

Sobre educação popular e memória - Escutas e ensinamentos de mulheres que contam sobre si¹

Elizabete Tamanini
Valdirene da Silva Vieira

Resumo: O presente texto é um desdobramento da pesquisa em desenvolvimento, cuja temática é: Educação, Cultura Material Escolar e Território – Cartografias e Narrativas Sobre o Processo de Fechamento das Escolas do Campo no Século XXI. Desse modo, o objetivo com esse artigo é refletir a complexidade de investigar por meio de narrativas orais ensinamentos de mulheres contadoras de história residentes na Serra Catarinense que foram excluídas do acesso à escola. Nos fragmentos das narrativas, mesclam-se as experiências de vida, e ao refletirmos sob a perspectiva conceitual da Educação Popular e da Memória enquanto campos da cultura vêm à tona indícios e significados de um processo de desigualdade em tensão permanente. Construimos o trabalho abrindo parênteses para as inserções teóricas, outros para as narrativas das contadoras de histórias, outros, ainda, para a reflexão sobre o narrado e sobre o vivido, em um fluxo das tramas reveladas a partir das histórias dessas mulheres.

Palavras-chave: Educação popular. Memória. Mulheres. Ensinamentos.

About popular education and memory - Tapping and women's teachings counting on you

Abstract: This paper is an extension of the research on development, whose theme is: Education, Culture and Territory School Supplies - Cartographies and Narratives about the Process of Closing of Rural Schools in the XXI Century. Thus, the aim of this article is to reflect the complexity of investigating through oral narratives of women accountants teachings of history in Serra Catarinense residents who were excluded from access to school. In the fragments of narrative, mixed up life experiences, and to reflect on the conceptual perspective of Popular Education and Memory as a field of culture come to the fore signs and meanings of a process of inequality in permanent tension. Built for the job opening parentheses theoretical inserts, others to the narratives of storytellers, still others to reflect on the narrated and lived on in a stream of plots revealed from the stories of these women.

Keywords: Popular education. Memory. Women. Teachings.

¹ Temática em Estudo desde 2008, articulando estudos monográficos, dissertações, teses e pós-doutoramento e atividades afins bem como a consolidação do núcleo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas/GEPPPE/NIVILLE/SC em parceria com Núcleo de Pesquisa em Sociedade e Ambiente/NEPAN/UNICAMP/SP.

Introdução

O texto que aqui apresentamos, cuja temática é educação popular e memória: escutas e ensinamentos de mulheres que contam sobre si, é parte de uma pesquisa em que apresentamos a construção e o compartilhamento de histórias e memórias vivenciadas por mulheres contadoras de histórias que moram na região da serra catarinense.

O nosso compromisso com este tema é fruto, sobretudo, do desdobramento dos estudos voltados para a Educação, Cultura Material e Território em desenvolvimento desde 2008. Assim, o objetivo maior com a socialização desse trabalho é problematizar a relação entre educação e saberes populares de mulheres que pouco tiveram acesso à formação escolar. Sabemos que, para construir esse diálogo entre o ouvir e o dizer, existe uma complexa arte do examinar, do intervir, do buscar as respostas que estão presentes nas entrelinhas das histórias de vida e que, quando ouvidas, narradas e analisadas, dão suporte a novos desvelamentos conceituais. Lembrando, como afirma Delgado (2006, p. 34), que “cada depoimento colhido é, em si, multifacetado porque humano”. Da escuta aos ensinamentos, temos outras concepções da história, as quais durante muito tempo foram veladas e silenciadas. Assim, segundo Freire (1996, p. 32), “pesquisar é constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo”. O autor ainda reforça que “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Pensar a educação popular em diálogo com a memória e a cultura material é reportar-se à possibilidade de “estar com os sujeitos no reconhecimento das suas vidas”. Significa colher das experiências vividas saberes que seguiram lado a lado com o conhecimento oficial, muito embora a apreensão desse saber popular signifique estar às margens daquilo que foi negado historicamente, nesse caso, o acesso à educação escolar. As mulheres contadoras de histórias presentes neste texto fazem parte do cenário brasileiro de exclusão à educação básica. Como dizem, “aprendemos com a vida porque o ir à escola era um direito que não nos pertencia”. Narradoras anônimas contaram, mais do que histórias, narraram vidas. São testemunhas vivas de processos históricos acontecidos com elas ou dos ressignificados por meio das memórias herdadas e transmitidas dos saberes populares.

As mulheres contadoras de história, nesse contexto, adotaram codinomes de pedras

preciosas, como: Turquesa, Safira, Opala, Ametista e Rubi.² Narram, aqui, não só as suas histórias, mas as histórias de muitas mulheres, mulheres sofridas, mulheres bonitas, de olhos azuis, castanhos, pretos e cor de mel. Os seus cabelos, que representam misturas, são curtos, longos, lisos ou encaracolados, com fios pretos, loiros e outros brancos como algodão. Com seus jeitos de avós cuidadosas como elas só, são flores cultivadas em terra árida, crescendo forte, resistindo às intempéries da vida e que possuem uma beleza única, um brilho especial, com olhos serenos e voz mansa a contar histórias. Respiram fundo, calam-se e, aos poucos, consentem que a palavra flua. Suas casas têm cheiro de aconchego, pão, café, “lambe dedo”, bolo de fubá.

Preservam o hábito de que a visita precisa ser bem tratada. Sentar-se à mesa e se tornar próxima da família, e a conversa com mistura alimenta o corpo e também a alma. Buscar fotografias para ajudar com as lembranças, sentir saudade, cochichar, rir e brincar, apresentar a casa, buscar de um fundo de baú uma boneca (imagem 01) lembranças dos muitos natais da infância sofrida, mostrar seus santos de devoção, seu canto de oração, responsabilizando e agradecendo a Deus; se a vida é dura, faz parte do viver.

Assim, escrever sobre educação popular é escrever sobre a cultura nas etapas da vida. Seja a educação institucionalizada ou não, ela acontece e está presente no cotidiano de todos os homens e mulheres. De acordo com Brandão (1985, p. 7), “educação é todo o conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for, sendo assim, o ato educacional ocorre no ônibus, em casa, na igreja, na família e todos nós fazemos parte deste processo”.

Ainda segundo o mesmo autor,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação Educações (p. 7).

Vale destacar que, nos últimos anos, o debate acadêmico tem oferecido grande ênfase aos discursos sobre a crise na ciência, sua função social e especialmente na forma de produção do conhecimento científico e sua institucionalização.

Tais reflexões apontam situações contraditórias provocadas especialmente por

² No trabalho de campo e com a convivência, certificamo-nos de que essas mulheres são fontes de histórias e, no trilhar os atalhos, descobrimos, de fato, pedras preciosas, das quais emanavam brilhos diferentes, mas todas igualmente interessantes, que contribuíram na composição de um mosaico multicolorido. Ressaltamos que preservamos o sentido autoral da narrativa, transcrevendo o diálogo em sua forma primeira do “dizer a palavra”.

questionamentos sobre qual seria a função da ciência no século XXI, e quem serão os sujeitos e os protagonistas desse processo. Dentre outros aspectos, essas perguntas têm surgido de modo substancial a partir das pedagogias de lutas e resistências dos movimentos sociais, em que problematizam o modelo de desenvolvimento econômico e técnico-científico. O debate acerca desses pressupostos apresenta, em síntese, a insuficiência dos paradigmas educacionais presentes nos modelos de construção do conhecimento herdados especialmente do século XIX, entre tantos outros.

Nesses espaços de profundas contradições, a educação, enquanto categoria científica e que representa histórica e culturalmente passagens da produção e criação humana, assume para si como uma de suas funções centrais a de se espelhar espelhando-se. Espelhar como ação dialógica de repensar o sentido e a responsabilidade de sua representação no conjunto das relações sociais e daquilo que vem se construindo de ruptura aos modelos que reduzem a existência humana a uma mera experiência em si.

Compreendemos a necessidade de um processo dialógico, como defendido por Paulo Freire (2005), quando infere que “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar impositivamente”, vindo esse processo contribuir para a redefinição de novos territórios conceituais reflexivos. O diálogo aqui ressaltado serve como ponto de partida para se retomar pontos divergentes e convergentes nas estruturas de desigualdades sociais e de construção de políticas públicas para a educação dos povos destituídos do acesso à produção humana ao longo dos séculos. A trajetória cognitiva e acumulativa dessas experiências sociais pode servir de inspiração para a implantação de novas redes de solidariedade e de partilha no campo da construção de conhecimentos e saberes e na socialização dos mesmos, por meio da educação.

Mas, o que se pode pensar é que fora da escola também se lê e se escreve de modos diversos, para as mais diferentes necessidades e nos mais diversificados grupos e locais, mesmo em contextos de desigualdade social. Segundo Freire (2001, p. 45), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a *posteriori* a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Ao mesmo tempo em que ela exclui enquanto instituição formal, também pode ser revolucionária, por vezes criando alternativas de mudanças e transformações sociais. Para Gramsci (1978, p. 13), “a educação escolar tem um papel fundamental na vida dos educandos,

preparando-os para interagir na vida em sociedade de forma crítica e reflexiva” e enquanto instituição histórica a escola amplia o acesso aos direitos civis e políticos.

Escola, memória e educação popular

Essa reflexão nos reporta à realidade contraditória das fazendas da Região Serrana, em Santa Catarina, em um período não tão distante. Falamos da segunda década do século XX, em que os filhos dos senhores recebiam a educação particular em casa e logo depois eram encaminhados às capitais para aperfeiçoar seus estudos, tornando-se, na maioria deles, médicos e advogados. Ao empregado da fazenda era proporcionado um ensino que apenas o habilitasse para o trabalho, ou seja, se soubesse “ler, escrever, contar e assinar o nome”, isso era o suficiente. O que realmente importava era que o trabalhador tivesse braços fortes e mãos hábeis e que formasse famílias numerosas para os serviços braçais.

Eu freqüentei a escola uns cinco ano, mas não aprendi nada, os professor iam em casa mas nunca fiquei numa aula inteira, a mãe sempre me chamava pra fazê um serviço o outro e de noite eu não conseguia estudá, tava muito cansada. [sic] (SAFIRA, 2009).

“Quem melhor que o próprio oprimido para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Falar de experiências vividas e histórias de vida é falar de educação aprendida” (FREIRE, 2001, p. 42).

Nas conversas, foi evidenciado que, aos empregados e agregados da fazenda, se dava a falsa ilusão de que eles podiam frequentar a escola, ou achar que poderiam ser parte da família, estudando com os filhos da casa. Tudo era mais importante do que aprender a ler e a escrever.

A gente aprendia as primeiras letras com a professora que era levada da aqui pra lá, quando havia dois ou três ou quatro irmãos para aproveitar, como eu era o mais velho só fui aprender as primeiras letras, com nove anos, isso para aproveitar bem o professor. [sic] (OPALA, 2009).

Conforme a citação acima, podemos analisar criticamente a simulação dada no processo de ensino do professor de fazenda, ressaltando que este era mandado por forças do coronelismo, passando uma imagem de falsa proteção sem, no entanto, respeitar os direitos dos sujeitos, que eram seus empregados, agregados, afilhados, criados, de ir para a escola e de ter uma educação

formal, restando-lhe, dessa maneira, o educar-se na informalidade³. Funari e Piñón (2011, p. 21) corroboram com essa reflexão quando ressaltam que o país surgiu fundado em um modelo um tanto quanto abstrato. Surge como uma “Monarquia escravista, na qual a maioria de seus habitantes não era considerada parte da nação (os escravos e os índios). Mesmo dentre os livres e analfabetos, que compunham a imensa maioria das pessoas estavam excluídos da vida pública e das decisões relativas ao poder”. Também vale destacar que a educação no Brasil tem sido acompanhada de um processo histórico com muitas instabilidades acerca das políticas públicas, que favorecem, na maior parte delas, apenas as classes privilegiadas. Com a chegada da república, a realidade pouco mudou ao que concerne à educação popular, pois, conforme salienta Arroyo (1982, p. 1), a prioridade eram as elites:

[...] constatamos que todos os governadores lamentavam o abandono em que permanecia a instrução “das classes desfavorecidas”. O governador João Pinheiro, em 1906, denunciava “o esquecimento e abandono da modesta escola primária cuja função é a educação do próprio povo [...] enquanto o Estado dá prioridade à educação das elites”.

A perspectiva conceitual que nos move, conforme já evidenciada no decorrer desse trabalho, fundamenta-se na educação popular por compreendermos que tal movimento está comprometido com a intencionalidade e o desejo de apreensão do conhecimento como categoria significativa. Esse processo, como ressaltava Brandão (1985), “é intrínseco à vida comunitária”. Acontece em diferentes espaços que compõem a trajetória de vida da pessoa e nos quais se desenvolvem interações intencionais, como a transmissão ou troca de conhecimentos voltados à formação para a cidadania.

Todavia, a nostalgia de um tempo passado e que não retorna não se constitui em uma boa resposta para esboçar a memória no tempo. A junção entre recontar e registrar pela escrita demonstra a importância da memória para preservar os rastros do tempo. Sem memória não haveria uma produção do saber que gerasse processualidade da experiência humana (PROUST, 1994).

³ É cada vez maior o número de famílias que perdem a injusta batalha contra o capital e acabam entregando seus pequenos pedaços de terra – por venda ou arrendamento – para empresários da monocultura (na Serra Catarinense, principalmente para plantações de pinus *palustres*, popularmente conhecido como “pinheirinho americano”). Segundo Tamanini, Grün e Peixer (2007), o plantio de pinus é incentivado na região desde a década de 50 do século passado, com a instalação de indústrias papeleiras que o utilizam como matéria-prima. Desde então, vem se intensificando a sua produção, e extensas áreas da Serra Catarinense têm se transformado, com essa prática monocultora, em “desertos verdes”.

[...] Eu sei fazê fumo de corda e sei fazê até hoje se for necessário, sei as épocas da colheita da erva-mate, sei como se prepara ela do começo ao fim. Ai, sei tudo isso, o trigo, a planta, a colheita, cuidado com o trigo, porque naquela época não tinha os veneno que tem hoje, era só na base do xô passarinho. Naquele tempo não existia praga que existia hoje. O milho, o feijão, a verdura, tudo eu aprendi. [sic] (AMETISTA, 2009).

Vale ressaltar que há também recordações de coisas ou momentos que não foram presenciados ou vividos pelos sujeitos e que lhes foram transmitidos pelo grupo de convivência. Essas memórias herdadas assumem tamanha importância no imaginário que, em certo ponto, o sujeito que narra já não é capaz de afirmar com certeza se presenciou ou não certo acontecimento recordado. Nessa categoria, encontra-se a memória das tradições, as superstições, os saberes, enfim, o que chamamos de patrimônio cultural (POLLAK, 1992).

Os ensinamentos aprendidos com seus antepassados serviam para sua vida prática, a exemplo dos remédios caseiros narrados por Turquesa (2009):

Minha nora outro dia se queimou a barriga, um queimadinho de nada, e foi pra farmácia, pra curar queimadura, no meu tempo a gente usava banha de murcilha pra curar queimadura. Quando fazia murcilha deixava quaiando naquela água, no outro dia tirava cedo com uma colcha a banha que ficava por cima, apurava no fogão no fogo de chão, não tinha fogão a gás naquele tempo, guardava numa latinha pra curar queimadura e pisadura de animal, passava aquela banha, aquela graxinha bem fina e curava mesmo. [sic]

Quando essas mulheres relataram momentos vividos por elas, observa-se que reconstrói-se, sobretudo, a trajetória das suas vidas, conferindo-lhes novos significados. Para Bosi (1994, p. 53),

A sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus ensinamentos. O fazer diário, o trabalho não servia somente para a subsistência, mas também para dignificar e dar sentido à vida e principalmente para ensinar. As reuniões aconteciam depois do trabalho e eram regadas de muitas conversas e histórias.

Na trajetória de suas experiências, as mulheres retiraram o máximo possível para relatarem as contradições enfrentadas. Para Streck (2006, p. 46), “A realidade não é um corpo morto a ser seccionado e dissecado, mas tem vida, alma”. Essa situação pode ser representada pela fala de uma de nossas entrevistadas, conforme o fragmento transcrito abaixo:

Foi uma vida muito difícil, mas até certa altura foi uma baita de uma escola pra mim, hoje serve pra mim, serviu pro meus filhos, e serve pra todas as pessoas que eu converso, que eu dou uma baita de uma coragem, uma baita de uma força, pois eu só não morri

porque não era hora. O que tinha de sofrimento ou de passá no mundo, eu passei tudo o que tinha que passá, perdi mãe, pai, filho, marido e tô aqui inteirona e agora magra [riso]. [sic] (AMETISTA, 2009).

Nas lembranças revividas, constatou-se o sofrimento e seu ressentimento ao perceberem suas vidas entregues às desilusões. Sem recursos e sem informações, foram mães várias vezes, como se isso fosse algo natural e normal à condição de ser mulher, algo imposto à maioria das mulheres que viveram em tempos nos quais sua função eram os afazeres domésticos e a criação dos filhos. No caso brasileiro, vale trazer nesse momento a contribuição de Souza:

Não se pode dizer que a educação da mulher no Brasil tenha sido diferente da maioria dos países, mas é com assombro que se constata que somente no final do século XIX e início do século XX, a mulher passou a ter acesso à educação formal, ainda que timidamente, pois os cursos estavam relacionados às prendas domésticas e atividades de educação dos filhos, como no caso do magistério, que caracteriza a continuidade dessa educação no lar. Ou seja, sempre limitada ao confinamento do lar e sendo impedida de participar efetivamente das decisões políticas e das transformações da sociedade (SOUZA, 2010, p. 67).

As relações de poder que envolvem a construção de uma memória coletiva demonstram que essa elaboração pode se estruturar do domínio exercido por aqueles que detêm o poder, seja político, religioso, econômico ou de gênero, e, neste caso, o poder masculino é masculinizado.

Tive nove filhos, quatro meninas e um menino morreram, e tive duas perca. Duas está viva. Era eu e o meu véio. Desde quinze dias de casada eu já fui trabalhá fora e parei só agora. Eu lavava roupa para fora, carregava roupa na cabeça, levava dali do Centro até lá na Vila Nova, com a outra menina puxada na mão, a Ângela Maria, ela faleceu porque tinha muitos vermes. Eu deixava ela muito sozinha para lavar roupa e saía da Vila Nova, a primeira Vila Nova, que era ali, depois, atrás do asilo, onde tinha uma firma de tijolo, telha, e a outra Vila Nova, que ficava ali perto do Jóquei Clube. [sic] (SAFIRA, 2009).

Casaram-se cedo, ainda com traços de menina, como disse Opala aos 67 anos. “Não tive tempo de aproveitar a vida”. O casamento, segundo ela, foi para fugir da rigidez do pai, porém acabou vivendo sob forte imposição do marido e, sem forças para reagir ao autoritarismo, resignou-se ao cuidado dos filhos, da casa e do trabalho na roça. A orientação à sexualidade, como observamos nos depoimentos, era completamente nula por parte dos pais, e era reprimida toda e qualquer conversa sobre o assunto. Para Stolcke (1980, p. 86), “libertar as mulheres do isolamento doméstico e da dependência econômica do marido é desejável. Mas o isolamento doméstico e a dependência econômica são produtos do casamento, da família e das restrições que estas estruturas impõem às mulheres na sociedade.”

A autora reforça os conteúdos das narrativas ao se referir às convenções sociais do casamento, das restrições e do isolamento doméstico da mulher. O fato de a mulher ser educada para o trabalho, obediência e submissão não apresentava grandes mudanças entre o viver com a família dos pais ou casar-se. O que ocorria era uma transferência de poder sobre ela, quando os pais legitimavam esta transmissão por meio do casamento. O que se modificava era o seu dia a dia na vida conjugal, mantendo a obediência, agora, ao marido e aos sogros.

Ao longo da história, desde menina, crianças recebem fortes influências dos modelos e concepções de como se comportar perante a sociedade. Os pais deixam claro que existem atitudes que não são próprias a elas. Quando chegam à idade escolar, muitas concepções são reforçadas pelo sistema de ensino.

Imagem 1 - Boneca - presente de natal de Rubi



Fonte: Autoras (2012).

Nossa narradora Rubi (2009) se lembra do dia em que ganhou uma boneca (imagem 1) de presente, há 61 anos. Chamou-lhe a atenção a boneca estar sem roupa e, por isso, ela a enrolou em um jornal para mostrá-la às amigas.

Nesse sentido, as memórias estão intimamente ligadas a objetos, fatos, paisagens e passagens, cheiros, sabores, rostos, conhecimentos, sons, tatos, medos, números, comportamentos, ou seja, a cultura material também serve como referência. Cenários vão sendo acomodados na memória sendo capazes de remeter à infância em questão de segundos quando se sente, por exemplo, um cheiro familiar. Quando essas memórias são evocadas, emergem, de forma espantosa, lembranças esquecidas, mas que estão guardadas no subconsciente humano.

Para Halbwachs (1990, p. 76), "cada objeto encontrado, e o lugar que ocupa no conjunto, lembram-nos uma maneira de ser comum a muitos homens **e mulheres**" (grifo das autoras).

Na memória, lembranças do primeiro dia de escola, da primeira professora, como se aprendeu a guardar o choro ou outra situação na qual se sentiu dor, enfim, fatos ocorridos nos primeiros anos de vida poderão ainda estar presentes, e isso se identificou nos relatos que seguem, de Safira, que, separada dos seus pais biológicos ainda criança, lembra-se dos detalhes, sabendo que sua adoção foi imposta pela necessidade econômica, pela falta de condições dos pais em mantê-la junto deles:

[...] Eu sabia, porque daí o meu pai, o falecido me levou fica lá, eu não queria ir, aí eu fui chorando. Eu fui a cavalo, eles me levaram a cavalo, eu me lembro que eu tinha três anos, eu me lembro que eu fui na frente, né, que daí o Nico Pires quiria eu lá, me achava muito bonitinha. Daí uns quatro, cinco dias, aí comecei: “buááaa”, eu quero a minha mãe, eu quero meu pai, eu quero meu pai, daí eu comecei a chorar muito, aí a véia me deu um laço, nunca mais eu chorei (risada). Ah! Não dava, eu apanhei de rabo de tatu, e eu tava sentada no toco lá de picada de lenha. [sic] (SAFIRA, 2009).

Corroborando com essa constatação Bosi (1994, p. 86), ao dizer que “memória puxa memória e é necessário um escutador infinito”. Contar é suportar o corte do tempo e seus intervalos. Ser portador de memórias em tempos modernos é dádiva de poucas pessoas, principalmente das mais idosas. Se as memórias são as essências das histórias, é através delas que podemos articular o futuro.

Nas palavras de Bérqson (1999, p. 38):

Para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso, com efeito, que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos “elementos sensório-motor” da ação presente que a lembrança retira a experiência que lhe confere vida.

O autor nos apresenta a diferença entre espaço profundo e cumulativo da memória e o espaço raso da percepção imediata da memória, conforme imaginou o cone invertido da memória. Bosi (1994, p. 87) também revela que:

A informação só nos interessa enquanto novidade e só tem valor no instante que surge. Ela se esgota no instante em que se dá e se deteriora. Que diferente a narração! Não se consoma, pois sua força está concentrada em limites como a da semente e se expandirá por tempo indefinido.

Desses ensinamentos, aprendemos que muitas vezes olhamos rotineiramente, mas não vemos, não ao tempo da observação, do lembrar detalhes que foram importantes em algum momento de nossas vidas. Hoje, ao caminhar pelas mesmas ruas que antes eram de terra batida e agora são cobertas por pedra ou asfalto, lembranças afloram, vestígios de um passado que somente está presente e vivo na memória, mas que trazem alegrias, tristezas e saudades dos tempos das brincadeiras na rua, onde o espaço era aberto e convidativo e propiciava a invenção, a imaginação e as brincadeiras mirabolantes, espaço em que se podia ficar até tarde da noite, aproveitando o escuro para brincar de esconde-esconde, imaginar da sombra ou do ruído de animal, o monstro que somente a noite podia oferecer.

A noite era brilhante, os vagalumes voavam de um lado para o outro, tentando fugir dos passos rápidos da criança afoita que, com vidros transparentes, fazia apostas com os colegas para ver quem podia pegar mais bichinhos brilhosos. Os tempos são outros, a rua já não é mais atrativa. Ao invés de brincadeiras, oferece perigo e nem mesmo os vagalumes existem mais nesses lugares. As árvores, onde se penduravam os balanços, foram derrubadas para darem lugar às casas.

Conforme Bosi (1994, p. 55), isso significa que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça à lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

As memórias são partes integrantes do ser humano, e por meio delas construímos e reconstruímos significamos e ressignificamos as nossas experiências e histórias.

Depois que minha mãe faleceu nós passamos um bocado bem horrível, não vou dizer que a gente passou fome, porque não tinha quem fizesse. Naquela época deu varíola no meu irmão mais novo, em mim e na minha irmã, tudo ao mesmo tempo, e daí meu pai trabalhando na roça, meu irmão que tinha sido vacinado só deu febre, aí ele ia pra roça com o pai. Aí a gente ficou quinze, vinte dias na cama sozinhos, o pai só deixa um copinho de água pra tomar, não tinha ninguém pra cuidá de nós também ali no meio do

mato. Aí quando descobrimos nós ali, nós tava cheirando mal, aquelas ferida apodreceram, não ficava uma ponta do dedo sem ter ferida, o único remédio era o arsênio, era uma homeopatia pingada na água pra não dá infecção. Foi à doença mais triste que eu passei na minha vida, que foi de catingá. Quando nós saímos da cama e começamos a andar de novo, parecia que não era nós, ficamos muito fraquinho. Meu pai chegava à noite em casa, fazia um chimarrãozinho, fazia uma comidinha qualquer e ia dormir e no outro dia era a mesma coisa. [sic] (AMETISTA, 2009).

Sobre os ensinamentos da escuta – concluindo conversas

Ao concluirmos essa etapa de trabalho com foco em Educação Popular e na memória de mulheres contadoras de histórias, observamos o vácuo existente entre os saberes produzidos socialmente em pequenas comunidades e a ausência de pesquisas acadêmicas na Região da Serra Catarinense.

Constatamos de modo substantivo que o movimento construído com as mulheres que compartilharam seus conhecimentos produziu um `reviramento´ de saberes onde o significado dos anseios, desejos e das lutas por melhores condições seja do ponto de vista econômico e cultural, saiu do mundo privado, muitas vezes conforme destacado nas narrativas, sem visibilidade, e passa ocupar a universalidade do espaço público - o falar de si e o escrever sobre - contaram mais do que traços de narrativas de suas vidas; revelaram sobretudo, a época, o grupo social, o poder econômico, o poder masculino, a cultura na qual vivem.

Minha mãe fazia um buraco no chão, coloca esterco de vaca, cinza e um barro branco que ela pegava nos banhado, ela mandava nós, e nós sapateava em cima, nós gostava daquela peleia. Aí ela ia colando aquelas coisas, com o barro, os caco de telha, para fazer o forno e embaixo ela fez com tijolo e aí ficava pareinho, tipo uma casinha, tinha a boca ali, aí fazia fogo ali dentro, esquentava o tijolo, depois ela enfiava forma de pão dentro daquele forno, assava e ficava coisa mais lindo. Quando chovia que ela não podia ir pra fora naquele forno, ela engraxava uma panela. Tinha uma panela grande de ferro e puxava aquela cinza quente, ponhava ali e soltava o pão, botava uma lata com brasa, ela fazia uns pãozão assim do tamanho da panela, ficava aquelas roscona, ela enfiava a mão, tirava aquele e colocava outro. [sic] (OPALA, 2008).

Observamos que por meio da palavra, aqui compreendia enquanto narrativa, as experiências cotidianas são transmitidas, e desse processo complexo muitas revelações são feitas, como as de seu trabalho no meio doméstico, de fazer o café, o pão, o cuidar da casa, dos filhos e da roça. Sabemos, todavia, que a maior parte dessas atividades consideradas de responsabilidade feminina ao longo dos séculos ainda não são reconhecidas enquanto categorias do trabalho social.

A vida cotidiana é por inteiro; nela estão inseridas e imbricadas todas as relações, as ações, os saberes, os fazeres, o trabalho, a família, e as contradições:

Meu vô foi quem fez a catedral, a casa dele que todo mundo chama de casa de pedra, ainda tem ali os pedaço, não dá coragem nem de olhá, fez também a gruta, não faz muito tempo meu primo, o neto dele, ajudou na restauração da catedral. Meu vô comprou a pedreira, depois eles compraram em cima do seminário, naquele tempo não tinha dinamite, era tudo na picareta, né, aí traziam aquelas pedras enormes pra cortar. O vô Joaquim não fazia essas coisa, ele só fazia escultura na pedra, tudo que você pedisse pra ele, ele fazia, ele fazia escultura de santo, qualquer coisa, isso, sabe, grava na cabeça da gente. [sic] (RUBI, 2009).

Rubi (2009) também lembra que seu avô sempre contava histórias, sentava-se em seu banquinho e esculpia pedras. Diz, ainda, que este tinha sempre um bom caso para contar. Em cada prática descrita, as histórias pronunciam o constituir da experiência e sugerem maneiras de enfrentar a vida em seus múltiplos desdobramentos. Quando registramos esses saberes, não apreendemos apenas evidências preciosas sobre as experiências anteriores e as histórias vividas. Mas histórias próprias que representam o constante desenvolvimento dos modos pelos quais essas mulheres edificaram as suas expectativas enquanto sujeitos, configurando, desse modo, uma história vista de baixo. Ou, conforme entende Bosi (1994, p. 20), “[...] lembrar não é reviver, mas refazer. [...] É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição”.

Sensibilizaram-nos ao dizer que nunca haviam tido a oportunidade de falar sobre si; ninguém havia se interessado, até então, por suas histórias e, mais uma vez, cabe-nos reafirmar que, historicamente, o papel da vida pública foi delegado aos homens e estudar nunca foi atividade nem direito para estas mulheres. *“A gente se acostumava com aquela vida, só estudei até a 2ª série, aprendi a ler e escrever muito pouco. Só não entendo de conversa muito chique, até entendo, mas não sei me expressar”* ([sic] AMETISTA, 2008).

Ametista, na sua timidez por não saber ler e escrever e na vergonha que sente por sua forma de falar e de entender as coisas a partir de um modelo considerado como o correto, assume de modo individual a responsabilidade de não ter tido acesso ao conhecimento formal, ou seja, de não ter ido ou concluído seus estudos escolares. Freire (2001, p. 84) nos diz que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

Ao concordar com o autor, certificamo-nos que essas mulheres sentem-se culpadas pela condição de exclusão do processo formal de educação. A lembrança do passado foi, também, para essas mulheres a ressignificação da própria identidade social que se mantém por referência no passado, marcado pela sua inserção na lida na roça. Participam ativamente do trabalho, dos “fazeres de mulher”, ajudando, sustentando a família e também servindo como guardiãs e transmissoras dos saberes para as gerações futuras. Nesse cenário, a mulher figura como a principal responsável pela constituição familiar, cujo mundo não deveria ultrapassar o espaço de dentro de casa. Nesse sentido Eggert (2003, p. 191) nos ajuda a compreender que:

Nesse re-inventar a linguagem, as mulheres se re-inventam como mulheres e re-inventam o significado do feminino na cultura a partir de uma nova construção de discurso, não mais comprometido com o masculino, o que propicia a constituição de um laço social que não pretende a exclusão do outro e que se caracteriza por seu aspecto de congregador das diferenças, estabelecendo outras formas de laço social.

A autora reflete sobre o “reinventar” do papel feminino na cultura, não no discurso masculino, mas sim a partir do laço social que congrega as diferenças e que, portanto, não exclui a mulher na sociedade. Vale salientar que a educação para as mulheres historicamente foi entendida como necessária à reprodução e ao cuidado.

Cabe ainda acrescentar que dessas narrativas, a memória não se apaga, e a pesquisa levou-nos a atualizar e compartilhar dessas memórias, compreendendo-as como algo que não se cristalizou; ao contrário, o ato de narrar atualiza dá novos contornos para o vivido, pois os problemas da memória são problemas relativos às contradições e ao tempo. Em um combinado de histórias, houve a reconstrução dos percursos que falam de experiências e percepções de pessoas, que, mesmo sendo únicas, são semelhantes na forma como vivenciam os significados.

Como a história, a nossa memória compõe-se de interpretações, traduções, sentidos, sensações, narrações contadas, lembranças imaginadas. Assim, o que registramos é atravessado por percepções, sensações, emoções, fantasias e projeções. A memória, portanto, não é a reprodução exata do fato ocorrido. O tempo se encarrega de construir e reconstruir novas passagens, ou seja, há a incidência dos percursos atemporais imprecisos demarcados pelos seres humanos.

Ainda que a história e a educação em muito continuem adormecidas, surgem os ventos que devoram e empurram o tempo, vozes ressonantes provocando possibilidades de novas autoras e autorias “por vir”.

Referências

- ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e Participação no Campo. **Em aberto**, Brasília, v. 1, n. 9, set. 1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.
- BÉRGSON, H. **Matéria e memória**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 1985.
- DELGADO, L. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- EGGERT, E. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo, RS: SINODAL, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- PROUST, M. **Nas trilhas da crítica**. São Paulo: Imaginário, 1994.
- SOUZA, R. B. A mulher na sociedade patriarcal. **Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, p. 67, ago. 2010.
- STOLCKE, V. Mulheres e trabalho. **Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 26, 1980.
- STRECK, D. R. A educação popular e a reconstrução do público: há fogo sobre brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.
- TAMANINI, Elizabete; GRÜN, Mauro; PEIXER, Zilma I. Desertos verdes e azuis: grandes empreendimentos (UHE e Pínus) e as práticas de resistência da sociedade civil na Serra Catarinense. In: BRAVO, Alvaro. **Ciudades, medioambiente y sostenibilidad**. Sevilla: ArcBel, 2007.

Elizabete Tamanini - Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville | SC | Brasil. Contato: elizabete.tamanini@univille.br

Valdirene da Silva Vieira - Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages | SC | Brasil. Contato: valdirene.vieira@yahoo.com.br

Artigo recebido em: 29 abr. 2014 e
aprovado em: 25 fev. 2015.