

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MARIA DA GRAÇA LEÃO

**NAS TRAMAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL
DE AUTORIA FEMININA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

SÃO LEOPOLDO

2009

MARIA DA GRAÇA LEÃO

**NAS TRAMAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL
DE AUTORIA FEMININA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert

SÃO LEOPOLDO

2009

Ficha Catalográfica

L437m Leão, Maria da Graça
Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial
de autoria feminina no processo de formação docente. / por Maria
da Graça Leão – 2009.
133 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo,
RS, 2009.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert, Ciências Humanas”.

1. Formação – Professor. 2. Educação – Feminismo. 3.
Educação – Mulher. 4. Pesquisa – Formação. 5. Autobiografia. I.
Título.

CDU 371.13-055.2

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

MARIA DA GRAÇA LEÃO

**NAS TRAMAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL
DE AUTORIA FEMININA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO EM ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

PROF^ª DR^ª EDLA EGGERT – ORIENTADORA (UNISINOS)

PROF^ª DR^ª MARIA HELENA ABRAHÃO (PUC-RS)

PROF^º DR. REMI KLEIN (UNISINOS)

Ao meu pai, com toda a honra de ser sua filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que, de forma especial, participaram do meu percurso de vida e formação:

A meus pais, pela minha salutar infância, pela educação e transmissão do valor ao estudo; a minha filha Mariana, por ser luz e alegria; e a minha irmã Marília por compartilhar tão presentemente momentos difíceis para nossa família.

À professora Edla Eggert, pela sua destacável competência e incentivo permanente.

À professora Maria Helena Abrahão e ao professor Remi Klein, pelas valiosas contribuições como membros da banca examinadora.

Aos meus colegas do curso de mestrado, por partilhar leituras, saberes, experiências em agradável convívio no decorrer desse curso de pós-graduação.

Às alunas do Curso de Pedagogia pela participação prestimosa e voluntária nessa pesquisa.

POEMA AO ORALISTA

Empreste-me sua voz...

*Dê-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.*

*Deixe-me dizer,
não como aquele que faz da saudade um projeto de vida
nem da memória um exercício.*

*Tenho uma história, minha, pequena, mas única.
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto.*

*Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado
flanando sobre dores e alegrias.*

*Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece
depois da aventura de auroras e tempestades,
como alguém que destila a emoção de ter estado.*

*Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.
Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.*

*Empreste-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta,
para responder ao poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é enorme.*

Empreste-me o que for preciso:

*a voz, a letra e o livro
para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo,
também sou história.*

Meihy

RESUMO

O tema dessa dissertação situa-se nas fronteiras entre educação, feminismo e literatura. O objetivo desta pesquisa consiste em analisar a experiência da autoria feminina no processo de formação docente, adquirindo suporte na metodologia de pesquisa-formação segundo Marie Christine Josso. Evidenciam-se os relatos autobiográficos como potencializadores de reflexões, elementos constituintes dessa abordagem experiencial voltada para a formação profissional, em que o processo de *autopoiésis* produz interações regeneradoras dos projetos pessoais e profissionais, estabelecendo conexão das determinações de gênero com o exercício docente. Busca-se compreender a tessitura da exclusão social no que tange à invisibilidade das mulheres no campo cultural e à narrativa autobiográfica nos estudos literários, bem como os conceitos de experiência e suas implicações na proposta da narrativa autobiográfica pelo viés dos estudos educacionais freireanos, feministas e literários. Os métodos de coletas de dados baseiam-se nas narrativas individuais de alunas do curso de Pedagogia da Unisinos e seus grupos de discussão, realizados segundo o método documentário de interpretação de Ralf Bohnsack e Wivian Weller. Pelas análises, observa-se que tais métodos não só permitem o resgate da memória de formação como também, no tempo presente, tornam visíveis as práticas cotidianas das mulheres educadoras. As análises compreendem três eixos temáticos: os papéis da mulher na família; as mulheres e a capacitação profissional; e a experiência da narrativa autobiográfica. As leituras literárias de três gêneros distintos, um conto, uma autobiografia e uma coletânea de cartas, servem de constructo à análise empírica, possibilitando a intersecção da Literatura com a Educação.

Palavras-chave: Pesquisa-formação. Autobiografia. Literatura. Feminismo.

ABSTRACT

The theme of this thesis is located at the borders between education, feminism and literature. The goal of this research consists in analyzing the experience of feminine authorship in the process of teacher's formation, finding support in the research-formation methodology according to Marie Christine Josso. The autobiographical reports appear as potentializers of reflections, constitutive elements of this experiential approach related to the professional formation, in which the process of autopoiesis produces regenerating interactions of the personal and professional projects, establishing the connection of gender determinations with the teaching exercise. It seeks to understand the netting of social exclusion in relation to women's invisibility in the cultural field and to the autobiographical narrative in literary studies, as well as the concepts of experience and their implications for the proposal of autobiographical narrative through the view of Freirean, feminist and literary educational studies. The methods of data gathering are based on individual narratives from Pedagogy students at Unisinos and their discussion groups, accomplished according to Ralf Bohnsack and Wivian Weller's documentary method of interpretation. Considering the analysis it is possible to observe that such methods not only allow for the rescue of the memory of formation but also, in the present time, making visible the daily practices of women educators. The analysis is composed of three thematic groups: women's roles in the family; women and professional qualification; and the experience of autobiographical narrative. The literary readings of three distinct genders, a tale, an autobiography and a collection of letters, serve as construct to the empirical analysis, allowing for the intersection of Literature with Education.

Key words: Research-formation. Autobiography. Literature. Feminism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1º Grupo Discussão	75
Quadro 2 – 2º Grupo Discussão	75
Quadro 3 – Tópicos-guia	77
Quadro 4 – Exposição dos eixos temáticos e categorias de análise	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DesaFIOS EM FORMAÇÃO	15
2.1 UNIFICAR O NOSSO SER AO NOSSO FAZER ACADÊMICO	16
2.2 OLHAR O LADO AVESSO: A INVISIBILIDADE	23
2.2.1 A exclusão social e as mulheres	26
2.2.2 A exclusão da narrativa autobiográfica nos estudos literários	33
2.3 ALINHAVAR: INDÍCIOS METODOLÓGICOS	34
2.3.1 O método autobiográfico na pesquisa-formação	35
2.3.2 Grupo de discussão.....	43
3 LINHAS TRANÇADAS NA EXPERIÊNCIA AUTOBIOGRÁFICA	48
3.1 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PELO VIÉS DOS ESTUDOS LITERÁRIOS..	57
3.2 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PELO VIÉS DOS ESTUDOS FEMINISTAS...	63
3.3 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PELO VIÉS DOS ESTUDOS EDUCACIONAIS FREIREANOS	66
4 PONTO A PONTO.....	68
4.1 OS PROCESSOS DE ESTÍMULO À ESCRITA NA SALA DE AULA.....	69
4.2 PROCESSO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS INDIVIDUAIS E DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	72
4.2.1 O processo das narrativas individuais e dos Grupos de Discussão.....	72
4.2.1.1 O processo das narrativas individuais	72
4.2.1.2 O processo dos Grupos de Discussão	74
4.2.2 Análise das narrativas individuais e do Grupo de Discussão.....	77
4.2.2.1 Primeiro Eixo Temático: Os papéis da mulher na família	80
4.2.2.1.1 <i>A maternidade</i>	82
4.2.2.1.2 <i>As tarefas domésticas</i>	84
4.2.2.2 Segundo Eixo Temático: As mulheres e a capacitação profissional	88
4.2.2.2.1 <i>A busca por qualificação profissional: os impedimentos e a resistência</i>	88
4.2.2.2.2 <i>A formação como profissional da educação</i>	90
4.2.2.3 Terceiro Eixo Temático: A experiência da narrativa autobiográfica	92
4.2.2.3.1 <i>O exercício da escrita autobiográfica</i>	93
4.3 AS LEITURAS LITERÁRIAS E COSTURAS À EMPIRIA.....	95

4.3.1 <i>Amor</i>, de Clarice Lispector	96
4.3.2 <i>As águas do meu poço</i>, de Ivone Gebara.....	99
4.3.3 <i>Cartas à Cristina</i>, de Paulo Freire	100
4.3.4 Leituras e costuras à empiria	101
4.4 ENTRE(LAÇOS)	113
5 CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

Mulheres que fiam e tecem, contam histórias e fazem história, ensinam e aprendem. Professoras são mulheres que, saindo do labirinto do silêncio, tomam a palavra e ousam tecer a sua própria história.

Entre os desafios às instituições educacionais de ensino superior, se impõem questões como a necessidade de superar o paradigma conservador da divisão do conhecimento e da formação enciclopédica, para passar a atender aos pressupostos do princípio da totalidade, da visão do todo, da conexão entre os saberes, numa ideia de rede, de teia¹. Neste trabalho, essa noção vem justificar um dos aspectos que envolvem a escolha da metáfora da tessitura que perpassa essa pesquisa. Já o outro aspecto diz respeito ao paralelo que traçamos, na Prática de Pesquisa, entre as atividades das tecelãs² e das professoras, pois ambas são caracterizadas, historicamente, pela feminização. Além disso, outro aspecto em comum é a falta de visibilidade dessas mulheres em relação ao seu próprio trabalho e, portanto, não se autorizam a atuar como produtoras de saber e conhecimento. É nesse viés que esta pesquisa propõe, no campo da educação, uma abordagem crítica e reflexiva das estudantes do curso de Pedagogia sobre o seu próprio processo de formação.

No ensino superior, é fato que o exercício da autoria é deficitário, e a facilidade oferecida pela Internet tem colaborado ainda mais para este quadro. Quando se trata da autoria feminina, esse problema se torna ainda maior, pois há um generalizado mal-estar diante da autoria feminina que nada mais é do que o reflexo do preconceito em relação à mulher como produtora de conhecimento.

Acreditamos que a narrativa autobiográfica se constitui, por excelência, em um exercício de autoria que, sem dúvida, requer da autora ou do autor iniciativa, ação reflexiva e autonomia. Condutas que necessitam ser desenvolvidas na formação docente.

¹ Morin (1997), ao tratar do desafio da complexidade, indica que tudo se liga a tudo e, reciprocamente, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no cosmos, mas sempre em relação a algo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo, é dependente, numa circularidade que o singulariza e distingue simultaneamente. Como indica o termo latino *complexus*: “o que é tecido junto” (p. 44).

² A pesquisa *Tramas do ensinar e do aprender: em espaços não-formais e sua interface com a pedagogia escolar* busca analisar os processos metodológicos imbricados na fabricação de peças artesanais de tecelagem e relacioná-los com os processos pedagógicos vividos por professoras e alunas do campo da Pedagogia.

Acreditamos também que a apropriação do saber não se dá apenas na sua transmissão. Quando o conhecimento transmitido é refletido criticamente, questionado, pode intervir no cotidiano dos sujeitos, mudando a realidade tantas vezes desumana e injusta, como é o caso da desvalorização das mulheres em relação ao trabalho, ao conhecimento e à participação cidadã.

O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pela forma como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisa na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2006, p.136).

Assim, os questionamentos que permeiam este estudo são: ao refletir sobre a história da educação e sobre si como mulher e educadora, o exercício da autoria feminina, através da narrativa autobiográfica, pode constituir-se em um espaço de protagonismo das mulheres?

Nesta perspectiva, essa pesquisa se propõe a investigar a experiência da autoria feminina no processo de formação docente, por meio da narrativa autobiográfica com suporte na metodologia de história de vida na pesquisa-formação, segundo Marie Christine Josso (2004, 2008).

A pesquisa surgiu no primeiro semestre de 2008, quando fui privilegiada com a possibilidade de realizar o estágio docente no curso de Pedagogia da Unisinos, no Programa de Aprendizagem de História da Educação, cuja professora titular era a Edla, minha orientadora nesta dissertação. Nossa proposta, para além dos conteúdos da atividade, consistia também em aproveitar a temática da História da Educação para trabalhar a história de vida das estudantes enfocando a história de sua formação como mulher e como profissional da educação. Assim, aproveitamos o estágio para realizar, concomitantemente, a parte empírica desta pesquisa. Cabe acrescentar que, por acaso ou não³, a turma constituía-se somente de mulheres. As alunas, em sua maioria, eram jovens professoras na faixa dos vinte anos que já trabalhavam com crianças em escolas de educação infantil, creches ou no ensino fundamental na rede municipal, estadual e particular de ensino. Vimos que essa seria uma possibilidade

³ Digo isso porque no estágio do Ensino Médio também planejei abordar a temática feminista e a situação foi idêntica: a turma constituía-se somente por moças, sem escolha de minha parte.

para o exercício ser direcionado às questões de gênero, dentro de um projeto intitulado *História da Educação sob a perspectiva da narrativa autobiográfica*.

Partimos da premissa de que realizar o exercício da autoria feminina, por meio da narrativa autobiográfica, aliando a reflexão sobre o conteúdo da disciplina com a reflexão de gênero, seria uma forma de as estudantes fazerem um “caminho para si” de diversas formas. Consideramos que, ao refletirem e narrarem sobre si, como mulheres e como educadoras, a narrativa autobiográfica pode constituir-se como um espaço de protagonismo em um debate sobre o que significa pensar a autonomia das mulheres.

O objetivo maior desse estudo é investigar as implicações da narrativa autobiográfica como experiência de autoria no processo de autoformação de professoras, considerando que a escrita de si requer uma abordagem reflexiva e crítica, com possibilidades de contribuir para a visibilidade das mulheres como profissionais da educação.

As etapas desenvolvidas nesse trabalho têm como objetivos: (des)construir o processo histórico da pesquisadora a fim observar o próprio processo dialógico presente entre narrativa e experiência; evidenciar a face oculta do tecido da exclusão social, principalmente no que tange à história das mulheres no campo do conhecimento e à autobiografia nos estudos literários; fundamentar os caminhos metodológicos da narrativa autobiográfica e dos grupos de discussão, imbricados na pesquisa-formação; investigar os sentidos da experiência da autoria na perspectiva dos estudos educacionais freireanos, literários e feministas; descrever e analisar os processos empíricos realizados, questionando a validade dos resultados obtidos.

Essa pesquisa de abordagem qualitativa tem base epistemológica na pesquisa-formação com histórias de vida, segundo Marie-Christine Josso (2004, 2008). A proposta dessa teórica, com a qual trabalhamos no grupo da Prática de Pesquisa, vem no rastro de muitas experiências metodológicas que grupos de mulheres feministas, desde a década de setenta em todo o mundo, foram constituindo como uma prática política de se enxergarem produtoras de autonomia. Ou seja, contarem as suas histórias para que sejam primeiramente reconhecidas por elas mesmas.

A primeira parte desse estudo abre-se com o desafio posto a mim mesma de, como pesquisadora, colocar-me como sujeito da pesquisa, através da minha própria narração autobiográfica, enfocando minha formação educacional e revelando reflexões que tomam forma para a visibilidade de uma experiência da autoria, inserindo-me, assim, na proposta de

pesquisa-formação. Em seguida, na linha dessa pesquisa em que se configura no grande quadro temático da exclusão social, introduzimos algumas noções sobre exclusão (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004), (OLIVEIRA, A., 2004), com desdobramentos da temática sobre a exclusão das mulheres no campo do conhecimento e da narrativa autobiográfica nos estudos literários. Ao final desse capítulo, já se alinhavam, dentro do quadro da pesquisa-formação, as teorias metodológicas que nos orientam sobre a narrativa autobiográfica (ABRAHÃO, 2006) e o grupo de discussão (WELLER, 2004).

Na segunda parte, trataremos da experiência da autoria através da narrativa autobiográfica, sob o viés dos estudos educacionais freireanos, feministas e literários. A questão da experiência da narrativa é analisada sob diversos os prismas (SCOTT, 1998), (LARROSA, 2002), (BENJAMIN, 1985), (FOUCAULT, 2000). Leremos a questão autobiográfica pelas lentes dos estudos literários (LEJEUNE, 2008), dos estudos feministas (LAGARDE, 2005), (PISANO, 2001), (EGGERT, 1999, 2003, 2004), (GEBARA, 2000, 2005, 2006), (OLIVEIRA, R., 2003), (PERROT, 2005), e também dos estudos educacionais freireanos (FREIRE, 1994, 1997, 2005).

Na terceira parte desse estudo, descrevemos os processos empíricos referentes à escrita da narrativa autobiográfica e aos grupos de discussão, bem como apresentamos suas análises que compreendem eixos temáticos que levantam questões sobre: os papéis da mulher na família; as mulheres e a capacitação profissional; e a experiência da narrativa autobiográfica, nos quais estão inseridas categorias de análise em comum. Por fim, as análises serão articuladas à leitura de textos literários de três gêneros distintos: o conto *Amor*, de Clarice Lispector (1998); a autobiografia *As águas do meu poço*, de Ivone Gebara (2005); e a coletânea de cartas intitulada *Cartas à Cristina*, de Paulo Freire (1994). Essas leituras servem de constructo à análise empírica, possibilitando a intersecção da Literatura com a Educação, linhas que se articulam, fundamentalmente, com o discurso e, portanto, podem estabelecer um diálogo a partir de diferentes perspectivas permitidas pela substância literária: uma singularização pessoal no interior de um mundo plural.

No enredo da pesquisa-formação, jogamos as redes. Que se visualizem suas tramas.

2 DesAFIOS EM FORMAÇÃO

*Sem o discurso a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator;
e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo,
o autor das palavras.*

Hannah Arendt

Assim como é preciso tornar-se mulher (BEAUVOIR, 1960), é preciso a uma educadora tornar-se formadora. Nesse sentido, “tornar-se” implica o exercício de autoreflexão sobre nós mesmos e sobre nossas práticas, o que vem ao encontro da metodologia da pesquisa-formação, pois nela a pessoa é considerada, simultaneamente, objeto e sujeito de sua formação. Definir o objeto a ser pesquisado requer que se encare aquilo que nos causa incômodo, e, portanto, “quem pesquisa se pesquisa” (EGGERT, 2003, p.9). Ainda nessa linha, ao referir-se às características da ciência pós-moderna, Boaventura Souza Santos sustenta que “todo conhecimento é autoconhecimento”.

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. [...] A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha. (SOUZA SANTOS, 2005, p.85-86)

O conhecimento científico ressubjetivado ensina a viver e traduz-se num saber prático que visa constituir-se em senso comum, ou seja, o conhecimento prático com que no cotidiano orientamos nossas ações. Entre as definições do que considera “senso comum”, Santos (2005) esclarece que o senso comum reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social.

Ao inserir-me nessa proposta de pesquisa-formação, reconhecendo que me encontro em processo de formação docente, o desafio foi posto a mim mesma. Diante de uma desorientação inicial em relação à inusitada forma de pesquisa, aos poucos a proposta metodológica foi se esclarecendo. No seminário com Josso (2008), atentei para o

posicionamento que eu deveria ter em relação à pesquisa, como pesquisadora. Um dos aspectos relevantes está na necessidade de desenvolver uma percepção sensorial e sensível. Para isso, é preciso uma postura de introspecção a fim de compreender as ideias, as emoções, as palavras, os devaneios. Mas, conforme advertiu a palestrante, não é tarefa nada fácil, pois a atração para o exterior é tão intensa que pode nos deixar com a sensação de perda da nossa interioridade. Interessante observar o curioso paradoxo instaurado por esta prática: ao mesmo tempo em que precisamos desenvolver práticas mais interiorizadas, devemos permitir também o distanciamento. Em relação às críticas, a renomada pesquisadora afirmou que não há pesquisas desenvolvidas para sustentar essas práticas e, por isso, “as pessoas estão a dizer que fazemos coisas que não fazem sentido” (2008). Embora a academia demande o objetivo e despreze o subjetivo, não podemos separar a parte cognitiva da sensível, ou seja, não posso separar a pessoa que sou do papel que faço. Assim, de acordo com Josso (2008), “é preciso unificar nosso ser com nosso fazer acadêmico”.

Ciente dessa implicação subjetiva, elaborei uma narração autobiográfica buscando enfoque em minha formação educacional, não só para que eu possa entender as dificuldades que envolvem esse tipo de narrativa, mas também para dirigir um olhar para o meu eu pessoal, suscitando reflexões a fim de visibilizar a experiência da autoria.

2.1 UNIFICAR O NOSSO SER AO NOSSO FAZER ACADÊMICO

O exercício de pensar minha trajetória de formação começou no nosso grupo de discussão na Prática de Pesquisa, em que tínhamos de descobrir “os momentos charneira”, ou seja, aqueles momentos decisivos que orientaram nossas escolhas. A socialização das histórias com a leitura das narrativas individuais foi uma etapa que muito nos sensibilizou e que, certamente, marcou nossa experiência metodológica.

Início com o meu número na escala da família. Ocupo o quinto lugar numa carreira de seis filhos, cinco meninas e um menino que veio depois de mim, o varão tão esperado pela minha mãe desde o primeiro filho. Sim, não era um desejo ardente de meu pai ter um filho homem, mas o era de minha mãe. E sua história de vida justifica este fato. Como filha mais velha e única mulher entre três filhos, minha mãe recebeu uma educação muito diferenciada da dos irmãos que, entre tantas regalias e privilégios, puderam continuar os estudos após a

quinta série, saindo da cidade para estudar, enquanto que a ela isso foi negado pelo seu pai, que lhe dizia: “lugar de mulher é em casa”. Por isso, ela foi obrigada a interromper seus estudos para ajudar nos infindáveis afazeres domésticos típicos da zona rural: lidar nas plantações e tratar o gado, tirar leite, entre outros. Alimentara o sonho de ser médica, mas, por ser mulher, não pôde estudar: a grande frustração de sua vida. Meu avô materno, apesar de ser muito gentil e atencioso para com os netos, raramente assim o era para com as mulheres da família, no caso, a esposa e a filha. Minha avó materna era dócil, submissa, quieta, sensível e muito generosa. Hoje compreendo o quanto foi forte, na formação de minha mãe, a valorização do filho homem. Ela conta que sua maior tristeza foi um aborto espontâneo de um menino, antes de engravidar de mim. Conta também que, quando moça, rezava ajoelhada no chão de areia ao lado da casa, pedindo que encontrasse um marido que fosse bom para ela, e que a tirasse daquela casa. Seu pedido, por sinal, foi logo bem atendido, afinal ela era uma moça bela e “prendada”: fazia bolos e sobremesas, costurava suas roupas, tricotava e bordava, enfim, fora bem preparada para ser uma mulher “do lar”. Depois de casada, esse era seu espaço, onde se posicionava com muita autoridade. Gostava de passear e se divertir, muito brincalhona, mas também não escondia seus momentos de tristeza, chorava abertamente. Hoje percebo como minha mãe foi uma mulher intensa e aberta para a vida.

Meu pai foi um grande companheiro para minha mãe; para nós, os filhos, foi um pai participativo, o que posso ilustrar com um só exemplo: quando à noite tínhamos pesadelos, ou falta de sono, ou febre, era ele quem nos ouvia e atendia. A história de meu pai é um legado de batalhas. A história de sua família, para mim, é fascinante. Seu bisavô judeu, Abraham de Leeuw¹ (Abraão), veio para o Brasil com 44 anos, viúvo e com cinco filhos, a bordo de um veleiro, saído da Antuérpia² e chegando a cidade de Rio Grande-RS, e de lá para a região do Caí. A penosa viagem durou 82 dias. Meu pai saiu de casa aos onze anos para estudar em colégio interno, em Porto Alegre. Mais tarde, foi trabalhar no porto da capital gaúcha para estudar à noite. Dedicado aos estudos, passou em concurso público e conseguiu uma carreira

¹ Abraham tinha a sina dos órfãos, que sabidamente se atiram mais cedo à liça, empurrados pelo desamparo: órfão de pai aos sete anos, perdeu a esposa em 1853. Três anos depois, viúvo, veio para o Brasil muito antes que se iniciasse a imigração de judeus ao Rio Grande do Sul, por forma organizada, em 1891. Naquela época o barão Maurice de Hirsh, com a colaboração de banqueiros e filantropos, ajudou a transferir para o Rio Grande do Sul alguns judeus que sofriam com as perseguições por religião e raça, principalmente da Rússia czarista. Assim Abraham chegou ao porto de Rio Grande em 04.09.1858, junto com outros imigrantes: lavradores, católicos, holandeses, com destino à Colônia Santa Maria da Soledade. As passagens marítimas haviam sido financiadas pela empresa colonizadora Montravel & Silveiro. A Colônia Santa Maria da Soledade integrava parcial ou integralmente os atuais municípios de São Vendelino, Barão, Bom Princípio e Carlos Barbosa. Abraham casou-se aos 28 anos, com Elizabeth van Wessel (conforme pesquisa familiar de João Baptista Teixeira da Silva).

² Província da Bélgica.

estável. Preocupava-se em dar estudo aos filhos. Nas horas livres, ele gostava de ler: lia sobre história, geografia e poesias. Sempre respeitoso, legou-nos valores morais e humanos, calcados na justiça e dignidade.

Mas afinal, como me tornei professora? Porque escolhi esse caminho? Não havia clareza do que queria ser. Lembro que, na sexta série, eu queria ser bióloga, já na oitava, aeromoça. Hoje considero muito interessante uma fita cassete gravada pelo meu pai, em que faz a mesma pergunta a todas as filhas sobre o que queria ser quando crescesse, e todas responderam uma profissão, como médica, dentista e outras. Eu respondi apenas “Ah, eu quero ser a Maria da Graça mesmo”. E acho que é isso o que venho buscando na minha vida toda, fazer minhas próprias escolhas, ter meu espaço, com autonomia.

Minha imagem como professora remete aos dez anos de idade, quando brincava de aulinha no terraço da antiga casa, onde havia um quadro-negro que meu pai mandou fazer para mim. Lá eu passava horas, com as bonecas nas cadeiras como se fossem alunas, fazia a chamada, com giz escrevia no quadro a data e os exercícios recebidos na escola. Como uma luz que se acende, percebo o quanto a escola teve influência em minha escolha profissional. Gostava tanto de estar na escola que pouca era a vontade de voltar para casa. Digamos que lá eu me sentisse, em alguns momentos, mais livre do que em casa, onde, por eu ser mulher e filha mais nova, sentia o peso do senso de dever de obediência aos mais velhos. Todavia, não me escapa à memória o olhar carinhoso que o penúltimo número na escala da família me permitia receber.

Minhas professoras são marcas indeléveis em minha vida, cada qual de forma particular: a primeira professora, a Lia, cativou-me com sua doçura, sorriso e carinho no pré e na segunda série; na quarta série, a irmã Zilá exigia-nos o máximo; na quinta série, marcou-me o dinamismo da professora Jane nas aulas de Português, promovendo concurso de teatro na escola. Lembro-me do nosso enorme e bem feito cenário e bom figurino, que nos garantiu o primeiro lugar. Participei do concurso municipal de redação sobre o meio ambiente e obtive o primeiro lugar da escola, o quarto lugar do município, e receber o prêmio das mãos do prefeito foi o máximo: uma caixa com 36 lápis de cor! Na sexta série, foram incentivadores os elogios da professora Liége aos meus trabalhos de ciências, tanto que fui colecionando os fascículos da “Ciência Abril” para fazer cada vez melhores trabalhos. As observações positivas das professoras que me acompanharam no estágio do magistério também foram motivadoras para firmar a minha opção pela área educacional.

Estabeleço essa ligação direta entre o gosto pelas professoras e o gosto pela escola. Basta lembrar que, na primeira escola que frequentei, quando no prezinho, talvez pela cara séria da professora, não queria ir à escola. Como conta hoje essa professora, várias vezes eu simplesmente saía da sala de aula sem que ela visse e ia para casa, que ficava a apenas uma quadra da escola, e com a maior facilidade, já que na época não havia portões chaveados nem segurança. Então meu pai e o seu Dario, pai da Rosana, minha colega e companheira de todo o ensino fundamental, nos trocaram de escola e fomos para o Ginásio, onde a professora era a Lia, que todos adoravam e, creio eu, esse gostar e esse carinho tornaram-se extensivos à escola. Tanto gostei que muitas vezes, ao término da aula, ficávamos brincando na escola, ajudávamos na limpeza das salas, aproveitando para escrever um pouquinho no quadro, outras vezes varriamos o pátio e ganhávamos das freiras santinhos ou balinhas. Para mim, era um trabalho-lazer: útil, divertido e gostoso.

Aos dez anos de idade entrei para o grupo de jovens da igreja (JUFRA – Juventude Franciscana). O grupo da nossa faixa etária chamava-se SEFRA e reunia-se todo sábado à tarde, após, íamos todos juntos para a missa. A sala dos encontros ficava no mesmo prédio da escola, mas com entrada somente pela lateral externa do prédio. As temáticas dos encontros, além da religiosa, eram diversas, geralmente acompanhadas de canções. Seguidamente, palestrantes de Porto Alegre vinham falar sobre assuntos que para nós eram considerados fortes, como drogas, aborto, culminando com a apresentação de slides chocantes. Nesse grupo, como na escola, a separação de lugares para meninas e meninos era uma prática recorrente: na fila, no recreio, na educação física, nos trabalhos em grupo. As meninas eram convidadas para ingressarem no convento. Lembro-me de que cogitei essa hipótese. Uma de nossas colegas teve a coragem de ir. Ao pensar nessa vivência, hoje reconheço alguns efeitos salutares desses encontros. Entre eles, daquela turma de pré-adolescentes, apenas um usou drogas e por pouco tempo, e nenhum de nós tornou-se uma pessoa tendenciosa a vícios.

No ensino médio, cotejei estudar, juntamente com antigos colegas e amigos, em São Leopoldo, mas minha mãe não permitiu: “onde já se viu, largar uma menina por aí”, porém, em seguida, meu irmão pôde ir. A leitura da antropóloga Marcela Lagarde me fez compreender esse fato ao afirmar que são as mães que reproduzem os comportamentos herdados, são elas que elaboram a aculturação. Na única escola de segundo grau da cidade, entre as alternativas, optei pelo magistério, contra a vontade de minha mãe que não queria uma filha “professorinha”, ela achava que tinha capacidade para “ser mais” que professora. Para muitos esta é uma profissão em que a pessoa não precisa se esforçar, não precisa ser

inteligente e, se é, está desperdiçando sua capacidade. Também não é uma profissão de status. Ocorre também que uma das minhas irmãs fez o curso e não gostou, largando o estágio do magistério pela metade. Ao contrário dela, fiz o curso e concluí o estágio apaixonadamente. Assim, meu primeiro vestibular foi para Pedagogia, que larguei após um ano, porque passei a pensar em melhores rendas. Troquei para Secretariado Executivo Bilíngue, na Unisinos, atuei como secretária e concluí o curso, mas sem muito entusiasmo. Em seguida, um dos momentos mais felizes da minha vida: o nascimento da minha filha. A Mariana é uma filha abençoada, amorosa e responsável com seus estudos, e nossa relação mãe-filha é muito próxima. E foi levando-a numa tarde ensolarada para a escola, aos sete anos, que a diretora Marlene me convidou para lecionar inglês para a quinta série, na condição de que eu me matriculasse em uma licenciatura: aceitei e não larguei mais o magistério.

Assim ingressei no curso de Letras na Unisinos, enquanto lecionava as disciplinas de Português e Inglês, porém, em seguida, pela falta de professores na área, passei a lecionar apenas Português, de quinta a oitava série, em duas escolas estaduais. Mantive o contrato emergencial durante seis anos. Foi uma experiência que me deu a certeza de que estava no lugar certo. Nas primeiras aulas, marcou-me um momento imensamente feliz, que veio do nada: simplesmente estava em uma turma da quinta série, escrevendo com giz no quadro e sentia as crianças alegres, um ambiente agradável... Estava feito: agora eu era uma professora de verdade. Nas escolas, engajava-me em diversas atividades, como campanha para adquirir livros para a biblioteca, gincanas, festas de São João e outras. A preparação das aulas era cuidadosa, buscava diversificá-las com bingo ortográfico, músicas, teatro (algumas vezes com a presença do autor do livro), frequência à biblioteca. Durante as aulas, observava o respeito entre meninas e meninos. Hoje, talvez, em determinadas situações eu teria outras atitudes, saberia como evitar alguns erros. Mas certeza, só a de que meu coração batia enquanto lecionava. Após encerrar o contrato, fui ser bolsista de iniciação científica na área de Literatura, encantei-me com a pesquisa, foi quando conheci Foucault e Bachelard. Também fui educadora no Programa Supletivo de Trabalhadores, também da Unisinos e, nesse projeto, lecionei para os funcionários da Frangosul, em Montenegro. Lecionar para adultos foi outra descoberta e valiosa experiência que me proporcionou amadurecer como educadora.

Curioso e não por acaso, é um fato recorrente nas turmas das práticas de ensino do curso de graduação, sem escolher as turmas. Na turma de estágio do ensino fundamental, uma oitava série, havia apenas dois meninos, então desenvolvemos atividades com as revistas que aquelas e aqueles adolescentes liam, procurando observar o conteúdo apresentado aos jovens,

destacando a diferente visão entre os gêneros e, no final, os grupos produziram sua própria revista. Aprofundei esse trabalho na turma de estágio do ensino médio, que casualmente era composta só de moças. Elas montaram a revista da turma, procuraram reportagens que abordavam questões feministas, como os direitos das mulheres, a ditadura da beleza, incluindo questões de saúde. Através da leitura de alguns contos, observamos como a literatura brasileira apresentou a mulher em diferentes épocas. Também escolhemos textos de autoria feminina e os debatemos em sala de aula. E, por coincidência (ou não), no estágio de docência realizado na Unisinos, a turma também era constituída apenas por mulheres. Percebo que, em cada etapa, questões, como o não acesso ao conhecimento por parte das mulheres foram amadurecendo, percebi o quanto já progredimos e o quanto ainda podemos melhorar através da educação. Outra contribuição foi resultado das pesquisas feitas nos trabalhos de conclusão: na graduação, as relações de poder vividas pelas protagonistas de Clarice Lispector, em alguns contos do livro “Laços de Família”, que retratam mulheres em diferentes situações de opressão; na especialização em Literatura, os estudos sobre as cartas como um gênero textual não visto nem na graduação (com exceção da Carta de Caminha) nem na especialização, literário e de cunho autobiográfico, mas excluído dos currículos. Desde então, sigo a linha de abordagem da narrativa autobiográfica na perspectiva feminista.

Uma das questões postas ao nosso grupo de discussão na Prática de Pesquisa foi quanto às leituras emblemáticas. Lembro-me de um dos primeiros livros que ganhei, chamava-se *Amor de mãe*, e contava uma história linda sobre uma mãe que salvava a filha em um incêndio. Apesar de sempre me encantar com as bibliotecas, não gostava muito dos livros da literatura brasileira solicitados e lidos na oitava série. Ficava curiosa por ler os *best sellers* de minhas irmãs, como os de Harold Robbins e Sidney Sheldon. Mais tarde, relendo José de Alencar que germinou o gosto pela literatura brasileira.

Desde pequena gostava muito de rimas, de poesias, de brincar com as palavras, de descobrir palavras. Perguntava o significado delas para o meu pai porque pensava que ele sabia tudo. Eu achava tão bonito aqueles livros enfileirados nas prateleiras do escritório dele! Eu tinha um caderninho de poesias próprias. Na graduação em Letras, com as aulas do professor Sérgio Farina, aprendi a realmente gostar e a admirar a Literatura Brasileira. Mas ao ler alguns textos de autoria feminina, notei como tais textos eram rejeitados por algumas colegas e isso passou a me instigar. Observei o reduzido número de leituras de textos de autoria feminina indicados nos cursos, poucas autoras analisadas. Seria apenas o resultado óbvio do pequeno contingente de mulheres escritoras e ponto final? Afinal de contas, o que

isso representa? Por que sempre houve menos mulheres atuantes na área intelectual, na academia, na área científica? As mulheres foram educadas para serem quietas, obedientes, passivas, sustentadas, e por isso nunca poder reclamar de nada, nem clamar nada? Como se vivessem numa espécie de cativeiro, como uma violência silenciada.

Há violência de todos os tipos: contra crianças, animais, mulheres. Mas a violência contra as mulheres é historicamente silenciada. E o que é pior: não tem idade para começar. Meninas sofrem quando são submetidas ao abuso sexual (até por parte de familiares), à mutilação genital, ao casamento infantil, à gravidez forçada, ao tráfico sexual, ao estupro, à morte por desonra. Em todas as idades, milhares de mulheres não têm acesso ao conhecimento e à saúde. E dentro da própria igreja há práticas abusivas, também politicamente, quando impedem o acesso de mulheres a posições de liderança. Em outras situações a violência é sutil, mascarada, quando as mulheres aparentam uma vida boa, digna, de ordem familiar. No entanto, as relações de poder que envolvem as relações familiares não são menos sufocantes, pois também provocam o silenciamento. Isso me toca e inquieta e, nesse sentido, admiro a escritura de Clarice Lispector, justamente por dar voz às mulheres submetidas à opressão. Nesse sentido, há caminhos libertadores: a escrita, a autoria, o da literatura, quando servem de espelhos para que as mulheres possam enxergar a si mesmas.

Graças ao olhar retrospectivo, percebo que a soma de três fatores em minha formação me fornecem explicações plausíveis para muitas de minhas atitudes e escolhas: a formação franciscana com a concepção “é dando que se recebe”, a condição feminina de “ser para o outro”, segundo Beauvoir, e o fato de eu ser a filha mais nova.

Decidi-me pelo mestrado em educação (antes disso estava indecisa porque também sentia vontade de fazê-lo na área da literatura) seguindo o conselho simples e sábio do professor Danilo: “segue o teu coração”. Nesta etapa final do curso, posso afirmar que a pesquisa-formação foi fundamental para a compreensão da minha trajetória, para o olhar que no presente faz perceber-me como um ser desejante de vida própria, de conhecimento, de sabedoria e experiência, e para que eu siga em frente, inserida num projeto de reinvenção como mulher profissional da educação.

2.2 OLHAR O LADO AVESSO: A INVISIBILIDADE

O ser humano é, sem dúvida, uma peça inacabada. Vivemos na tentativa de suprir a necessidade humana de compreender a nós mesmos e o mundo que nos cerca. Nesse sentido, nos vemos inseridos nessa complexa rede social, onde os fios da exclusão estão por toda parte e são, algumas vezes, invisíveis. Procurarei identificá-los nas dimensões desta pesquisa, visto que, nela, a temática da exclusão social alcança diversas dimensões. Por isso, iniciarei com algumas noções sobre exclusão, a fim de propiciar o respaldo teórico necessário.

A reflexão partirá da noção de exclusão em Paulo Freire. Para o educador, os excluídos são seres marginalizados, vítimas de uma violência que os expulsam do sistema, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’ e a solução seria ‘integrá-los’, ‘incorporá-los’ à sociedade (STRECK, 2008). Os marginalizados são seres violentados, mas estão sempre inseridos na realidade social, como classes dominadas em relação de dependência com a classe dominante. Avelino Oliveira (2004) aprofunda essa questão no livro *Marx e a Exclusão*, onde nos damos conta de que o sistema do capital vai além do modelo capitalista, abrangendo todas as relações que os seres humanos estabelecem e, embora sempre sejam associadas entre si, essas relações variam. O autor identifica três âmbitos distintos de relações, marcados no sistema do capital: o econômico-produtivo, marcado pela exploração e degradação; o político-social, marcado pela dominação e opressão; e o simbólico-cultural, marcado pela indiferenciação e alienação, no qual as pessoas produzem e reproduzem conhecimento e valoração, num processo de significação da subjetividade.

Nas sociedades contemporâneas, em cada um desses âmbitos, encontramos formas múltiplas de opressões, sujeitamentos, estigmatizações, expurgos de determinados contextos etc., os quais passaram a ser reunidos sob a rubrica da exclusão.

[...] por vezes a exclusão social é usada para designar formas mais atualizadas de exploração, em outras ocasiões, refere-se à subordinação política; há momentos em que significa segregação, enclausuramento, separação, proteção providencial; noutros, tem a ver com estigmatização. De qualquer modo, trata-se ainda de espoliações, esbulhos, repressões, sofrimentos, restrições, limitações, constrangimentos (OLIVEIRA, A., 2004, p.147-150).

O conceito de exclusão é dividido em três níveis: o interpretativo, o operativo e o descritivo. Destacarei o nível descritivo, por descrever as formas de aparecimento da lógica interna do sistema do capital, nos âmbitos das relações anteriormente apresentadas. a) econômico-produtivo: o desemprego, a exploração; b) político-sociais: todas as modalidades de não acesso aos serviços de saúde, educação, previdência, habitação, amparo legal, ou seja, cidadania; c) simbólico-culturais: todos os fenômenos que envolvem discriminações, afastamentos do convívio social, estigmatizações, bem como todos os modos de negação do acesso à cultura e ao saber sistematizado.

Essas formas da lógica do capital devem ser compreendidas como manifestação invertida da lógica imanente do sistema, que é a de, efetivamente, fazer um processo inclusão, mas uma inclusão subordinada. Assim, volta o autor a afirmar que o princípio da exclusão-inclusão é o condicionante necessário da lógica processante do capital. Portanto, agora compreendemos que não existe propriamente exclusão, pois ela está incluída na lógica do capital. Segundo Oliveira (2004, p.156), “é preciso superar dialeticamente as antinomias – in/out, exclusão/inclusão – e instaurar práxis histórico-sociais de negação da negação. Em muitas ocasiões será a luta pelo reconhecimento, e não pela inclusão, o caminho desta construção”.

Na questão da desconstrução das oposições binárias, indiscutíveis na tradição do pensamento filosófico ocidental, como: teoria/prática; sujeito/objeto, natureza/cultura, vale lembrar que Derrida (apud SILVA, 1994) foi um dos que se dedicou a tentar mostrar que, nessas oposições, um termo não representa efetivamente a superação do outro, como geralmente usamos para favorecer nossa argumentação. Todavia, o campo teórico da educação dificilmente pode ser compreendido fora desses binarismos: libertação/opressão, repressão/libertação, teoria/prática, racional/irracional.

A negação da exclusão só é possível com a contraposição à lógica interna do sistema do capital, justamente com a valorização das realidades que lhe oferecem resistência.

Quanto aos lugares em que a exclusão social se manifesta, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) evidenciam cinco os lugares onde a exclusão/inclusão social produz o seu impacto: no corpo, no trabalho, na cidadania, na identidade e no território.

No que se refere ao corpo, as transformações pela qual passam as emergentes sociedades pós-modernas fazem com que pelo corpo passem as marcas que determinam a

categorização e a valorização desigual das pessoas. A visibilidade da comunicação corporal assume-se como um cartão de visita, em função do conjunto de dados que permitem ao interlocutor fazer um juízo de valor que obviamente nem sempre é coincidente nem coerente com os valores que a pessoa pretende transmitir. Os autores enfatizam que o corpo é comunicação para além da linguagem verbal. A comunicação não-verbal tem uma semiótica própria e que não é um mero esforço da linguagem verbal. Pode funcionar como alternativa, como um modo de expressão diferente, como a transmissão de significados diferentes.

No lugar do território, a resistência de indivíduos ou grupos que protagonizam ações para afirmar sua diferença, tem crescido nos últimos anos e marcado uma reconfiguração do contrato social, da cidadania, indicando uma reivindicação da soberania. Essa soberania significa “o direito de governar a vida individual e coletiva de acordo com referências próprias” (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004, p.85), ou seja, longe do domínio do Estado, seja enquanto território, narrativa identificadora, dispositivo protetor, e não mais como no contrato social moderno, em que a nação era uma comunidade de língua, território e/ou religião, que outorgava ao Estado o poder legítimo de, em nome daquilo que a todos era “comum”, atribuir direitos e deveres. Para se ser cidadão bastaria nascer no âmbito da comunidade.

Os autores supracitados afirmam que a soberania que era cedida no contrato social moderno é reclamada de volta, isto é, os indivíduos e grupos querem decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc. E reivindicam uma justiça que não seja apenas sócio-econômica, mas também cultural, ou seja, reclamam não somente igualdade econômica, mas também o reconhecimento cultural da diferença. Essas diferenças são diversas, algumas baseadas na etnia ou na raça, outras na preferência sexual ou estilo de vida, outras ainda na religião, interferindo inclusive no direito de educar os filhos segundo suas convicções. A cidadania emergente é chamada de cidadania “reclamada”.

Quando os autores falam em “rebeliões das diferenças” querem com isso significar que estas se rebelaram não só contra o jugo cultural e político, mas também epistemológico da modernidade ocidental. Recusaram-se como objetos passivos do conhecer, como o “primitivo” que a antropologia fixava como seu domínio de estudo, como o “sem-história” que a História determinava enquanto tal, e outros. [...] Tudo ao mesmo tempo em que denunciam o ideal normativo do “normal” epistemológica e socialmente legitimado (a revolta das mulheres, das minorias sexuais, etc) (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES; 2004, p.83).

Dessa perspectiva, depreendemos que os estudos de gênero promovem, por sua vez, o reconhecimento da diferença, ao incitar a cidadania reclamada por parte das mulheres.

Em relação à narrativa sobre as diferenças, vale destacar que o discurso passou a ser o da diferença, e não sobre a diferença. O sujeito da anunciação discorre sobre si mesmo. Isso não significa que na narrativa todos os outros devam se reconhecer e se afirmar como unidade, pois é justamente essa heterogeneidade que caracteriza as diferenças, numa resistência a qualquer domesticação epistemológica.

No que tange à questão do respeito às diferenças, vale alinhar as considerações de Boaventura Souza Santos (2005) quando sustenta que precisamos ampliar a noção dos direitos humanos no sentido dos direitos coletivos, como os direitos das mulheres e dos indígenas. “O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” Dessa forma, o sociólogo português critica o falso universalismo que destrói as diferenças impondo como padrão universal a cultura branca, masculina e ocidental, e defende o universalismo convicto de que precisamos de uma “cidadania planetária”, com o respeito à diferença.

2.2.1 A exclusão social e as mulheres

O discurso sobre a “natureza feminina” definia a mulher, quando maternal e delicada, como “força do bem”, mas quando usurpadora de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como “potência do mal”. A criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição.

Tal qual um Deus Pai que criou o mundo e nomeou as coisas, o artista torna-se o progenitor e procriador de seu texto. À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação. O que lhe cabe é a encarnação mítica dos extremos da alteridade, do misterioso e intransigente *outro*, confrontado com veneração e temor. O que lhe cabe é uma vida de sacrifício e servidão, uma vida sem história própria. Demônio ou bruxa, anjo ou fada, ela é mediadora entre o artista e o desconhecido, instruindo-o em degradação ou exalando pureza. É musa ou criatura, nunca criadora (PRIORE, 2008, p.403).

Para poder torna-se criadora, a mulher teria de matar o “anjo do lar”, a doce criatura e teria de enfrentar o outro lado do anjo, o monstro da rebeldia ou da desobediência. Nesse viés compreendemos que na esfera do privado a mulher assumia o papel de reprodução, enquanto o homem na esfera do público assumia o papel de produção. Dessa forma, o tipo de memória narrada associa-se aos lugares e à função culturalmente estabelecidos a cada sexo: o público e o privado, a produção e a reprodução.

Assim entendemos o porquê de quase toda a produção intelectual ser predominantemente masculina. Conforme estudo de Chassot (2006), na história das artes, da filosofia, das ciências, das letras, o número de mulheres é muito pequeno. Excluídas do processo de criação cultural, as mulheres estavam sujeitas à autoridade/autoria masculina.

No imaginário coletivo, segundo Rosiska de Oliveira (2003, p.36-37), no fundo da cultura, sempre existiu apenas um sexo, o masculino, que dava nome à própria humanidade – o Homem – se seu avesso, a mulher, definida como uma deformação, uma falha, um homem castrado. A visão do feminino como defeito serviu de base a todas as hierarquias e abusos de poder, desde a posse sobre o corpo das mulheres até a negação dos direitos mais elementares da cidadania.

Por outro lado, a opressão das mulheres não impede que elas tenham poderes e oprimam os outros, ou o exerçam para afirmarem-se. Lagarde (2005, p.418) declara que “el poder nunca es absoluto, es una relación en que unos hegemonizan dirigen, explotan y oprimen a los otros. Pero el poder es también la afirmación de los sujetos.” Na opressão, os oprimidos também têm poderes derivados do mesmo poder. Com eles se defendem e subvertem o poder, exercendo-o sobre outros mais desamparados que elas.

La mujer se encuentra en este caso, e tiene poderes en relación directa a los atributos del poder que puede allegarse: edade, capital, valores, educación, cualquier cualidad del poder, pero lo más importante, lo que le da mayor poder, es lo que se lo quita: el cuerpo, la maternidad la conyugalidad (LAGARDE, 2005, p.418).

Em seus cuidados, a mãe manipula, dirige, governa, se alia, enfrenta, briga, chantageia. Contudo, os únicos a quem podem oprimir a mulher são quem estão abaixo de

suas ordens e abaixo de seus cuidados: os serventes e os filhos³. Os esposos estão submetidos ao poder opressivo das esposas apenas nos eixos em que os envolvem na sua dimensão de filhos. Basta lembrarmos que, em alguns aspectos, eles estão sob seus cuidados, como quanto ao vestuário e à nutrição.

Quanto aos espaços de poder masculino e feminino, Pisano (2001) afirma que não há esses dois espaços, mas somente um:

La lectura simplista de dos espacios diferenciados entre género masculino y género femenino nos ha conducido a formulaciones erróneas de nuestra condición de mujeres y de nuestras rebeldías, pues estos supuestos dos espacios simbólicos no son dos, sino uno: el de la masculinidad que contiene en sí el espacio de la feminidad. La feminidad no es un espacio autónomo con posibilidades de igualdad, de autogestión o de independencia, es una construcción simbólica y valórica diseñada por la masculinidad y contenida en ella como parte integrante.

Até então pensávamos em dois espaços, com suas diferenças – um visível e outro invisível, o público e o privado, o masculino e o feminino – , agora podemos ter outra visão desses espaços simbólicos como apenas um: o espaço da masculinidade que contém o espaço da feminilidade. E o desafio das lutas feministas é justamente o da desconstrução dessa inserção, não percebida tamanha profundidade dessa estrutura. É um processo que ocorre quando as mulheres passam a recuperar sua história e a se colocarem como sujeitos políticos pensantes e atuantes.

Estamos a las puertas de perder lo que nos constituye como humanos, la capacidad de pensar, en este juego de creer que pensar es relacionar los conceptos ya instalados y no conectarse con las energías no condicionadas por la cultura vigente. El pensamiento está condicionado al círculo vicioso de pensarse y repensarse dentro de la cultura masculinista, sin ninguna posibilidad de libertad, por ello la libertad es un problema pendiente de la humanidad. El pensamiento está instalado en el corte/conflicto del dominio: hombre/mujer, negro/blanco, pobre/rico, viejo/joven, heterosexual/homosexual, derecha/izquierda, cuerpo estado/cuerpo civil, con sus economías devastadoras, por ende, con sus guerras, hambres, explotaciones, persecuciones y matanzas (PISANO, 2001).

³ Lagarde (2005) apresenta a visão de Vitoria Sau sobre a relação mais opressiva de todas: a relação mãe-filha, justamente porque a mãe transmite para a filha a escravidão, ao colocar em evidência a condição servil da mulher. Vista fora da ideologia do amor maternal e filial - a ternura, essa é uma relação opressiva e dolorosa para ambas: a filha recebe “com a aprovação da mãe” a preparação necessária para seguir perpetuando o sistema de relação patriarcal do qual será, por mais uma geração, mais uma escrava.

A cultura europeia, durante séculos de dominação, desempenhou papel fundamental no processo de exclusão das mulheres. Marcadora de um eurocentrismo inabalável, ela classificava as experiências, os territórios, as pessoas e as narrativas, banindo ou marcando como ordem inferior da cultura, as identidades diferentes da concepção da Europa branca, cristã, masculina e letrada. Em geral, a escrita e o saber estiveram ligados ao poder e funcionavam como forma de dominação. No entanto, vale lembrar que durante o período da Revolução Francesa, alguém que soubesse ler lia para os outros nas tabernas. No século XVII, um operário que soubesse ler lia para os companheiros à saída das fábricas ou oficinas. Mas no século XIX, o público leitor se torna maior e se constitui, em grande parte, de mulheres burguesas. Assim, se o século XIX foi sombrio para as classes trabalhadoras europeias, para as mulheres e para os colonizados, foi também o século em que surgiram os movimentos sociais, o socialismo, o feminismo e o movimento sufragista.

A partir dessa época, muitas mulheres começaram a ler, a escrever e a publicar, difícil numa época em que lhes era negada não só a educação que não fosse a das prendas domésticas como também a educação superior. As reivindicações de igualdade pela escrita avançavam tanto na Europa quanto nas Américas. No Brasil, cito Nísia Floresta Brasileira Augusta⁴ que publicou, em 1832, *Direito das mulheres e a injustiça dos homens*⁵. Republicana e abolicionista, suas ideias escritas também em jornais provocavam polêmicas. A sociedade patriarcal não via com bons olhos as mulheres envolvidas em ações políticas, revoltas e guerras, pois eram consideradas incapazes tanto fisicamente quanto mentalmente.

Os estudos de Elaine Showalter⁶, *A literature of their own*, além de questionar a exclusão das mulheres do cânone literário, determinam três fases na literatura de autoria feminina no período entre 1840 e 1960: “feminine” uma fase de imitação dos valores masculinos patriarcais, “feminist” uma fase de busca de autonomia jurídica e política, e “fe(male)”, uma criação de valores e uma busca da identidade. Não se trata de categorias rígidas, sendo mesmo possível encontrar as três presentes na obra de uma mesma escritora. Elaine denominou de “ginocrítica” a literatura escrita por mulheres que marca um diferencial, em seus temas e/ou técnicas de escrita.

⁴ Pseudônimo adotado por Dionísia de Faria Rocha.

⁵ Tradução da versão francesa do livro *Vindications for the rights of woman*, da escritora inglesa Mary Wollstonecraft, publicado em 1792.

⁶ Contexto estadunidense.

Elódia Xavier (1999) estuda as autoras brasileiras e aponta Maria Firmina dos Reis, escritora maranhense, como a primeira autora com narrativa de autoria feminina. Com seu estilo gótico-sentimental, o romance *Ursula* (1859) reduplica os valores patriarcais, pois a donzela frágil é disputada pelo bom mocinho e pelo vilão da história. Júlia Lopes de Almeida, nascida em 1862, que também constrói sua obra sobre os alicerces patriarcais, é ainda mais representativa da fase de internalização dos valores vigentes e dos papéis sociais. Esta autora pertencia à alta burguesia, enquanto aquela era uma simples professora do interior. Essas autoras ilustram a primeira etapa da trajetória da narrativa de autoria feminina na literatura brasileira; elas reduplicam os padrões éticos e estéticos. No século XX, refere-se à Clarice Lispector como a que abre a fase de afirmação da voz "fêmea" (fase female) pondo em questão as relações de gênero. O feminismo já havia desencadeado um processo de conscientização e a narrativa de autoria feminina vai incorporar as questões polêmicas contidas em *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1949). Virgínia Wolf⁷ comenta que durante séculos a mulher serviu de espelho mágico dotado do poder de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural. Para ela, é uma sombra que habita o feminino, tão antiga quanto o Gênesis (apud OLIVEIRA, R., 2003). No seu livro *Um teto todo seu*, a escritora inglesa traça as linhas de força da história do pensamento metaforizada nos livros que dormem na biblioteca de Oxford e constata que existem inúmeras descrições do feminino, nenhuma de autoria feminina.

Enquanto as mulheres **aprenderam** a herança da culpa por trazer os males ao mundo (Eva/Pandora), a sociedade compreendeu a diferença como inferiorização e privatização (privação) do seu mundo. A educação das mulheres foi por muitos séculos entendida como apenas o estritamente necessário para garantir o cuidado e a reprodução da espécie (EGGERT, 2007, p.76).

Heloísa Buarque de Hollanda e Lúcia Araújo (1993) afirmam que a historiografia tradicional “esqueceu-se” de absorver a produção intelectual feminina. Na prática da crítica feminina, elas percebem o eixo central da preocupação com a lógica do “silenciamento” na construção da série literária, marcando uma tendência, de claro acento político, em denunciar e tentar romper com a estigmatização da presença feminina na literatura. Constatam, ainda, que o pensamento crítico feminino nas artes e na literatura realizou-se em formas e espaços muitas vezes marginais e diversificados. No Brasil, os saraus e os salões das cidades

⁷ Escritora e crítica literária que viveu nas primeiras décadas no século XX.

terminavam transformados em centros do debate político e cultural. Na verdade, ocorria uma nova lógica da divulgação literária engendrada por mulheres, que se estendia também ao domínio das prostitutas do início do século. Veja-se um comentário sobre as tertúlias literárias nos salões dos bordéis do início do século:

Uma prostituição de alto bordo, marcando a paisagem social do Rio nessa época, estendia suas influências aos meios literários. A cocote, como a hetaira na Grécia e a gueixa no Japão, estava no centro da vida – escreve Gilberto Amado. Na pensão da Tina Tatti políticos de prestígio, altos industriais, discutiam problemas do dia. As regras do jogo social obedecidas, como em Atenas e em Quioto. [...] Condenar Susana Castera, a referida Tina Tatti, como mais tarde a Janine, a Eudoxia, dona de pensões de mulheres, seria prova de mau gosto. (HOLLANDA; ARAÚJO, 1993, p.22).

Perceber a importância destas formas de organização literária nos leva a compreender o quanto a literatura, o jornalismo e os salões literários estavam atrelados à emancipação da mulher, indicando um caminho para sua inserção no espaço da cultura letrada. Nesse sentido, um campo ainda pouco explorado é, por exemplo, o das academias femininas de letras. Algumas destas associações explicitavam um sentido de protesto frente à lógica das instituições literárias masculinas, prestigiadas pela Academia Brasileira de Letras que deixava as academias femininas à margem da sua política de seleção. A primeira agremiação literária que se tem notícia foi a Liga Feminina Cearense, fundada em 1904, por Alba Valdez, identificada no meio literário como defensora do direito de ascensão cultural, econômica e política para as mulheres. São inúmeros os casos de criação de academias femininas por ensaístas e escritoras femininas. É o caso de Adalzira Bittencourt, que fundou no Rio de Janeiro a primeira Academia Feminina de Letras desse Estado, e de Alzira Freitas Taques, fundadora da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Em 1993, segundo Hollanda e Araújo (1993), essas academias representavam dez por cento do total das academias espalhadas pelo país com registro nos arquivos da Academia Brasileira de Letras. Entre elas, chamou-me atenção, no Rio Grande do Sul, a Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil, em Montenegro, minha cidade vizinha.

A partir dos anos 70, o tema “mulher” pouco a pouco passa a ser considerado objeto legítimo de pesquisa acadêmica, assim como assunto de jornais e revistas especializados. No entanto, a constituição dos estudos sobre a mulher na literatura enquanto campo de investigação organizado e reconhecido institucionalmente, só foi identificado a partir do

Seminário Regional sobre a Mulher na Literatura, evento pioneiro que teve lugar na Universidade Federal de Santa Catarina, em julho de 1985. Desta experiência surgiu a necessidade de eventos de maior porte, gerando os encontros nacionais (ANPOLL e ABRALIC).

É inegável que o pensamento crítico feminista no Brasil, em fase de expansão e formação de um *corpus* teórico próprio, já mostra qualitativa e quantitativamente sinais de seu potencial crítico e político. É inegável, também, que a atual voga dos estudos feministas não é apenas mais uma moda acadêmica, mas é um entre os muitos resultados da longa trajetória das mulheres, com idas e vindas, estratégias e lutas, em busca não só de seus direitos civis, mas também de seu inalienável direito de interpretação (HOLLANDA; ARAÚJO, p.34).

O fato é que a conquista do território da escrita foi longa e penosa para as mulheres do Brasil. Todavia, apesar dos avanços nesse sentido, perdura ainda hoje um preconceito para com a maioria das obras de literatura feminina. Pesquisas mostram que basta a palavra “mulher” vir em um título que já há um imediato afastamento dos leitores homens, além de “abrandar o entusiasmo dos críticos” (SHARPE, 1997, p.37). Dessa forma, são as mulheres que mais compram livros escritos por mulheres. Um detalhe interessante das pesquisas: são as mulheres que mais leem. E o número de escritoras vem crescendo no mundo inteiro.

Mesmo assim, o espaço intelectual, e neste caso, o da produção literária, é considerado, ainda hoje (mesmo em menor escala que no passado), de propriedade masculina, seja de forma consciente ou inconscientemente, tanto por homens quanto por mulheres. Digo isso porque, quando estudante do campo das Letras, tanto na graduação quanto na especialização em Literatura, cursos em que a maioria do quadro docente é formada por mulheres, eu percebia a disparidade na quantidade inferior de leituras e análises de textos – tanto teóricos ou críticos, quanto literários – de autoria feminina. Enfim, na própria academia tal preconceito ainda é reproduzido, lamentavelmente.

Diante do exposto, é possível inferir que o reconhecimento de uma literatura feminina daria legitimação à transgressão por parte das mulheres, pois mesmo que a linguagem seja individual, nela há uma força capaz de influenciar uma coletividade. Talvez por esse motivo a maioria das religiões tenha negado às mulheres o direito à palavra, tanto à palavra oral quanto à palavra escrita. Se fora dos limites da casa, no que diz respeito aos cuidados com os familiares, às mulheres a ordem era a de silenciamento (negando-lhes a palavra oral,

passageira, efêmera, pública, seja numa praça ou numa tribuna), podemos imaginar o quanto assustador não seria permitir o acesso da mulher à palavra escrita, muito mais comprometedor. Portanto, a palavra escrita era inegavelmente ameaçadora ao bom funcionamento da secular ordem patriarcal.

Aos poucos as mulheres foram descobrindo o seu poder, não o já sabido poder gerador da vida, mas o gerador da palavra, esse capaz de questionar o estabelecido, romper com normas, transgredir.

2.2.2 A exclusão da narrativa autobiográfica nos estudos literários

Apresentamos algumas noções de exclusão que encontramos no universo da literatura. Primeiramente, a literatura marginal, menos valorizada por dar voz os grupos silenciados. Em seguida, em relação aos gêneros literários, a autobiografia com menor valor por não ser considerada ficção. Por fim, a literatura como aspecto revelador da resistência das mulheres.

Na esfera da arte e da cultura há obras que servem como instrumentos de luta dos excluídos contra a massificação alienadora, imposta pela sociedade dominante. Na esfera da literatura, tais obras representam a área da chamada literatura periférica, ou marginal. Dizemos que seus escritores produzem uma literatura de resistência, justamente por representarem esses segmentos sociais de menor valorização social ou estigmatizados.

O caráter de resistência e marginalidade na literatura marcou o período que antecedeu a Revolução Francesa, quando os “marginais das letras” faziam denúncias e eram odiados pelas instituições (TAUFER, 2007). Porém, tiveram uma participação fundamental na revolução, ao promoverem o fim do regime aristocrático. A partir do final do século XX, a literatura marginal passou a tratar de questões cotidianas de modo irônico, com seus escritores representando a classe média e alta. Hoje a literatura periférica, além fazer denúncias (da violência, do crime, da falta de perspectiva dos jovens) busca também mostrar os aspectos positivos da periferia, como o espírito de solidariedade, tão próprio das comunidades carentes.

Com relação aos gêneros literários, as formas narrativas confessionais, como a autobiografia, o diário, as memórias (escritas em primeira pessoa), por muito tempo, foram distanciadas das “altas literaturas”. Entretanto, muitos teóricos reconhecem que tanto os

gêneros confessionais quanto as outras formas literárias se constituem em maneiras expressivas de narrar a experiência humana.

O interesse pela autobiografia tem crescido. Hoje, nas listas dos livros mais vendidos (ficção e não ficção) constata-se o destaque para as autobiografias, os diários e as memórias, mostrando que as formas narrativas confessionais, menos tradicionais, estão conquistando o gosto do público leitor. Tanto que, alguns livros autobiográficos são campeões de venda, valorizando essa forma narrativa ao convertê-la em moeda corrente pelo mercado editorial. Seu espaço também tem se ampliado nos meios acadêmicos, na amplitude dos estudos interdisciplinares e multiculturais. Associar o contexto histórico-político-social no qual uma autobiografia foi produzida pode proporcionar uma visão ampla das condições sociais, culturais e políticas em que alguém lê e escreve a seu respeito.

2.3 ALINHAVAR: INDÍCIOS METODOLÓGICOS

No contexto dessa pesquisa de abordagem qualitativa, delineamos um roteiro metodológico que pretende possibilitar a geração de produção do saber, a partir dos procedimentos com as histórias de vida, seguindo as etapas propostas por Josso (2004). Para a realização dos grupos de discussão, seguirei as etapas do roteiro indicado por Weller (2002).

Antes de tudo, tenho de estar ciente de que “métodos são pontes”, no dizer de Brandão (2003), são caminhos de mão dupla, convergentes e divergentes, pois não há teorias únicas e sequer melhores.

No caso das diferentes possibilidades de investigação no campo da educação, podemos partir do princípio evidente de que “muita coisa importante” sobre o que desejamos saber não está apenas na “realidade objetiva do real de suas vidas”, mas nas representações sociais, nos imaginários, nos devaneios e nas práticas culturais com que pessoas, famílias, grupos comunitários, grupos sociais, comunidades, classes, etnias, sociedades constroem e transformam sem cessar o seu: quem somos nós, como nos imaginamos, quem desejamos ser, como vivemos, como queremos viver [...]. Assim sendo, as diferentes abordagens intersubjetivas, qualitativas e participantes são modalidades de abertura de uma escuta sensível a essas dimensões do pensado e do vivido cotidiano (BRANDÃO, 2003, p.108).

A escolha dessa opção metodológica pela investigação de abordagem qualitativa deu-se justamente por sua natureza que possibilita adentrar na complexidade de fatos particulares e específicos de indivíduos e grupos, trabalhando com crenças, valores, representações, hábitos, atitudes, opiniões. A partir das narrativas das mulheres em processo de formação docente, buscaremos atribuir significados às vivências e experiências por elas destacadas, que constituem o material empírico dessa pesquisa.

2.3.1 O método autobiográfico na pesquisa-formação

A metodologia de pesquisa-formação nos fornece um caminho teórico para a compreensão do processo de autoformação que se desenvolve a partir da narrativa autobiográfica. No campo da educação, nos currículos da formação de professoras e “professores tem desenvolvido a sensibilidade à história das/dos aprendentes⁸ (JOSSO, 2004, p.19). Cientificamente, essa metodologia tornou-se aceitável a partir da Teoria dos Sistemas, proposta por Bertalanffy (1972), pela mediação do conceito de *autopoiésis*⁹, caracterizando, no campo social, as individualidades. Do grego, *autos* (próprio) e *poiésis* (fazer, produzir), *autopoésis* significa “produzir a si mesmo” e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz.

A teoria sistêmica teve contribuições de autores de diversas áreas¹⁰, na Antropologia na Sociologia, na Psicologia. Na Educação, destaca-se Paulo Freire e Bernard Honoré que aproximaram a biografia de uma abordagem do ponto de vista do sujeito aprendente. Vale considerar também, segundo Josso (2004, p.21), os trabalhos de Edgar Morin em *O método*, onde afirma que o *Antropos*¹¹ encontra espaço, que seria “uma intencionalidade à procura da lucidez, uma flexibilidade operante, que define assim o direito de orientar individual e coletivamente as suas atividades, as suas perspectivas e a sua busca de consciência”.

⁸ O termo aprendente difere de aprendiz (ofício medieval), aquele enfatiza o ponto de vista daquele que aprende o seu processo de aprendizagem.

⁹ *Autopoiésis* é um neologismo, vindo das biociências, principalmente dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, sendo atualmente utilizado em outras áreas.

¹⁰ São autores de referência: na Antropologia, Gregory Bateson (1980) e a Escola de Palo Alto; no campo da Sociologia, Crozier e Friedberg (1977); na Psicologia, Carl Rogers.

¹¹ Designa o ser humano na sua generalidade, independente de seu pertencimento a grupos sociais, culturais ou históricos. É uma palavra que permite reunir, ao mesmo tempo, as características comuns entre todos os seres humanos, independente de raça e gênero.

Na teoria de Josso, a história de vida é empregada como projeto de conhecimento e como projeto de formação. Como projeto de conhecimento, os objetivos visam a um processo de mudança do posicionamento do pesquisador (diferenciando melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da pesquisa-formação) e à contribuição do conhecimento dessas metodologias para a reflexão sobre a formação, a autoformação e suas características.

Assim entendemos que a metodologia com histórias de vida reivindica um espaço para sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber, e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p.25).

Apresentando um breve apanhado de alguns dos autores que dão suporte teórico a essa metodologia, Josso (2004) destaca algumas obras: em 1989, Gaston Pineau com *História de vida e crise paradigmática em educação*, onde trata de explorar novas práxis, de levantar questões metodológicas e de interrogar as implicações epistemológicas do método. Em 1990, Pierre Dominicé publica a obra *A história de vida como processo de formação*, no qual apresenta, em pormenor, o método de pesquisa que denomina como “Biografia educativa”. Em 1992, há um seminário interdisciplinar organizado por Christina Léomant (colega de Josso), em Vaucresson, que abriu espaço a uma publicação coletiva intitulada *A história de vida na linha da pesquisa, da formação e da terapia*, em 1996. Em 1994, Danielle Desmaris e Jean-Marc Pilon retomam mais uma vez o debate, num simpósio da rede das “histórias de vida em formação” em Montreal, que resulta na obra *Práticas de histórias de vida no cruzamento da formação, da pesquisa e da intervenção*. Em 1995, Peter Alheit e Pierre Dominicé coordenam a publicação dos trabalhos de um colóquio realizado em Genebra, sob o título *A abordagem biográfica na educação de adultos na Europa*. Em 1996, a problemática volta a ser retomada num colóquio organizado em Tours, sobre a temática do acompanhamento nas abordagens biográficas, denominado *acompanhamentos e histórias de vida*. Mas a reflexão metodológica e epistemológica também aparece num conjunto de artigos

dispersos em revistas e em alguns capítulos de obras que abordam essas questões, como o artigo da italiana Laura Formenti *A história que educa: contextos, métodos, processos da autobiografia educativa*, publicado em 1996, na Revista *Adultità*, da Universidade de Milão.

As histórias de vida podem estar a serviço de lógicas de projeto, ou seja, de abordagem experiencial¹² (ou abordagem biográfica). As formas de abordagem experiencial pelas narrativas são variadas, mas a maioria volta-se para o projeto profissional. Nessa perspectiva, há um reconhecimento dos saberes, “um inventário de capacidades e competências e traduz-se num ‘portfólio’ que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar num contexto de emprego ou de formação” (JOSSO, 2004, p.32). Outra abordagem biográfica ocorre com mulheres que encaram a perspectiva de voltar a trabalhar, chamada “Espaço de mulheres para a formação e o emprego”. Entre os processos de ajuda e inserção social, há um organismo comunitário do Quebec chamado “A caixa de correio de Longueuil”, cujas narrativas de experiências biográficas são de pessoas analfabetas como suporte para uma abordagem da expressão de si e de aprendizagem da escrita/leitura. Entre as abordagens orientadas para um projeto de desenvolvimento pessoal, geralmente a narrativa de si ocorre nas múltiplas “oficinas de escrita” que proliferaram nos últimos anos. A experiência se destaca na França, com Jean Avezou. Jeanne-Marie Gingras (1999) trabalha a narrativa com os seus alunos da Universidade de Montreal na perspectiva do desenvolvimento da criatividade, inspirando-se, ao mesmo tempo, no diário de Ira Progoff e nos trabalhos de Paul Valéry. De qualquer forma, afirma Josso (2004), as reflexões estão longe de serem esgotadas.

Apesar de as narrativas de histórias de vida abarcar a globalidade da vida, elas são heterogêneas em sua natureza e objetivos. Ou seja, se as histórias de vida estão postas a serviço de um projeto, elas são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, e apresentam uma dinâmica própria.

A metodologia de pesquisa-formação, ao abordar a narrativa escrita, inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, pois estabelece um saber compreensivo sobre a interpretação intersubjetiva de um material linguístico que evoca a interioridade dos sujeitos, ou seja, as representações, as ideias, os sentimentos, as emoções, o imaginário, os valores, os projetos e as buscas que o constituem.

¹² O termo “abordagem experiencial” é um neologismo, derivado de experiência.

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior, caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças, etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. Assim, a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores (JOSSO, 2004, p.186).

No ato de escrever são identificados três eixos de desafios. A escrita como:

- a) a arte da evocação (o artista, sob traços do contador);
- b) a construção de sentido (o autor, sob traços do biógrafo);
- c) a pesquisa (o pesquisador, sob traços do intérprete).

A escrita revela representações da identidade, das influências recebidas, dos momentos decisivos de escolha, do papel das pessoas-recursos que as acompanharam, das circunstâncias que obrigaram as aprendizagens, dos desafios assumidos.

Em sua tese de doutorado, Josso desenvolve a ideia de que o relato de vida é uma ficção baseada em fatos reais, e é justamente esse relato ficcional que pode permitir à pessoa a invenção de um si autêntico, de tornar-se capaz de assumir “esse risco”. Para a pesquisadora, o discurso de si pode ir mais além, tornando-se projeto de si. Nesse caso, ocorre o relato de formação de um sujeito que postula o futuro, “é preciso poder imaginar ser e tornar-se” (2006). Ao lançarmos um olhar retrospectivo sobre nós mesmos, os fragmentos de memória individual e coletiva, representados por traços, signos, símbolos polissêmicos, servem de inspiração para que o nosso imaginário acerca de nós mesmos possa inventar a continuidade entre o presente e o futuro. “Não é inútil repetir que o trabalho biográfico não é um remoer o passado, mas uma reconfiguração do presente e do futuro”.

No processo de formação e conhecimento, segundo Josso, o sensível deve ser parte integrante. O sensível, abordado pela ótica do cinema, do teatro, da música, da pintura e, ainda, da literatura, nos oferece dimensões para ver, sentir, pensar, fazer, etc. Essa vivificação de sensibilidade nos permite fazer emergir dimensões escondidas de si, recompondo uma coerência pessoal e possibilitando se identificar, introjetar e também projetar aspectos, em

uma dinamização e invenção de si em novas perspectivas, em novas formas. Essas formas do sensível são ilustrações possíveis do paradigma do singular plural.

Nas criações coletivas, há uma pluralidade de interpretações, uma polissemia, que suscita a invenção de uma significação nova. Como exemplo, Josso pensa em reprises periódicas da Antígona, em reprises picturais de um Francis Bacon ou de um Picasso em interpretações musicais ou mesmo transcrições instrumentais. Nesse viés, poderia mencionar a reescrita da Bíblia, realizada por Elizabeth Cady Stanton, que instaurou uma hermenêutica de leitura de textos clássicos da educação, proposta por Edla Eggert (1999). Conforme Josso (2006, p.12):

A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e no nosso modo de vida. Porque, finalmente, a invenção de si é uma posição existencial que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares.

As escolhas que fazemos no nosso cotidiano são marcadores da invenção de si no singular plural. Ou seja, desde a escolha das roupas que escolhemos usar, dos pratos que inventamos fazer, da organização do nosso horário, das nossas leituras, filmes, e outras, são pequenas liberdades que se inscrevem nas limitações subjacentes, como as finanças disponíveis, as negociações familiares, os lazeres, as atividades culturais. Há, na invenção de si no singular plural, um custo que nem sempre estamos prontos a pagar – como viver longos períodos em função das aquisições, dos projetos petrificados, das superficialidades sociais e dos complexos psíquicos que não chegamos a desfazer – pois a intencionalidade implica vigilância, “a fim de que permaneçamos vivos no futuro e não vivos apenas em prorrogação [...]. Porque nós somos tão capazes de dar um salto qualitativo singular e plural quanto de impedir a exploração de nossas potencialidades humanas e de morrer.” (JOSSO, 2006) Assim, quanto mais o paradigma do singular plural torna-se evidente mediante uma leitura do próprio itinerário confrontado com saberes construídos a partir de relatos (escritos) de formação, mais a invenção de si impõe-se como um dos benefícios potenciais de um trabalho hermenêutico criativo ou, em outras palavras, de uma práxis biográfica (trans) formadora.

Apesar de tão justificada, essa metodologia também enfrenta a crítica daqueles que tendem a considerar os pesquisadores em abordagens biográficas no campo da educação

como meros contadores de histórias que apenas querem confirmar as teses do seu quadro teórico ou que apenas ilustram as intenções generalizadas dos discursos das ciências humanas sobre a educação. Ou, ainda como afirma Josso (2004), os críticos consideram o material secundário, relegado a uma função coadjuvante ou um método qualquer de recolha de dados. Por outro lado, há renomados pesquisadores que reconhecem a validade da metodologia, como, por exemplo, o sociólogo Franco Ferrarotti que criticou fortemente tal reducionismo positivista, e Philippe Lejeune que, a partir do campo da Literatura, criticou fortemente a indiferença ou o desprezo inicial da área para com o gênero biográfico. Portanto, empenhar-se em um trabalho biográfico durante a trajetória de formação, pode não ser tarefa de fácil aceitação, pois é necessário “compreender que esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além de um processo de conhecimento de si no registro psicológico” (JOSSO, 2004, p.171).

As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico apresentam algumas características que relacionam à realidade propriamente dita e à representação dessa realidade. Conforme Jovchelovich & Bauer (apud ABRAHÃO, 2006, p.150),

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de histórias.

As narrativas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Outra característica das narrativas é apresentada por Bolívar (apud ABRAHÃO, in 2006, p.150) e destaca a temporalidade. “Temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte do significado. As narrativas individuais e culturais estão inter-relacionadas”. Também se apresenta no tempo pensado/vivenciado uma perspectiva tridimensional, onde se imbricam o presente, o passado e a expectativa do futuro.

Na perspectiva de Ricoeur (1994), a enunciação que se dá no tempo presente sofre a perspectiva desse tempo. Aliás, para ele o processo temporal só é reconhecido na medida em que é narrado e o caráter temporal é a qualidade comum de toda experiência humana, ou seja,

a qualidade temporal da experiência é o referente comum na história da ficção, que envolve ficção, história e tempo. Segundo o filósofo, a narrativa apresenta três semelhanças miméticas: o tempo de ação vivido, o da invenção da intriga e o tempo da leitura. Em cada um desses tempos, ocorre o processo de reinvencão.

Abrahão (2006) salienta que o ato narrativo se estriba na memória de quem narra e, portanto, a significação que o narrador dá ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva. A memória não intencionalmente seletiva ocorre em situações nas quais os narradores guardam na memória fatos, pessoas, relações, situações a que tinham atribuído significação relevante no momento em que os vivenciaram, mas não lhe atribuíram o mesmo valor no momento de enunciá-los. Uma segunda expressão da memória seletiva ocorre intencionalmente quando quem narra seleciona a informação, ou para não lembrar de fatos desagradáveis (muitos lembram situações de sofrimento ou porque acham que tais fatos não deviam vir a público), ou para agradar às pesquisadoras, ou seja, os narradores têm um pressuposto daquilo que, na perspectiva deles, elas gostariam de ouvir.

De acordo com as pesquisas de Abrahão (2006), outra expressão de reconstrutividade da memória pode ficar evidente quando o narrador realmente ressignifica o fato no momento da enunciação. Há ainda, o que denominam de “memória de vida compartilhada”. A pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de outro personagem, imbrica a própria história no relato.

Conforme essa autora, como método de investigação, as histórias de vida se diferem de outras formas de relato, como as autobiografias, as histórias de personagens, as tradições orais, por ser processo em que há a solicitação de um pesquisador cuja intencionalidade é a de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, uma forma peculiar de intercâmbio. Dessa forma, a história de vida não é só transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador. Isso caracteriza o processo de pesquisa que consiste em fazer “surgir” histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva.

As histórias de vida são entendidas como inseridas em um sistema, de modo tal que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social (ABRAHÃO, 2006, p.154).

Diante do exposto, e ainda, de acordo com a obra de Abrahão (2006), a análise deve apresentar três planos da compreensão do contexto: 1) o contexto vivido no passado (que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados); 2) o contexto do presente dos sujeitos (que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos); 3) o contexto da entrevista (que supõe formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como a relação da escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão). A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos “(re-)atualizam, (re-)elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias.

Esses planos de compreensão de contexto também podem ser analisados, segundo a autora, tendo em vista duas dimensões complementares:

- a) o desenvolvimento profissional, compreendendo a perspectiva do desenvolvimento pessoal – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual;
- b) a construção da identidade profissional – a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, quem pesquisa, antes do que descrever, precisa compreender o caso a que se dedica a estudar e esse movimento implica uma interpretação que extrapola uma leitura linear dos dados de que dispõe, exigindo do pesquisador a construção de uma meta-narrativa. Compreendo que, na leitura do material narrado, a interpretação do investigador ou da investigadora deva ir além das narrativas. Segundo Abrahão (2006, p.157), “nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo o que lhe pode até permitir uma generalização analítica”.

Como processo de resignificação do vivido, as (auto)biografias (ABRAHÃO, 2006, p.161) são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e como profissional, àquele que narra sua trajetória.

2.3.2 Grupo de discussão

Nesta pesquisa, o principal procedimento utilizado para coleta de dados baseia-se no método conhecido como grupo de discussão, cuja escolha justifica-se por permitir a obtenção de dados para a “análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas”, segundo Weller (2004, p.244), e, dessa forma, atender ao objetivo dessa pesquisa.

O embasamento metodológico para o grupo de discussão segue as orientações de Wivian Weller¹³, apontadas no artigo *Grupos de discussão e o método documentário*. Nele, além de esclarecer algumas diferenças entre o grupo de discussão e o grupo focal (os grupos focais têm sido mais utilizados nas pesquisas avaliativas e como complementação aos questionários aplicados em pesquisas quantitativas), a autora informa como surgiu o método.

A partir de 1950, integrantes da escola de Frankfurt passaram a utilizar os grupos de discussão como uma técnica de pesquisa de opiniões. Porém, a tese de doutorado de Werner Mangold analisou os procedimentos metodológicos empregados em tais pesquisas e criticou a forma de análise dos depoimentos coletados, afirmando que o método não deveria ser apenas um instrumento de exploração das opiniões individuais, mas também coletivas. Segundo ele, as posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Assim, Mangold implantou nos grupos de discussão outro aspecto a pesquisar, as “opiniões de grupo”, que se referem às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam de uma pesquisa. Os entrevistados passaram a ser vistos como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões.

Para o sociólogo alemão Ralf Bohnsack, (apud WELLER, 2004, p.245) na época assistente de Mangold, as discussões remetem a um contexto existencial compartilhado por esses grupos, ou seja, às experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas em um grupo de discussão são articuladas por meio de um “modelo coletivo de orientação”. Ao final da década de 70, o procedimento passou a receber um tratamento teórico-metodológico¹⁴ e

¹³ Doutora em Sociologia pela Universidade Livre de Berlim (Alemanha). Foi professora da UFSC e no momento é professora da UnB.

¹⁴ Ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia.

caracterizou-se, enfim, como método. Segundo Bohnsack (1999, apud WELLER, 2004, p.244-245),

para que os grupos de discussão adquiram a propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, quando interpretados com base em categorias metateóricas relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica.

Logo, a pesquisa social empírica sobre o grupo de discussão foi atualizada e reformulada principalmente quanto aos métodos de interpretação de dados. Bohnsack acrescentou novos elementos aos grupos de discussão e desenvolve um novo método de análise que ele denomina como *método documentário de interpretação*, baseado na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim¹⁵, cujo método interpretativo de pesquisa foi escrito originalmente em 1921/22, intitulado *Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo*. Segundo Bohnsack, uma das três razões que justificam a necessidade de reconsiderar o pensamento de Mannheim no início deste século é o desenvolvimento de reflexões metodológicas e de um método de análise da ação e/ou das práticas cotidianas, que vai além da teoria do indivíduo sobre a sua ação e suas intenções.

O objetivo principal dos grupos de discussão é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A “análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional quanto dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.” (WELLER, 2004, p.247).

Segundo Weller (2004), as vantagens do grupo de discussão são para além da economia de tempo: estando entre colegas, mais ou menos da mesma faixa etária e meio social, os integrantes do grupo sentem-se mais à vontade para desenvolver um diálogo, pois o vocabulário é semelhante, logo, compreensível; a discussão entre integrantes que pertencem

¹⁵ Karl Mannheim nasceu em 1893, na Hungria, filho de mãe judia-alemã e pai judeu-húngaro, iniciou seus estudos de Filosofia em Budapeste, na época participando do grupo de estudos coordenado por George Lúkacs que, por sua vez, integrava o gabinete de governo dirigido pelo partido comunista. Foi obrigado a deixar o país após a queda do regime, indo inicialmente para Viena e Freiburg até chegar a Heidelberg. Em 1930 assume a cadeira de Sociologia na universidade de Frankfurt. Com a ascensão do regime nacional socialista e a introdução de leis que proibiam o exercício de cargos públicos por judeus, Mannheim é demitido e vê-se obrigado a emigrar.

ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio; o entrevistador passa a ser mais um ouvinte e não um intruso no grupo; a discussão em grupo exige um grau de abstração maior que na entrevista individual; o grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Por fim, pode-se atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

Antes de iniciarmos os grupos de discussão, ler tais apontamentos foi fundamental e, com esse embasamento, optamos por tentar segui-los, não de forma rígida e inflexível, mas na medida do possível, pois compreendemos que o grupo tem suas características e um andamento próprio. A princípio, o método requer uma contextualização do trabalho de campo. “O trabalho de campo exige não somente o domínio metodológico e metateórico do tema, mas também o conhecimento sobre o meio pesquisado, como, por exemplo, a situação social dos entrevistados, atividade profissional, entre outros aspectos.” (WELLER, 2004, p.247).¹⁶

Outros procedimentos foram observados, como: para a coleta de dados, é possível dividir a pesquisa em fases distintas. Dessa forma, na primeira parte os dados são provenientes da observação participante em sala de aula. Na segunda, da narrativa autobiográfica escrita. Na terceira etapa, os dados relevantes do grupo de discussão. Na última fase, a análise dos dados com a triangulação das fontes.

Para a seleção dos grupos, tivemos em conta que o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. As perguntas norteadoras do procedimento foram as seguintes: Qual é o interesse teórico? Quais das alunas poderão nos ajudar com dados mais consistentes a constituir os elementos de análise? A escolha das alunas para participarem do grupo de discussão deu-se mediante o critério de interesse, empenho e seriedade com que se dedicaram a realizar o trabalho proposto, apresentando mais elementos contundentes para a pesquisa. Ocorre que algumas alunas, embora poucas, não escreveram sobre si ou entregaram trabalhos extensos, porém com conteúdo impessoal e sem originalidade. Questionamos se o motivo foi falta de interesse ou o bloqueio com a escrita, ou a rejeição à proposta, mas certamente não foi falta de explicação. Assim, as alunas cujas narrativas não atingiram os objetivos propostos, não foram chamadas a participarem do grupo de discussão.

¹⁶ Essa contextualização será apresentada no quarto capítulo.

Elaborou-se um tópico-guia com alguns temas que pudessem servir como estímulo para a discussão. De acordo com Weller (2004, p.249), o tópico-guia de um grupo de discussão

não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente.

Entretanto, há critérios para a condução de um grupo de discussão. É fundamental que a pergunta inicial seja a mesma para todos os grupos, uma vez que se pretende analisá-los comparativamente.

Bohnsack (1999 apud WELLER, 2004) elaborou ainda alguns princípios para a condução das entrevistas, que buscamos incorporar em nossa pesquisa. De acordo com o autor, durante a entrevista, o pesquisador deverá: estabelecer contato recíproco; dirigir a pergunta como um todo e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a interação e a participação entre os integrantes; permitir que a organização ou a ordenação das falas fique a encargo do grupo; formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição dos fatos; fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate; intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Outras dicas: não escrever quando estão sendo entrevistados, e providenciar a autorização dos participantes. Antes da transcrição, pode-se elaborar uma organização temática, ver os temas que foram iniciados pelas próprias entrevistadas. De duas horas de gravação, transcrever mais ou menos 30 minutos – primeiro a transcrição completa, depois se seleciona. Observar sinais como interação e entonação de voz.

Para a análise de grupos de discussão, Weller (2004, p.251) nos orienta nos seguintes passos: fazer um relatório com informações relativas ao local da entrevista, aos entrevistados e à situação da entrevista; a transcrição completa de um grupo de discussão não é necessária. De acordo com esse método, a análise de uma entrevista principia-se com a passagem inicial, seguida da análise das passagens de foco e das que discutem questões relacionadas ao tema da

pesquisa. Esse processo compreende dois momentos: interpretação formulada e interpretação refletida.

No momento da interpretação formulada busca-se compreender o sentido imanente das discussões e identificar o vocabulário coloquial. Nessa etapa não se traça comparações e tampouco se utiliza o conhecimento que se possui sobre o grupo ou meio pesquisado, busca-se analisar a estrutura básica de um texto, a organização temática.

No momento da interpretação refletida, primeiramente dedica-se à reconstrução da organização do discurso e à análise da interação entre os participantes: por exemplo, a forma como se referem umas as outras, a dramaturgia e a densidade do discurso. Analisa-se tanto o conteúdo como o quadro de referência que orienta a discussão. Aqui surgem as interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico ou empírico adquirido sobre o meio pesquisado, analisando os aspectos típicos do meio social.

No próximo passo ocorre a comparação com outro grupo (primeiro analisado internamente – análise comparativa das passagens escolhidas). Na sequência, deve-se realizar uma análise comparativa de um tema comum e da forma como esse tema foi discutido pelo outro grupo.

Finalmente, considerar: o cuidado e o rigor no procedimento e na escolha dos métodos a serem utilizados para a coleta de dados; a decodificação de sistemas e dessas informações exige uma espécie de imersão do pesquisador no meio pesquisado e um controle metodológico permanente do processo de interpretação, de forma a evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a análise social dos entrevistados; a pouca intervenção da pesquisadora. Fazer a análise comparativa para reduzir os riscos de interpretação equivocada. O mesmo rigor deve ser mantido na escolha dos enfoques teórico-metodológicos que orientarão o trabalho de análise dos dados. Enfim, deve-se ter cuidado com os manuais de pesquisa, pois atualmente oferecem variedade de técnicas de coleta e análise de dados nos quais as relações entre teoria e empiria nem sempre parecem estar articuladas.

3 LINHAS TRANÇADAS NA EXPERIÊNCIA AUTOBIOGRÁFICA

O tédio é o pássaro onírico que choca o ovo da experiência. O rumor na floresta de folhas afugenta-o. Seus ninhos – as atividades intimamente ligadas ao fastio – já morreram nas cidades, mas também no campo estão em ruínas.¹

Walter Benjamin

As conotações de “experiência” são variadas e, muitas, evasivas. Contudo, salientamos os apontamentos de Scott² (1998) e Larrosa³ (2002), relacionando-os a Benjamin⁴ (1983) e Josso (2004).

O estudo de Scott se sobressai pelo exame minucioso dos usos do termo sob o ponto de vista histórico. Resumidamente, “experiência” é um conceito que parte da tradição anglo-americana: a) o conhecimento reunido de eventos passados, seja por observação consciente ou por consideração e reflexão; e b) um tipo particular de consciência, que pode em alguns contextos ser distinguida de ‘razão’ ou ‘conhecimento’. (WILLIAMS, em *Keywords*, apud SCOTT, 1998).

Até o início do século XVIII, a experiência e o experimento ainda eram termos intimamente ligados, designando como o conhecimento era alcançado por meio de testes e observação visual. No século XVIII, a experiência ainda continha essa ideia de consideração ou reflexão sobre eventos observados, de lições adquiridas no passado, mas também se referia a um tipo particular de consciência. Contudo, foi no século XIX que essa consciência passou a significar uma “percepção completa e ativa”, incluindo sentimentos e pensamentos. A ideia de experiência como testemunho subjetivo é apresentada não apenas como verdade, mas como a mais autêntica forma de verdade, como “a base para toda análise e raciocínio”. Já no século XX, a palavra adquiriu outra conotação, diferente dessas ideias de testemunho imediato, verdadeiro e autêntico. Nesse sentido, refere-se a influências externas aos indivíduos – condições sociais, instituições, formas de crença ou de percepção – coisas “reais” fora deles

¹ *O Narrador*, 1983, p.62.

² Professora de Ciência Social no Instituto de Estudos Avançados em Princeton, New Jersey.

³ Doutor em Filosofia da Educação e Professor da Universidade de Barcelona, Espanha.

⁴ Filósofo, Sociólogo, Crítico literário judeu alemão.

às quais reagem, e não incluem seus pensamentos ou considerações. (SCOTT, 1998, p.306-307).

Nos vários sentidos descritos por Williams, “experiência” pode ser concebida como externa ou interna, objetiva ou subjetiva. Quando é definida como interna, é expressão de um ser ou consciência individual; quando externa, é o material sobre o qual a consciência atua.

A redefinição de “experiência” por Teresa de Lauretis⁵ expõe os funcionamentos dessa ideologia. Para ela,

experiência é o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais. Através desse processo uma pessoa se coloca ou é colocada na realidade social e, assim, percebe e compreende como subjetivas (referindo-se e originando-se em si mesmas) essas relações – materiais, econômicas e interpessoais – que são de fato sociais e, numa perspectiva mais ampla, históricas (apud SCOTT, 1998, p.307).

Esse processo funciona radicalmente pela diferenciação: seu efeito é o de constituir sujeitos fixos e autônomos, e que sejam fontes confiáveis de um conhecimento advindo do acesso ao real através de suas experiências.

Quando falamos dos estudiosos de ciências humanas, é importante notar que o sujeito é ao mesmo tempo objeto da investigação – a pessoa que se estuda no presente ou no passado – e o próprio investigador – o historiador que produz conhecimento do passado baseado em “experiência” nos arquivos, ou o antropólogo que produz conhecimento de outras culturas baseado em “experiência” como observador participante.

Os conceitos de experiência descritos por Williams impedem questionamentos sobre processos de construção-do-sujeito; evitam o exame das relações entre discurso, cognição e realidade, a relevância da posição ou localização de sujeitos em relação ao conhecimento que eles produzem, e os efeitos da diferença no conhecimento.

Um exemplo da forma como a experiência estabelece a autoridade de um historiador pode ser encontrado em Collingwood (leitura obrigatória nos cursos de história). Para ele, a habilidade do historiador em rerepresentar a experiência passada está ligada à sua autonomia,

⁵ Teresa de Lauretis é escritora e professora de História da Consciência na Universidade da Califórnia, Santa Cruz.

“por autonomia eu quero dizer a condição de autoridade de si mesmo, fazendo afirmações ou atuando por sua própria iniciativa e não porque essas afirmações ou ações são autorizadas ou prescritas por outra pessoa.” (apud SCOTT, 1998, p.308). Para ele, é axiomático que a experiência é uma fonte confiável de conhecimento porque ela repousa sobre o contato direto entre a percepção do historiador e a realidade (mesmo que a passagem do tempo torne necessário para o historiador representar imaginativamente eventos do passado). Pensar com sua própria cabeça garante uma independência individual, habilidade para ler o passado corretamente e a autoridade do conhecimento que ele produz. A reivindicação não é somente pela autonomia do historiador, mas também pela sua originalidade. Aqui “experiência” é a base da identidade do pesquisador historiador.

Outro uso bem diferente de “experiência” pode ser encontrado em de E. P. Thompson (apud SCOTT, 1998). O conceito de Thompson de experiência uniu ideias de influências externas e sentimentos subjetivos, o estrutural e o psicológico. Isso conferiu ao conceito uma influência mediadora entre a estrutura social e a consciência social. Para ele, experiência significa o “o ser social” – as realidades vividas da vida social, especialmente os domínios afetivos da família e da religião, e as dimensões simbólicas de expressão. Essa definição separou o afetivo e o simbólico do econômico e do racional. Ele afirma que as pessoas não experimentam suas próprias experiências apenas como ideias, no âmbito o pensamento e de seus procedimentos, “elas também experimentam suas experiências como sentimento”. Segundo Scott (1998, p.309-310), “no uso que Thompson faz do termo, a experiência é o início de um processo que culmina na realização e articulação da consciência social, nesse caso uma identidade comum de classe.” Ela cumpre função integradora, unindo o individual e o estrutural, e aproximando pessoas diversas naquele todo coerente (totalizante) que tem um sentido distinto de classe.

Larrosa (2002) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido. “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Embora em cada dia aconteçam muitas coisas, quase nada nos acontece. Isso lhe remete à Walter Benjamin que, no célebre ensaio *O Narrador*, referia-se à pobreza da experiência⁶. Nesse ensaio, o autor afirma que “a arte de narrar tende para o fim”. Seu processo de extinção começou há muito tempo e, segundo ele, não deve ser visto somente como um fenômeno de decadência nem como um sintoma do “moderno”. Ele ocorre porque há um descrédito no hábito de se “trocar

⁶ A decadência da experiência, para Benjamin, começou com a Guerra Mundial, quando, ao final, as pessoas chegavam mudas do campo de batalha.

experiências”. Esse descrédito une-se de maneira determinante à mudança das forças produtivas históricas e seculares. Ao observar a nova configuração social que surge com o capitalismo e a modernidade, Benjamin observa o declínio da *Erfahrung* (experiência). Benjamin desenvolve os conceitos de *Erlebnis* (semelhante à “vivência”) em oposição ao conceito de *Erfahrung*. A *Erlebnis* corresponderia a uma forma social e psicológica da auto-alienação humana, conferindo ao sujeito na modernidade capitalista como alienado de si mesmo.

Na sociedade medieval, o trabalho era manufaturado, o ritmo de vida é lento; existia uma tradição oral mantida pela narração de histórias e uma forma de dar conselhos, constituindo um hábito que era transmitido de geração a geração pelos contadores de histórias e pelas pessoas mais velhas da comunidade. A partir do hábito de contar histórias, havia a articulação entre trabalho, comunicação, tradição e memória constituída pelo lembrar coletivo. Em oposição ao trabalho artesanal, os indivíduos na sociedade capitalista não possuem uma visão global de seu trabalho: as funções são seriadas, o tempo é parcial e o ritmo é intenso e rápido. Não há mais tempo para contar histórias. É a constatação da perda da experiência que se iniciou quando o conselho perdeu seu valor ao não influenciar os jovens pela sabedoria dos mais velhos. O elo que unia as gerações pela cadeia de narrativas, conselhos e provérbios, foi rompido. Assim, segundo o referido autor, quem se reunia em frente à lareira da sala de estar para ouvir uma voz disposta a transformar em arte um acontecimento cotidiano, encontra-se, nesse momento, na solidão da leitura, na inter-relação livro-leitor.

A modernidade cancela as possibilidades para a experiência, primeiramente pelo excesso de informação. A atual obsessão pelo saber não ocorre no sentido de busca de sabedoria, mas no de “estar informado”. Larrosa é incisivo ao afirmar que é preciso separar “o saber de experiência” do “saber de coisas”. Depois da informação, vem a obsessão pela “opinião”, que converteu-se em imperativo. “Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa [...] se alguém não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (2002, p.22). A obsessão tanto pela informação quanto pela opinião anulam as possibilidades de experiência. É o que Benjamin chama de periodismo: a aliança entre informação e opinião que ocupam todo o espaço do acontecer, produzindo “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião”. No campo da educação, a ideia de aprendizagem está submetida à “aprendizagem significativa”, em que é preciso primeiro informar-se e depois opinar, e esta

última se reduz, na maioria das vezes, em estar a favor ou contra. Em terceiro lugar, a experiência está cada vez mais rara pela falta de tempo. Tudo passa cada vez mais depressa e “com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (p.23), impedindo também o silêncio, a memória, a experiência. Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho e não pode e não quer parar e, por isso mesmo, nada acontece.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”. (p.24) Resumindo, Larrosa quer dizer que é preciso parar para pensar, olhar, escutar, sentir, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião e o automatismo da ação cultivar a atenção e a delicadeza, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

No espaço onde têm lugar os acontecimentos, encontramos o sujeito da experiência. O sujeito da experiência se define por sua receptividade, disponibilidade, por sua abertura.

A palavra experiência, por si mesma, nos ensina. Vem do latim *experiri*. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo; a raiz *per* (indo-europeia) indica travessia, sendo *peiratês*, pirata. Larrosa estabelece a relação: “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (2002, p.25). Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém *fahren* de viajar. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...]. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p.27)

A aprendizagem pela experiência, para Josso (2004) está relacionada a um trabalho reflexivo que o sujeito faz sobre a vivência, e só então que a vivência atinge o status de

experiência. O processo de elaboração de uma experiência, para Josso (2004), pode assumir três modalidades: a) “ter experiências”: situações e acontecimentos vividos que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) “fazer experiências”: situações e acontecimentos que nós mesmos provocamos; c) “pensar sobre as experiências”: tanto sobre as que não provocamos (a) quanto sobre as que provocamos (b). As experiências das modalidades a e b são vividas em “contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural”, e as experiências da modalidade c ocorrem nos contextos dos referenciais socioculturais formalizados.

Essa última modalidade de experiência é propícia nos espaços de formação, onde têm sido privilegiado o uso das narrativas. Cunha (1998, p.39) constata a crescente utilização do “expediente de narrativas” tanto em situações de pesquisa como de ensino, com atenta observação dos processos vividos pelos envolvidos – professor/pesquisador e sujeitos da pesquisa e/ou do ensino – nos quais ocorre a desconstrução/construção das próprias experiências, ao mesmo tempo em que se instala uma relação dialógica, criando uma cumplicidade de dupla descoberta, o que é necessário no processo da pesquisa qualitativa, bem como uma atitude de distanciamento.

Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a dê-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1998, p. 39-40).

O que vemos então, é que experiência e narrativa se embricam. Na narrativa pessoal, oral ou escrita, é o sujeito que organiza suas ideias para o relato e, ao reconstruir sua vivência de forma reflexiva, está elaborando sua experiência.

Nessa pesquisa, trabalhamos com a narrativa autobiográfica, não considerando a narrativa oral menos significativa. No entanto, sabemos que a história escrita pode sobreviver ao tempo, transpor a morte, atravessar séculos. Não foi à toa que o marco que dividiu a história da humanidade em “pré-história e história” foi a escrita. Além disso, o trabalho de

escrita é superior ao da fala, e a narrativa autobiográfica vai mais além, por suas implicações de um discurso autêntico.

Arendt⁷ (1995) considera a escrita uma experiência que angustia a quem ela se arrisca, e concordamos ainda mais com a filósofa se considerarmos que essa prática ainda é pouco valorizada na nossa sociedade que, excludente, faz com que não alcance a todos, marginalizando parte significativa de indivíduos pela falta de competência para a leitura e escrita.

Letramento é considerado além de atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2001, p.72).

Determinados grupos sociais criam barreiras que impedem a manifestação dos que não pertencem à comunidade letrada, que exigem o padrão linguístico e textual reconhecido como válido. Não há recepção dessas produções escritas, também porque as práticas de produção escrita não costumam oferecer condições objetivas para isso. Em *A ordem do discurso*, Foucault refere-se aos processos de exclusão sofridos pelo discurso, em que se evidencia a interdição, desdobrada em três tipos: o tabu do objeto (valor que se dá a determinado objeto, como os “buracos negros” que seriam a sexualidade e a política, que teriam maior número de interdições); o ritual da circunstância (onde e quando se fala sobre determinado assunto); e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (a disputa pelo lugar da fala: quem pode falar). Na nossa sociedade, aprendemos que não podemos falar tudo o que queremos, pois nossa fala está determinada pela circunstância e pelo lugar que ocupamos nas relações sociais e depende disso sua aceitação. Por isso, muitos discursos não são ouvidos, como a voz da criança, da mulher, do índio, do velho, do caipira, do colono, dos sem-terra, cujos graus de aceitabilidade dependem do momento e do grupo no qual estão inseridos.

Nas práticas de produção das narrativas, a leitura e a escrita não devem ser apenas mediadoras de aquisição do conhecimento e da informação, mas exercícios de si, de reflexão e produção, recuperando formas de relação consigo e ampliando o lugar do discurso.

⁷ Hannah Arendt, filósofa judia que viveu entre os anos de 1906 e 1975.

Na formação humana, reconhece-se o papel fundamental da linguagem. Pelas palavras se constroem os sentidos do mundo. Nessa linha, como afirma Kristeva (2002), “a vida é uma narrativa” e busca o fundamento para tal afirmação em Aristóteles, na concepção de que o destino da vida, o da narrativa e o da política estão interligados. Dessa forma vejo a narrativa como uma teia, em que o emaranhado forma-se, na verdade, por apenas um fio: o fio da existência humana que liga indivíduos, assim como as narrativas. Se por um lado admitimos o poder das palavras, por outro lado também admitimos a sua incompletude. Nessa medida, entendo que a escrita permite uma das experiências subjetivas mais intensas, ao representar a vida através da criação narrativa, provocando um interrogar a vida e a relação entre os indivíduos. Para Arendt (1995), a recuperação do indivíduo só tem sentido se for vista na sua relação com o Outro.

Contudo, há uma questão fundamental e que está implícita na narrativa autobiográfica: a memória.

A etimologia do vocábulo memória está relacionada tanto aos fatos da recordação, das lembranças, das reminiscências, como aos atos de narrar, referir, relatar. A memória é a faculdade de conservar e reproduzir as ideias, imagens ou conhecimentos anteriormente adquiridos; é a lembrança de qualquer coisa ou de alguém. Ela não é apenas a recordação, mas uma propriedade psíquica; enfim, é a narrativa do que é memorado. O substantivo memória, pelo que demarca seu limite, alude a algo pessoal, individual, exclusivo. Memória, em geral, é o acúmulo e a retenção do passado no presente. Se toda consciência é memória, é também antecipação do futuro, uma vez que nosso espírito ocupa-se do que ele é, mas, sobretudo, do que ele será a partir do que ele foi. Diante disso, podemos afirmar que a consciência acumula uma dupla função: de reter o que já ocorreu e de antecipar o que ainda não ocorreu. Conforme Taufer (2007), o hiato entre o passado e o futuro é um instante tênue e genuinamente teórico. Um instante impossível de ser captado, pois, quando o capturamos, ele já se torna passado.

Sob esse prisma, a consciência é, portanto, o encontro do passado com o futuro e é também a razão pela qual o tempo interior não se divide. As experiências vividas e o tempo penetram-se reciprocamente e aglomeram-se constituindo uns dos principais alicerces da vivência humana. Essa relação de dependência entre o tempo e as experiências vividas é comprovada pela memória que do passado se estende ao presente num contínuo processo de

“duração interior”. Acerca desse aspecto da memória, Bergson (1989, p. 145, apud TAUFER, 2007, p. 136) nos diz que

[...] é se se quiser, o desenrolar de um novelo, pois não há ser vivo que não se sinta chegar pouco a pouco ao fim da sua meada; e viver consiste em envelhecer. Mas é, da mesma maneira, um enrolar-se contínuo, como o de um fio numa bola, pois nosso passado nos segue, cresce sem cessar a cada presente que incorpora em seu caminho; e consciência significa memória.

Na mitologia grega, encontramos Mnemosyne, “mulher de idade quase madura” (COMELIN, 1978, p.261) que segura o queixo em atitude meditativa. Mnemosyne, com efeito, era, para os gregos antigos, a mãe das musas: através de sua arte, o indivíduo criador tinha acesso à própria memória, ou, melhor, às camadas mais profundas da memória coletiva. Assim, os gregos viam o artista como aquele capaz, pela sua natureza meditativa, de estabelecer elo entre o passado, o presente e o futuro. A escultura da deusa destaca, por meio das marcas exteriores, a idade avançada, e esse aspecto torna a passagem do tempo exteriormente visível. A marca temporal associada à idade avançada remete à lembrança de um passado caracterizado pelo acúmulo das experiências vividas, concedendo à Mnemosyne o substrato tão caro à meditação, possibilitando o “exercício do pensamento”. A meditação é uma atitude praticada pelo indivíduo no presente, mas que lhe possibilita trazer à tona lembranças vividas ou presenciadas em determinado tempo e/ou lugar, revivendo, desse modo, sensações e imagens pretéritas.

Enquanto “representação de um objeto ausente” (BERGSON, 1990, p.56 apud TAUFER, 2007), tais lembranças sobrevivem misturando-se às imagens obtidas pela percepção atual do indivíduo. É, assim, o presente se fundindo ao passado para (res)significar este e atribuir sentido àquele. Conforme Bergson, esse processo de duração interior, como um exercício de memória estendido até o presente, possui a capacidade de organizar os vestígios dessa memória a cada releitura que dela se fizer.

Em referência à obra de Proust *Em busca do tempo perdido*, o tema principal não é o retrato da sociedade francesa do final do século XIX, menos ainda a análise do amor, mas sim, a luta do ser humano contra o tempo. Nessa temática, a memória ocupa papel importante, ao estabelecer relações entre lembranças de fatos e sensações. A “memória voluntária” depende de nossa vontade, pois com um mínimo de esforço acionamos o arquivo que nos

fornece dados, fatos, datas, números e nomes, mas não as sensações que vivenciamos. Já a “memória involuntária” não depende da nossa vontade e é despertada pelas sensações. Na obra de Proust são recorrentes os episódios em que a memória involuntária é despertada por um sabor, um aroma, uma flor, uma árvore, um calçamento irregular ou as torres de uma igreja, entre outros exemplos, recuperando de um tempo perdido, mas que continua vivo nas sensações, dando a impressão da conquista da eternidade. Esse embate contra o tempo conta com o auxílio da memória como uma possibilidade de se encontrar na vida real um ponto fixo de referência ao qual o “eu” possa se prender.

Atentamos para o fato de que a experiência individual se desenvolve no convívio com um dado grupo social e que, muitas vezes, para construir a si próprio o indivíduo precisa resgatá-lo. Com isso, ele penetra no campo da memória coletiva, ainda que, devido ao seu próprio ponto de vista, permaneça no âmbito da consciência pessoal.

Vale lembrar que a evolução da memória está relacionada ao contexto social no qual está inserida. Nas sociedades desprovidas de escrita, a progressão da memória se deu graças à prática da transmissão oral, um importante meio de resguardar o passado. Seguramente a transição da língua falada para a escrita foi um fator capital no processo de armazenamento da memória.

3.1 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PELO VIÉS DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Borges sustentava que toda a literatura é autobiográfica.⁸ Tal afirmação intensificou as discussões em torno do gênero autobiográfico, chamando a atenção para o diálogo existente entre memória e literatura, revelador de modos pelos quais historicamente o sujeito se relaciona consigo e representa a si.

No âmbito dos estudos literários, a polêmica que envolve a classificação dos gêneros é antiga e controversa. Desde a Antiguidade, na literatura grega e romana já havia inúmeras citações autobiográficas. Era corrente, entre um público cultivado, a escrita das *hipomnemata*, que eram registros em cadernos pessoais que serviam de agenda e, neles, eram registradas

⁸ Do livro “Ensaio autobiográfico”, de Jorge Luis Borges (considerado um dos mais importantes escritores da literatura mundial, nasceu em 1899 em Buenos Aires e faleceu em 1986, em Genebra).

citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha, reflexões e debates que se tinha ouvido ou vindo à memória.

Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior. Formavam também uma matéria prima para a redacção de tratados mais sistemáticos, nos quais eram fornecidos argumentos e meios para lutar contra este ou aquele defeito (como a cólera, a inveja, a tagarelice, a bajulação), ou para ultrapassar esta ou aquela circunstância difícil (um luto, um exílio, a ruína, a desgraça). Deste modo, quando Fundano lhe pede conselho para combater as aflições da alma, Plutarco, que neste momento não dispõe de tempo para compor um tratado em boa e devida forma irá enviar-lhe, por retocar, os *hipomnemata* que ele próprio tinha redigido sobre o tema da tranquilidade da alma. (FOUCAULT, 1992, p.135)

A prática da escrita dos *hipomnemata* relaciona-se com um tema muito generalizado na época, comum à moral dos Estóicos e dos Epicuristas: a recusa de se voltar para o futuro, o que suscita a inquietação da alma em virtude da sua incerteza, e o valor positivo de um passado que se pode desfrutar soberanamente e sem perturbação. Como assinalou Foucault, “o contributo dos *hipomnemata* é um dos meios pelos quais libertamos a alma da preocupação com o futuro, inflectindo-a para a meditação do passado” (1992, p.140). As anotações são regidas por dois princípios: “a verdade local da máxima” e “o seu valor circunstancial de uso”.

Sêneca escolhe aquilo que anota para si mesmo e para seus correspondentes num dos filósofos da sua própria facção, mas também em Demócrito ou Epicuro. O essencial é que ele possa considerar a frase escolhida como uma máxima verdadeira naquilo que afirma, conveniente naquilo que prescreve, útil em função das circunstâncias em que nos encontremos. A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (FOUCAULT, 1992, p.141).

O que vale ressaltar aqui, é que a escrita de si, seja nos *hipomnemata* ou nas cartas, visava a orientação ética e moral, enfatizando a questão da verdade.

Mais tarde, na cultura cristã, a escrita de si assinala a ligação do gênero autobiográfico à religião, ao relatar histórias de vida vividas entre as tentações e o chamado de Deus, ou seja, a trajetória do pecado para a salvação. A pesquisa de Damião (2003) indica que esse é o caso

das *Confissões* de Santo Agostinho⁹ que, segundo Roy Pascal¹⁰, foi o marco que consolidou o início do gênero autobiográfico. Agostinho descreve sua vida desde sua concepção até a sua relação com Deus, então com cerca de cinquenta anos, e termina com um longo discurso sobre o livro de Gênesis, no qual ele demonstra como interpretar as escrituras. A questão da verdade, que se supõe implícita na autobiografia, relaciona-se ao hábito cristão do exame da consciência, seja por meio da confissão obrigatória no catolicismo, ou na ausência da confissão como ocorre no protestantismo. O fato é que a necessidade de ser purificado dos erros cometidos, de ser sincero¹¹, está enraizada na religião cristã. Pode-se supor que a inclinação para a escrita autobiográfica seria maior por parte dos católicos, pela imposição da confissão, porém pesquisas revelaram que três quartos das autobiografias escritas, ao menos até a metade do século XX, tinham autores de origem protestante. Para os pesquisadores, o crescimento do individualismo, a necessidade interior do exame de consciência, a recusa da confissão auricular e secreta, são fatores que contribuem para aproximação do protestantismo ao espírito da autobiografia.

Todavia, segundo Damião (2003), muitos teóricos sustentam que o exemplo inaugural do gênero autobiográfico é a obra *As Confissões de Rousseau*. De modo particular, as *Confissões* de Santo Agostinho distingue-se de *As Confissões de Rousseau* pela determinação do destinatário. No caso de Agostinho, apesar de sua exposição pública servir de modelo a outrem em busca da espiritualização, seu propósito não é justificar sua vida ao leitor nem buscar aprovação da sociedade, pois para ele, Deus é o único juiz que pode julgar sua vida. Já o apelo em Rousseau é direto ao leitor. *As Confissões de Rousseau*¹², portanto, seria o “modelo puro” da narrativa autobiográfica, por ser construída em torno da questão da escrita, da verdade, da justificação, do reconhecimento público e do “pacto” com o leitor. Dessa forma, quanto aos aspectos da gênese desse gênero, temos a noção de que houve uma evolução do aspecto religioso para o literário.

⁹ Aurélio Agostinho (do latim, *Aurelius Augustinus*), Agostinho de Hipona, São Agostinho ou Santo Agostinho (Tagaste, 13 de Novembro de 354 — Hipona, 28 de Agosto de 430) foi um bispo católico, teólogo e filósofo considerado pelos católicos santo e Doutor da Igreja.

¹⁰ Roy Pascal foi o primeiro a teorizar sobre a autobiografia, somente em 1960. Publicou *Design and Truth in autobiography*.

¹¹ Miraux (apud DAMIÃO, 2003, p.50) lembra que o termo “sincero” vem do latim *sincius*, literalmente “sem cera”, cujo significado remete à pureza do mel.

¹² Para intérpretes dessa obra em particular e de Rousseau em geral, a definição torna-se problemática, tendo-se em vista que essa obra é apenas parte dos escritos autobiográficos de Rousseau, entre os quais incluem-se os Devaneios (*Rêveries Du promeneur solitaire*), e os Diálogos (*Rousseau juge de Jean-Jacques: Dialogues*).

Mas foi somente no final do século XVIII que surgiu o termo “autobiografia”, primeiramente em alemão (*autobiographie*, em 1779) e depois em inglês (*autobiography*, 1809). As relações que o termo estabelece são nítidas ao desmembrarmos a palavra: “auto” é a identidade consciente de si mesmo durante o percurso de uma existência singular e autônoma; “bios” é a relação entre ser e existir (ontologia e fenomenologia), o significado do percurso vital e a continuidade da existência individual; e “grafia” é a maneira como o auto inscreve no bios a decisão de escrever.¹³ São claras, no próprio termo, as relações entre a vida, a identidade e a escrita, que vem significar uma escrita como recomposição, reconstituição de uma vida singular.

A vantagem do surgimento do termo foi possibilitar o agrupamento desses textos e sua classificação sob o gênero autobiográfico. Como na distinção dos gêneros literários há uma preocupação em demarcar limites, finalmente os limites em torno da autobiografia foram marcados, mais precisamente em relação ao diário, às recordações (*souvenirs*), às memórias, aos ensaios (*essais*), aos cadernos de anotações (*cahiers*). Miraux aponta algumas dessas distinções: no diário há a imediatividade do relato, que lidaria com a escrita do dia a dia, e pouca memória; nas recordações (ou souvenir), são relatos que informam fatos sobre os quais o autor foi testemunha e não visa “dizer tudo”; na memória, que se aproxima do souvenir, o autor tem função de testemunha, mas ele não é central e funciona como um cronista. Nos ensaios¹⁴ há relatos de experiências (encontros, leituras), fornecendo ao leitor a crítica e a liberdade de interpretá-lo. Nos cadernos de anotações, há um relato que se funda em episódios da existência, dos quais se retiram preceitos, análises gerais, máximas e aforismos. O que nos remete às *hipomnematas* da Antiguidade. Contudo, segundo Damião (2003), nessa delimitação falta distinguir o que seriam “confissões”.

Não há como negar a hierarquia entre os gêneros literários: por exemplo, a epopeia, com o maior alcance expressivo, estaria acima do romance. Já a autobiografia estaria um degrau abaixo do romance, e o diário, um abaixo da autobiografia. Na literatura, o reconhecimento de uma obra como literária está culturalmente relacionada ao quesito de ficção e, portanto, e a ideia de um relato autobiográfico sugere fatos reais, tendo em vista que a história é contada pelo próprio autor que, sem mediação, acumula os papéis de narrador e de sujeito de uma ação “não fictícia”.

¹³ Desmembramento da palavra feito por Gusdorf (1991, apud DAMIÃO, 2003, p.29).

¹⁴ Na etimologia da palavra, “ensaio” significa examinar, pesar, provar, o que confere um caráter especulativo ao relato.

O aspecto da identidade na autobiografia, marcada pelo emprego do “eu” é muito diferente da “trindade narrativa” do romance: o autor (quem tem a tarefa da escrita), o narrador (sujeito da enunciação, encarregado pelo autor de contar a história), e o personagem (criatura fictícia, encarregada de assumir uma ou mais funções na narrativa). Em algumas narrativas na primeira pessoa do singular, como na narrativa proustiana de *Em busca do tempo perdido*, narrador e personagem confundem-se pelo emprego do “eu”. Conforme Taufer (2007), “da ficção para a autobiografia, passa-se dessas três instâncias do relato para a coincidência entre elas numa só pessoa, ou seja, deve existir uma identidade entre autor, narrador e personagem”.

Um teórico que fundamentou o mecanismo textual da autobiografia, após uma investigação concreta desse gênero literário na França, foi Philippe Lejeune¹⁵. Ele que nos fornece a definição mais citada de autobiografia: “narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, de maneira a acentuar sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade”.¹⁶

Na sua obra *O pacto Autobiográfico* o autor elabora quatro condições para que um texto seja considerado uma autobiografia. São elas:

- a) a forma de linguagem em prosa e narrativa;
- b) a correspondência entre o assunto tratado e a vida individual de uma personalidade;
- c) a identificação do autor com o narrador;
- d) a vinculação da posição do narrador a uma visão retrospectiva.

Em relação ao primeiro item, vale frisar que, mais tarde, o teórico passou a considerar que a narrativa autobiográfica não teria de ser, necessariamente, em prosa, mas que também poderia ser em verso. Como exemplo, citamos a autobiografia de Thomas Hobbes, escrita em versos.

Em o *Contrato autobiográfico*¹⁷ Lejeune (2008) apresenta três partes, ou seja, três pactos: o primeiro é o “pacto autobiográfico”, em que o elemento orientador é a questão da identidade autor-narrador-personagem. Enfatiza o autor que não importa tanto saber se o texto

¹⁵ Autor de *L'Autobiographie en France* (1971), *Le Pacte Autobiographique* (1973), *Je est un autre* (1980) e *Moi aussi* (1986).

¹⁶ O mérito da teoria de Lejeune foi a de elevar a autobiografia à condição de gênero literário importante, tornando-se referência fundamental em toda análise sobre o relato autobiográfico.

¹⁷ Termo que parece ter inspiração rousseuniana, o *Contrato Social*.

é verdadeiro ou não, mas se a identidade é real: “Honrar a assinatura (signature)”. No segundo pacto, chamado “pacto referencial”, verifica-se a adequação dos fatos relatados à realidade, numa possibilidade de autenticidade do relato, mas não de sua exatidão. O terceiro refere-se ao “pacto de leitura”, que envolve a problemática da recepção estética em suas condições históricas. Portanto, vemos que a concepção do gênero em Lejeune depende dessa tripartição das instâncias: autor, escritura e leitor.

A escrita (como exercício de autoreflexão) pode configurar-se como elemento de resistência às práticas invasivas praticadas historicamente por instituições como a medicina, a igreja, a escola, o judiciário, e mais recentemente pela mídia, na direção à homogeneização e controle dos corpos, dos gostos, dos desejos. Em relação à transgressão na escrita, como quer Foucault, a escrita pode ser “transgredida ou invertida, ou seja, a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando” (FOUCAULT, 1992, p.35). Assim, o sujeito não se firma definitivamente na linguagem e, em vista disso, produz-se um espaço no qual tal indivíduo desaparece. Segundo Barthes e Foucault, esse jeito de conceber a escrita – com o apagamento da voz do autor, com a busca da neutralidade e com a perda da identidade autoral no ato da escritura – é uma característica da pós-modernidade. Foucault lembrou que, apesar da interdição, existe sempre a possibilidade de resistência e da criação de outras formas de manifestação que não se submetem à tentativa de silenciamento. No campo dos Estudos Culturais, há o entendimento de que existem discursos que são reconhecidos e estimulados e outros que são evitados, condenados ao silenciamento ou não são levados em consideração, numa constante disputa entre os sujeitos e as condições de enunciação.

Outra forma discursiva que se assemelha à autobiografia são os ensaios.

O ensaio tomado um modo de operar o pensamento, a escrita e a própria vida, torna-se bem mais que um mero gênero literário. Desse modo, ensaiar estaria muito mais próximo de uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade e com o mundo. A forma-ensaio seria, portanto, o resultado final de uma atitude existencial mais aberta, exposta, mais vulnerável à experiência, próxima de uma atitude genealógica como a pretende Foucault. (RATTO, 2008, p.41)

Nessa direção, a escrita do ensaísta estabelece uma relação particular com a atualidade, não da própria cena ou fato, mas do pensamento, sem que as questões abordadas sejam atuais. O que importa é que a escrita torna possível pensar, escrever e viver no presente

de modo transformador. Foucault (apud RATO, p.43) aponta o a potência modificadora do ensaio não apenas em relação às ideias, mas também à própria subjetividade que se constitui nos jogos de verdade.

No modo antigo de narrar, conforme Walter Benjamin (1985), o narrador se destaca, tem voz própria, não é neutro e tem identidade. Sejam citações, contestações, diálogos, mesclas culturais, sejam paródias, o texto conta uma história, narra algo que já é próprio da memória, da reminiscência e, por isso, segundo este crítico, contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Neste caso, o ato de conservar a história significa imortalizar a memória através do recontar.

Assim, a autobiografia é o “gênero” que parece celebrar, mais do que qualquer outro, o triunfo da individualidade. O debate teórico por ela propiciado, que floresceu especialmente nos Estados Unidos e na França, nas duas últimas décadas – mas que ocupa o espaço da história da civilização –, permite vislumbrar a multiplicidade das formas autobiográficas ao longo de diversos territórios: literatura, psicologia, ética religiosa, história do pensamento, política, por exemplo. Em sua forma mais popular, o gênero autobiográfico tornou-se uma característica de nossa época.

É verdade que a autobiografia está, de fato, submetida a certos padrões que a vinculam às convenções literárias e que muitos teóricos têm questionado sobre a possibilidade de haver realmente um traço formal que distinga a narração de acontecimentos verificáveis da narração produzida pela imaginação. O que consideramos praticamente improvável, pois os limites entre fato e ficção são muito tênues. Todavia, há um consenso tanto no que se refere à autobiografia quanto às outras formas literárias: ambas se constituem em maneiras expressivas de narrar a experiência humana.

3.2 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PELO VIÉS DOS ESTUDOS FEMINISTAS

A narrativa autobiográfica resgata a história das mulheres que apenas recentemente começou a ser contada. Isso graças aos estudos feministas que nos levam a compreender o lugar desqualificado ocupado pela escrita das mulheres, cuja investigação, por muito tempo, foi considerada irrelevante.

Os vestígios da memória das mulheres têm sido colhidos por pesquisadoras que evidenciam diferentes formas de registro das lembranças das mulheres. Michele Perrot (2005) transita entre essas escritas (provas) de memória feminina agrupando-as por áreas: os diários íntimos, fechados a sete chaves; as cartas, de amor ou confidenciais trocadas entre amigas ou parentes; e os arquivos de família do tipo “atas”, que registravam as várias etapas da família. De qualquer forma, o que podemos perceber no seu estudo é que essas provas de memória feminina constituíam-se, na maior parte, em escritas sigilosas, que transitavam na pequena esfera do chamado “espaço privado”, convencionalmente chamado de “espaço feminino”. Ainda no território do privado, outra memória feminina era partilhada com outras pessoas da família, parentes e amigos, através de objetos expostos pela casa, como porta-retratos, bibelôs, algumas cristaleiras com “pequenos museus da lembrança feminina”, coisas que servem a um prazer de rememoração. Outras mais íntimas nos álbuns, nas joias de família. Para essa pesquisadora, as mulheres possuem uma memória familiar não porque são mulheres, mas porque são responsáveis pela reprodução familiar.

O trabalho de Ela Rivera Gómez (2003) é tentar resgatar as memórias das mulheres mexicanas. Ela afirma que o acesso das mulheres à educação contribuiu para que elas se apropriassem das letras para narrar suas experiências privadas, seja nos diários, memórias, biografias ou autobiografias. Nesses escritos, historiadoras mexicanas investigam o papel das primeiras profissionais ou de algumas políticas que participaram dos movimentos armados do México revolucionário e pós-revolucionário. Já para o grupo de mulheres que vive nas prisões mexicanas, ter acesso às letras tem servido como espaço de reflexão, e a narração como testemunho das suas experiências. E para outro grupo de mulheres, as letras formam parte de um discurso acadêmico, político, científico ou poético.

Gómez (2003, p. 90), questiona

¿Cuál es la utilidad de la autobiografía para el estudio de la sociedad y, en particular, para la historia de las mujeres? La sociedad vive en progreso continuo, en el cual los procesos de la conciencia desempeñan un importante papel en cada grupo social y en cada género; por esto los documentos personales escritos por los hombres y las mujeres reflejan distintas formas de vivir el mismo proceso. De ahí que los documentos personales entonces se convierten en materiales para investigar el lado subjetivo de la vida social.

As autobiografias das mulheres constituem fontes documentais, retratos da vida de mulheres em diferentes situações sociais, em instituições diversas que influenciam suas mentalidades. “¿Como podríamos conocer el mundo sin la función narrativa del sujeto? La historia es un compuesto de palabras que hablan de lãs palabras, una narración de narraciones” (SMITH-ROSENBERG, 1991, p.195, apud GÓMEZ, p.91). A autobiografia é uma autorrepresentação do discurso das mulheres cuja forma de escrever depende de diversos fatores como a época, a cultura e a classe social, pois cada grupo de mulheres percebe a si mesmo e aos outros segundo suas experiências e realidades. Então, nossas representações são resultados de construções culturais, como assinala Teresa de Lauretis, “la construciones del género es el producto y el proceso de la representación como de la autorrepresentación” (LAURETIS, 1991, p.245, apud GÓMEZ, 2003, p.91); por isso Gómez considera os escritos das mulheres como produtos de seu tempo e espaço, de uma cultura e ideologia.

Por tradição, a história das mulheres corresponde à esfera íntima e privada, e portanto, os rastros são muito mais orais que escritos, ou seja, elas têm mais formas de dizer do que escrever, justamente pela falta de acesso às letras. Por isso, o registro da palavra feminina na autobiografia se converte em uma tarefa prioritária, fonte privilegiada de sua história.

No México existe uma organização de mulheres que leva o nome de “Documentación, Estudios de Mujeres A.C.” (DEMAC), fundada em 1987, por Amparo Espinosa Rugarcía, que tem como objetivo principal promover a expressão biográfica, autobiográfica e testemunhal das mulheres mexicanas e organiza, a cada dois anos, o concurso nacional de prêmios DEMAC para mulheres que se atrevem a contar sua própria história. No concurso de 1999-2000, o primeiro lugar foi o trabalho da filósofa mexicana Graciela Hierro Pérez-Castro, *Gracias a la vida*. Hierro faz o que nem sempre encontramos nas autobiografias, ela elabora uma reflexão pessoal, por exemplo, pergunta-se: “¿ cuál es la importancia de ‘atrever-se’ a escribir memorías?” Ela responde que “uma vida no reflexionada no merece la pena de ser vivida”. Com isso, ela quis dizer que, em um sentido pragmático, vale a pena refletir sobre o que foi experimentado, e que “tal vez se escriban memorías para no morir del todo”. Além dessas questões, é um discurso escrito em primeira pessoa, em que ela constrói a própria história, relata e reflete em torno de sua própria vida, amor, matrimônio, sexualidade, educação, maturidade, uma vida reflexionada desde o feminismo e como feminista. Assim, essa autobiografia constitui um exemplo das visões das mulheres acerca de suas experiências em relação aos acontecimentos históricos, aos papéis em que tem

desempenhado, em sua vida privada, familiar ou profissional. Por fim, as autobiografias ilustram a experiência feminina.

Simone de Beauvoir declarava que as mulheres não nascem, tornam-se mulheres. Poderíamos dizer que Rosiska de Oliveira (2003, p. 38) lapida essa ideia ao afirmar que as mulheres nascem mulheres e podem se tornar mulheres sendo intérpretes de si mesmas, de seus desejos, falando em primeira pessoa. A isso podemos chamar de “autoria do feminino”.

3.3 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PELO VIÉS DOS ESTUDOS EDUCACIONAIS FREIREANOS

Em relação ao processo educativo que a escrita conduz, Paulo Freire¹⁸, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), enfatiza que o sujeito deve aprender a pronunciar a sua própria palavra e que a palavra constitua o veículo através do qual o ser humano se torne plenamente sujeito criador de sua própria história, lembrando que o processo educativo não é um empreendimento neutro, ele se constitui uma ação cultural para a libertação ou para a dominação.

atitude crítica é o único modo pelo qual homens e mulheres realizarão a sua integração, superando a atitude de simples ajustamento ou acomodação, pois vendo o ontem, vivendo o hoje e descobrindo o amanhã, poderão apreender os temas, os desafios e as tarefas de uma dada época. (FREIRE, 2008, p.213)

Dessa forma Freire estabelece uma relação direta do saber com a historicidade, enfatizando que é preciso ser mais que simples espectador ou espectadora da História, construindo historicidade ao afirmar-se como sujeitos da história.

O processo educativo necessita ser perpassado pelo diálogo, constituindo o sujeito histórico como ser de palavra. A palavra, para o educador, se constitui em ação e reflexão: ela é práxis. E por ela o homem se historiciza, ao mesmo tempo em que novas significações lhe são reveladas, e dela surgem novas contribuições para a história. A palavra que promove o

¹⁸ Importante personagem na história da Educação brasileira (1921-1997).

diálogo, que é uma exigência existencial, é encontro de homens em perspectiva de conquista do mundo para “ser mais”, para transcender o vivido.

Freire aposta na subjetividade humana. A narrativa autobiográfica constitui-se como um espaço para o desenvolvimento de subjetividades e aponta para a educação na perspectiva que concebe o educador: crítico-libertadora, educação como reflexão sobre a realidade existencial e cotidiana. A meu ver, a autobiografia, ao articular a escrita subjetiva à reflexão sobre a realidade equivale a elaborar uma releitura do mundo.

Nosso trabalho com narrativa autobiográfica procurou buscar o entendimento do trabalho histórico juntamente com ação reflexiva, uma formação pedagógica que não ocultasse a consciência histórica de como foram construídos os pilares dos discursos científicos – preconceituosos e/ou sexistas – no campo educativo. Uma inserção crítica na realidade por parte de quem se encontra em situação de opressão é um desafio da pedagogia libertadora, um compromisso transformador, uma vez que envolve reflexão e ação. E este é, de acordo com Freire, um processo de desenvolvimento da autonomia.

Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado à sua aplicação.

[...] Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da nossa existência.

[...] A autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. (MACHADO, apud STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2008, p.57)

Qual a mulher que já se dedicou a pensar realmente o que Paulo Freire quis dizer para a realidade da sua vida? Faz grande diferença quando se interpreta a frase acima na perspectiva das relações de gênero.

4 PONTO A PONTO

Descobrir nossos cativeiros é o primeiro passo para abandoná-los.

Graciela Hierro

Antes de apresentar as etapas do trabalho realizado, um dos primeiros aspectos a considerar diz respeito às dimensões éticas que envolvem a pesquisa. Em projetos de pesquisa ou formação com narrativas, em primeira instância deve estar a negociação do contrato que se refere ao trabalho com o grupo envolvido. O primeiro momento do contrato caracteriza-se pela apresentação da proposta, com a explicitação dos objetivos, como serão trabalhados os dados, e como será feita a devolução para o grupo e, conseqüentemente, a revisão e a autorização para utilização da narrativa.

Marilda Behrens posiciona-se a favor de um “contrato didático” que, segundo ela, seria um “acordo público, no qual se explicita o que se pretende que os alunos aprendam e quais as responsabilidades do professor e dos alunos nesse processo de compromisso e compartilhamento.” (2006, p.107).

Quando fui inserida no contexto da sala de aula no Programa de Aprendizagem de História da Educação, o primeiro momento consistiu-se em observação, um período exploratório em que procurei ter uma visão geral da turma e, ao mesmo tempo, observar a identificação das integrantes, numa visão individual. Nas pesquisas qualitativas, a observação dos fatos e dos comportamentos é muito valorizada, mas, segundo Mazzoti (1998), a presença da pesquisadora pode interferir na situação observada. Acredito que minha presença na sala de aula como pesquisadora não interferiu na situação observada, mesmo porque fui apresentada como estagiária.

Quanto à flexibilidade da observação, optei por uma observação livre, não sistemática. Primeiro porque na observação estruturada os registros são pré-estabelecidos, as questões são precisas e já se identificam categorias de observação. Já na observação não estruturada, os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são relatados na forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Assim, através da observação participante, tornei-me parte do grupo, partilhando das tarefas dadas em aula.

4.1 OS PROCESSOS DE ESTÍMULO À ESCRITA NA SALA DE AULA

Inicialmente, a proposta da narrativa autobiográfica em sala de aula foi apresentada às alunas e o projeto intitulou-se *História da Educação sob a perspectiva da narrativa autobiográfica*. O exercício foi previamente discutido e negociado entre a professora e as alunas. Desafio posto, as alunas teriam de construir um texto pessoal, trabalhando os conteúdos da História da Educação juntamente com a história da sua vida, enfocando sua formação, como estudantes, mulheres e profissionais. Conforme as tarefas iam sendo propostas, a escrita do texto ia se construindo. O primeiro texto foi uma descrição do seu cotidiano, um relato de como é um dia normal na sua vida. O segundo texto foi proposto após as alunas assistirem ao filme *Essa não é minha vida*, de Jorge Furtado (1997), que narra a história de Noeli, uma mulher que luta para conseguir realizar seu sonho, casar e ter filhos. Nessa escrita, elas compararam sua vida com a da protagonista. Essa atividade desencadeou não só uma olhar para o passado (muitas contaram sua história de vida) como também um olhar para o presente (quando refletiram sobre como são) e ainda para o futuro (expressando seus anseios e planos de vida). Nesse curta gaúcho, muitas das alunas fizeram ligações entre a história de Noeli e a sua história, pois muitas das alunas são do interior do estado do Rio Grande do Sul, têm sotaque de origem alemã, foram empregadas domésticas, já namoraram homens negros que, assim como Noeli, presenciaram os preconceitos e os choques culturais entre a vida rural e a vida urbana.

Outra atividade em aula foi a de ler, a cada início das aulas, um capítulo do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, da escritora Ana Maria Machado (1998), um livro encantador que recebeu vários prêmios. O referido livro trata da história da menina Isabel que, ao encontrar uma foto da sua avó Bia, passa a conhecer o contexto do passado, a compará-lo com o presente e a pensar no futuro, enfatizando o comportamento da mulher nessas diferentes épocas. A leitura foi, aos poucos, incitando a imaginação e as lembranças das alunas, tanto que algumas até trouxeram fotos das avós.

A partir de um texto da professora, Eggert (2004), conheceram a história de quatro mulheres que revolucionaram o contexto da educação das mulheres: a francesa Olympe de Gouges, que enviuvou cedo e resistiu à pressão da família para que se casasse novamente e, na luta pelos seus ideais, foi autora da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* em 1791; a inglesa Mary Wollstonecraft, contemporânea de Olympe, foi jornalista, ativista, professora que conseguiu realizar mudanças no currículo escolar, e publicou o livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher*; a norte-americana Elisabeth Cady Stanton, filha de um juiz, desafiou seu pai que dizia que as mulheres não tinham direito a nada e escreveu a *Bíblia das Mulheres*; e, finalmente, a brasileira Nísia Floresta Brasileira Augusta que, conforme os costumes da época, casou muito cedo, mas anulou seu casamento voltando à casa paterna e, juntamente com toda a família, mudou-se para Recife onde conheceu aquele que viria a amar. Mudou-se novamente para Porto Alegre, teve dois filhos, traduziu o livro de Mary Wollstonecraft, enviuvou e, então, tornou-se professora. Por volta de 1834, foi morar no Rio de Janeiro e fundou uma escola para moças em que introduziu um currículo diferente do usual, ou seja, aquele que comportava apenas o ensino de boas maneiras e prendas domésticas. Os novos conhecimentos, que até então apenas eram ensinados aos moços, trouxeram profundas mudanças na educação das mulheres na capital brasileira.

As alunas, em duplas, pesquisaram sobre essas mulheres enfocando a experiência subversiva em relação ao modelo feminino da época e, a seguir, discutiram, com a técnica GV-GO (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação), sobre a importância dos feitos e das escritas dessas mulheres e, fervorosamente, sobre a condição das mulheres atualmente, envolvendo algumas questões como: a postura da mulher frente à vida, o que é o feminino; a ditadura da beleza imposta às mulheres principalmente pela mídia; a questão do trabalho feminino, a dedicação à família e aos filhos; a posição da mulher em relação ao homem, inclusive na tradição de agregar o sobrenome do marido e quanto à divisão de tarefas no casamento; a busca de igualdade de direitos, a violência contra a mulher, a dificuldade de sair de casa e quando a opção é a de ser dona de casa, entre outras. As alunas avançavam debatendo as referidas questões e as situações, tanto as de confronto quanto as de entendimento, foram encaradas como um exercício oral, preparatório e facilitador para a escrita reflexiva e crítica.

A leitura seguinte, para embasamento teórico, foi o texto de Marta Eliane Teixeira Lopes (1986), intitulado *As relações da História da Educação com a História e com a Educação*, que aborda questões pertencentes à História da Educação, como o estudo dos

problemas, pesquisas e escrita da história e da educação. A autora integra neste trabalho um inventário da bibliografia disponível, procurando indicar caminhos para a resposta à questão “Qual história e qual educação?” Ela salienta a palavra integrar e não completar, dando a ideia não de um trabalho pronto sobre a História da Educação, mas sim de algo provisório, precário, incompleto. O texto relata, ainda, os desafios que ainda persistem na pesquisa no campo da educação no Brasil.

A seguir passamos para a leitura da história da educação na Idade Média. As alunas foram à biblioteca, acompanhadas da professora, e pesquisaram em livros diversos. Além de elas lerem sobre esse período, também assistiram ao filme *O nome da Rosa* que mostra, no contexto da Idade Média, as questões educacionais relacionadas ao acesso ao conhecimento e à exclusão da mulher desse espaço.

O desafio de ler a História da Educação pensando o micro e o macro exigiu muita paciência e explicações constantes por parte da professora. E esse comportamento, que pareceu ser de resistência, foi instigante: Afinal, qual o motivo dessa dificuldade da maioria das estudantes de compreender a proposta do trabalho? Será que foi simplesmente falta de vontade de realizar mais um trabalho, ou será que houve resistência pelo fato de o trabalho não propor uma simples pesquisa, mas sim uma escrita autônoma e original, porque, afinal, teriam de pensar e escrever sobre si mesmas? Diante desse comportamento de resistência, ficou claro o quanto nossa formação é deficiente no que diz respeito à prática de escrita, principalmente como produtoras de seu próprio texto.

Na primeira entrega do texto escrito, pudemos avaliar a produção ao longo do processo, no qual observamos como as alunas foram participantes ativas. Elas identificaram conteúdos e revelaram sobre si daquilo que, para elas, foi mais importante. O retorno dos trabalhos às alunas foi realizado com atendimento individual, a fim de orientá-las a superar dificuldades e encorajá-las para seguirem compondo o texto final, no qual vimos as partes no todo, com a reflexão de cada uma sobre sua aprendizagem.

Observamos o processo de amadurecimento das alunas e dos textos produzidos, que envolveu não apenas aspectos cognitivos e sociais, mas também aspectos afetivos. O fato de as propostas didáticas proporcionarem que as alunas ficassem bastante à vontade para exporem suas dúvidas, expressarem suas ideias, brincarem, numa relação de muita proximidade, facilitou a produção escrita.

4.2 PROCESSO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS INDIVIDUAIS E DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, a coleta de dados deu-se por meio de dois procedimentos metodológicos principais: a narrativa autobiográfica individual, escrita, e o grupo de discussão. A escrita da narrativa autobiográfica foi proposta às estudantes dentro do projeto intitulado *História da Educação sob a perspectiva da narrativa autobiográfica*. A proposta consistia em realizar o exercício de relacionar alguns conteúdos da disciplina da História da Educação, abordados no decorrer do semestre, com sua história de vida, enfocando a educação recebida como mulher e como profissional da educação. Realizado o exercício da narrativa autobiográfica, era necessário averiguar as implicações do processo da escrita autobiográfica para as autoras e, com esse propósito, planejamos e realizamos dois grupos de discussão. A seguir, apresentamos a descrição desses procedimentos bem como suas análises.

4.2.1 O processo das narrativas individuais e dos Grupos de Discussão

O processo metodológico realizado para a coleta de dados tanto nas narrativas individuais quanto nos grupos de discussão são descritos de forma a compreender as etapas realizadas para chegarmos a posterior análise dos dados.

4.2.1.1 O processo das narrativas individuais

Ao expor a proposta às estudantes, vimos que não seria tarefa fácil: primeiramente, pelo exercício de reflexão sobre os conteúdos, ou seja, o conhecimento de História da Educação não estaria como algo pronto, tendo de simplesmente fazer resumos dos livros e/ou responder às perguntas em provas, mas teriam de refletir sobre os acontecimentos tentando perceber a influência que tiveram na sua educação. Em segundo lugar, pelo exercício de escrita que envolve autoria pessoal, pois teriam de escrever sobre si mesmo, sua própria visão sobre os fatos. Assim propomos atividades preparatórias que de certa forma provocassem reflexão aliadas ao exercício da escrita, como: a descrição do seu cotidiano, a técnica de

discussão GV-GO, a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* que acontecia a cada início de aula, o filme *O nome da Rosa*, que retrata a educação na Idade Média, texto de Eggert (2004) *domÉsTICO* que traz reflexões significativas acerca do papel da mulher ao longo da história, como a glorificação do belo feminino, a exclusão do conhecimento e a passagem à emancipação das mulheres através das lutas e escritas de Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Elisabeth Cady Stanton e Nísia Floresta Brasileira Augusta, bem como profundas reflexões em torno dos corpos com base nas experiências de inscrições pedagógicas.

Como deixamos a proposta em aberto, de escolha livre quanto ao conteúdo a ser narrado, seria normal que elas encontrassem dificuldades e necessitassem de atendimento individual. A cada aula, algumas alunas indagavam sobre a forma da narrativa proposta nesses estudos individuais. Explicávamos, então, que primeiramente deveriam refletir sobre os conteúdos abordados e com algum deles tentar encontrar elementos que tivessem exercido alguma influência na sua educação, ou poderiam observar nos fatos históricos as mudanças efetivadas em relação aos dias atuais, enfocando a escrita sobre si, sua formação como mulher e como educadora. Estavam livres tanto quanto à escolha das relações dos conteúdos quanto à forma para abordar sua história para com os mesmos. Elas teriam de escolher, de refletir e escrever sozinhas. Sendo assim, estipulamos duas datas para a entrega do texto, uma data para a entrega da primeira escrita do texto [no primeiro bimestre], e a outra data para a entrega da reescrita, ou seja, do texto final [segundo bimestre].

Na entrega da primeira escrita observamos que as dificuldades encontradas eram variadas, e a maioria das estudantes apresentava algum tipo de dificuldade, necessitando de maior dedicação em algum ponto. Por exemplo, algumas quase nada escreveram sobre si mesmas, ou apresentaram uma simples adaptação do texto já feito e entregue sobre o seu cotidiano, ou apresentaram determinado fato histórico sem refletir sobre ele, nem o comparando com os dias atuais, nem observando se tal fato teve ou não influência na educação das gerações seguintes. Assim, na devolução dessa primeira escrita, optamos por um atendimento individual, a fim de esclarecer as dúvidas pessoais e indicar possíveis melhoras na escrita. Depois disso, o trabalho de escrita da narrativa autobiográfica transcorreu de forma mais tranquila, e na segunda data fizeram a entrega dos textos finais, cujas análises serão posteriormente apresentadas.

Todos os textos foram lidos. Durante a leitura, fomos destacando, nas cópias dos textos, as palavras-chave que apresentavam as ideias expressas, escritas ao lado do trecho. Posteriormente, realizamos um levantamento dessas ideias expressas, verificando as mais recorrentes, bem como as que suscitavam interesse e vinham ao encontro dos propósitos dessa pesquisa. Assim, considerando essas temáticas, selecionamos trechos de algumas narrativas para proceder à análise.

4.2.1.2 O processo dos Grupos de Discussão

Foram realizados dois grupos de discussão no intuito de verificar as visões das autoras sobre o projeto realizado e suas implicações em sua formação. Optamos por realizar dois grupos, não apenas para suceder a escolha de um para a análise, mas também para legitimar as opiniões expressas.

Segundo Weller, em um grupo de discussão é adequado que haja de três a oito participantes. A escolha das participantes deu-se em função da avaliação do grau de envolvimento nas atividades realizadas dentro do projeto da narrativa autobiográfica. Algumas escolhidas não puderam participar devido ao comprometimento com o trabalho ou dias de aula na universidade. Assim, considerando que nem todas estariam disponíveis, elencamos um número maior ao previsto para cada grupo, em torno de vinte cinco estudantes, e as contatamos por e-mail e/ou telefone, apresentando a alternativa de escolherem entre duas datas para os encontros: um grupo no dia 12 de setembro e outro grupo no dia 02 de outubro de 2008, ambos às 19h30min, na sala 1A314 da Unisinos. De um total de doze contatadas, em torno de oito a dez para cada grupo confirmaram presença, mas no dia do primeiro grupo compareceram somente seis colaboradoras, e no segundo grupo compareceram somente três de maneira que foi possível realizar os dois Grupos de Discussão. No total, foram nove estudantes que, a seguir, são apresentadas e, embora elas não tenham se manifestado contra a possibilidade de manterem seus nomes verdadeiros, por uma orientação metodológica com base em Weller (2008), e para preservá-las, optamos por apresentá-las com nomes fictícios. Todas assinaram o “Termo de Concessão de Informação”.

a) Descrição e Caracterização dos Grupos de Discussão

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHA/O(S)	SEMESTRE DO CURSO	PROFISSÃO
1. Josi	34	casada	3 (1 filha e 2 filhos)	3º	Instrutora de deficientes em metalúrgica
2. Lucia	27	casada	0	2º	Coordenadora pedagógica em escola particular
3. Meri	31	separada	1 filha	2º	Educadora de educação infantil – maternal – escola particular
4. Nara	28	solteira	0	2º	Professora da educação infantil
5. Leda	23	solteira	0	2º	Funcionária da área financeira de empresa
6. Beti	19	solteira - namorando	0	1º	Estagiária do magistério

Quadro 1 – 1º Grupo Discussão

Fonte: Elaborado pela autora

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHA/O(S)	SEMESTRE DO CURSO	PROFISSÃO
1. Ana	19	solteira - namorando	0	2º	Estudante
2. Fabi	25	casada	0	7º	Educadora em escola de educação infantil
3. Lena	19	solteira - namorando	0	3º	Educadora em escola particular de educação infantil

Quadro 2 – 2º Grupo Discussão

Fonte: Elaborado pela autora

Nos quadros acima, podemos observar algumas peculiaridades relativas aos dois grupos de discussão. Quanto à faixa etária, no primeiro grupo há mulheres com maior idade em relação ao segundo grupo. No primeiro grupo, há duas mulheres casadas e uma separada, enquanto que, no segundo, apenas uma é casada. No primeiro grupo há duas mulheres que são mães, no segundo grupo nenhuma é mãe. Quanto ao semestre em que estão cursando na universidade, a maioria está no início do curso de Pedagogia, no segundo semestre. Cabe esclarecer que o semestre que consta no quadro acima corresponde ao momento em que esses Grupos de Discussão foram realizados, ou seja, um semestre posterior ao das atividades do estágio docente. Esse distanciamento de tempo pareceu-me adequado para a compreensão e o amadurecimento do significado das atividades realizadas. Nas semelhanças encontradas entre

os grupos, destaca-se que a maioria reside nas regiões da grande Porto Alegre e Vale dos Sinos – apenas uma da região serrana –, bem como trabalha na rede escolar de ensino.

Quanto ao discurso, inferimos que a linguagem preponderantemente empregada, a informal – percebida inclusive em algumas gírias, como “tipo”, “pô”, e pelo emprego de “né”, “daí”, bem como da forma verbal da terceira pessoa para o pronome “tu”, comum na linguagem informal no sul do país – nos revela uma conversa descontraída, o que é importante, segundo os teóricos da metodologia. Expressavam-se também através de gestos e, em momentos de emoção, de risos e prenúncios de lágrimas. Aos poucos foram se revelando e marcando o grupo de maneira especial: a determinação de Josi; a criticidade de Carine; a vibração de Meri com sua entrada na universidade; o foco de Nara; a admiração de Leda pelos pais; o encantamento de Beti com a descoberta do Magistério; a percepção de desenvolvimento de Ana; a maturidade de Fabi e a firmeza de Lena. De modo semelhante os dois grupos caracterizam-se pela espontaneidade, desenvoltura e posicionamento crítico demonstrados no decorrer das discussões.

b) Tópicos-guia

A fim de conduzir a entrevista nos grupos, elaboramos um roteiro de perguntas (tópicos - guia) para os dois grupos de discussão, feito com base nas inquietações dessa pesquisa e seguindo o modelo proposto por Weller (2002, p.255), em que os tópicos-guia são visualizados num quadro.

Após a efetiva realização dos dois grupos de discussão, a gravação foi transcrita integralmente, com as perguntas feitas pela entrevistadora (ver apêndice).

As respostas dos dois grupos são consideradas (aqui denominados de forma abreviada GD1 e GD2). No entanto, para efeitos desta análise, foi escolhido o primeiro grupo de discussão, considerando alguns fatores: maior número de componentes; visões mais abrangentes no sentido de vivências, pois no GD1 há mais mulheres que foram ou são esposas e que são mães, condições imbricadas na trajetória das mulheres e culturalmente inerentes à condição feminina. Portanto, essas mulheres trazem elementos a mais que contribuem para nossa discussão. Todavia, posteriormente apresento um estudo comparativo entre os dois grupos, no qual observo que o GD2 se difere na condução das respostas e também traz acréscimos à análise, lembrando que para Weller (2002), a análise comparativa é importante porque “reduz os riscos de interpretações equivocadas”.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
1. O processo da atividade proposta	Como foi esse processo de estudar a história da educação relacionando à sua história de vida?	Refletir sobre o processo desenvolvido pela atividade proposta em sala de aula, de relacionar a história da educação à sua história de vida, compondo uma narrativa autobiográfica.
2. Metodologia	O que foi percebido na mudança da forma de estudar?	Verificar se a metodologia mostrou novas formas de ensinar e aprender.
3. Processo de escrita	Quais as dificuldades encontradas no processo de escrita?	Analisar as implicações pertinentes ao processo de escrita.
4. Formação pedagógica	Como estudantes de Pedagogia, o que esse exercício pode ter contribuído para sua formação?	Pensar no exercício da escrita de si como possibilidade de formação de um projeto de si, como educadoras.
5. Formação pessoal	Como percebem a formação de vocês?	Verificar se a reflexão requerida pela narrativa autobiográfica proporcionou um olhar retrospectivo sobre a formação profissional.
6. Educação das mulheres	Como percebem a educação das mulheres?	Observar se o estudo contribuiu para desenvolver reflexões acerca da invisibilidade das mulheres no campo do conhecimento.
7. Continuidade	Como imaginam que daria pra seguir adiante nesta proposta?	Sondar possibilidades para aprofundamento desta pesquisa.

Quadro 3 – Tópicos-guia

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.2 Análise das narrativas individuais e do Grupo de Discussão

Tendo escolhido como base metodológica o método documentário de interpretação indicado por Weller e Bohnsack (2006) para os grupos de discussão e considerando que as temáticas abordadas nas narrativas individuais são semelhantes às dos grupos de discussão, adequamos esse método para a análise das narrativas individuais. De certa forma, aproximamos entrevista e narrativa, pela escrita e pela temática. Ora, a entrevista fora transcrita, possibilitando visualização das temáticas, e, quanto à indução pelas perguntas da entrevistadora, lembramos que embora na narrativa escrita não houvesse perguntas, as questões estavam implícitas no propósito do exercício, como a história das mulheres, o

cotidiano e o papel da mulher, reflexões sobre a educação e formação, e o próprio exercício de autoria pela narrativa autobiográfica. Assim, compreende-se a temática semelhante e justifica-se a opção pela adoção da mesma metodologia de análise empregada no grupo de discussão, com adaptação da proposta de Weller (2004) e Broilo (2006), utilizando as mesmas categorias de análise tanto para as narrativas individuais como para os grupos de discussão. Nosso propósito consiste em fazer um levantamento coerente e lógico do estudo como um todo, pois tratamos de duas etapas como complementares dessa pesquisa.

O processo de organização dos dados coletados para a análise, segundo Weller (2004), compreende dois momentos: primeiro a “interpretação formulada” e, segundo, a “interpretação refletida”.

O primeiro passo, a interpretação formulada, compreende a divisão da narrativa por temas e subtemas, ou passagens e subpassagens. Weller traça um roteiro temático a partir das passagens narrativas. Na tentativa de traçar esse roteiro, observamos que embora as passagens narrativas inserissem outro assunto, algumas estudantes voltavam ao assunto anterior, como por exemplo, as atitudes do marido ou ex-marido ou os fatos ocorridos na escola. As passagens narrativas não obedeceram, portanto, a uma ordem sequencial. Por esse motivo, em vez de dividir a entrevista por passagens narrativas, julgamos mais adequado dividi-las a partir dos subtemas, ou unidades temáticas, que chamaremos de unidades de análise. Após agrupar as unidades de análise, teremos as categorias de análise. As categorias de análise podem ser empregadas também em entrevistas. Segundo estudo de Broilo (2004),

O processo de construção das categorias pressupõe uma trajetória de interpretação do conteúdo contido nos depoimentos dos sujeitos. [...] As categorias podem ser empregadas para estabelecer classificações e para agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de fazer abrangências mais amplas. Minayo (1998) tem reforçado, em seus estudos, que esse tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (BROILO apud CUNHA, 2006, p.110-111).

a) Interpretação formulada

Dentre as unidades de análise que emergiram das narrativas individuais e dos grupos de discussão, encontramos:

- nas narrativas individuais: o tratamento desigual na educação de meninas e meninos; o cuidado com os irmãos; a exigência da mãe em relação ao estudo da filha; a interrupção do trabalho e dos planos de estudo em função da gravidez ou dos filhos; o sonho de se casar e constituir família; a influência da religião; a forma de alfabetização recebida; a imagem da primeira professora; as brincadeiras de aulinha; a reflexão sobre os conteúdos da história; o resgate da história da sua família; a dificuldade de escrever sobre si mesma.

- nos grupos de discussão: a mudança de comportamento em relação à sobrecarga com as tarefas domésticas; a importância do diálogo para ser possível a divisão das tarefas; as dificuldades para estudar: o ciúme do cônjuge, a questão financeira, o acúmulo de tarefas domésticas e as obrigações de mãe; a preocupação com o futuro dos filhos; o comportamento das mulheres da família de gerações anteriores; a admiração pelos pais; os pais que realizam tarefas domésticas; o resgate da história da família; as atividades realizadas e o conhecimento adquirido na História da Educação sobre a história e as lutas das feministas; a comparação do ensino antigo com o atual; as visões das professoras em relação à escola: a metodologia arraigada e a resistência ao novo, o machismo dentro da sala de aula, a insatisfação com o magistério, a diferença de formação e de oportunidades dos alunos causada pela situação socioeconômica; os processos de aprender e ensinar; a formação no ensino superior; a sobrecarga das mulheres advinda com a entrada no mundo público e dos trabalhos assalariados; a dificuldade de escrever e de criar, a insegurança e a reescrita do texto.

Para realizar a análise interpretativa, agrupamos as unidades de análise em cinco categorias de análise, que possibilitam a identificação de três eixos temáticos:

Primeiro eixo temático: Os papéis da mulher na família. Abrange as concepções acerca do desempenho das funções da mulher na família e compreende as duas primeiras categorias de análise: a maternidade; as tarefas domésticas.

Segundo eixo temático: As mulheres e a capacitação profissional. Refere-se aos desafios das mulheres em busca de conhecimentos e de formação profissional, bem como as visões de mundo das mulheres como profissionais da educação, e sua formação no ensino superior. Compreende a terceira e a quarta categorias de análise: a busca por qualificação profissional, os impedimentos e a resistência; a formação como profissional da educação.

Terceiro eixo temático: A experiência da narrativa autobiográfica. Compreende as visões das estudantes sobre o caminho de autonomia provocado pelo projeto da narrativa

autobiográfica sob o viés dos estudos de gênero para chegar à experiência da autoria. Abarca a quinta categoria de análise: o exercício da escrita autobiográfica.

Eixos temáticos	Categorias de análise
1. Os papéis da mulher na família	1ª - A maternidade 2ª - As tarefas domésticas
2. As mulheres e a capacitação profissional	3ª - A busca por qualificação profissional; os impedimentos e a resistência 4ª - A formação como profissional da educação
3. A experiência da narrativa autobiográfica	5ª - O exercício da escrita autobiográfica

Quadro 4 – Exposição dos eixos temáticos e categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora

b) Interpretação refletida

A interpretação refletida implica uma observação atenta ao conteúdo, cuja análise, segundo os teóricos da metodologia que estamos utilizando, pode articular teoria e empiria.

4.2.2.1 Primeiro Eixo Temático: Os papéis da mulher na família

Muitos depoimentos estiveram relacionados às atividades propostas ou aos conteúdos vistos na disciplina, elementos impulsionadores para a reflexão sobre si, em relação à visibilidade de seu cotidiano, à história de vida, a sua educação e formação profissional. Por exemplo, após o filme *Essa não é a sua vida*, a maioria das alunas comparou a história da protagonista, Noeli, com sua própria vida, mas sob prismas diferentes, ou seja, enquanto para algumas essa personagem retratava uma mulher acomodada, submissa, passiva, para outras Noeli figurava uma guerreira.

Como foi constatado pela maioria da turma, a Noeli está presente em nossas vidas. É evidente que de formas variadas; algumas de nós eram a própria Noeli, passaram pelos mesmos problemas e preconceitos. Outras, como eu, viram em suas mães a Noeli. Enfim, independente da geração, esta mulher batalhadora, com pouco acesso ao estudo e ao trabalho, com muitas responsabilidades pela família e muita preocupação com a beleza ainda é um retrato dos nossos dias (Informação verbal – FABI, a).¹

¹ A citação em itálico será utilizada para as informações das alunas, em que, após o nome fictício, "a" indica fonte escrita (narrativas autobiográfica) e "b" indica fonte oral (grupos de discussão).

De qualquer forma, importa que essas comparações incitaram-nas a reflexões sobre os papéis que as mulheres exercem, estabelecendo relações da Noeli consigo mesmas ou com suas mães. Portanto, o primeiro eixo temático trata das funções assumidas pela mulher na família.

Os papéis familiares, ao longo da história, estiveram prescritos pelos ditames da ordem patriarcal, que atribuía ao homem a função de provedor e chefe da família e à mulher a função de cuidadora do marido e dos filhos e responsável pelas tarefas domésticas. Instigante é saber a origem dessa diferença institucionalizada que obrigou as mulheres a assumir tais encargos e comportamentos. No ponto de vista de feministas como Ivone Gebara (2000), o papel da mulher na família foi dessa forma instituído devido ao seu processo biológico de reprodução, de nutrição e de cuidado com os recém-nascidos. Simbolicamente, a mulher passou a ser considerada mais próxima da natureza que o homem. É oportuno lembrar que em diversas culturas era comum se referir à natureza como a uma mãe que nutre seus filhos, como, por exemplo, os indígenas das Américas que falavam da Terra-Mãe como uma divindade doadora de vida. Já os homens, devido às atividades de caça e pesca e à atuação nas guerras, eram considerados como produtores de cultura.

Mas o valor dado à natureza, assim como ao corpo da mulher, degradou-se progressivamente, passando a ser considerado como um “objeto” a ser conquistado e dominado, enquanto que o corpo masculino era considerado corpo de força e de razão, capaz de dominar a natureza pela ciência e pela técnica.

A natureza se torna mais bela e necessária à medida que a cultura intervém, isto é, a medida que a razão masculina a transforma para sua utilidade. Portanto, a natureza e os corpos das mulheres são definidos pelos homens e controlados pelos homens, seus donos. Esta definição esclarece a palavra pública dos homens sobre a natureza a as mulheres, ao mesmo tempo que explica o silêncio, em público, das mulheres sobre elas mesmas (GEBARA, 2000, p.129).

Assim compreendemos que a associação da natureza à imagem maternal da mulher a colocasse no domínio dos cuidados e da procriação, domínio este considerado de menor importância, como algo inferior, pois na perspectiva patriarcal, estabeleceu-se em relevo o papel da cultura sobre a natureza.

A esse respeito, podemos alinhar a afirmação da antropóloga mexicana Marcela Lagarde (2002), que enquanto espaço social e político, o corpo das mulheres não tem alcançado a essência humana, mas tem sido identificado ideológica e socialmente com a natureza, porque assim como a natureza, seu corpo não pertence a ninguém, mas está predestinado a ser usufruído, possuído, ocupado, apropriado pelo homem. A percepção cultural de que a comida é uma extensão do corpo da mulher é explicada em parte, pelo potencial físico de produzir o leite materno. A mulher e a comida são uma só unidade baseada na divisão sexual do trabalho, na qual a ela cabe a elaboração de alimentos e a ação de alimentar os outros e, assim, o corpo da mulher se estende simbolicamente aos alimentos, à cozinha e à casa. O corpo feminino é um espaço de alimento e vida antes e depois do nascimento, sempre disposto a carregar e a receber o outro. A vivência corporal da maternidade ocupa grande parte da vida de muitas mulheres, em um ciclo concentrado na procriação sucessiva. Ainda que nascidos, seus filhos continuam ligados a ela: é uma totalidade de vida e de tempo posta à disposição dos outros. Por isso, tanto o discurso quanto o tratamento dado ao corpo feminino o tem limitado culturalmente à sexualidade procriadora e erótica, o que impede a utilização e vivência do corpo da mulher para sua sexualidade e seu prazer, ou ainda para sair desse âmbito e incursionar em outros espaços sociais.

Considerando que tanto nas narrativas individuais quanto no grupo de discussão as mulheres mencionaram muitas vezes as mães e também o seu papel de mãe, a primeira categoria de análise refere-se à maternidade.

4.2.2.1.1 *A maternidade*

A maternidade é culturalmente considerada o destino biológico de toda mulher. Mas primeiramente a identificação da filha como mulher ocorre na relação com a mãe, e desta com sua mãe. Nas narrativas, foi notável a recorrência não só aos comportamentos das mães das alunas como também aos comportamentos das gerações anteriores, quer seja, avós e bisavós, talvez por influência da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*. Todavia, nota-se que esse resgate histórico-familiar-feminino contribuiu de forma salutar para as percepções pessoais acerca da identidade feminina das narradoras. Vejamos:

Foi tão bom ouvir uma história na qual a gente se identifica. A descoberta de uma bisa, e toda a memória que vem com ela. A minha Bisa foi uma mulher de muita personalidade. Nasceu em 1918, e viveu em uma época em que as mulheres deviam aceitar e calar. Casou com meu bisavô obrigado. Era apaixonada por um primo seu. Devido a isso se tornou firme e, às vezes, amargurada. Sobre a outra bisa, diz que foi uma mulher de gênio forte “falam que sou parecida com ela” [...] e tenho grande orgulho da história da minha família, que começou com minha tataravó [...], passando pela minha Bisa, que batalhou por uma vida nova na cidade grande. Minha avó que criou dignamente seus filhos trabalhando duro para sustentá-los. E minha mãe, que Deus a tenha, que casou e sempre lutou pela família com que sonhou desde novinha, e construiu como ela desejou [...] Obrigada a estas mulheres por fazerem parte da minha vida e da minha história. (LUCIA, a)

A chegada da maternidade na vida das mulheres agrega mais funções e responsabilidades: o cumprimento do papel de cuidadora, protetora e educadora da prole. Se não cumpre com essa prescrição, não é considerada boa mãe. Culturalmente, o papel do pai nessas funções parece secundário, pois a ele basta o papel de provedor material dos filhos.

Na interpretação masculina, a biologia feminina implica a procriação como uma obrigação moral para a mulher, com a qual se mantém a mulher ligada ao “estado de natureza” e desligada, portanto, da cultura e da política.² Atualmente, porém, a maternidade para as mulheres já não significa mais apenas um destino biológico, mas uma opção livre e autônoma, cogitando a alternativa de não ter filhos ou adotá-los.

Essa coisa da mulher. Eu ou uma pessoa que eu nunca quis ter filhos. Eu não quero ter filho. Eu acho muito mais interessante adotar, dar uma família para uma criança. E eu sou vista como bicho papão. [...] E o meu marido também não quer ter filho. Então a gente combinou isso. A gente prefere adotar. (LÚCIA, b)

Quanto à cobrança familiar, é comum a culpabilização e penalização das mulheres – e não dos homens – no que diz respeito aos direitos de reprodução. A teóloga Ivone Gebara lembra que, “nos documentos oficiais da Igreja católica, se fala da vocação da mulher à maternidade, enquanto raramente se evoca a vocação do homem à paternidade.” (2000, p.130).

Numa concepção antropológica, Lagarde (2005) enuncia que a condição constitutiva mais fundamental das mulheres na cultura patriarcal é a de ser mãe e esposa. Todas as mulheres são “*madresposas*” porque estão destinadas a realizar sua existência maternal, como dependentes vitais e servidoras voluntárias numa relação de sujeição aos homens. Contudo,

² Por esse fato Gebara (2000) lembra que Jaques Rousseau e mais tarde Auguste Comte acentuaram o papel da mulher como o papel ético por excelência, pois mantidas fora da competição econômica e política de nossas sociedades, seriam menos contaminadas pelo mal social. Com essa mentalidade provocaram a separação entre o privado e o público.

vale salientar que as relações sociais são claramente identificadas somente quando de acordo com a norma sancionada, caso contrário, não são percebidas. Assim, na cultura dominante, a maternidade e a conjugalidade são reconhecidas apenas em torno dos filhos e do esposo. Mas essa condição de ser mãe-esposa atinge dimensões muito mais amplas do que poderíamos imaginar, visto que as mulheres a expressam de diversas formas.

Las mujeres pueden ser madres temporales o permanentes - además de sus hijos -, de amigos, hermanos, novios, esposos, nueras, yernos, allegados, compañeros de trabajo o estudio, alumnos, vecinos, etc.; son sus madres al relacionarse con ellos y cuidarlos maternalmente. Son esposas de sus esposos pero también de sus padres, de familiares, de amigos, de novios, de jefes, de maestros, de compañeros de trabajo, de hijos; lo son al relacionarse con ellos en aspectos públicos y privados como si fueran sus esposas (LAGARDE, 2005, p.364).

Essas veladas e variadas maneiras de ser mãe-esposa desconstroem a ideia engessada de que o papel de mãe está relacionado apenas aos filhos e o de esposa apenas ao marido, porém, fazem com que a marca identitária das mulheres, mesmo elas não sendo casadas com um homem, seja a de cuidadora, ou seja: mãe e esposa, nessa ordem.

4.2.2.1.2 *As tarefas domésticas*

As mães asseguram a função da reprodução familiar não apenas no sentido biológico, mas também no sentido cultural, reproduzindo as estruturas sociais mais fundamentais. O relato de Meri exemplifica a questão, mostrando o quanto as mães, como cuidadoras dos filhos, os eximem das tarefas domésticas, ensinando-os que tais tarefas são femininas.

É o filhinho da mamãe que precisa ter tudo bonitinho, ajeitadinho, porque foi criado dessa forma. Agora ele precisa de alguém que esteja sempre fazendo isso pra ele também. (MERI, b)

As tarefas domésticas desempenhadas no dia a dia foram mais detalhadamente descritas na atividade de escrita do seu cotidiano, incluída, por muitas alunas, no texto da narrativa autobiográfica. Apesar de simples, a tarefa de descrever o seu cotidiano foi considerada anormal, mostrando o quanto as mulheres estão ligadas no ‘piloto automático’, de seus fazeres, reproduzindo padrões e comportamentos recebidos culturalmente.

Comecei a pensar em mim, na minha vida e na minha rotina. E isto não é comum, pois os dias passam tão corridos que quando terminam não consigo nem sequer analisar o que fiz (SANDRA, a).

As mulheres se responsabilizam pelo bom funcionamento do lar, a ordem e a limpeza da casa e do vestuário e a alimentação da família. Vale destacar que esses papéis atribuídos à mulher não se iniciam somente após o casamento, mas são já exercitados na casa materna/paterna.

Meus irmãos logo ao fazer dezoito anos tiveram a carteira de habilitação e eu ainda não tenho, enquanto eu tinha que cozinhar e limpar a casa e a roupa de todos, meus irmãos trabalhavam fora, e quando ainda não trabalhavam ajudavam meu pai com as coisas dele mas nunca a minha mãe com as coisas da casa. A mãe, apesar de ser mulher, passa para seus filhos essa diferença imposta aos sexos, a menina tem que lavar a louça, e o menino faz as coisas de homem, enquanto a menina é criada para ser uma boa cozinheira, o menino aprende a dirigir; se o menino é bagunceiro e desorganizado ele tem a desculpa de ser menino, já a menina é relaxada, e se o menino é caprichoso com suas coisas ele pode ser homossexual. O fato da mãe fazer essa distinção mostra o quanto é cultural essa questão. A mãe não tem culpa de achar isso, ela apenas está presa a essa cultura que historicamente foi passada a ela. [...] temos que mudar nosso modo de pensar, nós mesmos acabamos por pensar e agir de forma machista muitas vezes, e as mães e as professoras são as principais formadoras dessa opiniã. (LARA, a)

As estudantes compreendem que provém das mães o tratamento diferenciado concedido aos homens da família. Notaram que as mães eximem os filhos homens das tarefas domésticas e que essa omissão na partilha das tarefas é consequência de um processo cultural profundamente arraigado e, portanto, muitas vezes inconsciente, sendo considerados comportamentos naturais.

Essa atitude delimitadora para as mulheres não parte somente dos homens, há muitas mulheres que aceitam isso com muita naturalidade, e acham isso o modo correto de agir. Esse modo de pensar é aceito porque faz parte da nossa cultura. (LARA, a)

Para Lagarde (2005) não há dúvida de que a mãe reproduz nos filhos as qualidades genéricas que definem seu grupo: tradições, valores, costumes e crenças, bem como as normas de seu mundo. São elas que realizam o processo de aculturação, realizado por meio da língua materna, em seu conjunto de signos, mensagens e símbolos gestuais e verbais, conscientes e inconscientes, com a qual expressa sua concepção de mundo para a criança. Ensina-lhe o que é ser homem e o que é ser mulher, já pelos tratos e os afetos que são distintos³ tratando-se de um filho ou uma filha. Dessa forma, dentro do complexo social

³ O código também é diferente, depende se é o primeiro ou o último filho, se nascido depois de um aborto, se é filho da separação ou de encontro com o par, se a mulher tem companheiro e esse está disposto a assumir a

estatal, as mães podem ser consideradas funcionárias do Estado, pois agem como transmissoras da ordem imperante na sociedade, contribuindo com a conformação de leis, identidades, atitudes e necessidades. Elas interiorizam na criança a norma (o proibido e o permitido), isto é, as noções básicas primárias, e por meio de elos fundamentalmente de poder, que se reproduzem, efetivamente, ao longo de toda a vida dos sujeitos.

As estudantes compreendem que as tarefas domésticas são atribuições cotidianas das mulheres da família, em geral das mães. Eventualmente, quando o homem executa tarefas do lar, ele está prestando uma “ajuda”, pois este não é seu papel, e por isso geralmente é admirado como ótimo marido, pai ou filho. Observamos a fala de Lena ao referir-se ao pai e à mãe:

*Ele sempre **ajudou** a minha mãe em tudo que ela precisava [...]. Mas a vida inteira ela nunca trabalhou, sempre foi o meu pai que trabalhava. Então ela sentia como se fosse a obrigação dela, cuidava da casa, das contas, fazia o almoço. (LENA, b). (grifo nosso)*

Em alguns relatos orais também foi possível perceber essa admiração aos homens-pais-avôs da família, pelo fato de realizarem algumas tarefas domésticas, o que me parece uma ideia equivocada de divisão de tarefas, pois elas eram por eles assumidas somente na falta da mulher, seja por impossibilidade dela devido à doença, morte, trabalho ou estudo. Portanto, as tarefas feitas por motivo de substituição ou ajuda não podem ser consideradas, efetivamente, como tarefas “divididas” numa ideia de partilha e bem comum.

Não sei se talvez foi por necessidade, porque a minha mãe sempre foi muito doente, sempre estava nas capitais fazendo cirurgia. Ele ficava com os três filhos pequenos, tinha que lavar roupa, fazer comida, fazer pão, tinha que fazer tudo. (NARA, b)

A minha mãe faleceu no começo do ano e ele pede pra mim e pra minhas irmãs opinião, ele ficou perdido, mesmo com aquele bronco, agora ele fica: Como é que eu faço isso? Se ele precisa fazer uma comida ele liga: O que precisa comprar? (LÚCIA, b)

Ela não tá mais com ele em casa, porque foi fazer um curso de tarde, e ele faz o almoço, tudo que ele pode, ele faz. Eu acho muito legal. (LEDA, b)

paternidade, se é mãe solteira ou se pertence a um grupo de mulheres às quais é proibida a maternidade, se o concebeu em estado de saúde ou enfermidade, no amor ou na violência, se o filho é produto de um oferecimento religioso ou amoroso, ou se foi um viajante, se é um menino depois várias mulheres, ou se saiu mulher quando se esperava homem.

Notamos que nos relacionamentos atuais, algumas mulheres estão permitindo que o homem faça a sua parte nas tarefas domésticas. Vejamos como Lúcia, com perfil de líder das mulheres de várias gerações de sua família, refere-se às tarefas domésticas executadas pelo marido. No futuro, as mais jovens que desejam ter uma vida familiar, consideram que é possível que as tarefas domésticas sejam divididas entre o homem e a mulher, com diálogo e organização.

A percepção de Leda sobre a adição de tarefas ao invés de dividir tarefas, ou sobre a sobrecarga das mulheres levou-a a uma reflexão bastante contundente.

O problema da mulher foi o seguinte, ela não desagregou funções, ela só adicionou. Hoje em dia a mulher cuida da casa, dos filhos, do marido, estuda e trabalha. O próprio problema eu acho que muitas vezes é da própria mulher. É uma coisa que depende de nós. Depende de nós a atitude. Se eu deixar por fazer e deixar ele ver que ele tem que fazer. A mulher se cobra demais. (LEDA, b)

Em relação à falta de tempo por esse acúmulo de funções, Rosiska de Oliveira (2003) diz que antes que as mulheres lotem os consultórios com a síndrome de ubiquidade, é urgente uma revisão do uso do tempo de homens e mulheres face às responsabilidades da vida privada. As mulheres, além de continuar a fazer o que sempre fizeram, adicionaram às suas vidas afazeres até então reservados aos homens, enquanto isso, o papel o masculino continuou o mesmo.

O fato de esse contrato social não ter sido revisto impôs às mulheres uma severa aceleração de ritmos.[...] Elas pisaram numa definição capenga de igualdade. Ao atravessar a fronteira dos territórios masculinos do poder, do saber e do trabalho remunerado, contrabandearam, bem escondida, a vida privada (OLIVEIRA, 2003, p.21).

A própria visão da entrada no mundo do trabalho assalariado é entendida de forma controversa entre homens e mulheres. Para as mulheres, uma transgressão, e gera culpa; para os homens, uma concessão, e ficam credores. Como devedoras e transgressoras, as mulheres não souberam negociar o tempo dedicado à vida privada. Esse tempo que, conforme Oliveira, “equivocadamente alguns chamam de “dupla jornada”, porque não se trata de trabalho remunerado. “O dia das mulheres não cabe dentro de um dia” (2003, p.22). Incontestavelmente, uma concepção enganosa de igualdade.

4.2.2.2 Segundo Eixo Temático: As mulheres e a capacitação profissional

Desde que o movimento feminista colocou na pauta o debate sobre *o privado* ser *político* as mulheres passaram a poder primeiramente desejar o espaço da educação formal como um elemento para a entrada no mundo público da vida social e do trabalho.

4.2.2.2.1 A busca por qualificação profissional: os impedimentos e a resistência

Embora ainda hoje pareça normal para algumas mulheres levar a aparente cômoda vida de “cuidadora” do lar, as mulheres mais jovens e que tinham essa vida já estão negando essa opção, deixando a casa e reconhecendo outros espaços.

Dediquei a minha vida ao meu casamento e filhos e somente dois anos atrás é que voltei a estudar e tive noção de que não podia ficar somente na vidinha que vivia, precisava estudar, conhecer pessoas diferentes de mundos diferentes, até mesmo para ter uma base melhor de educação para meus filhos. E quando paro para pensar sobre isso chego a ficar chateada [...] voltei a estudar depois de casada com dois filhos e tive de vencer muitos obstáculos para conseguir o que queria, ser professora das séries iniciais. Alguns desses obstáculos foram: convencer meus pais, pois não queriam que eu voltasse a estudar em função de ter os dois filhos pequenos e que eu agora era uma dona de casa, mãe de família e não iria ter tempo para isso, colocando assim somente dinheiro fora, o acúmulo de tarefas: trabalho, estudo, filhos, marido e casa, que é muito difícil conciliar, também pesaram no meu dia a dia, mas consegui. E hoje me sinto uma pessoa vitoriosa em partes, pois agora quero concluir meu curso de Pedagogia e já penso em um pós. (LÍVIA, a).

Há uma inquietude nas mulheres que iniciam a jornada em busca de capacitação profissional, e é por meio do estudo que buscam melhorar tanto a situação financeira da família quanto a vida pessoal. Mas os impedimentos ainda persistem e são diversos. Nas narrativas um dos fatores mais evidentes foi a gravidez inesperada, e, com a chegada dos filhos, o acúmulo de tarefas e o declínio da condição financeira.

Quanto à questão financeira, é comum vermos o homem prover, de bom grado, os bens materiais que a mulher necessita para manter a casa em ordem, ou seja, não há discussão e é plenamente aceitável quando se trata de um bem que facilitará seu serviço doméstico, como eletrodomésticos, por exemplo. No entanto, quando se trata de um investimento no desejo de conhecimento por parte da mulher e ainda mais fora do âmbito doméstico, tirando o

marido da sua comodidade, o quadro passa a ser problemático e não raro ele usa o seu poder de coação.

O relato de Meri ilustra essa situação.

Então começou a questão financeira. “Tu não pode porque tem que dividir as despesas.” Somos separados, porém dividimos o mesmo espaço. Então é bem complicado. Daí aquela liberdade que eu acabei adquirindo vindo para a faculdade, isso o incomodou bastante. Então eu disse: “Bom, se está difícil, vou trabalhar mais horas... até que das oito horas consegui fechar com doze horas, e resolvi. Agora não está bom “porque você tem que cumprir com todas as suas obrigações de mãe, de casa, e porque tu sais tantas horas, tem uma pré-adolescente que precisa de ti.” (MERI, b)

A gravidez inesperada também costuma ser um dos empecilhos para o estudo.

A gente incentivava muito a mãe a voltar a estudar, só que daí ela teve mais um filho e foi difícil manter o estudo. O pai era mais machista, ele não queria deixar quando era mais novo, tinha ciúme. Agora ele está muito diferente, e ela conseguiu, voltou a estudar, e está fazendo supletivo do segundo grau e já pensa em fazer faculdade. A ideia dela é terminar o supletivo esse ano e fazer faculdade, ela quer ser Assistente Social, e ele apoia. (LEDA, b).

As mulheres que são mães não querem que suas filhas encontrem as mesmas dificuldades que encontraram no caminho, como a dependência e a submissão. Pelo exemplo, perpassam a lição de independência.

Então com isso eu ganhei uma autonomia, nunca fui de ficar dependendo de ninguém pra nada, pedindo ajuda pra isso ou pra aquilo [...] eu acho que a pessoa adulta tem que se virar, tem que fazer, não vai ficar dependendo a vida toda de outra pessoa. E isso eu faço pra Jéssica também, pra ela também ir buscar a sua autonomia [...] Vou procurar melhorar, para que a minha filha não venha passar por isso. [...] Estou mostrando pra minha filha que o que ela quer ela pode correr atrás, que ela não precisa ficar dependente de alguém, e que ela é capaz. Ela tá vendo o exemplo em mim, porque ela vê todos os conflitos que nós estamos vivendo, e nem por isso eu afrouxe. (MERI, b).

Todavia, quando elas recebem apoio ao estudo, a regra é a de que elas coloquem a família sempre em primeiro lugar.

É certo que o ideal de meus pais em relação a mim era que eu me casasse, tivesse filhos cuidasse da casa e de meu marido como faz uma boa mulher, poderia até trabalhar, mas desde que isso não afetasse minha vida familiar. (LARA, a).

Já em relação ao incentivo que os homens dão ao estudo das mulheres, podemos observar casos em que os pais incentivam o estudo das filhas, desejam que elas sejam

independentes, não submissas ao marido, mas em relação às esposas, pouco há apoio, provavelmente preferem a comodidade de tê-las em casa, cuidando deles e do lar.

A saída do âmbito privado em busca de estudo e trabalho constitui um árduo caminhar. Para tanto, muitas mulheres enfrentam corajosamente as dificuldades que se impõem. Meri relata que teve de desafiar o marido, e determinadamente segue seu propósito de estudar e assim obter melhor qualificação profissional.

Não! Agora eu não desisto. Eu sempre me prendia bastante ao texto lá das mulheres que tinha que estudar, das revolucionárias, uma até perdeu a vida por lutar pelo que acreditava. Se para elas foi tão difícil, mas mesmo assim continuaram. Por que eu não posso? Eu acredito. Eu quero isso. Por que eu não posso? Isso me motivou bastante a continuar e também essas descobertas foram fantásticas. Então eu disse: É isso aí! Eu quero isso e vou atrás. Então agora estou vivendo, nas últimas semanas, uma calma (risos). Tá bom. Só tá no comecinho. Então é um desafio enorme pra todos os lados, não só na questão do estudo, na vida pessoal também. Mas como tudo na vida. (MERI, b).

4.2.2.2.2 A formação como profissional da educação

No decorrer do semestre relativo ao estágio docente, muitas atividades propostas buscavam a reflexão crítica das estudantes em relação ao seu processo de formação como educadoras. E, nas narrativas escritas, lemos muitas passagens em que tal reflexão foi feita via diversos caminhos. Entre eles, o conhecimento do legado das quatro mulheres estudadas no texto *domÉstico* (EGGERT, 2004) que serviu de inspiração para enfrentar as dificuldades, inclusive reconhecendo seu próprio comodismo, e traçar seus objetivos, ao mesmo tempo fazendo a diferença no processo de ensino para a valorização e igualdade de gênero.

*Se estas mulheres não tivessem lutado pelos seus direitos, hoje não teríamos a coragem de desafiar as leis, os direitos que eram completamente contra a liberdade da mulher, **eu pelo menos não teria a coragem delas**. A inquietude delas iniciou uma luta que até os dias de hoje permanece, que é a luta pela igualdade dos sexos. **A meu ver, ainda existe muito a ser mudado**. Entretanto, as mulheres de hoje se contentaram com o direito a voto, com o direito de ser dona do seu salário, e não concluíram a luta que estas mulheres iniciaram que é mudar a imagem da mulher que ainda está ligada a afazeres domésticos, cuidados com os filhos e maridos. (CÁTIA, a) (grifo nosso).*

Poderia destacar inúmeras referências à Nísia Floresta. No entanto, saliento o depoimento a seguir, no qual podemos perceber a reflexão sobre a história de Nísia Floresta aliada às escolhas pessoais. Nesse sentido, verificamos que a proposta da atividade com narrativa autobiográfica trançada com reflexões acerca da história da educação foi alcançada.

Esta dedicada mulher tinha em sua vida um ideal, lutava pelos direitos de uma sociedade mais justa e igualitária. Isto me inspira muito, pois sei que para chegarmos a qualquer objetivo, devemos traçar uma meta e correr atrás desse sonho. Hoje, quando estou quase concluindo o primeiro semestre de Pedagogia na Unisinos, sei claramente que estou no caminho certo. Após 3 anos estudando outro curso, posso ter a plena certeza de que a Pedagogia foi a escolha correta. Tenho objetivos claros em minha mente, e quero conquistá-los, para isso o estudo é um grande degrau na minha caminhada. Não quero desistir dos meus sonhos e dos meus ideais. (CÉLIA, a)

Os conhecimentos trazidos através das pesquisas sobre a educação desde a Idade Média também fizeram com que muitas estudantes pensassem nas influências exercidas pelos métodos de ensino numa comparação do contexto da época com o panorama atual, assumindo um posicionamento pessoal e crítico.

Vê-se que a realidade educacional atual não difere muito daquela da Idade Média em relação ao tipo de educação destinada às classes alta e baixa. [...] Após realizar essa curta análise (14 páginas) sobre os processos educacionais em alguns períodos da história, percebo o quanto experiências e conceitos formulados há muitos séculos fizeram parte de minha vida como aluna. Minha própria constituição como professora sofreu influências da representação social do professor construída através dos tempos, um professor que de exemplo passou a ser, muitas vezes, considerado desatualizado, desprestigiado, instituidor de regras e normas, separador da “vida na escola da escola da vida.” (NARA, a)

O debate sobre questões educacionais incluíram a comparação com a metodologia da época moderna. Citaram a disposição no quadro, na sala de aula e enfatizaram que ainda hoje há “*uma resistência ao novo*” (LÚCIA, b). Essa resistência refere-se à escola, pois, conforme relato de Patrícia, a escola tinha sala de informática com acesso à internet e os alunos não conheciam a sala. E disse, ainda, que essa resistência também ocorre por parte dos pais, que ligam para a escola porque o filho não escreveu nada no caderno. Lúcia diz que até as próprias crianças tem resistência ao novo, pois uma aula de maneira diferente elas já estranham.

Esse assunto desencadeou uma questão bastante significativa: a autonomia dos professores nas escolas, bem como as diferentes possibilidades de exercício da autonomia na escola pública e particular.

Na escola particular as professoras têm autonomia para fazer, mas não fazem, porque é mais cômodo fazer o que está sempre no papel (LÚCIA, b).

Refletiram, inclusive, sobre o quanto a diferença cultural pode interferir no modo de pensar.

O pessoal mais pobre não tem sonhos. E daí tu vês o depoimento de uma menina de uma escola particular que quer ser engenheira. Tu vês que os pontos de vista são diferentes. Só que às vezes também depende do professor.[...] Eles já pensam numa faculdade. Então eu acho que infelizmente a realidade cultural e financeira é o que conta (LÚCIA, b).

Questionaram sobre seu objetivo em cursar o ensino superior e a importância de estarem abertas a novas possibilidades.

A gente vem muitas vezes despreparada do próprio Ensino Médio. Tu vens muito com aquela ideia de que tem que chegar aqui e aprender, aprender e aprender. E determinadas coisas não se aprende assim, desse jeito. [...] Eu acho muito interessante essa ideia, até por continuar. São momentos diferentes que tu leva da faculdade. Afinal, a gente não vem para a faculdade só para pagar, cumprir o currículo e terminar. Eu quero vir porque eu quero aprender, eu quero ter novos conhecimentos (LEDA, b).

Dignos de atenção são os trechos em que foi notória a reflexão sobre a própria formação dessa aluna, da importância para si, como estudantes e profissionais da área educacional, de terem realizado este estudo. Conscientizadas do poder das professoras em contribuir para a formação dos seus alunos com mais igualdade de entre os gêneros.

Acho de grande importância para nossa formação como professores conhecer estas mulheres, pois estará em nossas mãos a educação de homens e mulheres que estarão formando seu pensamento.(LÉA, a).

Com esse trabalho, pude refletir sobre o que vi em aula, e como o que vi fez ou pode fazer parte do meu mundo particular, da minha vida pessoal e profissional. O que posso levar para minha família, amigos, colegas, alunos e o que é somente meu (LEDA, a).

Assim, percebemos que as estudantes compreenderam o processo de formação como algo em permanente construção, e, portanto, manifestam o desejo de capacitação profissional, cientes das dimensões que a qualificação pode alcançar no desenvolvimento de si e de seus alunos.

4.2.2.3 Terceiro Eixo Temático: A experiência da narrativa autobiográfica

Compreende as dimensões percebidas nas atividades que envolveram o processo de escrita sobre sua história de vida aliada à história da educação e sua formação como profissionais da educação.

Há uma implicação entre falar e escrever. Ao mundo dos homens foi reservado escrever e ao mundo das mulheres foi garantido [re]produzir o ambiente para que ele pudesse escrever, produzir, tornar-se visível e dizível publicamente. O caminho da fala para o texto tem duas possibilidades: a de tornar viável através do código alfabético e da linguagem trazendo da margem para o centro, da sombra para a luz o que antes não se enxergava; e, além disso, a possibilidade da fala produzir o texto inscrito no próprio corpo. Diria mais, diria/escreveria mais: a fala que vira texto (na sociedade globalizada) inscreve o próprio corpo das mulheres que conseguem falar e enxergar a si como seres na criação de leituras. Leituras diferenciadas e cúmplices de outras angulações (EGGERT, 2004, p.241).

4.2.2.3.1 O exercício da escrita autobiográfica

Um aspecto indissociável à narrativa autobiográfica diz respeito às memórias e, nas narrativas das histórias de vida das estudantes, saltam à vista as lembranças da infância, envolvendo o contexto de vida dos pais ou avós, expressando alegrias ou dificuldades.

A infância de Noeli fez lembrar-me da minha, meus avós moravam no interior e minha família frequentemente visitava-os nos finais de semana, lá eu subia nas árvores, tirava leite de vaca, plantava nas hortas, para mim isso era uma diversão (BETI, a).

Já os registros relativos a aspectos econômico e religioso foram pouco mencionados, mas não raro aparecem interligados. Quando revelados, apresentam-se como crítica aos dogmas da Igreja Católica, bem como ao domínio da igreja sobre o sistema educacional.

Sempre considerei minha história muito simplória, sem acontecimentos marcantes e por isso indigna de ser relatada, tanto é que nunca tive interesse em escrever um diário. Como Noeli, nasci e cresci em uma família humilde e aprendi a resignar-me, a não desejar o que não poderia ter, aprendi que apesar de não termos dinheiro éramos felizes. Minha família sempre foi muito católica, buscando na religião a força para vencer as dificuldades (NARA, a).

A educação estava diretamente ligada à religião, a Igreja católica mandava na Educação e “administrava” o conhecimento, dando acesso a ele somente pessoas da classe dominante. Atualmente a religião é a base de ensino de escolas particulares, algumas sendo administradas por igrejas e congregações onde só classes mais altas podem estudar. (CÁTIA, a).

Em relação ao processo de escrita da narrativa autobiográfica, os depoimentos marcaram a dificuldade em relação à prática da escrita. A intimidação com a escrita fica evidente em razão da falta de prática da autoria no percurso da formação escolar.

E era difícil terminar o texto porque eu sempre achava que não estava bom. Porque tu começa com o senso mais crítico (JOSI, b).

Fui muito acostumada a fazer cópia. [...]. Eu demorei muito. [...] E quando começou, quando eu entendi mais a questão de colocar a minha vida, que eu não tinha compreendido muito bem, aí ficou mais fácil. Eu estava falando de um assunto que é meu, que eu conhecia. [...] foi complicado e ainda é complicado, pela própria educação que a gente tem. A pessoa não é pronta para pensar, para se expressar (LEDA, b).

A importância da prática de escrita fica evidente no depoimento de uma aluna que afirmou não apresentar dificuldade com a escrita porque ela era acostumada a escrever diários.

Eu acho que é porque eu fazia diário, devido a minha solidão desde a infância. Eu não tinha ninguém para conversar, então eu escrevia no diário. Então isso pra mim foi fácil (MERI, b).

Para encontrar uma forma de relacionar os conteúdos à história pessoal, o exercício pareceu-lhes como um quebra-cabeça, pois tiveram de engendrar um raciocínio a fim de apresentar de maneira apropriada suas relações.

Minha primeira preocupação foi em como escrever sobre minha vida e sobre as leituras realizadas sem deixar os assuntos em blocos fragmentados. Então decidi que a melhor maneira seria considerar os temas conforme as relações e o impacto que causaram em minha história (NARA, a).

Salientaram a importância da reescrita do texto para maior segurança.

A reescrita eu achei super interessante. Pela própria questão da dificuldade de escrever. Então quando voltou o trabalho, toda aquela orientação, Eu fiz parte por parte. Primeiro da rotina, um subtítulo, outro. É uma dificuldade minha, que hoje eu vejo que por que não? Fazer uma sequência, dar continuidade, os temas são parecidos, e entram na questão da mulher (LEDA, b).

Ao perceber sua capacidade de criar e de ter autonomia sobre sua escrita e sua história, ousam incluir-se na escrita também como mulher, desafiando aos que insistem no pensamento de que a escrita deve ser neutra ou masculina, como se a identidade de um texto, sendo feminina, seria passível de sofrer a desvalorização do texto.

A gente se colocar como protagonista né. Eu lembro que no Ensino Médio, no Magistério, nos tínhamos no primeiro ano em Língua Portuguesa a questão da dissertação, tu tens que colocar um certo distanciamento. Eu lembro que eu coloquei num certo trecho “Nós mulheres...”. Eu sei que a professora colocou assim: “Você se colocou como mulher e isso não é interessante”. (Risos). Tinha um certo distanciamento, eu não era incluída no texto. E agora é completamente o contrário, a gente está incluída (NARA, b).

Reconhecendo o valor da metodologia com narrativas autobiográficas como exercício para o desenvolvimento da autoria, e que essa escrita constitui-se em uma ação autônoma, as alunas passaram a pensar em utilizá-la para o aprendizado de seus alunos.

Por isso que a gente trabalha desde cedo com as crianças, para que seja mais fácil pra eles. Porque também é complicado, como a gente tem uma metodologia que a gente aprendeu assim, tu ensinar diferente, é todo um processo que precisa ser reestruturado (LEDA, b).

As estudantes questionaram sua própria aprendizagem e reconheceram que esse exercício possibilitou-lhes a criação de conhecimentos para ensinar por meio da valorização da produção pessoal, original e criativa dos alunos, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Deu toda uma autonomia pra gente já no começo do curso. Já mostrou pra gente que nós somos capazes. Que tu é capaz de escrever, tu é capaz de ter a tua própria opinião. Tu até pode ler, mas não precisa copiar. Tu podes ler, refletir e mostrar o que tu aprendeu em cima daquilo ali (BETI, b).

Ao vivenciar esse exercício de protagonismo construído através da escrita autobiográfica, as mulheres e educadoras foram além, ao refletirem sobre as implicações no processo de sua formação, constituindo-se, conforme Josso (2004), em experiência de vida e formação.

4.3 AS LEITURAS LITERÁRIAS E COSTURAS À EMPIRIA

Os temas em questão nessa pesquisa dialogam com as literaturas *Amor*, de Clarice Lispector, *As águas do meu poço*, de Ivone Gebara, e *Cartas à Cristina*, de Paulo Freire e essa escolha justifica-se pela possibilidade de transitar essas leituras pelas linhas analisadas nas narrativas. *Amor*, não só nos coloca em contato direto com a escritura clariceana, como também retrata o cotidiano de uma mulher “madréposas” em sua passagem da cegueira à súbita iluminação interior. *As águas do meu poço* consiste num relato autobiográfico de uma teóloga feminista que vivencia cotidianamente a sofrida realidade das mulheres oprimidas e violentadas e em sua ousadia e enfrentamentos e resistência busca, incansavelmente, o sentido da liberdade. *Cartas à Cristina* é uma coletânea de cartas com narrativas da vida do educador que enriquecem de sobremaneira as reflexões sobre questões da vida e da defesa de uma

educação libertadora. Por fim, pretende-se o desafio de um diálogo entre autores e suas escritas, ligando-o à experiência da narrativa autobiográfica.

4.3.1 *Amor*, de Clarice Lispector

O conto *Amor* está inserido na coletânea de treze contos que compõem o livro *Laços de Família*⁴, de Clarice Lispector⁵, publicado em 1960. Vale lembrar que esta década foi marcada por uma revolução comportamental em decorrência dos movimentos feministas, em favor dos negros e dos homossexuais e de protestos juvenis contra o despotismo dos governantes. Convincente com seu tempo⁶, Clarice Lispector inova ao transfigurar em linguagem artística as temáticas sociais, psicológicas e, sobretudo, as existenciais. Apesar de os críticos apontarem influências⁷ nas obras da autora, ela realiza um trabalho original com marcas próprias de indagações existenciais e, além disso, utiliza uma linguagem distanciada da linguagem tradicional e organiza o texto de modo anticonvencional, o que já revela sua intenção de desmascaramento das formalidades com a revelação das verdades subjacentes. Esse estilo renovador é, sem dúvida, impactante para os leitores desavisados, como se confessa o crítico Antônio Cândido quando leu, pela primeira vez, Clarice Lispector: “Sentimos que a ficção não é um exercício ou uma aventura efetiva, mas um instrumento real do espírito, capaz de nos fazer penetrar em alguns dos labirintos mais retorcidos da mente.” (1970, p. 27). Surpreendido, Cândido passa a situar a obra, dentro da nossa literatura, como

⁴ O título é munido de ironia, pois as relações familiares retratadas nos contos são subjugadas aos papéis convencionais impostos aos sujeitos.

⁵ Nasceu em Nasceu em 10 de dezembro de 1920, na Ucrânia. Sua família, de origem judaica e perseguida durante a Guerra Civil Russa (1918-1921), chegou ao Brasil em março de 1922, tendo todos da família mudado seus nomes: Haia Lispector passou a se chamar Clarice Lispector. Em Recife passou a maior parte da infância. Falava vários idiomas, entre eles o francês e inglês. Cresceu ouvindo no âmbito domiciliar o idioma materno, o iídiche. Perdeu a mãe aos oito anos e, três anos depois, foi morar com o pai e as suas irmãs no Rio de Janeiro. Em 1943 formou-se em Direito, trabalhou como redatora e jornalista, e casou-se com o diplomata Maury Gurgel Valente, com quem viveu muitos anos fora do Brasil e teve dois filhos, Pedro e Paulo. Faleceu de câncer no dia 9 de dezembro de 1977, um dia antes de seu 57º aniversário.

⁶ No panorama histórico da literatura, a obra de Clarice Lispector foi publicada num período em que a produção literária começava a estagnar, dando lugar à produção teórica, ensaística. As breves tentativas de renovação literária resultaram numa cansativa repetição de receitas. O interesse do público leitor voltou-se, então, para estudos sobre o homem, a sociedade, a linguagem. Assim, destacaram-se Lacan na psicanálise, Foucault na filosofia, Barthes na linguística-poética. Este último enfatizou que toda manifestação humana é um sistema de signos, e, por este viés, é que na ciência geral das artes, se encaixaria a da linguagem, que abarcaria sociedade e inconsciente.

⁷ Nos campos filosófico (da Fenomenologia e Existencialismo, de Kierkegaard, Heidegger, Sartre), religioso e místico (Santa Tereza, São João da Cruz, Mestre Eckardt, doutrinas orientais), e literário (Kafka, Joyce, Virginia Woolf, Katherine Manfield).

“performance da melhor qualidade” (1970, p.128). Nesse depoimento, pode-se constatar o deleite com a leitura, aspecto que Barthes chama de “aventura da leitura” (aventura como a forma pela qual o prazer chega ao leitor). Tomando a leitura por essa perspectiva, ela passa a ser entendida como produção de trabalho, passando a valer pela escritura que ela produz. Essa relação remete à escritura em Barthes que perseguia o “prazer do texto” “A escritura é isto: a ciência dos gozos da linguagem, seu Kamasutra” (BARTHES apud PERRONE-MOISÉS, 1983, p.53).

Mas o que é, afinal, a escritura? No sentido do termo que lhe dá seu criador, Roland Barthes, a escritura é a escrita do escritor, é um modo de dizer as coisas, uma enunciação, uma “voz” que se faz forte. Para Leyla Perrone-Moisés, não se pode confundir escritura e estilo, pois o estilo é um conceito clássico, baseado na distinção entre forma e fundo, e na idéia tradicional de que pensamento precede à linguagem. O estilo é uma forma elegante, estética, de revestir um conteúdo. Já a escritura encontra sua justificação na sua própria formulação.

A escritura questiona o mundo, nunca oferece respostas; libera a significação, mas não fixa sentidos. Nela, o sujeito que fala não é preexistente e pré-pensante, não está centrado num lugar seguro de enunciação, mas produz-se, no próprio texto, em instâncias sempre provisórias. (PERRONE-MOISÉS, 1983, p.54).

Como a própria Clarice Lispector que, pretextando falar do mundo, o faz através de uma linguagem enfiada que remete para si mesma como referente e como forma particular de retratar o mundo. Dessa forma, Clarice tornou-se elemento fulcral na teoria feminista francesa, e a sua obra tem sido largamente traduzida na Europa e nas Américas.

No conto *Amor* a protagonista é Ana, uma mulher casada, com dois filhos, moradora no nono andar de um apartamento no Rio de Janeiro, na década de 60. Ana levava uma vida “normal”, ou, dito de outro modo, rotineira, dedicada no cuidado com a limpeza da casa, com a alimentação, no cuidado dos filhos e do marido. Uma tarde, voltando de bonde para casa depois das compras para o jantar no seu colo, numa sacola de tricô que ela mesma tecera, o bonde se arrastava e estacava, quando ela vê um homem parado no ponto com as mãos estendidas para frente, era um cego mascando chicletes. Ana continuava a olhá-lo, subitamente o bonde arranca e o pesado saco de tricô cai ao chão, quebrando os ovos no embrulho de jornal que é, depois, jogado fora. Os ovos quebrados, o homem mascando

chicletes, a cegueira... “ela que cuidara tanto para a vida não explodisse... os anos ruíram”. O mal-estar toma conta de Ana, que perde o ponto de descida e desce sem saber onde, quando reconhece os muros do Jardim Botânico, entra e lá permanece sentada num banco de um atalho das alamedas, acalmando-se. Ali, toda a natureza realça seus sentidos, ela percebe o vento, os cheiros, os rumores, os movimentos de bichos e plantas. Com mal-estar descobre um mundo tão fascinante e sensual que chega a sentir náusea. Arfante, Ana chega a casa e olha tudo com estranhamento. O medo com que abraça o filho é forte a ponto de assustá-lo. Depois do tranquilo jantar com os irmãos e suas esposas e filhos, ela olhava pela janela, pensando em tudo o que transcorrera naquela tarde, quando ouve um estouro do fogão, e corre para a cozinha, onde estava seu marido preparando café. Ele se assusta com o medo de Ana e, num gesto que tentou parecer natural, levou-a pela mão, sem que ela olhasse para trás.

Enfim, Ana sofreu transformação interior, tão intensa, que quase não podia suportar. “*Estava diante da ostra. E não havia como olhá-la*” (LISPECTOR, p.27). Enfatizamos que, na literatura, a simbologia das palavras adquire relevo.

Nessa perspectiva, pode-se caracterizar a protagonista do conto como a “personagem-ostra”: a ostra é o animal que secreta a pérola, que se esconde na concha e, por sua forma, simboliza a feminilidade e também a verdadeira humildade, fonte de toda perfeição espiritual. As ostras não fazem mais que se abrir ao sol e acumular riquezas interiores, sobre as quais se fecham depois, zelosamente, para que elas não sejam profanadas⁸. Assim, compreende-se a que a personagem esconde, no invólucro da concha ou entre as paredes da sua casa, suas emoções e seus pensamentos.

Clarice Lispector, valendo-se do narrador onisciente (que tem acesso aos pensamentos da personagem), adentra na casca da personagem-ostra, revelando sensações e pensamentos que vão emergindo aos poucos (por meio de recursos como o monólogo interior e o fluxo de consciência), desordenados, fragmentados. Coerente com seu estilo próprio de linguagem (ligação de forma e conteúdo), em que deixa espaço para que o silêncio – que se sobressai – signifique.

⁸ O simbolismo da ostra não pode ser separado do da pérola. Dicionário de Símbolos, p. 668.

4.3.2 *As águas do meu poço*, de Ivone Gebara

Nesta obra, Ivone Gebara⁹ elabora um ensaio autobiográfico no qual descreve seu itinerário, primeiramente para si mesma, interrogando sua própria memória para compreender quem é, e, no segundo momento, para interrogar a memória coletiva, numa inesgotável procura da verdade.

O desejo de pensar meu mundo e entendê-lo desponta como uma tarefa importante que devo realizar, primeiramente, para mim mesma. O pensamento dos outros interessa-me muito na medida em que eles ou elas ajudam-me a entender meu próprio itinerário, minhas escolhas de vida e a história em que vivemos. (GEBARA, 2005, p. 30).

Como muitas de nós, desde a infância foi moldada com o olhar externo que leva constantemente à pergunta sobre “o que devo fazer?” “o que devo fazer para ser uma boa menina?” e por aí em diante. Os modelos que eram ditados vinham de fora, daqueles que reconhecia como autoridade ou impostos por outros ou por instituições de que fazia parte. Embora exteriormente parecesse bem ajustada e obediente aos modelos, uma “divisão íntima” a fazia sentir como fraqueza pessoal. Para superar isso, ela narra sua lenta e difícil batalha, feita de alegrias e de retornos de culpas e remorsos, para descobrir os caminhos da verdadeira liberdade. Relata o desafio de escrever, relembra a relação com sua mãe a sofrida ausência da imagem paterna. Enfim, Ivone Gebara discorre com maestria sobre a questão da liberdade e sua relação com o feminismo, Deus, o medo, o tempo, a velhice e a morte.

Aos 57 anos Ivone Gebara mergulha em suas lembranças de encontros, estudos, amizades, leituras, viagens, alegrias e sofrimentos e, por meio da reflexão sobre essas vivências ela tenta traçar sua trajetória em busca de liberdade.

Vale apreciar um trecho da acolhida à exilada abelha, assim chamada pelo seu texto, feita pela Irmã Agostinho¹⁰ (GEBARA, 2005, p.12):

⁹ Teóloga, doutora em Filosofia e feminista. Nasceu em São Paulo, mas vive no Recife há mais de 30 anos, onde tem desenvolvido parcerias com ONGs de orientação feminista como SOS Corpo e Casa da Mulher do Nordeste. Ela pertence à Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (cônegas de Santo Agostinho), e é conhecida pelas suas ideias inovadoras em relação à posição conservadora das entidades cristãs tradicionais. Ao lado de Dom Hélder Câmara, participou da elaboração da Teologia da Libertação.

¹⁰ Irmã Agostinho Vieira de Mello, da OSB, de João Pessoa, Paraíba.

Ah, essa fala silenciosa
de tantas mulheres do continente nosso
– e de tantas, dali e de acolá –
feita de sussurros, gemidos, gritos e sonhos ABAFADOS!
(entre era e sai era, ABAFADOS!)
Em ti explode, derrama-se
e te veste inteira com um “longo”
de cintilantes indignações
e de multicolorida com-paixão!

Gebara nos surpreende com seu posicionamento aberto e atualizado nas discussões sociais e religiosas. Ela considera que as comunidades cristãs, assim como as pessoas, são plurais, cada uma com sua história, suas escolhas e decisões próprias diante da vida.

4.3.3 *Cartas à Cristina*, de Paulo Freire

Esse livro compreende uma coletânea de dezoito cartas escritas por Paulo Freire a sua sobrinha Cristina, enquanto ele esteve exilado. Na verdade, esses textos são ensaios em forma de cartas. Segundo notas da sua esposa, ao final do livro, ele optou por essa forma por acreditar que textos assim redigidos são mais comunicadores. E discorre sobre a difícil tarefa de lidar com a memória.

Faço sério esforço para, ao máximo, manter-me fiel aos fatos relatados. [...] é impossível escapar à ficção em qualquer experiência de memoriar. Foi isso ou quase isso que ouvi de Piaget, na sua última entrevista à televisão suíça de Genebra, antes de minha volta ao exílio, em 1980. Ele falava exatamente de certas traições que a memória aos fatos está sujeita, quando a gente, distante deles, deles fala. (FREIRE, 1994, p. 29-30).

O autor não relata as reminiscências de sua infância e juventude para simplesmente fazer idealismo e romantismo desses dias, nem para retratar uma vivência isolada, mas sim para mostrar uma vivência radicada historicamente no contexto brasileiro. Ele busca ligar os relatos ao seu trabalho como educador.

Fui percebendo a necessidade de deixar claro, desde o começo, de um lado, que as experiências de que falaria não me pertenciam em termos exclusivos; de outro, que, ainda quando minha intenção não fosse escrever um conjunto de textos autobiográficos, não poderia deixar de fazer, evitando qualquer ruptura entre o homem de hoje e o menino de ontem, referências a certos acontecimentos de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude. É que tais momentos, pelo menos em alguns aspectos, se encontram ligados às opções que iluminam o trabalho que venho realizando como educador. (FREIRE, 1994, p. 30).

Para Freire, a base da teoria e a chave do conhecimento encontram-se na experiência pessoal e na capacidade de aprender a partir de impressões retiradas do universo vivido. Por exemplo, estabelece uma interessante ligação entre dois episódios: quando criança, devido à fome, furtou um mamão e apanhado pelo proprietário da fruta, lembra-se do discurso autoritário. Muitos anos depois, revive essa sensação ao ser preso pela ditadura militar.

Sobre as passagens narradas reflete sobre as distintas facetas da realidade brasileira: a impotência da esperança, a prepotência e o autoritarismo, a exploração e a dominação, as berrantes diferenças sociais, as deficiências do ensino e a exiguidade das escolas, o desemprego e o subemprego, os sonhos e o possível. Embora carregadas de subjetividade, as cartas traduzem o momento real e objetivo da história brasileira, da qual Paulo Freire participou como sujeito.

4.3.4 Leituras e costuras à empiria

Ao transitar por essas três leituras, percebemos pontos de aproximação entre as narrativas e intencionalidades das autoras e do autor. Primeiramente, embora sejam gêneros literários distintos – um conto, uma autobiografia e uma coletânea de cartas – assemelham-se em relação à forma com que elaboram seu questionamento: de dentro para fora, a partir de sua subjetividade. No caso de Freire, os fatos narrados foram por ele vivenciados, assim como os narrados por Gebara, mas esta, ao mergulhar mais profundamente nas sensações, anseios e dúvidas, aproxima-se de Lispector pelo seu caráter intimista, em que a exacerbação de determinados momentos da personagem chega a desencadear a crise na própria subjetividade. As três obras abordam problemas psicológicos e sociais. Além desses, mas sem ser possível uma demarcação, em Clarice Lispector se verifica a abordagem de problemas no âmbito

existencial, aproximando-se do existencialismo sartriano¹¹, que questiona o mundo, a forma, de uma unidade mínima para a máxima, do eu para o nós. Contudo, em que aspectos esses questionamentos das autoras e do autor podem contribuir para nossa análise? Ora, como literaturas que são, poderíamos citar inúmeras possibilidades, mas devemos nos restringir às temáticas que abordamos nessa pesquisa. Assim, tomando como base os eixos temáticos analisados, percebemos que essas leituras contribuem sobremaneira para enriquecer nossas reflexões acerca das mulheres, questionando seus papéis de mãe, esposa, filha, as atribuições domésticas, a transgressão e a culpa, a formação como profissionais da educação.

Em relação aos papéis desempenhados pela mulher no âmbito familiar, no conto *Amor*, o cotidiano da mulher está infiltrado no espaço doméstico, repetindo os mesmos afazeres, mecanicamente, dando voltas e mais voltas e retornando sempre ao mesmo ponto, sem renovação. Ana representa essa mulher, entregue à rotina doméstica. Com tranquilidade, acorda de manhã “*aureolada pelos calmos deveres*” (LISPECTOR, 1998, p.21), entre eles, limpar os móveis, costurar para os meninos e receber o marido de volta em casa todas as tardes. Para mostrar a necessidade de segurança, o que um lar havia lhe dado, é empregada a metáfora do lavrador:

Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. [...] cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas. [...] No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. [...] Assim ela o quisera e escolhera (LISPECTOR, 1998, p.20).

No entanto, ao cair da tarde, quando tudo se aquieta e os filhos e o marido estão fora de casa, o vazio da casa lhe dá também a sensação de vazio interior: o tédio. “Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela.” (LISPECTOR, 1998, p.19). Para evitar “o perigo”, Ana procurava sair de casa para fazer compras ou levar objetos para consertar e, quando chegasse, logo todos já estariam em casa, voltando a exigir sua dedicação.

Como tantas mulheres, que no seu cotidiano só conhecem uma forma de se relacionarem com os outros: a de servi-los. Sua identidade pessoal e sua autoestima

¹¹ Jean Paul Sartre, filósofo francês, foi um dos mais importantes nomes do existencialismo, que estuda e questiona o que é o ser, o existir, a partir de cada indivíduo e seu espaço no mundo.

derivavam de sua capacidade de “trabalhar” pelos outros, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma inter-relação de dependência. Em seus devaneios, Ana se via saindo apoiada nos braços do marido. Esta imagem do braço reforça a relação de dependência da mulher, visto que o braço significa a força e o poder, encontrados até então somente no marido, e não nela. Todavia, constata-se que a rotina das “mães solteiras” pode trazer-lhes, paralelamente ao sentimento de segurança, uma sensação de vazio, de tédio, de estagnação e falta de evolução.

Minha mãe também foi educada neste mesmo pensamento, onde a mulher do interior tinha a responsabilidade de ficar em casa para cuidar dos afazeres domésticos e cuidar dos filhos, levando-os para a escola e protegendo-os dos perigos existentes lá fora (JOSI, a).

Descobrimos que há uma dialética sutil existente na vida privada das mulheres: enquanto as mulheres eram valorizadas por suas “prezadas domésticas”, e sua preparação para o casamento e boa aceitação na família do futuro marido dependia, em parte, dessas qualidades para ser uma boa dona de casa, o trabalho cotidiano em que exercem essa função era e é desprestigiado, sem reconhecimento. “*A minha vida toda, o que eu fazia de manter a casa sempre em ordem, isso não valia nada, porque não via resultados*”. (MERI, b).

A inquietação que aflige as mulheres em relação à rotina provoca reflexão sobre a necessidade de buscar novas alternativas, para Gebara, essa busca traduz-se em liberdade.

O desejo de sair de uma situação que me impede de respirar à vontade, uma necessidade de procurar outra coisa, outro caminho, outro ambiente, outro amor. Vivencio-a como uma tensão no presente, uma insatisfação, a negação de uma situação ou de um sofrimento que me pesam no coração e nos ombros. A liberdade torna-se uma necessidade vital. A liberdade torna-se a exigência de um sopro mais profundo capaz de renovar-me as entranhas e devolver-me gosto, prazer e alegria na existência. (GEBARA, 2005, p. 24).

Contudo, o sentimento de inquietude raras vezes é claramente traduzido, compreendido, assim como o desejo de liberdade.

A liberdade, enigmaticamente, encontra-se por entre as nuvens do céu, como em uma manhã encoberta por um nevoeiro que, certamente, esconde o belo céu. Estou procurando enxergar com clareza, mas estou em meio a sentimentos misturados, em um céu turbilhonado. Clareza a esse respeito é a própria complexidade da existência. (GEBARA, 2005, p.18-19)

O rompimento com o nebuloso na narrativa de Clarice ocorre no momento em que Ana vê o cego, e o vê como num espelho, parado como ela (tanto naquele instante de travada do bonde como na estagnada na vida). O cego mascava chicletes, cuja repetição do movimento de mascar vem enfatizar o sentido de rotina, esse movimento automatizado das mulheres.

Alguma coisa intranquã estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um cego mascava chicles. [...] O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir. [...] Ele mastigava goma na escuridão. [...] Olhava o cego profundamente. [...] Ana olhava-o [...] mas continuava a olhá-lo. O mal estava feito. Por quê? teria esquecido de que havia cegos? A piedade sufocava, Ana respirava pesadamente. (LISPECTOR, 1998, p.22).

Cúmplice do cego, Ana passa a ver a própria escuridão em que vive, passando por um processo de epifania, “a revelação súbita da verdade”, que, neste momento, classifica-se como antiepifania, quando os sentimentos latentes são de ânsia, náusea, dor, corrosão interior. “Um cego mascando chicles mergulhara o mundo em escura sofreguidão.” (LISPECTOR, 1998, p.23). A epifania, conforme Haroldo de Campos “é o traço definidor para a compreensão do modo escritural clariceano” (apud SÁ, 1993, p.12), conferindo aos textos contornos de uma realidade complexa, porém perceptível aos sentidos. O termo epifania vem do grego *epi* = sobre e *phaino* = aparecer, brilhar; *epipháneia* significa manifestação, aparição. Embora não exista em Clarice nem sequer a menção da palavra epifania, contudo pode-se deduzir de sua ficção toda uma poética do instante, próxima à *ascese* espiritual que, pelos místicos do Ocidente e Oriente, é a purificação dos sentidos e da inteligência, que tem por fim tornar a alma receptiva à graça divina e pronta a ser habitada por Deus. Ao analisar o elemento epifânico em Clarice Lispector, Olga de Sá (1993) o desdobra em dois pólos: o da epifania da beleza e o da antiepifania (epifanias irônicas e corrosivas). No pólo das epifanias de beleza, o ser é revelado num dado momento excepcional e convida a personagem a revirar a própria existência. O outro pólo epifânico constitui-se pelas epifanias do feio, da náusea, que são as “antiepifanias” ou epifanias irônicas e corrosivas que também revelam o ser, mas pelo seu avesso, ou seja, epifanias das percepções decepcionantes, seguidas de náusea. Essa é uma marca diferencial da narrativa clariceana.

O processo de conhecer a história da educação relacionada à questão de gênero e refletindo sobre sua vida, tanto como mulher como profissional, levou algumas alunas a

visualizarem com maior clareza seu cotidiano, provocando, em alguns casos, a alteração de situações, tanto no que se refere à divisão das tarefas domésticas, quanto à determinação de seguir buscando sua qualificação profissional. Josi ilustra esse fato quando relata que, a partir de sua reflexão, passou não só a dividir tarefas com o marido, como também a se permitir momentos de lazer, considerando seu direito de ter tempo, assim como os demais, para si.

Eu não me dava conta da rotina diária que a gente tem, das coisas que a gente faz. E uma coisa que eu meio revolucionei em casa [...] o papel da mulher era de trabalhar e estudar e ter a responsabilidade de cuidar da família. [...] Por que só a mulher ser parte disso? Então eu comecei a me dar conta de que eu trabalhava o dia inteiro, estudava à noite e tinha tudo para fazer em casa e por culpa minha. Claro né, acostumei meu marido dessa forma, de que tinha tudo prontinho. Mas pera aí! Porque eu sou obrigada se ele divide o mesmo espaço comigo? A gente tem os filhos e tem as mesmas responsabilidades. Então eu não sentava para olhar uma televisão no final de semana, porque eu tinha a casa para limpar, eu tinha as coisas para fazer. E corria atrás das crianças o tempo todo. Então vamos parar. [...] A gente não se dá conta. Então vem daquela cultura de que o homem recebe tudo prontinho e como éramos só nós dois eu fui fazendo. Fui acumulando tarefas. Veio o primeiro filho, continuei fazendo tudo. Veio o segundo, continuei fazendo tudo. Veio o terceiro, acumulou tudo [...] Hoje é o meu dia de sentar e olhar o meu filme. É o meu dia (risos). [...] Eu me acordei bastante (JOSI, b).

O “acordar” da personagem para a realidade foi provocado pelos sustos. Aliás, a referência aos sustos e explosões se percebe em todo o decorrer do conto: “O fogão dava estouros (p.19). [...] a grande tesoura dando estalidos na fazenda (p.20). Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. [...] Na fraqueza em que estava tudo a atingia como um susto” (p.23). Mas o susto que provoca a tomada de consciência de Ana ocorre no bonde.

Cabe aqui, assinalar que Clarice atua num mundo de percepção quase extrassensorial e, para expressá-lo, utiliza várias imagens poéticas que, além de marcarem seu estilo, servem para salientar o significado do seu discurso. No conto, as imagens são significativas, assim como os lugares onde Ana se encontra. O bonde, o Jardim Botânico, a cozinha.

O espaço (LEÃO, 2004), além de situar a ação da narrativa, pode caracterizar determinada situação ou personagem quando se permite ultrapassar os limites da descrição, atingindo uma dimensão simbólica que pode contribuir significativamente ao contexto narrativo. O espaço simboliza, de modo geral, um conjunto de indicações que constitui um sistema móvel de relações, seja a partir de um ponto, de um corpo, ou de um centro qualquer, irradiando sobre várias dimensões. “o espaço simboliza o meio – exterior ou interior. [...] espaço interior para simbolizar o conjunto das potencialidades humanas na via das atualizações progressivas, o conjunto do consciente, do inconsciente e dos imprevisíveis

possíveis (CHEVALIER, 2001, p.391). Na literatura é comum a figuração dos espaços das metrópoles como local de disseminação da violência, ruptura de raízes, perda de identidade, empobrecimento dos vínculos culturais, afetivos e familiares, que são fatores indicativos de crises e conflitos de sujeitos sociais fragmentados, expostos ao mal-estar de uma vida cotidiana burocrática e impessoal. Evocando Freud, que classifica como “mal-estar na metrópole contemporânea criada pelo capitalismo”, André Bueno (2000), em seu ensaio *Sinais da cidade: forma literária e vida cotidiana*, afirma que os seres humanos, embora vivam aglomerados no espaço urbano, esse não é um meio comunicante, pelo contrário, faz com que os seres a vivam distantes¹² uns dos outros, “em tons variados de estranhamento, em relação a si mesmos e à sociedade em que vivem. onde circulam quase como estrangeiros, como exilados, alheios a seu próprio cotidiano” (BUENO, 2000, p.13), ou seja, como quem, perdido, busca o caminho. Essas considerações lembram a obra proustiana¹³, que se afirma como uma busca não somente do tempo, mas também do espaço perdido, que pode ser tanto o espaço exterior quanto o interior. Para Proust, os seres cercam-se dos lugares nos quais se descobrem, ou seja, eles aparecem em certos locais que lhes servem de suporte e moldura, e que determinam a perspectiva segundo a qual nos é permitido vê-los.

O bonde, como um meio de transporte, dá a ideia de deslocamento, representa uma passagem a outro espaço. Os trilhos remetem à ideia de direção, ordem, constância, assentamento, tudo o que Ana encontrava em sua casa. O movimento vacilante do bonde liga-se aos movimentos tanto externos quanto internos de Ana. Quando o bonde arranca subitamente, o saco de tricô despenca do seu colo e, os ovos, quebram. Ora, a rede de tricô não é mencionada por acaso. Evidentemente, ela está associada à rede familiar. O que posteriormente confirmamos no episódio do Jardim Botânico, onde “deposita os embrulhos na terra”, mas ao lembrar-se da família, os agarra rapidamente. Os ovos também simbolizam a ligação com os filhos, a exigência do perfeito papel de mãe. Pode-se deduzir que a rede caída, sua repentina aspereza, os ovos quebrados, indicam um rompimento em seu íntimo.

O bonde deu uma arrancada súbita,, jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão – Ana deu um grito [...] mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. [...] Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. O embrulho

¹² A distância em questão não tem nada a ver com a quantidade.

¹³ Refere-se à obra do escritor francês Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*, na qual, a primeira passagem trata de personagens perdidos no espaço externo e, na segunda, de um ser perdido num espaço interior.

dos ovos foi jogado fora da rede [...] A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido (LISPECTOR, 1998, p.22).

Esse rompimento abre um lugar para si, e Ana descobre isso no Jardim Botânico, onde percebe novamente o fascínio pela vida, na visão das plantas e animais.

Era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. [...] estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores na relva, amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro ou escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... [...] no tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha... os troncos eram percorridos por parasitas folhudas, o abraço era macio, colado. Como a repulsa que precedesse uma entrega – era fascinante, a mulher tinha nojo e era fascinante (LISPECTOR, 1995, p.25).

O exacerbado sentimento de piedade pelo cego intensifica sua percepção sensorial: E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornava mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. [...] E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca (LISPECTOR, 1998, p.23). Agora a náusea tem gosto “doce”, visão do esplendor no universo cheio de vida que ali encontrara, flores, árvores, insetos, bichos, terra, água e outros. A epifania, no Jardim Botânico é a epifania da beleza, na qual a mulher redescobre coisa belas, entre elas, a bondade, a compaixão, numa vida natural, enfim, diferente da vida aparente e limitada que forjara na rotina do seu lar. Contudo, ao mesmo tempo, Ana sente culpa por ter se deixado envolver por esse fascínio, pela sensualidade sutilmente descoberta na natureza e nela mesma. Sensações de prazer percorrendo todos os sentidos e, ao mesmo tempo, culpa, como se fosse pecado, “O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno” (LISPECTOR, 1995, p.25). O Jardim se contrapõe ao Inferno¹⁴. Lateja em Ana uma sensualidade reprimida, embaraçada por uma sensibilidade exótica e desmesurada. Moisés interpreta esta sensualidade como “uma sensualidade que parece menos do corpo que da alma, uma sensualidade *sublimada*” (2001, p.346).

Quando Ana volta para casa, tudo o que ela vê na cozinha – a pequena aranha no fogão, as flores na água da jarra, a formiga, os insetos voadores – a faz lembrar-se do que viu no Jardim Botânico: “O mesmo trabalho secreto se fazia ali na cozinha [...]. Ao redor havia

¹⁴ Seu apartamento fica no nono andar. Segundo a Divina Comédia de Dante Alighieri, o nono círculo do Inferno é o último e mais subterrâneo de todos os círculos infernais.

uma vida silenciosa, lenta, insistente. Horror, horror” (1998, p.28). Diferentemente do início do conto, quando a cozinha é citada como um local de satisfação para Ana, pois “a cozinha era enfim espaçosa” (p.19), no retorno para casa o espaço da cozinha passa a ser ressignificado na sua relação com a mulher.

A cozinha é, para Gebara, o ponto de partida para questionar a realidade cotidiana.

A vida cotidiana, com seus aspectos ora rígidos, ora indefinidos e fluidos, torna-se então a matéria-prima do meu trabalho. Minhas lembranças situam-se nesse cotidiano tão pouco valorizado pelas grandes concepções filosóficas da história [...] Mas aí estou batendo em outra porta, como se ousasse entrar na história pela porta da cozinha, aquela porta que quase nunca se vê quando se chega à casa de alguém. Mas uma porta que nos leva a um lugar privilegiado. [...] Toda cozinha revela um pouco o lado escondido dos moradores da casa [...] Descobrimos a vida dos moradores pelo que existe e pelo que falta. Percebemos a intimidade sem qualquer máscara social. A cozinha revela os hábitos dos moradores e em que cultura vivem (GEBARA, 2005, p.26).

A teóloga adentra no estudo do cotidiano, denominando-o “epistemologia da vida ordinária”, distinguindo-o da “epistemologia reflexiva” ou filosófica e científica. Ela explica que, nos processos epistemológicos, a valorização de um modo de conhecer é contextual, circunstancial, cultural, política e social e responde a interesses grupais e individuais. Segundo Gebara (2006), “o conhecimento produzido por uma elite a serviço dos detentores do poder é mais valorizado do que qualquer outro produzido, por exemplo, por um grupo de catadores de lixo.” Questões como classes sociais, raça, gênero, idades e orientação sexual aparecem de forma marcante nos processos de conhecimento, porém, é a nossa maneira de expressar nosso conhecimento do mundo que revela nosso lugar social e cultural e que, portanto, confere uma valoração maior ou menor em relação ao que é proposto como conhecimento. Assim passamos a entender o que significa para Gebara a “epistemologia da vida ordinária”: um conjunto de processos que interagem no interior de cada indivíduo com seu meio. Dessa forma, ela propõe nos voltarmos às experiências cotidianas, na sua diversidade e complexidade, no sentido de resgatar uma sabedoria de vida, uma ética, uma poética implicadas em nossas próprias histórias pessoais e coletivas.

Freire propõe a leitura do cotidiano em sala de aula como forma de desvelar a realidade através das interpretações dos educandos em relação ao que vivem.

O que educadoras e educadores progressistas precisam fazer é trazer a vida mesma para dentro de suas salas de aula. Fazendo uma leitura crítica da cotidianidade analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter os educandos exemplos de discriminação retirados da experiência do dia-a-dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio. Analisá-los como pontos de agressiva contradição ao que venho chamando vocação para o ser mais de mulheres e homens que, ao longo da história, se veio constituindo como sua natureza (FREIRE, 1994, p.196).

Para o educador, a educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo, que é um mundo inacabado e como tal pode ser transformado.

Diante da possibilidade de transformação, o conflito em Ana se instalara: não sabia se amava mais o cego que lhe ferira ou o Jardim Botânico que, tranquilo e alto, lhe seduzira e revelara a parte forte do mundo. Enfim, descobriu que amava o cego, a sua vida obscura, familiar, e, portanto, não podia largá-los, não tinha coragem para essa ruptura, e sim medo ao pensar em seguir o chamado do cego e “ir sozinha”, significando o abandono e o esquecimento dos filhos.

Mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor. Agarrou o embrulho, avançou pelo atalho obscuro, atingiu a alameda. [...] Abraçou o filho [...] Como se soubesse de um mal – o cego ou o belo Jardim? – agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. [...] O que faria se seguisse o cego? Iria sozinha [...]. Tenho medo, disse.[...] Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se [...] Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe. (LISPECTOR, 1998, p.25-26).

Assim Ana optou pela família, agora na realidade claramente percebida, aceitando seu papel de mulher, deixando de lado o risco de viver intensamente para si. Enfim, aliviada pelo fim da “hora instável”, retornando ao lar e, ao final da noite “Ana respirou profundamente e uma grande aceitação deu a seu rosto um ar de mulher” (p.21). A aceitação no rosto que lembra Maria, quando, na visita do anjo Gabriel, aceita seu destino de ser mãe do Salvador.

A Mãe divina simboliza a sublimação mais perfeita do instinto e a harmonia mais profunda do amor. Na verdade, o conto *Amor* mostra a complexidade desse amor, que envolve

sentimentos paradoxais. A mãe simboliza¹⁵ a segurança do abrigo, do calor, da ternura e da alimentação. Vejamos como Gebara se expressa em relação a sua mãe.

Esse ponto preciso ou essa chave fundamental desvelam-me horizontes e, ao mesmo tempo, me incomodam. É como se estivesse revolvendo uma intimidade conhecida e desconhecida, um lugar sagrado, uma memória de amor e dor, como se estivesse desvelando, ainda que só em parte, uma parcela íntima de mim (GEBARA, 2005, p. 42)

A mãe é a primeira forma que toma para o indivíduo a experiência da alma, isto é, do inconsciente. Este apresenta dois aspectos, um construtivo e outro destrutivo. Em contrapartida ao amor simbolizado pela Mãe divina, as mães também representam o risco da opressão pela estreiteza do meio e pelo sufocamento através de um prolongamento excessivo da função de alimentadora e guia: a genitora devorando o futuro genitor, a generosidade transformando-se em captadora e castradora.

Nas narrativas, percebe-se que a falta de resistência, ou frustração das mães, não raro é descontada nos projetos para suas filhas. As alunas referem-se aos sonhos das mães para si, assim como Gebara lembra dos planos que sua mãe, já falecida há mais de dez anos quando da escrita dessa obra, fazia para ela. Um sonho que vinha de geração em geração, dado ao contexto cultural: um sonho de felicidade dentro das leis estabelecidas, da família e da sociedade.

Minha mãe sonhava para mim um futuro que seria, de alguma forma, o futuro que havia sonhado para si. [...] Creio que também tenha sido o sonho de minha avó para minha mãe, que não se concretizou como esperava. De geração em geração, de mulher para mulher, foi transmitido um sonho, certamente pouco original, dado o contexto cultural: era um sonho de felicidade dentro das leis estabelecidas, da família e da sociedade. [...] Queria para nós o que não tivera (GEBARA, 2005, p.47).

Entrar na faculdade sempre foi sonho meu e da minha família, estar realizando ele agora me fez lembrar um pouco da história da minha mãe, como muitas mulheres, foi criada mais para cuidar da casa e dos filhos, do que incentivada a estudar e realizar seus próprios sonhos (LEDA, a).

¹⁵ Dicionário de Símbolos, p.580

Na concepção cultural da maternidade, a valorização da mulher é medida em relação a sua disposição para atender às necessidades da família, sempre em primeiro lugar. Se ela age de modo contrário, está subvertendo a ordem, o que gera a culpa.

Quando me formei, entrei para o convento das cónegas de Santo Agostinho, sem o consentimento de minha mãe. [...] A culpa foi o legado de minha tradição, a herança de meu cristianismo, a sombra que sempre me acompanhou. [...] Como explicar a saída do reino da mãe, de minha mãe e a entrada no reino das mães obedientes, no Reino de deus, o Pai? [...] Como efetuar um desvio desses para negar um outro e afirmar outro que, à primeira vista, tanto se assemelha? [...] Como ser livre no meio de regras de observância e clausura? [...] Abandonar lugares, situações, pessoas e começar outras relações, viver outras situações em nome da liberdade, sofrer por abandonar e por saber que se tem de abandonar, não é fácil... [...] Os únicos retornos serão os que nos trazem as lembranças. O presente tem sua densidade e sua qualidade própria e, mesmo quando influenciado pelos episódios do passado, está voltado para o futuro, para o que está por vir (GEBARA, 2005, p.50-55).

Esses questionamentos levam à reflexão sobre suas escolhas, incluindo a culpa como preço da transgressão às leis familiares.

Na escritura de Clarice Lispector vê-se exteriorizada a possibilidade de transgressão que a vida subjetiva comporta. Para a autora, “criar é transgredir, é possibilidade e meio de ruptura com o estabelecido”(MARTINS, 1977). A esse respeito, observe-se a avaliação de Gilberto Figueiredo Martins:

Como obra transgressora, faz uso peculiar das regras gramaticais, na busca de novos recursos expressivos, efetuando, ainda, a reversão paródica de clichês linguísticos e a denúncia do desgaste dos clichês morais do senso comum: as rupturas com a gramática normativa em perfeita convivência com as concepções éticas e estéticas da ficcionista. A pesquisa estética apresenta-se como saída contestatória (opondo-se ao fazer artístico que seja mera reprodução dos mecanismos e meios de reprodução) e luta pela criação. O conflito dentro dos signos e a crise dos gêneros, tematizados pela ficcionista, refletem uma posição de não-aceitação, de contundente oposição (MARTINS, 1977, p.5).

Há uma correspondência significativa entre o sentido latente da obra e o “estado geral do mundo”, pois tanto o escrever como o pensar tornou-se uma atividade problemática e problematizante. O ato de escrever em Clarice Lispector se justificaria como um encargo que lhe impõem: missão secreta que se exterioriza e que a expõe a um juízo geral condenatório. Para Barthes, há uma possibilidade de discurso fora do poder: de trapacear com a linguagem,

introduzir nesta a anarquia, desviá-la de suas funções habituais. A afirmação e a assunção dessa linguagem. Para ele, os intelectuais não detêm um poder de ação política tão grande como eles tendem a crer, mas eles detêm os instrumentos para fazer a crítica das linguagens opressoras, o que representa um poder e implica um dever.

O comprometimento com a escrita é um ponto em comum entre as autoras e o autor. A utilização da linguagem como instrumento de libertação. A escrita com fonte de poder para conscientização e reflexão sobre si mesmo e o mundo que nos cerca.

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. (p.15) A natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir. [...] Aprendemos a escrever quando, lendo com rigor o que escrevemos, descobrimos ser capazes de reescrever o escrito, melhorando-o, ou mantê-lo por nos satisfazer. (p.16) É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos (FREIRE, 1994, p.17).

A escrita de Freire nos leva a enxergar que devemos romper com a educação mecanicista na qual os seres são programados, condicionados. Como que tomados pela cegueira imposta pelo sistema, as pessoas não percebem que sua educação se reduz à transferência de receitas, ou seja, de pacotes conteudísticos.

Os homens e as mulheres são seres programados, condicionados, mas não determinados. E porque além de ser se sabem condicionados, podem intervir no próprio condicionamento. Não haveria como falar em libertação se esta fosse um dado preestabelecido. Só há libertação, porque, em lugar dela, pode prevalecer a dominação. Daí que, numa perspectiva dialética, por isso mesmo não-determinista, a educação deve ser, cada vez mais, uma experiência de decisão, de ruptura, de pensar certo, de conhecimento crítico. Uma experiência esperançosa e não desesperançada, já que o futuro não é um dado dado, uma sina, um fado. Daí, também, que a educação demande de seus sujeitos alto senso de responsabilidade (FREIRE, 1994, p.145).

Nessa perspectiva, aproximamos Freire das estudantes, que já demonstram conhecimento sobre o pensamento do renomado educador.

Os currículos escolares fragmentam de tal forma o ensino que os conteúdos e aprendizados parecem não ter relação entre si, e menos ainda com a vida cotidiana dos alunos. (LIA, a).

Paulo Freire diz que não somos educados para ser seres pensantes. Eu penso que a sociedade não está pronta para a educação que a gente está planejando. A sociedade ainda procura aquela metodologia tradicionalista, copiar, fazer prova. Eu acredito que não é mais assim que vai funcionar. (MERI, b).

A questão do ensinar e aprender liga Freire e Gebara das estudantes no que se referem à autonomia e liberdade encontradas na proposta da escrita autobiográfica, bem como no propósito de ensinar e aprender.

Tenho consciência de que minha identidade é marcada pelo trabalho que faço. [...] Minha primeira atividade foi a do ensino que, sob diferentes formas, continuo a exercer. Primeiro ensinei filosofia, depois teologia. [...] Gosto de ensinar. O ensino permite que alcance o limiar de uma certa experiência de liberdade. Ensinar aquilo em que acredito, que descubro na vida, que aprendi. Ensinar a refletir, a estabelecer relações, questionar, buscar respostas (GEBARA, 2005, p.68).

Diante das relações estabelecidas, percebemos a realidade de seres humanos que acreditam na educação e no poder da palavra quando esta se traduz numa procura contextualizada de sentido, contribuindo com questionamentos e reflexões que nos auxiliam a repensar nossas certezas.

4.4 ENTRE(LAÇOS)

Aos fios da meada até então analisados, somamos o da minha percepção numa tentativa de articulá-los com os fundamentos teóricos que sustentam esse estudo. Para tanto, partiremos das leituras literárias que, pelo muito que nos revelam em suas entrelinhas, primorosamente contribuem não somente para as análises das narrativas individuais e dos grupos de discussão, mas também para aguçar a percepção acerca de minha história de vida e realidade presente.

No conto *Amor*, duas silenciosas características atribuídas à mulher despertaram-me para uma realidade vivenciada e pouco compreendida. O papel de mãe idealizada, ao qual, muitas vezes, não conseguimos corresponder, e a bondade selada na nossa formação que ora nos liberta ora nos aprisiona.

Ana demonstra ser uma mãe dedicada aos filhos “verdadeiros”, que crescem nas exigências. “Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos.” (LISPECTOR, 1998, p.19). Essa foi uma situação de estranhamento, pois, em minha concepção e vivência como mãe, observo que à medida que os filhos crescem e vão adquirindo autonomia, menos exigem. Mas os filhos de Ana – assinala-se “homens” – esgotam-na pela sua dependência, são como um fardo a suportar, resultado de uma situação que ela mesma criara, ou melhor, reproduzira.

Sobre essa situação, vale alinhar ao esclarecimento já feito por Lagarde (2005), as considerações de Pisano (2001),

Las mujeres son creyentes de la familia, es decir, de la cultura de los hombres. La mujer, en tanto gran educadora, forma y transmite las herramientas del sistema, educa a los que más tarde serán sus opresores genéricos.

A visão da maternidade que nos é apresentada no conto está mais próxima da realidade que vivenciamos, pois mostra que na relação entre mães e filhos também existem sentimentos de angústia, irritação, e desejos de omissão de disponibilidade. De certa forma, essa compreensão de não ter de exigir de si a imagem da mãe extraordinária e idealizada, traz alívio às mulheres.

No entanto, em relação ao cego, Ana caíra numa “bondade extremamente dolorosa” (p.23). Para Gebara (2005), a bondade tem uma história na história das mulheres e, muito particularmente, na história geral das religiosas, na qual, frequentemente, ser boa era algo interpretado segundo a chave da submissão, da obediência, da ingenuidade, da aceitação da ordem estabelecida. A essa linha de concepção de bondade em Gebara, traço um paralelo com a minha história, que me fez compreender a valorização da bondade transmitida pelas irmãs franciscanas do colégio onde estudei: “Ser boa para com todos, primeiro com os outros e depois comigo mesma, costumava ser minha linha de conduta.” (GEBARA, 2005, p.35). Além disso, historicamente a bondade é considerada característica natural das mulheres, pois através dela expressam sua dedicação e cuidado aos outros.

A mulher no séc. XVIII vive confinada ao lar. [...] a mulher é “naturalmente” afetiva e bondosa e deve, ao lado das crianças, permanecer obediente ao pai de família. De modo geral ela é excluída dos papéis públicos e das responsabilidades exteriores, sejam elas: políticas, administrativas, municipais ou corporativas. A sua preocupação era prioritariamente doméstica, encarnando a imagem de esposa e mãe. A sua dedicação é constante a todos que vivem sob seu teto, ela é destinada a servir, ou seja, a cuidar: alimentar, criar, atender na doença, assistir na morte – essa é a ocupação da mulher (EGGERT, 2004, p.228).

Outra aproximação estabelecida e muito contundente em Gebara (2005) diz respeito à ânsia de liberdade, que se opunha à visão do casamento, tanto que, nos meus tempos de adolescência, não compreendia como não tinha o sonho de casar, como minhas amigas, mas apenas os sonhos de ser mãe, de ter minha própria casa e meu trabalho. Gebara, na sua autobiografia, interroga-se incansavelmente sobre o que significa liberdade, o que me levou também a um questionamento pessoal, e percebo seu significado sob prismas semelhantes e diversos.

Afinal, é possível ser livre, sujeitos que somos ao sistema capitalista e patriarcal? Vejo a liberdade, em especial a das mulheres, condicionada aos padrões impostos. Queremos e lutamos por liberdade. Por outro lado, a possibilidade de sermos livres está diretamente relacionada à obrigatoriedade de respeitarmos determinados códigos e regras, caso contrário, não temos paz¹⁶. E, por isso, segundo Vial (2008) seguimos determinados padrões impostos pelo direito, pela religião, pelo mercado. Nesse viés, são contundentes os questionamentos de Erich Fromm:

Las cuestiones fundamentales que surgen cuando se considera el aspecto humano de la libertad, el ansia de sumisión y el apetito del poder, son éstas: Qué es la libertad como experiencia humana? Es el deseo de libertad algo inherente a la naturaleza de los hombres? Se trata de una experiencia idéntica, cualquiera que sea el tipo de cultura a la cual una persona pertenece, o se trata se algo que varia de acuerdo con el grado de individualismo alcanzado en una sociedad dada? [...] No existirá, tal vez, junto a un deseo innato de libertad, un anhelo instintivo de sumisión? Y se esto no existe, como podemos explicar la atracción que sobre tantas personas ejerce actualmente el sometimiento a un líder? (FROMM, 2006, p.30 apud VIAL, 2008, p.188).

¹⁶ No prefácio de recente romance de Asne Seierstad, *O Livreiro de Cabul*, que trata da realidade do Afeganistão observada e vivenciada pela jornalista norueguesa, vemos a noção de liberdade quando ela relata que teve de fugir da sua identidade para ser protegida. “Eu não era obrigada a seguir os severos códigos de vestimenta das mulheres afegãs e podia ir aonde quisesse. Mesmo assim, quase sempre vestia a burca, simplesmente para ser deixada em paz. [...] Sob a burca eu estava livre para olhar à vontade sem que ninguém me olhasse. [...] O anonimato tornou-se uma libertação.” (2006, p.13-14).

Em Freire a liberdade se situa não só na luta contra situações sociais e políticas opressivas, como também na sua dimensão subjetiva, no confronto com outras liberdades, porém, sem se opor a elas. Por outro lado, a liberdade sem limite é tão negada quanto na liberdade castrada. “Não é com regimes de exceção que ensinamos democracia a ninguém; não é com imprensa amordaçada que aprendemos a ser imprensa livre; não é no mutismo que aprendemos a falar, como não é na licenciosidade que aprendemos a ser éticos.” (1994, p.18). Na perspectiva libertadora, o sujeito pronuncia seu mundo, dizendo a palavra. A palavra como instrumento de reflexão e libertação na construção de uma sociedade democrática, livre e autônoma.

Ao dizer sua palavra no texto autobiográfico, as estudantes inseriram-se numa prática educativa que se move no binômio ação-reflexão, pela mediação do mundo-linguagem, provocando o processo de construção da autonomia.

A gente sempre estava acostumada a receber. Você lê isso e faz aquilo. Nessa disciplina não: você vai buscar o livro que você acha interessante, vai na biblioteca e escolhe qual livro. Então a gente buscou vários que achamos mais interessantes, relacionamos um e outro. Ninguém tem um trabalho igual, além da história de vida de cada um ser diferente, os próprios materiais que cada um buscou foram diferentes, a partir do interesse de cada um, a autonomia que a gente teve foi positiva. (NARA, b).

Percebemos que refletir sobre a prática requer um distanciamento a fim de ouvir a si mesmo capacitando as autoras a refletirem sobre a própria experiência. Segundo Cunha (1998), este processo é considerado um processo “profundamente emancipatório” em que as autoras podem autodeterminar sua trajetória de formação. Nesse sentido, cruzamos as linhas de pensamento de Cunha (1998) e Josso (2004), que explicitam a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência: o discurso produz a experiência e vice-versa, numa relação de mútua influência, ou seja, ao mesmo tempo em que organizamos nossas ideias para o relato, seja escrito ou oral, reconstruímos nossa experiência de forma reflexiva, portanto, uma autoanálise que se constitui em base para a própria prática.

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1998, p.39).

Assim compreendemos que o exercício autobiográfico é capaz de desencadear um processo autônomo na medida em que a autoria é atribuída a quem produz algo com legitimidade.

Entre laços de leituras, descobrimos que o processo da autoria feminina efetivamente é como aquele ponto que surpreendentemente desata, libertando o nó cego da nossa realidade para transformá-la a partir de nós mesmas, tecendo relações de mais igualdade e justiça entre mulheres e homens, de ponto em ponto.

5 CONCLUSÃO

Viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre seu mundo com inteligência e liberdade. Tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que, hoje, denominamos educação.

Mário Osório Marques

À luz da pesquisa-formação, tecemos resultados acerca desse saber-fazer teórico-metodológico, pensando a educação como possibilidades de desenvolvimento da autonomia e de visibilidade dos conhecimentos produzidos pelas mulheres. As narrativas com histórias de vida pelo viés da escrita autobiográfica foram postas a serviço da lógica de uma abordagem experiencial, com ênfase na formação das mulheres educadoras.

A história das mulheres na trajetória de emancipação contribui para compreender o processo de inclusão cultural que ainda hoje se busca. Conhecer o porquê da determinação de espaços institucionalizados ao feminino fornece visibilidade às mulheres sobre os papéis que desempenham no seu cotidiano, na maioria das vezes de forma automática, sem reflexão, sem escolhas. Reconhecer-se como parte de um grupo “diferente” do estipulado para ocupar o espaço da cultura, faculta condições para reivindicar direitos, resistindo à domesticação epistemológica. A reivindicação das mulheres emerge da “cidadania reclamada” (STOER, 2004), em cujo discurso o sujeito da enunciação discorre sobre si mesmo e não apenas sobre o outro.

Todavia, embora as mulheres pesquisadas, pelo próprio fato de estarem cursando nível superior, no caso, Pedagogia, já estejam inseridas num projeto de si como profissionais da educação, apresentaram certa resistência à proposta de atuarem como autoras, revelando o quanto o ensino recebido reproduz o estereótipo das mulheres ideais: passivas, incapazes de autonomia intelectual. Nesse contexto, os conhecimentos trazidos pela História da Educação, evidenciando a exclusão das mulheres do espaço do saber e do conhecimento, bem como as lutas de mulheres feministas que enfrentaram diversas barreiras impostas pelo poder patriarcal, foram significativos para compreender historicamente a condição feminina. “Falando dessa questão da Idade Média e o que eu tenho a ver com isso? E, realmente, lá em casa só faltava eu colocar um vestido e um espartilho apertado porque eu estava igual à

mulher da Idade Média (risos)” (JOSI, b). Acrescentamos a isso uma boa dose de debates sobre os papéis desempenhados no cotidiano dessas mulheres. É interessante que em algumas mulheres a gente consegue notar que elas querem mudar a história delas. “O meu marido se foi e agora eu vou cuidar de mim” (ANA,b). A partir disso, mais propriamente informadas, estavam preparadas para o desafio de escrever sobre si.

Dessa forma, o exercício com a narrativa autobiográfica, que propunha aliar os conhecimentos adquiridos pela História da Educação à história pessoal, com enfoque na sua formação como profissional da área educacional, constituiu-se em um exercício com elevado grau de dificuldade, para a maioria das estudantes. Isso não significa que, por isso, a atividade fosse reconhecidamente válida, considerando o desprezo geral vigente às atividades subjetivas. Contudo, para algumas que se propuseram a encarar a proposta com a merecida seriedade e que, posteriormente, participaram do grupo de discussão, conforme os relatos, não há dúvidas do quão significativo foi esse processo sob o ponto de vista da experiência.

E quanto ao questionamento sobre o público pesquisado, como seria se houvesse homens? Sem outra metodologia, provavelmente nas análises observaríamos semelhanças e divergências entre os posicionamentos femininos e masculinos. Certamente próximos nos propósitos referentes à busca por qualificação profissional, a fim de obter melhores condições socioeconômicas. Não obstante, enquanto para elas o trabalho público representa direitos reconhecidos, com sentido além de uma independência apenas financeira, para eles há de se considerar os resquícios da cultura androcêntrica, em que a interpretação social do trabalho masculino não representa apenas o meio de sustento a si mesmo e à família, mas também a posição ocupada em relação ao conceito de macho, no qual o desemprego beira à desonra. Todavia, diferem-se, sobretudo, quanto aos impedimentos ao acesso ao estudo.

Quando passamos pelos corredores e salas de aula da universidade e vemos tantas mulheres por ali transitando, de diferentes faixas etárias, pensamos que os avanços femininos realmente aconteceram, e nos damos por satisfeitas. No entanto, não imaginamos o que muitas podem ter enfrentado para estarem ali. Ocorre que, para as mulheres, ainda pesam os estereótipos da mulher como a grande responsável pelo bem-estar da família. Seu conceito e sua aceitação ainda dependem disso: ser boa filha, boa esposa, boa mãe, boa dona de casa. A figura da Maria que luta e se sacrifica para ser boa sempre. Caso contrário, o entorno aponta-lhe a culpa. Mesmo pais jovens de moças já na faculdade lhes advertem quanto ao dever para com a família e a casa, que deve estar sempre em primeiro lugar. Algumas mulheres casadas,

dependentes financeiramente dos maridos, não têm permissão para investirem no curso universitário não só por ser dispendioso, mas também por não terem quem as substitua nos serviços domésticos ou pelos maridos não terem a companhia de todas as horas disponível. Por isso, observamos que são as mães as grandes incentivadoras das filhas, infundindo a valorização do estudo como possibilidade futura de autonomia. Ao mesmo tempo, há mães que, ironicamente, cobram um reconhecimento e um lugar de prestígio mesmo na velhice, inconscientemente, pelo fato de terem se doado tanto durante toda a vida. Enfim, na esfera privada, a mulher continua sendo a “rainha do lar”, a célula mater da sociedade, por ser a transmissora dos valores culturais.

Para elas, discursar sobre si, refletir sobre seu cotidiano e escrever com autoria, não é prática costumeira no processo de formação. Aliás, sabe-se que culturalmente as mulheres foram condicionadas a calar, a cumprir o dever a elas imposto e a nada questionar, enquanto que os homens foram preparados para enfrentar a tribuna, as lutas, determinar as regras, por serem os pensadores e questionadores da razão e da verdade, expondo-se publicamente com mais liberdade. Em virtude disso, a significação da experiência com a narrativa autobiográfica tenha sido considerada valiosa pela maioria das mulheres que participaram do projeto; já para a maioria de um público masculino, a atividade fosse considerada, talvez, desprestigiada, justamente por ser uma atividade subjetiva, coincidindo com o velho preconceito ainda existente na própria academia.

Conjecturamos outro ponto relevante, o que diz respeito à “memória de vida compartilhada” em que a pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de outro personagem, imbricou/influenciou na própria história narrada. Essa memória salientou-se a partir do filme *Essa não é a sua vida* e da leitura/escuta da história da *Bisa Bia Bisa Bel*, enquanto comentavam sobre essas personagens, resgatavam a sua própria história. Nesse aspecto do processo de formação e conhecimento, observamos a integração do “sensível” abordado pela ótica do cinema e da literatura oferecendo abertura de espírito, condição necessária a qualquer atividade que requeira práticas inovadoras. Da mesma forma, as leituras de *Amor, Águas do meu poço* e *Cartas à Cristina* ampliaram os horizontes de análise. Sem dúvida, essa vivificação da sensibilidade permite identificar, introjetar e também projetar aspectos da dimensão de si.

No tear da educação, sabemos que não basta apenas transmitir informações e conhecimentos, nem fazer uso da memória apenas para decorar informações. Portanto, o uso

das narrativas, seja por fontes escritas ou orais, dá voz aos discursos das protagonistas. Esses mesmos discursos que as constituem, elaboram a experiência. Em pesquisa-formação, o compreender o significado de experiência é fundamental.

O conceito de experiência é controverso, mesmo no campo das ciências humanas. O historiador pode ter conhecimento do passado baseado em experiência nos arquivos; o antropólogo produz conhecimento de outras culturas baseado em experiência como observador. Alguns historiadores, como Williams (apud SCOTT, 1998), evitam questionamentos sobre processos de construção-do-sujeito que estabelecem relações entre discurso, cognição e realidade. No entanto, no campo da educação, estudiosos pensam a educação a partir da experiência. Para Larrosa (2002), que investe no par experiência/sentido, “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essa visão adere-se a de Benjamin (1985), para o qual a experiência está cada vez mais rara pela falta de tempo, criticando o “periodismo” da área educacional, em cuja aprendizagem está submetida à “aprendizagem significativa”, ou seja, primeiro é preciso informar-se e depois opinar, e esta última se reduz, na maioria das vezes, em estar a favor ou contra. Para Cunha (1998) é através da narrativa que a experiência se produz. Contudo, sem tempo para narrar o que nos acontece, como refletir sobre o que nos acontece? Josso (2004) aposta na experiência fundamentada em reflexões densas sobre o que nos aconteceu, o que nos acontece e o que nos propomos a fazer acontecer. Por fim, todas essas linhas de pensamento sobre experiência se embricam para fortalecer o cordão que sustenta a experiência e narrativa como poder formador.

Nas circunstâncias da escrita, identificamos os três eixos de desafios às autoras que: exercitaram a arte da evocação, ao narrarem suas histórias; construíram sentido, ao serem suas próprias biógrafas; e foram suas intérpretes, ao colocarem-se como pesquisadoras. A escrita assim revela as representações da identidade e das influências recebidas, dos momentos charneira. Nessa trama, a visibilidade das protagonistas emerge pelas fontes escritas e orais, ou seja, pelos discursos que as constituem, e esses mesmos discursos elaboram experiência, a partir do que se vislumbram possibilidades de atuar no mundo, como sujeitos de ação, com poder de transformação da realidade. Como forma de narrativa confessional e, portanto, distante das “altas literaturas”, a autobiografia constitui-se num meio expressivo de narrar a experiência humana. Assim constatamos que narrativa e experiência são pontos estreitamente ligados e fundamentais para a constituição do “sujeito histórico” (FREIRE, 1997), pois elas inserem-se no processo de reflexão sobre suas práticas, visualizando seus cotidianos,

rompendo com o silêncio (GEBARA, 2000), recusando o anonimato, dando visibilidade às suas práticas. As mulheres educadoras tornam-se, assim, produtoras de conhecimento, rompendo os limites do privado, do sagrado, da cópia, do simples papel de reprodução.

Como pesquisadora, além de aprofundar os conhecimentos trazidos pela História da Educação, a pesquisa sobre a condição das mulheres, bem como sobre suas possíveis causas, adentrando nos terrenos da antropologia, da sociologia e teologia, acrescentaram-me uma compreensão acerca da temática feminista que veio firmar meu propósito de pesquisadora nesse campo de estudos. Além disso, a pesquisa forneceu-me subsídios para analisar, nos eixos temáticos, os relatos sob diversos prismas, como, por exemplo, o aporte transdisciplinar com a literatura, que provoca novas reflexões.

A literatura, quando se converte num modo privilegiado de reflexão filosófica, permite ao leitor ultrapassar o marco das disciplinas científicas, possibilitando ao educador e à educadora uma abordagem tanto dos problemas mais primários quanto dos mais complexos da história da educação. Neste estudo, percebemos isso com as revelações das obras de Clarice, Gebara e Freire que, em muitos momentos, trazem para nosso pensamento reflexões críticas acerca de diversas situações que identificamos em nossa sociedade. Então compreendemos o que Barthes (1980) quis dizer em *Aula*, ao afirmar que o poder se inscreve, desde sempre, na linguagem, à qual o ser humano não escapa, pois nela está inscrito, e, àqueles que não são cavaleiros da fé e tampouco super-homens, resta trapacear com a língua, pois apenas assim se pode ouvir a língua fora do poder. Essa trapaça salutar é o que Barthes chamava de “literatura”. Nas obras lidas, notamos a subversão crítica que possibilita a reconstrução dos lugares dos sentidos, permitindo-nos experimentar a complexidade da vida diante das escolhas, subversões ou submissões de personagens que são pura provocação, abrindo novas alternativas ao mundo tradicional.

Em novas perspectivas, o processo de pesquisa-formação abarca uma dinamização e invenção de si. Nesse processo de autopoiesis, são produzidas interações que regeneram ou transformam os projetos pessoais e profissionais, logo é possível rupturas e reposicionamentos. Sabemos que as questões de gênero perpassam todas as esferas da sociedade, e, portanto, estão presentes na escola. No entanto, ainda podemos nos questionar em que medida essa experiência para as mulheres educadoras poderá refletir nas suas práticas, se efetivamente estabelecerão a conexão das determinações de gênero com o exercício

docente, visto que compreender as relações de gênero e atuar na esfera educacional é fundamental para uma educação democrática.

A experiência como algo “que nos toca” emerge ao pensar no processo da pesquisa, ao lembrar-me das alunas em sala de aula, debatendo os assuntos de sua condição, demonstrando dúvidas, receios e resistência em relação à própria narrativa, expressando suas opiniões nos grupos de discussão com o posicionamento corajoso de seguir em frente, construindo-se. Diante da profundidade das palavras de Larrosa, acrescentaria ainda, que experiência é o que nos reconstrói. E isso ocorre quando as mulheres educadoras se submetem ao exercício da narrativa autobiográfica, que, indubitavelmente, reivindica autoria e autonomia. Elas passam a atuar como criadoras, incluídas no processo de criação cultural.

Voltando à metáfora da tecelagem, a pesquisa-formação, juntamente com a prática de pesquisa, constitui-se em uma rede que entrelaça fios de conhecimento e experiência de vida, nos possibilitando a visibilidade de nossas práticas e a percepção de que construímos, com nossas próprias mãos, experiências que nos projetam para novas tessituras.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2006, p.149 - 182.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

AGOSTINHO. **Santo Agostinho**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agostinho_de_Hipona> Acesso em: 20 jan. 2009.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1960.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nokolai Leskov & Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pensar a prática**. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T. A Queiroz, 2000.

_____. No raiar de Clarice Lispector. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

CATANI, Denice Bárbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2006, p.77 - 87.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMLIAN, Helena Choarik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2006, p.75 - 91.

CHASSOT, Ático. **A Ciência é masculina? É sim, senhora!** 2.ed. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COMMELIN, P. **Mitologia grega e romana**. Trad. Thomaz Lopes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.

CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento. In: **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____.(Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

DAMIÃO, Carla Milani. **Filosofia e narrativas autobiográficas a partir de um projeto de Walter Benjamin**. 2003. 200f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n.49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: dez. 2008.

EGGERT, Edla. A mulher e a educação: possibilidades de uma releitura criativa a partir da hermenêutica feminista. **Estudos Leopoldenses** – Série educação, São Leopoldo, v.3, n. 5, 1999.

_____. domÉstico – espaços e tempos para mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: STRÖHER, M.; DEIFELT, W.; MUSSKOPF, A. **À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 225-244.

_____. **Educação popular e teologia das margens.** São Leopoldo: Sinodal, 2003.

EGGERT, Edla.. Educação popular: mulheres visibilizam conhecimentos?. In: SEMINÁRIO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., 2004, Pelotas. **Anais...**, Pelotas: UFPEL, 2004, p. 1-11. 1 CD-ROM.

_____. **A tia, a professora e a mãe-esposa, perpetuadoras da mesma condição.** In: Fabiane Tejada Silveira, Gomercindo Ghiggi, Sandro de Castro Pitano. (Org.). Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico. 1 ed. Pelotas: Seiva, 2007, v. 1, p. 71-80.

FORNET-BETTENCOURT, Raúl. **Mulher e filosofia no pensamento ibero-americano:** momentos de uma relação difícil. Tradução de Ângela Tereza Sperb. São Leopoldo: Oikos/Nova Harmonia, 2008.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Alpiarça: Passagens, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Jorge. **Esta não é a sua vida.** Porto Alegre: Casa de Cinema, 1997, 16 min.

GEBARA, Ivone. As eistemologias teológicas e suas conseqüências. In: CONGRESSO GÊNERO E RELIGIÃO, 2006, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre, 2006.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio:** uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **As águas do meu poço:** reflexões sobre experiências de liberdade. São Paulo: Brasiliense, 2005.

GÓMEZ, Ela Rivera. La autobiografía, fuente para el estudio de las mujeres: com las palabras escribimos nuestra historia. Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, nº. 1,

2003, pags. 89-98. Disponível em: <<http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/1/89.pdf>>. Acesso em: set. 2009.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; **Ensaístas brasileiras**: mulheres que escreveram sobre literatura e artes de 1960 a 1991. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

JOSSO, Marie-Cristhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2006.

_____. In: SEMINÁRIO GRUPOS DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO, 2008, Porto Alegre, **Registro da palestrante**. Porto Alegre, PUC, 22 a 24 jul. 2008.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveiros de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4.ed. México: UNAM, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 - 28, jan./abr., 2002.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **No labirinto do silêncio**: uma incursão pelos contos *Amor, a Imitação da Rosa e Laços de Família*, de Clarice Lispector. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rosseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LIMA, Rogério (organizador). **O imaginário da cidade**. Brasília: Unb, 2000

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, E.M.T. As relações da história da educação com a história e com a educação. In: _____. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **O tao da teia**: sobre textos e têxteis. Estudos Avançados. São Paulo, v.17, n.49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103->. Acesso em: 04 ago. 2006.

_____. **O sexo das letras**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí: Unijuí, 1990.

MARTINS, Gilberto Figueiredo. **Culpa e transgressão**. In: Dossiê Cult, 1997.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

NUNES, Benedito. **O Drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Roland Barthes**. São Paulo: Brasiliense, 1983

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

PISANO, Margarita. **EI triunfo de Ia masculinidad**. Disponível em: <<http://www.creatividadfeminista.org/articulos/masculinidad.htm>>. Acesso em: 20 ago 2009.

POULET, Georges. **O espaço proustiano**. Trad. Ana Luiza B. Martins Costa. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RATTO, Cleber Gibbon. **Compulsão à comunicação**: ensaios de ética, educação e silêncio. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação PUC – RS, Porto Alegre, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Constança Mercondes César. Campinas: Papirus, 1994.

SÁ, Olga. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Clarice Lispector**: a travessia do oposto. São Paulo: Annablume, 1993.

SANTOS, Boaventura Sousa. Em busca da cidadania global. Entrevista à jornalista Immaculada Lopez. **Revista Sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html>. Acesso em: 06 jan. 2009.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. 8.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. Trad. Lúcia Haddad. Proj. História. São Paulo, 1998.

SHARPE, Peggy (Org.). **Entre resistir e identificar-se**: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina. Florianópolis: Mulheres; 1997.

SHOLZE, Lia. A linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre, v.42, n.2, p.139-153, jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. (Estudos Foucaultianos).

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2006, p.135 -147.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TAUFER, Aduino. **Do factual ao ficcional: memória, história, ficção e autobiografia nas "Memórias de um sobrevivente" de Luiz Alberto Mendes.**2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Literatura).Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____ et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. In: **Sociedade e Estado.** Brasília, v.17, n.2, p.375-396, jul./dez. 2002 [publicado em 2004].

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória.** Revista Mulheres e Literatura, Ano 3, vol 3, 1999.

