filhos. Vocês três me contaram muito satisfeitas sobre a educação dos seus filhos não é mesmo? Então, vamos falar mais um pouco sobre isso?

Tem outro ponto que une duas de vocês: a ausência dos pais dos filhos. Será que a gente pode falar mais um pouco sobre isso? Como foi educar os filhos sem a presença do pai?

ANEXO 2
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO
EM PESQUISA

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Faculdade de Educação – FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Pesquisa: Entre lembranças e silêncios – memórias de mulheres alunas de EJA.

Responsável: Raphaela Souza dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Objetivo: Pesquisa de ordem qualitativa, baseada num estudo sobre o papel da família contemporânea no Brasil, focalizando as mães de camada média, chefes de família, com o objetivo de compreender a realidade deste conjunto social, a função da família na vida da criança e verificar se a mesma tem conseguido cumprir com seu papel.

À
Sra.

Data: ___/___/___

Solicitamos sua participação na pesquisa para a concessão de uma entrevista individual e ainda participação em entrevista em grupo. Contudo, ressaltamos seu direito de recusa à participação sem que haja qualquer transtorno.

Destacamos que este trabalho é desenvolvido dentro dos princípios éticos que regem a atividade de pesquisa. Assim garantimos o sigilo sobre sua identidade.

Também garantimos ao pesquisado o direito de receber esclarecimentos sobre eventuais dúvidas, antes, durante e após o desenvolvimento deste trabalho.

Concordo em conceder a entrevista e aceito os termos éticos que regem a pesquisa:

Raphaela Souza dos Santos

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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