

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

ZAINE SIMAS MATTOS

**NARRATIVAS DE MULHERES DAS CLASSES
POPULARES: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Juiz de Fora

2014

ZAINE SIMAS MATTOS

**NARRATIVAS DE MULHERES DAS CLASSES
POPULARES: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mattos, Zaine Simas.

Narrativas de mulheres das classes populares : Modos de subjetivação e educação escolar / Zaine Simas Mattos. -- 2014. 190 p.

Orientador: Anderson Ferrari.

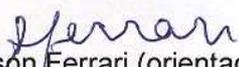
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

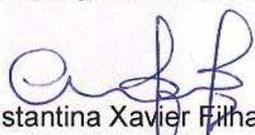
1. Educação Escolar. 2. Classes Populares. 3. Modos de Subjetivação. 4. Narrativas. 5. Mulheres. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

ZAINE SIMAS MATTOS

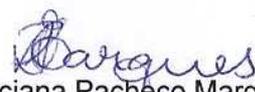
**NARRATIVAS DE MULHERES DAS CLASSES POPULARES: MODOS DE
SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

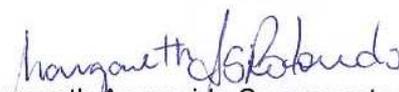
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora.


Dr. Anderson Ferrari (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dr^a. Constantina Xavier Filha
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS


Dr^a. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS


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


Dr^a. Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Dr. Marcos Lopes de Souza
Programa de Pós-graduação em Educação – UESB

Juiz de Fora, 28 de novembro de 2014.

A PROCURA
(Cora Coralina)

*Andei pelos caminhos da Vida.
Caminhei pelas ruas do Destino –
procurando meu signo.
Bati na porta da Fortuna,
mandou dizer que não estava.
Bati na porta da Fama,
falou que não podia atender.
Procurei a casa da Felicidade,
a vizinha da frente me informou
que ela tinha mudado
sem deixar novo endereço.
Procurei a morada da Fortaleza.
Ela me fez entrar: deu-me veste nova,
perfumou-me os cabelos,
fez-me beber de seu vinho.
Acertei o meu caminho.*

*Às Lourdes, Cláudias, Flávias, Vanessas, Déboras,
Cristinas, Cristianas e tantas outras mulheres
que cotidianamente reinventam as suas formas de se
colocarem no mundo.*

AGRADECIMENTOS

Iniciar os agradecimentos me remete a tempos remotos e a sujeitos e situações diversas. Situações e pessoas que me tocaram, que se fizeram experiência em mim, constituíram-me e auxiliaram-me nessa importante travessia que foram os tempos do doutorado. Não sei bem ao certo como começar. Penso que devo agradecer as oportunidades que me foram apresentadas e as que criei frente às adversidades que surgiram pelo caminho. Se a princípio minha situação de classe pudesse ser encarada como dificultadora de minha existência, paradoxalmente, instituiu circunstâncias para que superasse tais situações, fortalecendo-me. Por isso, agradeço pelas experiências que vivi mediante tais situações. Se me portei de uma maneira e não de outra, devo minhas posições e tomadas de decisões às pessoas que me cercaram, incentivando-me e mesmo desafiando-me. Sou grata a pessoas que querendo o meu bem e, às vezes, nem tanto assim, me proporcionaram experiências que me constituíram. Aqui incluo família, amigos de escola, professores e professoras, vizinhos, desconhecidos. Em especial cito meu pai, que apesar de alguns posicionamentos, até certo ponto machistas, autoritários, frutos de sua época, foi um grande inspirador de meus empenhos e resistências. Grandes aprendizados ele me proporcionou graças às suas persistências e teimosias de não se deixar abater. Pai, você vive em mim. Obrigada por tudo.

Dado esses saltos iniciais e a obstinação de seguir em frente, me tornei professora, fiz faculdade, tornei-me mãe, esposa. Agradeço as pessoas que surgiram e cruzaram meu caminho. Aprendi a amar e a operar em meio a conflitos. Sou grata a essas experiências e às pessoas que as proporcionaram.

Ainda como professora, em 2006 tive a oportunidade de participar do grupo Tempos na Escola, constituído a partir de um trabalho de extensão da UFJF em parceria com a Secretaria de Educação. A esse grupo devo meu retorno à pesquisa e, com isso, o ingresso no Mestrado. Sou grata às pessoas e às experiências que me constituíram a partir daquele grupo. Em especial, agradeço a Graciele Fernandes Ferreira Mattos e Luciana Pacheco Marques.

Nos tempos do Mestrado, outras experiências se deram: aprendizados, conflitos, angústias, momentos importantes de crescimento. Agradeço a todas elas e, igualmente, às pessoas envolvidas. “O que te dói, também te faz crescer”.

Adentrar no Doutorado foi uma experiência ímpar: aprendi, desconstruí, conheci as

incertezas, empoderei-me, sofri, resisti. E, nesse momento de reflexão para a escrita dos agradecimentos, o sentimento é de grande reconhecimento. Muitas pessoas passam por meus pensamentos nesse instante, de forma intensa e, no perigo de não ser justa ou de não dar o crédito na potência que merecem, escolho guardá-las em meus pensamentos e demonstrar minha gratidão em momento oportuno. De qualquer forma, sei que cada um/uma sabe de suas contribuições para com a minha constituição de pesquisadora e de sujeito. De forma mais ampla, agradeço ao Grupo Gesed, Grupo Cronos, professores/as e funcionários/as do PPGE/UFJF, colegas de trabalho da Escola Municipal Bom Pastor, companheiros/as do doutorado, familiares, amigos e amigas que torceram por mim, a todos e todas que, de uma forma ou de outra, auxiliaram-me pela jornada do Doutorado.

Devo agradecer ainda as participantes da pesquisa, que de forma generosa se propuseram a contribuir para este trabalho investigativo e partilhar comigo e com os/as leitores/as dessa tese suas experiências e modos de ver, de ser e de estar no mundo.

Agradeço a Capes pelo financiamento recebido, o qual, certamente, proporcionou-me melhores condições para mergulhar na pesquisa.

Agradeço ao Sinpro, Sindicato dos Professores de Juiz de Fora e à minha categoria, por sua luta histórica de incluir a Licença Remunerada Para Aperfeiçoamento Profissional como um direito dos professores e das professoras da rede pública municipal, sem a qual não sei se teria sido possível o meu envolvimento com os cursos de pós-graduação, tanto o mestrado, quanto o doutorado.

Por fim, agradeço imensamente e mais diretamente aos membros das bancas de qualificação e de defesa por contribuírem tão decisivamente para a consecução desta tese. Assim, agradeço as Professoras Doutoras: Dagmar Elizabeth Estermann Meyer, Constantina Xavier Filha, Cláudia Maria Ribeiro, Luciana Pacheco Marques, Sonia Regina Miranda, Margareth Aparecida Sacramento Rotondo e ao Professor Doutor Marcos Lopes de Souza. Muito revi, repensei e reelaborei a partir de suas contribuições.

E fico imensamente grata ao Professor Anderson Ferrari pela orientação atenta, contínua e interessada. Sua atuação corporifica o sentido da palavra orientador.

RESUMO

A presente tese apresentou como tema de pesquisa os atravessamentos de classe e gênero nos modos de subjetivação de mulheres das classes populares. Tendo como campo inicial uma escola pública municipal, a Escola Municipal Bom Pastor – EMBP, que atendia e atende a mulheres das classes populares, interessei-me pelas narrativas no que tange às suas relações com a educação escolar, apresentando a seguinte questão de investigação: de que modos as mulheres participantes da pesquisa narram as suas relações com a educação e como essas relações são atravessadas por classe e gênero? O material empírico foi construído a partir de entrevistas narrativas ressignificadas, em que as próprias mulheres se narram e, com isso, significam as suas experiências de vida, entrelaçadas aos processos de escolarização. Para compor o material empírico, desenvolvi estudos sobre a história da escola, *lôcus* inicial da pesquisa, bem como das relações que as mulheres estabeleciam/estabelecem com esse espaço. Fiz incursões nos bairros nos quais moravam as participantes e anotações em diário de campo a respeito dessas incursões e de minhas impressões sobre as entrevistas. A pesquisa apresentou um recorte geracional, trabalhando com ex-alunas da escola campo que tinham filhos/as nessa escola, bem como com as mães dessas ex-alunas. A partir de um referencial teórico-metodológico que privilegia os Estudos Feministas e de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos por um viés pós-estruturalista, trabalhei com as categorias classe e gênero, buscando pelas experiências/modos de subjetivação, formações discursivas e práticas que posicionavam as mulheres em relação à educação escolar. As narrativas apontaram para a percepção da escolarização como um imperativo na vida dessas mulheres, mostrando-a como um modo de “*ser alguém na vida*”. E, tanto a realização nesse campo, quanto o “*insucesso*” se mostraram atuantes nos seus modos de subjetivação. O corte geracional apontou para mudanças nas formas de compreender a educação escolar que a princípio era vista como um privilégio de poucos/as, passando a ser um direito, chegando, na atualidade, a ser percebida como um imperativo para a inserção social. As contingências de classe fizeram-se presentes, trazendo a maternidade, a sobrevivência, as construções familiares, de masculinidades e feminilidades como questões que interferem na relação com a educação escolar. A pesquisa apontou, ainda, para a invisibilidade/silenciamento das questões de cor/raça no que tange à aproximação e ao distanciamento da educação escolar. Por fim, trago as considerações finais sobre a pesquisa e aponto para possíveis novas interrogações.

Palavras-chave: Educação Escolar – Classes Populares – Modos de subjetivação – Narrativas
- Mulheres

ABSTRACT

This thesis has presented as our research object class and gender crossings in modes of subjectivation of popular classes women. Taking as initial field a public school, the Municipal School Bom Pastor - MSBP, which has served and serves popular classes women, I've become interested in the narratives in regard to their relationship with school education, presenting the following research question: in what ways those women participants in the research tell their relationships with education and how these relationships are crossed by class and gender? The empirical material was built from resignified narrative interviews, in which that women tell themselves and thereby create meanings by their experiences of life, intertwined to the schooling processes. To compose the empirical material, I've developed studies on school history, initial research *locus*, as well as the relationships that women have established/ establish with this space. Incursions have been made into neighborhoods where that women lived and notes were made in a daily field notes about these incursions and my impressions of the interviews. The survey has showed a generational snip, working with former students of the school field that had children in it, as well as the mothers of these former students. From a theoretical and methodological framework that privileges Gender Studies, Cultural Studies and Foucaultian by a post-structuralist orientation, I've worked with the class and gender categories, searching by experiences / modes of subjectivation, discursive formations and practices that positioned those women in relation to school education. The narratives have indicated the schooling perception as an imperative in their lives, showing it as a way to "*be someone in life*". And, both the achievement in that field as a "*failure*", they showd active in their modes of subjectivation. The generational snip has pointed to changes in ways of understanding school education that was seen initially as a privilege of the few and after, was pass to the understanding of education as a right, coming up, today, to be perceived as an imperative for social inclusion. Class contingencies were present, bringing motherhood, survival, constructions of family, masculinity and femininity as questions that affect the relationship with school education. The research also has indicated to the invisibility / silencing of issues of race / color questions regarding the approach and detachment from school education. Finally, I bring the final considerations about the research, pointing to possible new inquiries.

Key-words: School Education - Popular Classes -Modes of subjectivation – Women - Narratives

ABRÉGÉ

Cette thèse a présentée comme un sujet de recherche les croisements de classe et de genre dans les modes de la subjectivité des femmes des classes populaires. En prenant comme champ initial une école publique municipale, la Ècole Municipale Bom Pastor – EMBP, qui a servi et sert les femmes des classes populaires, Je me suis intéressé par les récits en ce qui concerne leur rapport avec la enseignement scolaire, en présentant la question de recherche suivante: qui moyens les femmes participants à la recherche racontent leurs rapports avec l'éducation et comme elles sont traversées par classe et de genre? Le matériau empirique a été construit à partir d'entretiens narratifs resignified, que les femmes se sont racontés et signifient ainsi leur expérience de vie entrelaces aux, processus de scolarisation. Pour composer le matériau empirique, J'ai développé des études sur l'histoire de l'école, *locus* initiale de la recherche, ainsi que les rapports que les femmes ont établi / établissent avec cet espace. Je l'ai fait des incursions dans les quartiers où les participant sont habitées et notes quotidiennes sur ces incursions et mes impressions sur les interviews. L'enquête a montré une coupure générationnelle, en travaillant avec les anciens élèves de l'école qui ont eu des enfants cette école, ainsi que les mères de ces anciens élèves. D'un cadre théorique et méthodologique que privilègient les études de genre, les études culturelles et de Foucault par un biais post-structuraliste, Je travaillé avec les catégories de classe et de genre, à la recherche d'expériences / modes de subjectivité, les formations discursives et les pratiques qui ont positionent les femmes en rapport avec l' enseignement scolaire scolarisation. Les récits ont indiqué la perception de la scolarisation comme un impératif dans la vie de ces femmes, en montrant comme un moyen "*d'être quelqu'un dans la vie.*". Et, à la fois la réalisation dans ce domaine, comme un "défaut" apparaît agissant dans leurs modes de subjectivité. Le coupure générationnelle a souligné le changement dans les moyens de comprendre l' enseignement scolaire comme un principe que est considérée comme un privilège de quelques-uns, en passant à la compréhension de l'éducation comme un droit, à venir, aujourd'hui, d'être perçu comme un impératif pour l'inclusion sociale. Classe éventualités étaient présents, ce qui porte la maternité, la survie, les constructions de la famille, de la masculinité et de la féminité que sur les questions qui affectent la relation avec l' enseignement scolaire. L'enquête a également souligné l'invisibilité / silence des questions de race / couleur en ce qui concerne l'approche et de départ de l' enseignement scolaire. Enfin, apporter les considérations finales sur la recherche et le point d'éventuelles nouvelles questions.

Mots-clés: Enseignement Scolaire - Classes Populaires - Les modes de subjectivation – Récits - Femmes

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escrita. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.”

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2014)

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA | 25 |
| 1.1 Perspectivas teórico-metodológicas..... | 26 |
| 1.2 A escola | 36 |
| 1.3 Da escola aos bairros | 47 |
| 1.4 Um construir-se na narrativa | 51 |
| 1.4.1 A família de Flávia | 52 |
| 1.4.2 A família de Lourdes, Vanessa, Cláudia e Débora..... | 52 |
| 1.4.3 A família de Cristiana e Cristina | 54 |
| 1.5 O encontro das mulheres com a Escola Municipal Bom Pastor..... | 56 |
| 1.6 Significando os tempos de escola na Escola Municipal Bom Pastor..... | 63 |
| 2 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: articulando conceitos..... | 75 |
| 2.1 Modos de subjetivação | 76 |
| 2.2 Classe e gênero | 78 |
| 2.3 Escolarização: do direito ao imperativo | 89 |
| 2.4 Trajetórias da escolarização no Brasil | 90 |
| 2.5 A percepção da educação escolar pelas participantes da pesquisa..... | 93 |
| 3 COM A PALAVRA AS MULHERES: o que têm a dizer sobre a educação escolar | 101 |
| 3.1 Modos de subjetivação e o insucesso escolar..... | 102 |
| 3.2 “Ser alguém na vida” | 107 |
| 3.3 A presença do outro..... | 111 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 3.4 | Mulheres e educação escolar | 115 |
| 3.5 | Novas possibilidades na escola | 121 |
| 3.6 | Aspectos geracionais e experiência | 125 |
| 3.7 | Organizações familiares e a educação de meninos e meninas: atravessamentos e gênero e classe | 128 |
| 3.8 | O caso Cristina..... | 144 |
| 3.9 | Geração, maternidade e escolarização: O lugar atribuído à escola..... | 152 |
| 3.10 | A questão da raça | 161 |
| 4 | PARA FINS DE CONCLUSÃO DA TESE E CONSTRUÇÃO DE OUTRAS INTERROGAÇÕES | 167 |
| | REFERÊNCIAS | 172 |
| | APÊNDICES | 179 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CES/JF | Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora |
| CPC | Cursinho Popular Comunitário |
| CRAS | Centro Regional de Assistência Social |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMBP | Escola Municipal Bom Pastor |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GESED | Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência |
| NEACE | Núcleo Especializado de Atendimento Educacional |
| OSBP | Obras Sociais do Bom Pastor |
| PISM | Programa de Ingresso Seletivo Misto |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SE/JF | Secretaria de Educação de Juiz de Fora |
| UCP | Universidade Católica de Petrópolis |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |

CHAVES PARA AS TRANSCRIÇÕES

As falas transcritas serão reproduzidas em itálico.

Ao longo das transcrições das narrativas usarei:

[] para informações sobre o contexto e pessoas referenciadas nas narrativas;

Exemplos: [silêncio], [risos]; [filha de...]; [escola na qual estudava]

... para tom de continuidade, reflexão, interrupção de fala;

[...] para material suprimido;

* para trechos extraídos de notas de campo e não de transcrição direta de entrevistas;

__ Quando trago trechos de diferentes entrevistas e/ou de diferentes trechos de uma mesma entrevista.

APRESENTAÇÃO

A presente tese não surge do acaso. Surge no curso de inúmeras outras teses, dissertações e *estudos da mulher* que vêm se desenvolvendo, sobretudo, a partir das décadas de 1960/1970 (LOURO, 1997). Segundo Vianna *et all* (2011), se é a partir de 1970 que as questões de gênero e sexualidade ganham impulso nas discussões acadêmicas, é após a Constituição de 1988 e, especialmente, a partir dos anos de 1995 que tais questões ligadas à educação ganham investimentos, mormente em resposta ao crescimento dos movimentos sociais e dos acordos internacionais, tais como Metas do Milênio e Conferência de Dacar¹. Essas décadas são marcadas por grandes acontecimentos que abalaram formas tradicionais de perceber e de se construir como mulher, e ainda de se construir como mulher frente à educação escolar.

Por acontecimento Foucault (2010) se refere às rupturas ou novidades que terminam por instaurar novas formas de regularidades. Portanto, quando os *estudos da mulher* invadiram os meios acadêmicos nas décadas de 1960/1970, instaurou-se uma ruptura, abrindo-se espaço para novas formações discursivas que passaram a problematizar as posições da mulher na sociedade. Outra ruptura observada se deu na década de 1980/1990 com a aproximação dos *estudos da mulher* ao conceito de gênero (SCOTT, 1994; 1995), possibilitando a ampliação das discussões acerca das construções de gênero e sexualidade na atualidade e, com isso, novos modos de se pensar a mulher a partir das suas constituições frente a outras categorias de análise, como raça/cor, classe social, identidade sexual, dentre outras.

A presente pesquisa, portanto, é gestada a partir dessas novas regularidades que criaram condições para se pensar e desenvolver estudos que não somente falassem sobre as mulheres, mas que se desenvolvessem com as mulheres. Daí meu interesse em investigar e

¹ Segundo Vianna *et all* (2011), em um estudo na Base de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, realizado em 2009, foram localizados 356 teses e dissertações sobre o “assunto” educação em 1990, e em 2006 este número subiu para 3.695 trabalhos. Com o estudo “*Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais*”, realizado nos anos de 2006 e 2007, foram elencados 1.213 títulos e resumos de artigos, teses e dissertações sobre *educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade*, trabalhos estes disponíveis no site da Fundação Carlos Chagas <<http://www.fcc.org.br/institucional/>>

problematizar os atravessamentos de classe e gênero nos processos de subjetivação das mulheres das classes populares, buscando-os em suas narrativas, e a relação que elas estabelecem com a educação escolar.

Pensando as experiências como processo de subjetivação (FOUCAULT, 1984), acredito que uma vez nascida na década de 1970, tenha sido tocada pelas rupturas e novas regularidades emergentes nesses períodos. Penso que a minha constituição como pesquisadora das relações de gênero foi afetada por esse contexto. Não me constituí pesquisadora de gênero em um momento qualquer, mas neste em especial, em que venho me formando em meio a tais rupturas e regularidades.

Criada nos meios populares, eu percebia que as questões de classe² posicionavam a mim e as mulheres com as quais convivia em um lugar de pouca preocupação com a educação escolar, em favor de questões outras como a constituição de família, casamento e criação de filhos/as. Portanto, compreendia que para além das questões de gênero, éramos posicionadas também pelas relações de classe. Percebia-me em posição diferente das apresentadas por mulheres pertencentes a classes sociais mais favorecidas economicamente, que tinham como preocupação a formação acadêmica e profissional. A respeito dessa situação, as feministas pós-estruturalistas da década de 1980/1990 já apontavam para a necessidade de se refletir sobre as concepções universalizantes da categoria mulher, reivindicando para o campo acadêmico a utilização do termo “gênero como uma categoria útil de análise”, associado a outras categorias como classe, “raça” dentre outras (SCOTT, 1995).

Segundo Scott (1995), o termo gênero vem sendo utilizado pelos/as pesquisadores/as para enfatizar o aspecto social das distinções construídas sobre os sexos, ressaltando-se o caráter relacional e recíproco deles, ou seja, com a introdução do termo no vocabulário analítico, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 72). Essas mesmas feministas apontavam para a necessidade de se fraturar a categoria “mulher” pensando em como classe, raça e gênero, dentre outras categorias, dadas as relações de saberes e poderes posicionavam os sujeitos, hierarquizando-os. Dessa forma, tais categorias de análise devem ser pensadas como constituidoras e organizadoras das desigualdades de poder. Sendo mulher branca dos meios populares, me sentia mais afetada

² Compreendo classe como um conceito relacional que posiciona o sujeito no meio social. Portanto o conceito de classe está envolto a normas e discursos que dizem de nós, que nos convidam a entrar nos jogos de verdade, a nos construirmos e sermos construídos pelos/as outros/as na contingência em que vivemos. Este conceito será mais bem trabalhado do capítulo 3 desta tese.

pelas questões de gênero e classe. Contudo, conseguia e consigo perceber que outras categorias incidem na hierarquização das pessoas, tais como raça/cor, identidade sexual, religião, dentre outras.

Contrariando os discursos que diziam do meu não lugar junto a um processo mais longo e contínuo frente à educação escolar, concluí o Ensino Médio de Magistério, atuando como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Graduei-me em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, fiz especialização em Psicomotricidade pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Neste, abordei as questões referentes à perspectiva da infância em relação à educação em tempo integral. Contudo, as questões alusivas às mulheres das classes populares e educação escolar persistiam, intrigando, acompanhando, incomodando, tirando-me do lugar. Minhas experiências de mulher dos meios populares, exitosa na educação escolarizada, se faziam frente às experiências das mulheres com as quais convivi durante minha infância e adolescência e que não apresentavam os mesmos percursos que eu.

Se eu me posicionava como exitosa na educação escolarizada, esse êxito se construía em relação às colegas de escola e às mulheres do meu círculo familiar que não seguiram pelos mesmos caminhos. O confronto necessário para romper com um discurso de mulher que não precisava estudar, em posição divergente às experiências de amigas e familiares que se distanciavam dessa educação, foi-me incitando a colocar tal questão como objeto de pensamento (FOUCAULT, 2006a), convidando-me a dar um passo para trás (MARSHALL, 2008) para ver de outra forma o que parecia tão “normal” para a maioria das pessoas do meu meio social. Fui aproximando-me das problematizações dessas questões.

Marshall (2008) ao discutir a noção de problematização em Foucault, indica-a como um caminho de pesquisa que se aproxima de uma forma de ascese moderna, ou seja, uma forma de pesquisa em que o/a pesquisador/a se envolve com seu objeto de pensamento, interrogando-o “sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2006a, p. 232). Com a problematização, ao mesmo tempo em que nos envolvemos com nosso objeto de pesquisa, damos *um passo para trás* no sentido de nos separarmos de nosso objeto, estranhando-o, para podermos “refletir sobre ele como um problema” (MARSHALL, 2008, p. 31). Pensando sobre minha pesquisa, venho traçando esses caminhos: percebo a escolarização das mulheres das classes populares como um “problema” no sentido apresentado por Marshall (2008), me aproximo dele como uma questão de interesse, mas, ao mesmo tempo, me

distancio para pensar nas condições e significados da relação das mulheres das classes populares com a educação escolar. Ao longo da pesquisa, venho levantando *possíveis respostas* sem, contudo, *apresentar uma solução para a questão* (MARSHALL, 2008).

Marshall (2008) fala ainda que algo se torna um problema quando novas condições passam a existir, criando situações para que novas posições sejam problematizadas, ou seja, quando um certo número de circunstâncias se elevem e coloquem sob suspeita estados que anteriormente não eram vistas como um problema. Tais elementos resultam de processos sociais, econômicos ou políticos que, segundo Foucault, levam um certo tempo até serem problematizados. Quando penso a questão das mulheres das classes populares e a educação escolar, percebo que essa relação vem se alterando ao longo dos tempos. Se em outros momentos a escolarização não atingia as classes populares, em nossos dias, bem ou mal, ela já é uma possibilidade. E, se em outros tempos, essas mulheres não consideravam a educação escolar como um caminho de realização, hoje ela pode se concretizar em uma escolha possível. Assim, dada a *política* (FOUCAULT, 2006a) atual, é possível colocar a questão da escolarização das mulheres das classes populares como objeto de pensamento e, portanto, de pesquisa educacional.

Trabalhando em uma escola pública de educação em tempo integral, que atendia e atende a pessoas das classes populares, a Escola Municipal Bom Pastor - EMBP³, passei a problematizar as relações das mulheres com aquele espaço e com a educação escolar. Do incômodo frente a essas relações, me aproximei do tema de pesquisa que tem como interesse **os atravessamentos de classe e gênero nos processos de subjetivação de mulheres das classes populares e sua vida escolar.**

Afunilando o tema de pesquisa, interessei-me pelas narrativas das mulheres presentes nesse campo, construindo a seguinte questão de pesquisa: **De que modos mulheres das classes populares narram suas relações com a educação escolar e como essa relação é atravessada por classe e gênero?**

Outro elemento importante que contribuiu para que eu me interessasse em desenvolver a presente pesquisa foram estudos como os de Fúlvia Rosemberg (2001). A pesquisadora trabalhou com dados macros, apontando para as diferenciações de escolarização entre homens e mulheres. Em seu trabalho, ela assinala para a dificuldade em analisar os dados desvelados em um recorte por classe social, dada a precariedade dos mesmos na época

³ Para dar maior fluidez à leitura, ao longo da tese irei utilizar a abreviatura EMBP para me referir à Escola Municipal Bom Pastor.

da pesquisa. Sinaliza, também, para a necessidade de melhorar os dados macros e complementá-los com pesquisas que destrinchem valores e significados atribuídos à educação escolar por mães, pais, professores/as e alunos/as. Tal alerta me motivou a problematizar as discursividades imbricadas nos atravessamentos entre classe social e gênero, pensando em como mulheres das classes populares vêm percebendo a educação escolar em suas vidas. O que procurei fazer foi ir além dos dados brutos e, através de entrevistas, trabalhar com narrativas das ex-alunas, buscando pelos significados que elas atribuem à educação escolar. Optando por um recorte geracional, convidei as mães dessas ex-alunas para comporem o campo de pesquisa.

Como apontado anteriormente, meus caminhos de pesquisa foram afetados pelas minhas vivências de mulher de classe popular e de minha atuação como professora em escolas que atendem a essa parcela da população, e vieram me constituindo e me encaminhando para uma prática que busca a desnaturalização de regimes de verdade e de saberes e poderes que atuam na hierarquização dos sujeitos (FOUCAULT, 2006c). Refletindo sobre minha constituição como pesquisadora, recorro a Corazza:

A “escolha” de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isto, não escolhemos, de um arsenal de métodos aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (1996, p. 125).

Essa citação de Corazza diz muito de meus processos de pesquisadora. Partindo de minhas vivências, fui enveredando por caminhos que não poderiam ser assépticos, frios, descompromissados. Enquanto me adentrava nesse processo, percebia que a questão não era apenas fazer uma pesquisa sobre mulheres, mas era pensar as implicações de ser mulher nas classes populares; era pensar nos modos de subjetivação, tanto das mulheres participantes da pesquisa, quanto nos meus próprios. Portanto, minha prática era e é também política, de denúncia de poderes e saberes que posicionam as mulheres. Em um olhar retrospectivo, percebo que não havia escolhido *a priori* uma determinada prática de pesquisa, mas fui me enveredando pelos caminhos dos Estudos Feministas e de Gênero, dos Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos, por um viés pós-estruturalista, por eles trabalharem com problematizações e não com constatações e busca de verdades. Fui capturada por tais

caminhos, impulsionando-me a empreender esforços na direção das problematizações sobre os atravessamentos entre gênero e classe popular e seus intercursos com a educação escolar.

Na construção da pesquisa, as narrativas se mostraram como um interessante caminho, uma vez que me possibilitaram ouvir mulheres sobre suas construções acerca da questão em pauta. Dessa forma, busco problematizar as narrativas de ex-alunas que frequentaram a escola, *lócus* da pesquisa, ouvindo ainda as mães dessas ex-alunas, buscando os discursos e as práticas não discursivas (FOUCAULT, 1979a) atuantes em suas construções de sujeito em relação à educação escolar.

Penso que pesquisar com as ex-alunas se mostrou um caminho potente, uma vez que me foi possível aproximar de mulheres das classes populares que passaram por um processo de educação escolar, mas que por variadas formas de construção de si (FOUCAULT, 1988) têm se direcionado para múltiplos modos de ser e estar no mundo, apresentando variadas relações com a educação escolar. Por meio do relato das ex-alunas e de suas mães, tornaram-se perceptíveis inúmeros questionamentos das construções de sujeito dessas mulheres.

Mesmo compreendendo o caráter relacional na constituição dos gêneros (LOURO, 1997), direcionei meu olhar mais especificamente para os rebatimentos das construções de gênero que influenciam nos caminhos escolhidos pelas mulheres em sua vida escolar. Contudo, as narrativas das mulheres também disseram das construções dos homens.

Segundo Costa (1996, p. 10), “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”. Assim, busquei problematizar as relações de gênero gestadas no interior da família, da escola e em outros espaços de sociabilidade, buscando por saberes e poderes que possam atuar nos processos de subjetivação dessas mulheres. O foco foi pensar esses saberes e poderes e suas afetações para as construções das mulheres, procurando aguçar o olhar para as relações de gênero e classe e seus atravessamentos com suas trajetórias escolares.

No início dessa introdução, situei a presente tese como um acontecimento em meio a rupturas e regularidades emergidas a partir da década de 1960. Seguindo Foucault (2008), podemos pensar também em acontecimento como relação de forças e, nesse entendimento, posso apontar que a presente tese estaria atuando e sendo construída em meio a relações de forças que dizem sobre novas posições da mulher e seus modos de subjetivação. Com a pesquisa junto às mulheres, venho pensando nas “táticas”, “estratégias” e lutas na contingência do vivido que dizem sobre suas relações com a educação escolar. A pesquisa

atua nessa contingência, nessas relações de forças que se estabelecem entre as mulheres das classes populares e sua escolarização. Não se busca um caminho para explicar a relação das mulheres com a educação escolar, mas persegue-se “o acaso, o descontínuo e a materialidade” (FOUCAULT, 2010, p. 59) dos discursos proferidos por essas mulheres, que ao serem pronunciados, já atuaram na construção de sua subjetividade, constituindo-as.

Como forma de tencionar as relações de força, Foucault (2006b) nos acena para a acontecimentalização da história, nos convida a perceber a história na sua imanência, entendendo o acontecimento como relação de forças na sua singularidade e não como forma linear e estruturada. Foucault (2006b) trabalha a acontecimentalização como uma categoria de análise em que se busca pelas singularidades daquilo que se problematiza. Assim, Foucault pensa no acontecimento como uma “função teórico-política de acontecimentalização” (FOUCAULT, 2006b, p. 339), no sentido de desnaturalizar o que pode parecer tão evidente para a maioria das pessoas. Como Foucault demonstrou que não era tão evidente que os loucos devessem ser reconhecidos como doentes mentais, ou que os delinquentes fossem internados (FOUCAULT, 2006b), o que procuro é pensar sobre a necessidade de demonstrar que não é tão evidente que as mulheres das classes populares tenham um lugar de pouca relação junto à educação escolar. Anseio romper com as evidências que as situam nesse não lugar; busco desnaturalizar saberes, promovendo rupturas, criando saberes outros sobre a relação das mulheres das classes populares com os processos de escolarização.

Como estratégia metodológica, desenvolvi entrevistas narrativas, a partir de um corte geracional, com ex-alunas da EMBP que, no momento das entrevistas, tinham filhos e/ou filhas matriculados/as nessa escola e/ou Creche Bom Pastor⁴. Convidei ainda as mães dessas ex-alunas. Para minha surpresa, por mais que os discursos dissessem de um retorno das ex-alunas para a escola para trazerem seus filhos e filhas, obtive apenas o número de três ex-alunas. Duas delas eram irmãs. Portanto, apenas duas mães de ex-alunas participaram da pesquisa, mas uma delas, por questões particulares, preferiu não participar. Nos caminhos de pesquisa, uma ex-aluna da EMBP, mesmo não sendo mãe de aluno/a da escola e/ou creche, foi incluída na pesquisa por ter participado da entrevista junto com sua mãe, uma das mães de ex-aluna.

Com o desenrolar da pesquisa, senti necessidade de convidar mais uma ex-aluna, que

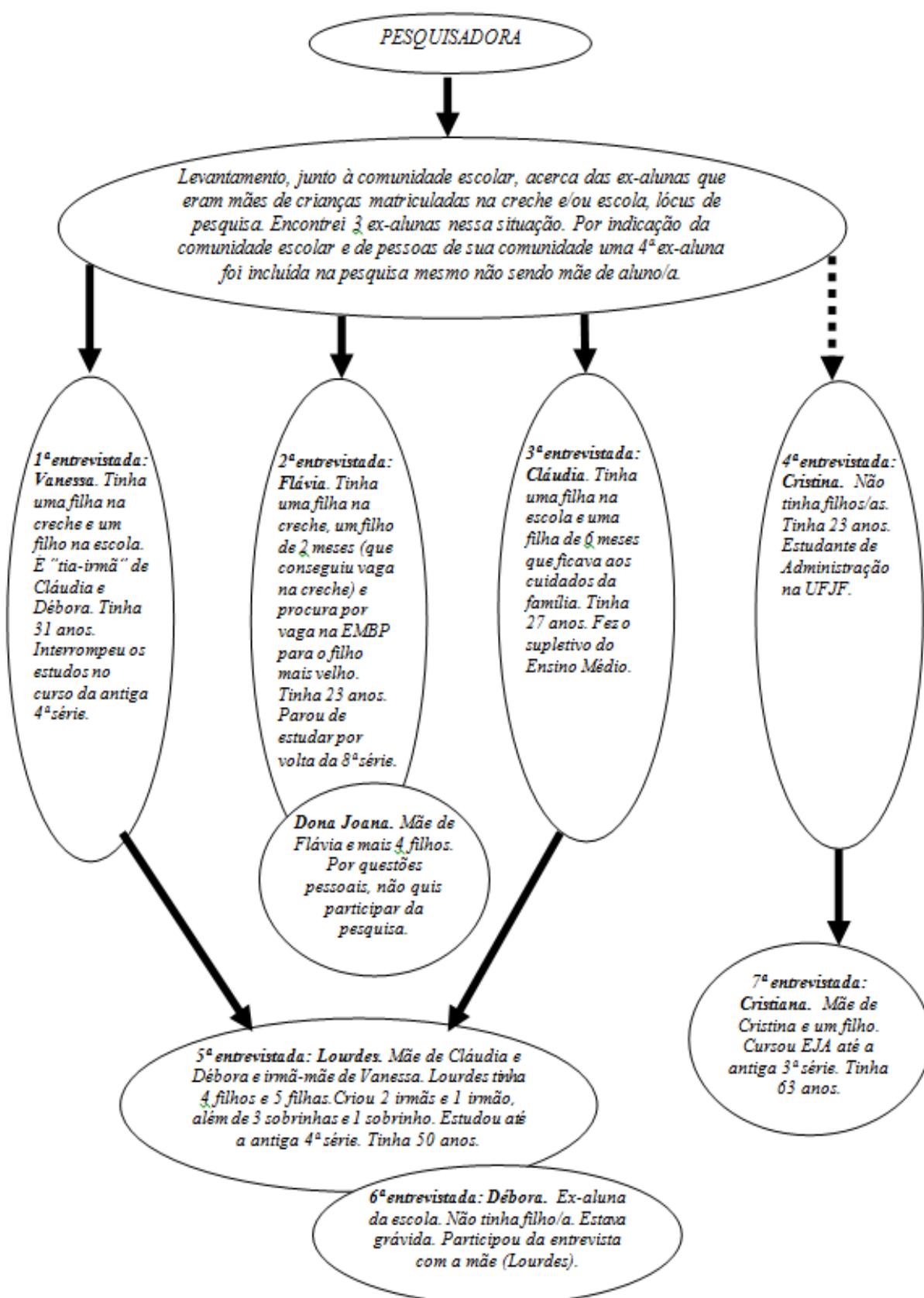
⁴ A Creche Bom Pastor, embora funcione no mesmo prédio que a EMBP, tem sua organização administrativa independente da escola. A Creche está a cargo das Obras Sociais Bom Pastor - OSBP, entidade ligada à Igreja Católica, portanto, confessional e sem fins lucrativos e a EMBP é uma escola pública municipal que funciona no prédio das OSBP, em sistema de comodato.

mesmo não sendo mãe de crianças que estudavam na creche e ou escola, apresentou uma trajetória escolar que poderia trazer importantes componentes para problematizar as relações de força e as resistências empreendidas pelas mulheres das classes populares frente à educação escolar. Essa ex-aluna era apontada por várias pessoas do bairro e da comunidade escolar como uma pessoa que havia traçado uma trajetória diferente das demais, apresentando um caminho de maior afinidade e prolongamento com a educação escolar. A mãe dessa ex-aluna também foi convidada a participar da pesquisa.

Estas entrevistas foram acompanhadas de notas de campo em que narrei minhas inquietações, sensações, percepções e problematizações referentes às entrevistas, bem como minha aproximação com o campo de pesquisa.

A opção pelo recorte geracional se deu por desejar problematizar, em uma perspectiva histórica, os modos de subjetivação a que as mulheres, nesse campo de pesquisa, foram expostas, buscando suas experiências em relação à educação escolarizada. Acreditando em gênero como construção relacional, penso esse recorte como possibilitador de problematizações de diversas formas de se constituir mulher frente às relações geracionais, ou seja, procuro pensar em como mulheres de tempos distintos se constituem mutuamente e sobre as implicações dessas constituições para a educação escolarizada.

Para facilitar a compreensão acerca da constituição do campo de pesquisa, elaborei um diagrama com vistas a situar as participantes da pesquisa nesse percurso:



*Os nomes das participantes da pesquisa foram substituídos por nomes escolhidos por elas, para resguardar-lhes o anonimato.

Neste momento de escrita, revendo todo o movimento de pesquisa, posso afirmar que a tese está construída com a participação dessas sete mulheres em suas trajetórias de constituição. No entanto, percebendo que essas mulheres dizem também de mim, seja em seus modos de vida e/ou em suas relações com a escola, posso afirmar que se trata do encontro de oito mulheres no espaço da pesquisa e de suas problematizações.

Assim, organizei a tese construindo o primeiro capítulo trazendo a construção do campo de pesquisa: caminhos teórico-metodológicos, a escola *lócus* da pesquisa, os bairros nos quais viviam as participantes da pesquisa, uma narrativa sobre elas e a relação delas com a escola.

No segundo capítulo, discuto o quadro conceitual, recorrendo aos conceitos de modos de subjetivação nas teorizações foucaultianas, aos de classe e gênero e aos aspectos sobre a escolarização no Brasil. Nele, delinheiro as ferramentas de análise, para, no capítulo seguinte, pensar e problematizar as narrativas trazidas pelas participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo é organizado a partir das narrativas e seus entrelaçamentos com a educação escolar, referenciando-me aos conceitos discutidos no capítulo anterior. Essas discussões são enfocadas no que tange a uma discussão da educação como direito e como imperativo na atualidade, passando pela discussão desse imperativo como atuante nos modos de subjetivação das mulheres participantes da pesquisa. Percebendo que outros imperativos concorrem com a educação escolar, problematizo questões referentes as organizações familiares, à presença do *outro*, aspectos geracionais, maternidade, dentre outros pontos trazidos pelas narrativas das participantes.

Por fim, encerro minha escrita, abrindo espaço para outras problematizações e campos de pesquisa que podem ser vislumbrados a partir da leitura da presente tese.

1 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Iniciar este capítulo envolve um contar-me e problematizar-me junto às mulheres que se propuseram a narrar-se nesta pesquisa. Na medida em que ia entrevistando-as e, mesmo na escrita da tese, ia me repensando, aproximando-nos e afastando-nos em nossos processos de nos contar. Tratou-se de uma pesquisa de mulheres falando de si, se reconhecendo e se afastando no espaço da entrevista, evidenciando os múltiplos modos de ser mulher, de se identificar e se distanciar na medida em que fatores como classe social, percursos escolares, constituição de família, visões de mundo e posições de sujeito foram sendo colocadas.

Nesse sentido, percebi que no desenrolar da pesquisa os caminhos que fui percorrendo levaram-me a uma pesquisa-experiência em um duplo sentido. Primeiro por dizer de minhas experiências e as dessas mulheres como processos que nos subjetivaram até aquele ponto do caminho, e num segundo sentido, de pensar que a investigação a que me propus estava aberta, não tinha uma hipótese a se confirmar. Esta foi se mostrando como uma pesquisa-experiência tal como apontada por Foucault (2009a), como aquela que não está dada, que não se chega ao já sabido, mas que se constrói ao longo do caminho.

Assim, quando trabalho a construção do campo empírico, problematizo meu próprio caminho na proposta de um trabalho a ser feito na perspectiva pós-estruturalista. Havia traçado, ao longo da pesquisa, um corte geracional: ex-alunas mães de alunos/as da creche e/ou escola e as mães dessas ex-alunas. Contudo, na perspectiva teórico-metodológica que trilhei os caminhos não são pavimentados, seguros, certos, pré-determinados. Se a princípio escolhi trabalhar com ex-alunas mães e suas respectivas mães, no desenrolar do trabalho outras possibilidades foram se mostrando, trazendo para o campo outras participantes.

Meyer e Soares (2005, p. 42) assinalam que as “pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada”. Daí a abertura que o campo foi mostrando: houve convidada que optou por não participar, e isso, apesar do desencontro, não se tornou um empecilho para o desenvolvimento do trabalho de campo. Outro fato interessante foi a indicação das participantes feita pelas comunidades escolar e do bairro, inclusive orientando-me a procurar pela única aluna que conheciam da EMBP que estava cursando uma faculdade. Esse fato tornou-se um ponto a ser considerado.

Mais uma ex-aluna adentrou ao campo, inesperadamente, e nem por isso deixou de compor a pesquisa, como é o caso da filha que acompanhou a mãe na entrevista. *Caminhos Labirínticos* (Corazza, 1996) que vão focalizando “suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios ‘caminhos investigativos’” (MEYER; SOARES, 2005, p. 42).

Se a princípio a pesquisa foi pensada a partir da escola, em contato com as participantes, percebi a necessidade de sair desse espaço específico e adentrar no seu entorno, me lançando a conhecer os bairros em que as participantes da pesquisa viviam suas experiências cotidianas.

Assim, nesta seção da tese, busco narrar um pouco tais caminhos. A princípio, trago a perspectiva teórico-metodológica a que recorri para a elaboração e construção das informações. A seguir, situo a escola que originou a pesquisa. Prossigo, narrando a minha aproximação com os bairros nos quais as participantes moravam e vivenciavam suas experiências para além da escola. Após isso, faço um relato a respeito de como percebi cada participante a partir de suas narrativas, acrescentando, ainda, problematizações dos significados construídos pelas participantes acerca da escola *locus* da pesquisa.

1.1 Perspectivas teórico-metodológicas

Quando penso em metodologia de pesquisa, utilizo o termo em sua forma mais livre, como caminhos metodológicos e não como uma metodologia engessada. Penso-a como um caminho que se abre ao novo, às experiências do vivido e da pesquisa que se pretende desenvolver. Os caminhos estão por se fazer, são sulcos, rastros que fazemos ao caminhar. Nada está dado, o caminho não está pronto e quando findado não há como percorrê-lo tal qual foi desenhado.

Nesse sentido, o que delineio nesta seção é uma proposta metodológica que foi construída na pesquisa. Observando pegadas de outros/as pesquisadores/as tais como Andrade (2008; 2012), Dal’Igna (2011), Rago (2013), Félix (2012), Meyer (2012), Paraíso (2012), Meyer e Paraíso (2012), dentre outros/as, percebo a dificuldade em trilhar as metodologias traçadas tal qual estes/as a imprimiram. O que é possível é inspirar-me em seus passos, em

algumas indicações de percursos para fazer o meu próprio caminho. Contudo, sei que meus percursos serão singulares, únicos, irrepetíveis, dadas as singularidades de pesquisadora/participantes, objetos, tempo e espaço de pesquisa, contingências.

Como forma de construir as narrativas com as participantes, trabalhei com entrevistas narrativas ressignificadas (ANDRADE, 2008; 2012). Foram feitas seis entrevistas, imersão no bairro das participantes, e conversas informais com pessoas do bairro e da comunidade escolar, além da problematização da escola *lócus* de pesquisa e anotações e reflexões no diário de campo. Desenvolvi entrevistas com cada uma das quatro ex-alunas, uma com uma mãe de ex-aluna e uma entrevista partilhada entre a mãe de ex-aluna e uma de suas filhas também ex-aluna da escola, totalizando sete participantes, entremeadas com minhas narrativas de campo e minhas participações nas entrevistas, incluindo-me como uma oitava participante. Participante esta que tem o compromisso político, ético e teórico de apresentar e problematizar as narrativas construídas na pesquisa. Operando com a voz destas sete mulheres, me colocando como “uma oitava carta nesse baralho, uma vida que se mistura à dessas personagens” (SELIGMANN-SILVA, 2013).

Seguindo as orientações de Félix (2012), elaborei um roteiro de temas/questões que me interessavam e que, portanto, foram elencadas/os para que não se perdessem durante a entrevista, para que eu não deixasse de fora questões importantes para a problematização do campo. Contudo, o roteiro não teve a pretensão de fixidez, mas ao contrário, se constituiu em um leque de questões disparadoras para as narrativas, abrindo espaço para assuntos e questões outras trazidas pelas entrevistadas. Algumas, inclusive, tocaram em assuntos que eu sequer havia previsto, mas que foram importantes para a problematização do campo. Daí a ressignificação da entrevista narrativa como oportunizadora de relatos que ao invés de partejarem respostas prontas e fechadas, se abrem para a construção de significados entre entrevistadora e entrevistada.

Assim, a entrevista foi organizada em quatro blocos: 1) Dados de identificação das participantes de pesquisa (nome, idade, grau de escolarização, dentre outras); 2) Lembranças de escola 1 (relações entre processos de subjetivação/família/escola); 3) Lembranças de escola 2 (processos de subjetivação escolarizados); 4) Narrando o hoje (reflexões comparativas entre os tempos de escola e como percebe a escolarização de hoje), (Apêndice H; I).

De posse do roteiro, me preparei para, a partir dos temas/questões selecionados, fazer intervenções por meio de perguntas não diretivas, tais como: “Como assim?”, “O que você quis dizer quando fala...?”. Fiquei atenta, ainda, aos juízos de valor, como por exemplo:

“maravilhoso”, “horroroso”, fazendo intervenções com perguntas do tipo: “O que você quis dizer com “maravilhoso”? “Fale mais sobre isso”; “Explique melhor”; “O que significa isso para você”? Algumas vezes, fazia concordâncias com a cabeça ou utilizava interjeições como “hummm...”, “eh?...”, como forma de abrir espaço para que as entrevistadas prosseguissem com suas narrativas.

Às vezes, falava mais do que as entrevistadas. Dialogávamos sobre determinados assuntos. As entrevistas foram muito interessantes, visto que com cada participante ela se construiu de uma forma. Com algumas, dávamos muitas risadas, ríamos das situações e até de nós mesmas. Com outras, me condoia das situações, me colocava no lugar da entrevistada, emocionava-me. E minhas emoções não foram sufocadas na entrevista. Senti-me segura com elas; afinal, compreendia que aceitar minhas emoções e sentimentos não comprometeria o rigor da pesquisa. Inspirada em Rago (2013), senti-me à vontade para me desvencilhar do racionalismo e da objetividade científica, para operar com as objetivações, reconhecendo que as emoções, as sensibilidades e mesmo as dúvidas podem e devem compor o campo de pesquisa. O rigor da escrita passa a ser o comprometimento com a verdade, não com sua vertente positivista, mas com as verdades construídas no campo. Afinal, como nos alerta Paraíso (2012, p. 27), “todos os discursos, incluindo aqueles que são construídos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. E uma dessas verdades é que as emoções constituem os sujeitos, os constroem e dizem sobre ele.

Compondo as entrevistas, trabalhei com notas de campo em que narrei meus caminhos, bem como meus encontros e desencontros com as participantes, anotações estas que se tornaram potentes para a escrita da tese. Como mais uma informante de pesquisa, percebi que minhas narrativas, seja no momento da entrevista, seja nas notas de campo, diziam das minhas interações com as participantes. Diziam também da minha vida escolar e minhas constituições de sujeito frente às narrativas das participantes.

O que pretendi com as entrevistas foi ouvir as mulheres, ex-alunas da escola campo de pesquisa e suas mães, sobre os significados que elaboravam/elaboram em relação à educação escolar, mas junto a tais elaborações, falaram também de família, sobrevivência, contingências. Busquei criar condições para que falassem de seus caminhos como singulares e únicos e que pudessem trazer experiências e significados produzidos na construção de si e que dissessem de seus entrelaçamentos com a educação escolar. Não busquei construir dados a partir de perguntas e respostas, mas criar um espaço para as experiências que se dão entre

entrevistadora e entrevistadas e, para além disso, entre mulheres que se constroem nas experiências vividas. Experiências intersubjetivas que apresentassem as subjetividades de ambas e que nessas intrincadas relações de subjetividades, se subvertessem as objetividades. O que busquei foi atualizar experiências que dissessem sobre regimes de verdades que pudessem atuar nos modos de subjetivação das mulheres das classes populares e em seus processos de escolarização.

Quando escolhi trabalhar com entrevistas narrativas, pensei-as de forma ressignificada, não como um relato objetivado do passado, mas como um relato recheado de subjetividades, experiências, emoções, sentimentos, com cores e sabores. Não pensei em uma entrevista estruturada ou semi-estruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994), em que se procura por indícios para compor a pesquisa. Pensei em formas subvertedoras do racionalismo científico que se abrissem às experiências das mulheres participantes, em um narrar de si, um (re)pensar a si mesma na narrativa. E este é o desafio a que me propus: criar condições para que as entrevistadas se narrassem, falassem de si, se construíssem nas narrativas criadas no espaço da entrevista.

A metodologia foi se construindo ao longo da pesquisa, não se deu *a priori*, e só agora, ao seu encerramento é que se foi possível traçar os caminhos percorridos. Tal qual alude Foucault (2009b, p. 10): “é difícil indicar qual é o método que emprego (tradução minha)”, só ao final da pesquisa, em um movimento retrospectivo é que pude reconstruí-los na escrita. Busquei pressupostos teórico-metodológicos que me orientassem nesse caminhar. Havia um rigor, mas os caminhos não estavam determinados. Só através de um olhar retrospectivo tornou-se possível vislumbrá-los. Uma vez percorrendo-os, fui me construindo na pesquisa. Se ao início minhas análises eram rasas e ingênuas, fui ampliando meus olhares, trazendo autores/as outros/as a comporem minhas análises. Nesse olhar retrospectivo posso dizer que não sou mais aquela que iniciou a pesquisa em 2011, sou outra a partir de mim mesma em contato com o campo pesquisado. Nesse sentido, penso que fiz a experiência da pesquisa: fui atravessada por ela, vivi o que Foucault (2009b) denomina de escrita-experiência, uma vez que nessa perspectiva vamos nos dessubjetivando⁵ para novas subjetivações, nos tornamos outros/as de nós mesmas/os.

A escolha por trabalhar com entrevistas narrativas se deveu à percepção de que tal estratégia metodológica vem ao encontro do que pretendia fazer e do que o campo estava me

⁵ O termo dessubjetivação é utilizado aqui como um processo de desprendimento de si (CASTRO, 2009), uma experiência que transforma o pesquisador, possibilitando que ele não seja sempre o mesmo, que se transforme com a pesquisa.

mostrando, que era trabalhar com uma minoria sub-representada na história oficial e no cenário social e político da atualidade. Por seu caráter minoritário, a voz das mulheres das classes populares é pouco ecoada e sua posição de sujeito é precariamente problematizada.

Louro (2012) acredita que a entrevista narrativa deva ser utilizada não só quando nos deparamos com a escassez de outras fontes de pesquisa. Sua importância está para além da sua utilização em tais condições. Segundo a autora, os relatos orais podem e devem ser utilizados “com destaque, para responder a novas perguntas sobre antigos temas, provocar novos temas, abrir outras perspectivas de análise, estabelecer relações e articulações entre fatos, sujeitos e dimensões de um estudo” (LOURO, 2012, p. 23). Ou seja, a utilização das narrativas não deve se restringir aos casos de escassez documental, mas deve ser utilizada para ampliar as problematizações do campo de pesquisa, uma vez que ela possibilita *apontar as formas mais sutis de resistências, iluminar lugares pouco problematizados pelo/a pesquisador/a*. Permite, ainda, uma *compreensão mais densa* sobre seu campo de estudos, além de *sublinhar* relações de poder ali presentes (LOURO, 2012), o que amplia e ratifica meu interesse por trabalhar com essa perspectiva teórico-metodológica.

Trabalhar com narrativas significa também trabalhar com memórias construídas no momento de constituição dos relatos, durante as entrevistas. Para efeito deste estudo, penso a memória referindo-se a um passado recente, num desafio de acionar nossas lembranças próximas. Voltamos no tempo e inevitavelmente entramos em contato com experiências que nos subjetivaram e que ainda atuam em nossos modos de subjetivação. Trabalhar com memória não pressupõe pensá-las como marcas de um passado organizado linearmente, nem tampouco com a ideia de tempo cronológico, o que é mais recente ou mais distante, que represente facilidades ou dificuldades, mas em formas múltiplas de recontar o passado recente em meio a saberes e poderes que atuam na sua organização a partir do tempo presente da narrativa.

Toda vez que se pensa ou se fala sobre memória, é inevitável a referência ao passado. Para Bosi (1979), isso ocorre porque este se organiza e se apresenta em diferentes e variadas versões, de forma que ele está imbricado tanto na memória quanto na história dos sujeitos e dos grupos aos quais pertence. Essa disposição entre memória, passado e modos de subjetivação em que as partes se interagem tem como uma de suas possibilidades a linguagem. Linguagem traduzida em lembranças narradas que podem ser escritas e problematizadas. Linguagem “não mais entendida como ‘espelho’ variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades, como atravessada por vozes

anteriores” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

A memória traz à tona não somente as imagens e percepções do passado. Ela também diz do presente, ela cria sensações que estão inscritas no presente, no momento de criação da narrativa. A escrita da tese e suas análises, portanto, estão ancoradas nessas relações. Sensações que têm uma força de subjetivação, tanto para as entrevistadas, quanto para a pesquisadora. Estão ancoradas em experiências narradas pelos sujeitos de pesquisa e experiências produzidas na pesquisa. O entendimento é que a narrativa "centraliza algumas discussões, incorporando a ideia de que a memória possibilita que o tempo do fato narrado se altere, deslocando-o para o momento da narrativa” (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 18).

A memória é uma construção no presente, de forma não linear, de um passado reorganizado a partir desse presente. Nesse sentido, as memórias são flexíveis, podendo se reajustar e promover novas leituras do passado em função das vivências e necessidades do presente. “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423). Pode-se, então, afirmar que o passado depende parcialmente do presente, na medida em que é nele apreendido e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. “Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente” (LE GOFF, 1990, p. 51).

No sentido de não cair no ceticismo em relação à utilização das narrativas como fontes de produção de informações de pesquisa, acredito ser interessante ao/à pesquisador/a pensar o passado como uma produção da memória pensado a partir do presente; uma narrativa do passado entrelaçada com enunciados do tempo passado e outros que o recolocam no presente. Junto ao tempo histórico e cronológico, vai-se entrelaçando a noção de tempo como duração, “de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos” (LE GOFF, 1990, p. 14).

Ou seja, vive-se o presente, mas este tem outras dimensões que não propriamente o instante do vivido. Assim, nossas memórias são contaminadas por uma leitura de passado a partir do presente e uma leitura do passado e do presente na perspectiva de um futuro em que se acredita. Nessa perspectiva, perpassam a construção da memória o passado/presente e idealizações de futuro.

Portanto, as pesquisas que recorrem às narrativas para produção de fontes não devem buscar objetividade, mas trabalhar com modos de objetivação e subjetivação (FOUCAULT,

2006d) para que as problematizações sejam sensíveis à pluralidade das realidades pesquisadas. Foucault (2006d) demonstra que os modos de objetivação e subjetivação não se dão em separado; estão implicados em jogos de verdade. O sujeito pode ser objetivado por saberes que dizem sobre ele, mas também em uma leitura mais ligada à ética e à estética da existência. Assim, ele se constrói, se subjetiva em meio a esses saberes. A subjetivação seria, então, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdades, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006d, p. 236).

Recorrendo às narrativas para informações de pesquisa sobre mulheres, acredito ser interessante discutir as construções de gênero em relação às memórias individuais e coletivas. Faz-se importante seguir em direção a uma crítica desconstrutiva das relações de poder-saber que instituem determinadas verdades acerca de homens e mulheres nessa matriz de gênero. Assim, os sentidos atribuídos aos gêneros devem ser problematizados como construções sociais e contingentes que posicionam homens e mulheres, a partir de relações historicamente erguidas, de forma que os discursos e práticas que constroem subjetividades e memórias criem verdades entre a história pessoal e a coletiva. A memória é, portanto, construída em meio a múltiplas identidades e produtora de inúmeras outras possibilidades de construção de si.

A incorporação das narrativas como fonte de pesquisa vem sendo feita, considerando sua dimensão analítica, compatibilizando-a com as mudanças conceituais formuladas pela perspectiva pós-estruturalista, na qual se defende que elas são construídas a partir das experiências dos sujeitos, mas também na relação com o/a pesquisador/a. Na entrevista narrativa, entrevistador/a e entrevistados/as estão implicados na construção das informações de pesquisa, não se busca neutralidade e objetividade, mas ao contrário, se aceita as subjetividades como interferindo ativamente na construção dessas informações.

O uso de narrativas acena para uma nova forma de análise dos processos históricos como experiências e construção social dos sujeitos. Percebido dessa forma, a narrativa “acrescenta às fontes tradicionais e aos fatos, minimamente comprovados, versões diferenciadas acerca de uma determinada prática social ou um acontecimento, não significando uma exaltação biográfica e sim uma construção histórica” (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 16).

As narrativas desenvolveram-se em busca de tornar político o que antes era de foro íntimo, privado, pessoal, subjetivo, levando-se em conta “a politização das emoções, sentimentos, relações pessoais e laços familiares” (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 18),

valorizando “as experiências pessoais e a troca dessas experiências” (*Idem*). Assim, as entrevistas narrativas podem e devem criar espaços para que as experiências cotidianas nela ecoem, deixando que as emoções construam as informações de pesquisa. Afinal, o que se busca é politizar o privado e fazer emergir perspectivas individuais que constroem as visões coletivas, é dar espaço para que os modos de ver e sentir falem sobre as questões de investigação e produzam informações para análises.

Segundo Salvatici (2005), através dos relatos femininos, torna-se possível conhecer dimensões da experiência humana que não são apreendidas nos masculinos. Daí a importância de se abrir espaços nas entrevistas narrativas para a subjetividade. Há modos de ver generificados. Não que eles estejam na essência dos gêneros, mas dadas as construções sociais sobre os corpos, estes são levados a compreender o mundo por prismas diferenciados. Mas, mesmo percebendo que as memórias são generificadas, é importante se atentar para a multiplicidade construída dentro da categoria gênero que dizem das questões de classe, raça, orientação sexual, religião, dentre outras especificidades vividas pelos sujeitos. “O reconhecimento da ‘pluralidade’ foi (e ainda é) um alerta aos pesquisadores contra quaisquer assertivas abrangentes nas relações entre gênero e memória” (SALVATICI, 2005, p. 32).

A referida autora nos convida, ainda, a pensar as narrativas femininas como um coro de múltiplas vozes, marcado pela possibilidade de diferenças fundamentais em construções “de classes sociais, grupos étnicos, ocupações, religiões, regiões, ou nações” (SALVATICI, 2005, p. 32). Assim, não se pode falar em memória de mulheres, mas de memórias, tão plurais quanto se possa pensar que são as construções de sujeito. Não é possível falar de uma narrativa feminina universal, mas em narrativas femininas plurais, em “um coro de múltiplas vozes”, nas quais “a identidade de gênero foi complicada por identidades de classe, religião e nacionalidade” (SALVATICI, 2005, p. 32).

Sobre a construção das informações de pesquisa em entrevistas narrativas, em que se dão jogos de poder entre entrevistador/a e entrevistado/a, Dal’Igna (2011) aponta que o roteiro de perguntas não é um instrumento de extração de verdades, mas um provocador de outras verdades criadas no jogo da entrevista, assim percebida como uma instância de produção de verdades, de significados complexos e múltiplos. Nesse sentido, não se deve pensá-la como um simples instrumento de busca de informações, mas abrir espaços para que o/a entrevistado/a construa discursos numa narrativa que fale de si, de suas verdades, de seus sentimentos, de sua forma de ver o mundo e a situação pesquisada. A entrevista narrativa, dessa forma, deve ser percebida como um espaço de produção de sentidos.

Quanto à preparação do/a pesquisador/a, penso que este/a deve se preparar para a entrevista e não somente preparar a entrevista⁶. Daí todo o período de estudos e aprofundamentos teóricos que devem precedê-la, fundamental para que o/a entrevistador/a saiba fazer as perguntas que facilitem ao/a entrevistado/a falar de si frente à situação pesquisada. Além disso, este/a último/a deve se colocar numa atitude de escuta, mas também precisa estar atento/a ao que é falado para poder intervir como um/a facilitador/a, fazendo perguntas problematizadoras e que deem abertura para que o/a entrevistado/a se narre. O/a entrevistador/a, quando necessário, deve reformular perguntas, voltar a questões pouco abordadas, possibilitando ampliar pontos pouco trabalhados, dando apoio e reconhecimento em determinadas falas. Deve, por conseguinte, interagir com o/a entrevistado/a.

Ao se trabalhar com entrevistas narrativas, é preciso ter em mente que ao narrar, as/os entrevistadas/os poderão não fazer um relato linear sobre seu passado e suas memórias. O mais provável é que o façam, (re)construindo e (re)elaborando os percursos, acontecimentos e experiências de si a partir do momento presente e da situação de pesquisa. É possível que os eventos narrados se desviem e se desloquem a todo o momento. Não se deve forçar uma linearidade de percurso narrativo, pois é importante problematizá-lo por ocasião das análises das entrevistas. O rigor com a aplicação desse instrumento investigativo talvez esteja em percebê-la como “portadora de significados, sujeita a elaborações subjetivas, versões e interpretações feitas de lembranças, simulações, esquecimentos e ocultação” (SILVIA; PAULILO, 2008, p. 4) que digam sobre posições de sujeito e de modos de subjetivação que venham a contribuir para a problematização das questões pesquisadas. Busca-se por sentidos construídos e não por verdades totalizantes e objetividades, mas por objetivações. Contudo, acredita-se que questões bem formuladas podem facilitar as entrevistas, possibilitadas a partir do preparo do/a entrevistador/a.

Silveira (2007, p.118) acena que se torna importante “desestabilizar a crença na função ‘partejadora’ das entrevistas”, que é um evento discursivo e, assim sendo, não é um ato de extração de verdades, mas de produção de verdades nessa relação discursiva. A entrevista é um elemento discursivo complexo em que estão implicados não apenas

⁶ Aqui faço uma alusão à afirmação de Deleuze (Abecedário de Gilles Deleuze, disponível em <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> >) de que não se deve preparar a aula, mas preparar-se para a aula. Ou seja, mais importante do que preparar uma aula é estar preparado para a aula como acontecimento, é estar imbuído de informações e problematizações que possam possibilitar uma aula interessante e nem por isso pré-estruturada. Trata-se de muitos momentos de preparação para ter momentos de inspiração para que a aula aconteça. A entrevista, portanto, deve ter esse caráter: mais do que elaborar um roteiro, pré-fixado, a/o entrevistador/a deve estar preparada para facilitar a entrevista, preparar-se para experienciar a entrevista como acontecimento, como algo que toca tanto entrevistador/a, quanto entrevistado/a.

entrevistador/a e entrevistado/a, mas também imagens, expectativas, representações. A entrevista não é “um fim em si mesma”; ela abarca interpretação dos enunciados e relações de poder.

Como procedimento de análise das informações produzidas nas narrativas, busquei explorar minuciosamente os textos construídos nas entrevistas, a fim de visibilizar as coisas ditas e as situações a que as entrevistadas foram expostas, como as relações de poder explícitas em tais narrativas, as construções de gênero e classe nelas construídas, uma vez que, através delas, histórias são escritas e identidades são discursivamente produzidas. O que persegui foi analisá-las como documentos poderosos, que junto ao contexto histórico e cultural se constituíram em monumentos que diziam sobre produções de sujeitos. Por monumento, Foucault (2008) define-o como um modo de perceber “os discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (p.157), com isso, não se procura ver o que está por trás dos discursos, mas as condições que os fazem emergir, as regras que os tornaram possível de existir.

Acreditando que os sujeitos são construídos social e culturalmente por discursos que os posicionam, optei, nesta pesquisa, por trabalhar com entrevistas narrativas no sentido de problematizar as experiências e as memórias que nos constroem enquanto sujeitos dentro da história. Os discursos nos subjetivam, constituem-se em experiências que nos possibilitam ser o que/quem somos.

Quando, inspirada pelas teorizações foucaultianas, escolhi trabalhar pelo campo das problematizações, lancei-me por um caminho que me aproximou da história do pensamento, exigindo-me um distanciamento das análises das representações e dos esquemas de comportamento (FOUCAULT, 2006a). Penso que os estudos foucaultianos me auxiliaram a pensar as narrativas das mulheres participantes da pesquisa a partir da análise das formações discursivas (FOUCAULT, 2008). Recorrendo a um exercício de pensamento, acredito ser possível mapear enunciados para problematizar as suas condições de existência, estabelecendo continuidades e discontinuidades que atuam na posição de sujeitos e em seus modos de subjetivação.

Algumas possibilidades que as entrevistas narrativas podem elucidar são de “revelar aspectos desconhecidos de acontecimentos conhecidos, ressignificar questões ainda pouco exploradas, enfatizando aspectos ainda pouco valorizados [...] disputando memórias possíveis sobre si mesmas” (SILVIA; PAULILO, 2008, p. 4), surpreendendo tanto o/a pesquisador/a quando as/os leitoras/es que recorrerem à tese como fonte de estudos e pesquisas. Portanto,

recorrendo a entrevistas narrativas ressignificadas, busquei por depoimentos orais que pudessem ser problematizados e, com isso, fazer emergir aspectos sobre os atravessamentos entre classe, gênero e educação escolar, ainda pouco explorados nas pesquisas educacionais.

Por fim, trabalhando com entrevistas narrativas ressignificadas (ANDRADE, 2008; 2012), tive a possibilidade de trabalhar com sentimentos, significados, singularidades que constituem subjetividades. Na perspectiva pós-estruturalista de fazer pesquisa, tive a oportunidade de politizar o privado, de operar com perspectivas outras que não apenas as objetividades e racionalidades tão exaltadas na/pela modernidade. Formas feministas pós-estruturalistas de fazer pesquisa.

1.2 A escola

A partir de minhas vivências de mulher das classes populares, e mais tarde como professora em uma escola que atende a essas classes, fui me interessando pela relação de mulheres com a educação escolar no contexto da Escola Municipal Bom Pastor - EMBP. Se a princípio não sabia, ainda, que recorte escolheria para a pesquisa, com o desenrolar da mesma optei por trabalhar com ex-alunas-mães de crianças que estudavam nessa escola e suas respectivas mães, portanto, definindo que a EMBP seria o meu campo de pesquisa. Só mais tarde é que pude perceber que a EMBP não seria o único *lócus*, mas um deles. Dessa forma, passo a descrever essa escola como um lugar de encontro com as participantes da pesquisa.

Meu encontro com a EMBP se deu há mais de vinte anos. Ainda morava com meus pais e irmãos. Tinha, na época, 24 anos. Trabalhava com uma turma de Educação de Jovens e Adultos no período da noite, e como pretendia fazer uma especialização que era oferecida nesse horário, pedi minha transferência para o turno da manhã. Em tal solicitação, a única condição posta era que a escola ficasse perto de minha casa ou fosse de fácil acesso. Estava aberta ao novo, não exigi modalidade de ensino, faixa etária das crianças, nada de especial. Diante do pedido, uma funcionária da Secretaria de Educação me ligou e perguntou se eu me importaria de ir para uma escola conveniada⁷. Diante de meu aceite, me informaram que eu

⁷A Secretaria de Educação apresenta, em seus quadros, algumas escolas conveniadas através de parcerias público/privado. No caso da escola em questão, através de um regime de comodato, a entidade Obras Sociais do

iria trabalhar com uma turma de Educação Infantil que funcionava em uma creche. Continuei acreditando que estava tudo bem e aceitei a designação para a tal creche que, a princípio, sabia apenas que ficava no bairro Bom Pastor, de classe média e média alta, próximo ao que eu morava.

Comecei, então, a perguntar para as pessoas sobre a referida creche, se conheciam ou se sabiam como era o trabalho desenvolvido por lá. Mas não consegui informação alguma. Meu pai, entretanto, sabia onde ela ficava e falou que me levaria até lá. Subindo as ladeiras que conduziam à escola, meu pai, pensativo, proferiu: **⁸Eu não concordo com essa história de creche... As mulheres vão colocando os filhos lá e esquecem quantos têm. Se ficassem com eles em casa, vendo o trabalho que dá, talvez tivessem menos filhos.* Ainda hoje me pergunto por que há mais de vinte anos essas palavras não me saem da cabeça. Será que elas me incomodavam já naquela época? Concordava com elas? Sentia-me atingida por ser mulher? Por ser mulher pobre? Ou porque minha mãe, tendo cinco filhos, sabia o “trabalho” que dava? Ou é porque, desde aquela época, as questões referentes à situação da mulher já me impacientavam? Punham-me a pensar? Acredito que seja isso.

Subindo aquelas ladeiras e ouvindo o que meu pai dissera, senti um mal-estar: fiquei pensando que posições de sujeito são essas que enquadravam as mulheres como as principais responsáveis pela geração e criação dos/as filhos/as. Fiquei pensando na culpabilização das mulheres das classes populares, que, para muitos, não deveriam ter tantos/as filhos/as. Fiquei pensando em minha própria mãe que teve sete gestações e destas, cinco filhos/as que viviam em situação de privação de recursos financeiros e acesso a bens e serviços. Fiquei pensando na situação de minha mãe que mesmo não desejando tantos filhos/as, não conseguia/sabia evitá-los/as. Que construções de sujeito posicionam as mulheres das classes populares de forma a serem culpabilizadas pela situação em que se encontram?

Chegando à escola/creche, me deparei com muitas mulheres. Várias crianças circulando entre elas. Muitas dessas mulheres com vários filhos/as. Muitas delas jovens. A maioria trazendo no rosto, no corpo e nas vestimentas, marcas de uma vida sofrida, dura, castigada. Eram mulheres que me tocavam, que me traziam lembranças da infância difícil, mas que, de certa forma, me provocavam um distanciamento por acreditar, prepotentemente,

Bom Pastor disponibilizava o prédio e a Secretaria de Educação se responsabilizava pelos profissionais como professores/as, coordenadores/as, diretor/a, além dos/as profissionais dos serviços gerais para que a escola pudesse funcionar.

⁸ Como apontado nas chaves de transcrição, utilizo o símbolo “*” para marcar que essas falas foram recuperadas de conversas e anotadas no caderno de campo e, portanto, não se referem à transcrição de entrevistas.

que naquele momento me encontrava em uma situação mais confortável que a delas.

Passados mais de vinte anos vivenciando aquele espaço, lancei-me em uma pesquisa nessa escola, junto a essas mulheres. Então, iniciei os trabalhos, acreditando que conhecia tal lugar. Comecei o texto inicial desta tese com a seguinte frase:

Quando elejo como campo de pesquisa a Escola Municipal Bom Pastor, o faço, como já relatei, por conhecê-la e por esta me instigar enquanto pesquisadora interessada nas questões de gênero e, dentro disto, sobre aquelas referentes às mulheres das classes populares. Elejo-a por saber das imbricadas relações de mulheres que, discursiva e não discursivamente são ali produzidas.

Em encontros de orientação, meu orientador pôs em xeque tal frase, que para mim estava tão certa, tão verdadeira, tão legítima. Ele perguntou: * *“Você conhece essa escola? Tem certeza disto? Bom, de qualquer forma, eu te convido a desconfiar do que você acredita conhecer...”* Bom... como assim!? Como não conheço? Convivo nessa escola há mais de vinte anos, pensei eu.

Saí da orientação refletindo sobre esse conhecer. Junto à implicação do orientador, fiquei pensando numa palestra proferida por Carlos Skliar⁹, em que fala da diferença entre trajetórias e travessias. Segundo ele, fazemos vários trajetos no nosso dia a dia; estes, contudo, continuam sendo apenas trajetos na medida em que não nos tocam, no sentido de se converterem em uma experiência que nos atravessa, que nos atinge, que nos leva a pensar sobre o acontecido. Já a travessia é se deixar tocar durante o trajeto; é deixar-se atravessar pelo acontecido.

Diante dessas provocações, tanto do orientador quanto de Skliar, pensei nas minhas verdades. Por estar na escola há tanto tempo, pensei conhecê-la a ponto de acreditar que o caminho agora seria apenas o de escrever sobre o sabido e pesquisar junto às mulheres que por ali passaram para trazer outras verdades para compor a tese. Nesse ínterim, me desarme: até que ponto deixei-me atravessar pela EMBP e por aquelas mulheres que durante os dias, semanas, meses e anos cruzaram o meu caminho? Vivi junto a EMBP trajetos ou travessias?

⁹ Dr. Carlos Skliar (FLACSO – Argentina): Palestra proferida em uma Mesa Redonda, no dia 20 de agosto de 2012, às 14h00min, no Centro de Formação do Professor da Secretaria de Educação de Juiz de Fora situado na Av. Getúlio Vargas, 200 – Juiz de Fora. Debatedor: Dr. Maximiliano Valério López (NEFPE-UFF)

Quando vivi momentos de trajetos? Quando fui atravessada pelo vivido? Até que ponto problematizei o meu trajeto na EMBP? Até que ponto olhei para além da superfície e procurei os discursos e as condições de emergência dos discursos sustentados na EMBP? Enfim, muitas perguntas, que ao serem construídas em mim, demonstraram o meu desconhecimento em relação à EMBP enquanto espaço problematizado, objeto de pensamento.

Meyer e Soares (2005), no texto “*Modos de ver e se movimentar pelos caminhos da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme*” faz uma análise do filme “*La fate ignoranti*” em que são problematizadas questões da pesquisa pós-estruturalista. Na trama do filme, a personagem Antônia, após a morte do marido, Massimos, encontra no verso de um quadro uma dedicatória amorosa a ele. Frente à inscrição, Antônia sai a “pesquisar” a vida secreta do marido com uma hipótese *apriorística*: a certeza de encontrar uma amante. A certeza era tamanha que em seu “caminho de pesquisa”, ela se depara com outras verdades que não enxergava, custa a desconstruir a hipótese inicial para conseguir ver o que o “campo” lhe mostrava: o marido tinha um amante, e não uma amante. Meyer e Soares (2005) recorrem ao filme para refletir como os caminhos podem elucidar os encontros e desencontros que enfrentamos frente às nossas escolhas. Utilizando-se do recurso ficcional, falam das situações problemas, mas também ressaltam as colisões e o “absolutamente inesperado, de respostas a princípio não procuradas e de novos problemas” (MEYER; SOARES, 2005, p. 28) que vamos encontrando. Meyer e Soares (2005) nos convidam ao inesperado na pesquisa, a nos abrir ao novo. Nada está dado. Nada é conhecido. Tudo está por se conhecer.

Assim, passei a perceber a EMBP e as mulheres daquele espaço como um campo de problematizações que poderiam trazer respostas múltiplas, contingentes, inesperadas. Do mesmo modo, passei a perceber que não conheço o campo de pesquisa, estou por conhecê-lo.

Diante desse texto de Meyer e Soares (2005), me preocupei muito mais com a provocação de meu orientador e com as colocações de Skliar. Até que ponto eu conheço a EMBP? Até que ponto eu devo (des)conhecê-la, estranhá-la, me distanciar do que acredito conhecer para me abrir ao novo, para ver o que ainda não havia me atravessado? Essa reflexão me trouxe um “frio na barriga”, um “perigo a enfrentar” (FISCHER, 2007). A “certeza” da dúvida. Sei que em alguns momentos fui atravessada pelo vivido, mas sei também que em muitos outros apenas passei pelos acontecidos. Conheço as mulheres que trafegam pela escola/creche? Como me deixar atravessar por elas?

Desconstruindo a frase inicial que abria a seção desta tese, posso dizer que quando

elejo como campo de pesquisa a EMBP, o faço porque este me instiga enquanto pesquisadora interessada nas questões de gênero e, dentre essas, aquelas referentes às mulheres das classes populares. Elejo-a por desejar conhecer e problematizar as intrincadas relações de mulheres que através de discursos e práticas se produzem e são ali produzidas.

Buscando (des)conhecer a escola, mergulhei em atas de reuniões, estatutos de fundação, legislações, entrevistas diversas e construí uma história de criação do referido espaço que remontava à década de 1960, com a formação de um Clube de Mães organizado pelo voluntariado católico, que deu origem às Obras Sociais do Bom Pastor – OSBP. Esta se incumbiu de iniciar o funcionamento de uma creche e um prenúncio de uma escola de tempo integral, através de parceria entre o voluntariado e a Prefeitura de Juiz de Fora, mais tarde foi municipalizada, vindo a se tornar a primeira escola de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora.

Com o desenrolar da pesquisa, percebi que a história da escola de forma detalhada e aprofundada como havia organizado a princípio, auxiliava pouco na construção geral da tese. Dessa forma, optei por trazer para o corpo da tese apenas os aspectos mais relevantes da história e que, de uma forma ou de outra, contribuiriam para a problematização das narrativas das mulheres entrevistadas.

Assim, retomando os caminhos que precederam a criação da escola, fui levada pelos documentos e entrevistas à década de 1960. Sob as graças do desenvolvimentismo, mas com um cenário local de desaceleração econômica da cidade, uma senhora, moradora do bairro Bom Pastor¹⁰, Dona Antonina Cardoso¹¹, incomodada com a situação das mulheres que batiam à sua porta pedindo ajuda, ou mesmo observando mulheres que passavam pela rua sem atividades, resolveu abrir as portas de sua garagem para educá-las e ensiná-las a buscar o próprio sustento e o de suas famílias. Junto com outras senhoras do bairro, ela criou o Clube de Mães.

A princípio, o Clube de Mães dedicou-se a promover oficinas com o objetivo de ensinar um ofício e ajudar as mães desempregadas a se qualificarem para o mercado de trabalho. Com o crescimento do número de pessoas atendidas, o Clube de Mães foi transferido para o salão paroquial da Igreja do Bom Pastor. Os cursos se voltavam para a

¹⁰ O Bairro Bom Pastor é um bairro de classe média e média alta que se localiza próximo ao bairro no qual a sede da EMBP e das OSBP foi construída.

¹¹ O nome de Dona Antonina Cardoso foi mantido na pesquisa, uma vez que está ligado à constituição do Clube de Mães e à fundação das OSBP, inclusive noticiado em jornais locais, sendo, portanto, impossível desligar seu nome da fundação da OSBP.

culinária, corte e costura, faxina e arrumação de casa. Junto ao Clube de Mães foi criado o “Clube de Jovens, com o objetivo de capacitação para os serviços domésticos, curso de jardinagem, para meninos entre 12 e 17 anos” (VOLUNTÁRIAS, 1998), além de atividades manuais. Segundo Dona Deia¹², o trabalho começou com meninos e meninas, mas com o tempo, as meninas começaram a trabalhar em “casas de família” e não voltavam mais, o que contribuía para que o número de meninos fosse sempre maior.

Com a ampliação do atendimento do Clube de Mães e o funcionamento nas dependências da Igreja do Bom Pastor, surgiu a necessidade de oficializar o trabalho, bem como de congregar as outras atividades já desenvolvidas pela paróquia, sendo criada, então, em 1964, a instituição denominada Obras Sociais da Paróquia do Bom (CARTÓRIO, 1964).

Com o propósito de construir uma creche, as/os diretoras/es das OSBP organizaram uma documentação, justificando a sua utilidade pública e reivindicando, junto ao Dr. Saulo Moreira, prefeito de Juiz de Fora entre os anos de 1975 e 1976, um terreno para a construção da creche (VOLUNTÁRIAS, 1998). Em 1977, ganharam o terreno e, em 1983, foi inaugurado o primeiro andar do prédio onde passou a funcionar a Creche Bom Pastor, que atendia a crianças de 0 a 6 anos, e as OSBP. Aos poucos, conseguiu-se aumentar os andares, num total de três, e atender mais famílias e crianças (VOLUNTÁRIAS, 1998).

A constituição da escola nas OSBP é percebida por Dona Deia como um caminho natural que, segundo ela, se constituiu a partir das necessidades que vinham sendo colocadas pelas mães que precisavam trabalhar e que, para isso, necessitavam de um lugar de “guarda” para seus filhos e filhas:

Isso veio nascendo naturalmente, sabe. Do Clube de Mães, sentimos a necessidade da creche, na creche sentimos necessidade da escola. E aí tinham meninas e meninos que não frequentavam a escola. Chegava 1º e 2º ano e não iam para a escola, ficavam na rua fazendo besteira (Dona Deia, em maio de 2012).

Ao que parece, o atendimento às crianças em idade de Ensino Fundamental começou um pouco no improviso, frente à necessidade de “guarda” dessas crianças, buscando evitar a “delinquência”, no sentido de impedir que ficassem *pela rua fazendo besteira*. Nessa época

¹² Dona Deia é uma ex-voluntária das OSBP, que dedicou mais de 30 anos aos trabalhos nas Obras. O nome verdadeiro da ex-voluntária foi trocado para resguardar o anonimato.

ainda não havia a escola, nem professores/as para atendê-las. As voluntárias se reuniam e trabalhavam com as crianças para que não ficassem pela rua.

No entanto, a preocupação em construir uma escola junto às OSBP já havia sido sinalizada há algum tempo. Inclusive quando a instituição ganhou o terreno, em 1977, a ideia era de se construir também uma escola, mas dadas as condições da época, só foi possível construir e gerir a creche: “no contrato de doação, era dado um prazo para o início de construção e a exigência do funcionamento de uma escola” (VOLUNTÁRIAS, 1998, n.p.).

Como as OSBP mantinham um trabalho com “*meninos de rua*” (VOLUNTÁRIAS, 1998, n.p.), além de se preocuparem com as crianças que saíam da creche e não tinham para onde ir, a opção encontrada foi ficar com as crianças no contraturno da escola, sendo olhadas e atendidas por voluntárias e, no outro período, eram levadas pelas voluntárias até uma escola próxima para que pudessem estudar. Outro caminho encontrado foi a criação de salas anexas à Escola Estadual Maria Ilydia Resende de Andrade. Nesse período, professoras e diretor da referida escola coordenavam o trabalho com duas salas de séries mistas que funcionavam no prédio das Obras.

No ano de 1992, o prefeito da época era Alberto Bejani, eleito para o mandato de 1989 a 1992. Segundo Dona Deia, a escola de tempo integral era, de uma forma ou de outra, pensada pelo prefeito e pela Secretária de Educação, mas como não se constituía em uma proposta de governo e nem de estado, o que se observou foi uma concessão, para que se fizesse, nas OSBP, um prenúncio de escola em tempo integral, baseada na parceria entre o voluntariado e o serviço público.

Assim, em 1992, através do convênio estabelecido com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, abriram-se, nas OSBP, salas de aula para atender às crianças da Educação Infantil que frequentavam a Creche Bom Pastor e salas para crianças e adolescentes que saíam da creche e iam para o Ensino Fundamental. Nessa época, as crianças frequentavam as aulas ministradas por professores/as cedidos/as pela SE/JF no período da manhã e eram atendidas por professores/as e leigos/as, contratados/as e/ou voluntários/as das OSBP, no período da tarde. Tal constituição de atendimento já indicava a necessidade de tempo integral na escola para que as crianças pudessem ser olhadas enquanto as mães fossem buscar o sustento da família. Torna-se interessante assinalar que, independentemente de políticas públicas, o voluntariado das OSBP já percebia e se dedicava à ocupação da criança em horário integral. Mesmo não sendo reconhecido pelo Estado como uma proposta de educação em tempo integral, o que as voluntárias faziam era uma educação informal em

tempo integral.

Em dezembro de 1999, durante o governo do Prefeito Tarcísio Delgado (mandato de 1997- 2000, reeleito para 2001 – 2004) a EMBP foi municipalizada (JUIZ DE FORA, 1999), ou seja, passou a integrar o quadro de escolas públicas municipais, o que não alterou muito o trabalho ali realizado, continuando como escola no período da manhã e com atendimento com voluntárias/os e professores/as contratados/as pelas OSBP no período da tarde. As modificações se deram mais em termos formais como questões de verbas, fornecimento de merendas, mas não propriamente no trabalho realizado.

As mudanças ocorridas entre 1992, ano do convênio com a prefeitura, e 1999, com a municipalização, se deram também em questão de número de atendimentos a alunos e alunas e de profissionais. Em 1992, a instituição contava com duas salas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental, multisseriadas. Por volta de 1996, já havia uma diretora, além de uma coordenadora que prestavam atendimentos esporádicos à escola. Finalmente, em 1999, já se podia contar com uma diretora, uma coordenadora fixa, 3 salas de Educação Infantil e 4 de Ensino Fundamental.

O tempo integral também foi se transmutando ao longo do tempo. Por iniciativa do voluntariado frente às necessidades das famílias atendidas pelas OSBP, a EMBP, mesmo que de forma não estruturada e independente de políticas públicas, já vinha, há algum tempo, desenvolvendo um trabalho em tempo integral; a princípio ocupando o contraturno com trabalho de voluntárias e, após 2005, através do trabalho de professoras/es contratadas/os pela Secretaria de Educação. Em 2006, a EMBP passa a integrar, oficialmente, o quadro das escolas que compõem o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora – MG (JUIZ DE FORA, 2008).

A rede pública municipal de educação, composta por noventa e seis escolas, implantou, em 2006, o regime de tempo integral em três delas sendo a EMBP a primeira a integrar este quadro, trabalhando tanto com Educação Infantil, quanto com os anos iniciais do Ensino Fundamental. As outras duas escolas contemplavam somente a Educação Infantil. Em maio de 2007, uma quarta escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais passou a funcionar em tempo integral, tendo sido construído um prédio próprio para o seu funcionamento, localizado na zona rural do município de Juiz de Fora/MG. Mais tarde, uma quinta escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais e finais foi agregada ao programa. Mais duas escolas estavam sendo preparadas para integrarem o programa, mas com a mudança de governo, o programa foi paralisado.

Os percursos que antecederam à criação da escola, bem como os da escola e a sua municipalização foram marcados por rupturas e continuidades. O trabalho desenvolvido pelas voluntárias que criaram o Clube de Mães e com ele as OSBP, a Creche e a Escola Bom Pastor apresentavam como marca um caráter atrelado à religiosidade, à educação informal dos sujeitos e o auxílio cristão. Com a aproximação das OSBP aos serviços públicos estatais, observa-se um investimento na educação escolar, um distanciamento dos preceitos religiosos e ensaios de superação de auxílio cristão para um investimento na educação como direito.

Desde a criação do Clube de Mães, na década de 1960, as questões referentes à assistência/educação escolarizada, foco na ocupação de tempo da criança para que as mães pudessem trabalhar/foco na educação escolar da criança, educação cristã/laicização do ensino vem se transmutando, se afirmando, se negando em cada momento histórico e discursividades de cada período. Tais continuidades e descontinuidades demonstram um jogo de poder e força que dizem de suas contingências e discursos de sua época. Esses discursos e práticas são dispositivos disciplinares que atuam nos modos de subjetivação dos sujeitos que se constituem/constituíram nesses momentos históricos.

Atualmente, a Creche Bom Pastor continua atuando como entidade filantrópica, mas através de convênio com órgãos públicos tem recebido formação e entrado em debates que colocam a Educação Infantil como direito da criança, da família e dever do Estado.

Pelos percursos de constituição da Creche Bom Pastor, é possível perceber um gradativo distanciamento de seu caráter meramente cristão, filantrópico, assistencial de auxílio à mãe trabalhadora para um caráter mais direcionado às legislações e controle do Estado. Assim, paulatinamente, vai se aproximando da laicização, da educação escolar e passa a transferir seu foco de ocupação do tempo da criança para que a mãe possa trabalhar para um foco mais centrado no cuidar e educar a criança, como um direito social. Vai substituindo o improvisado e a filantropia, voltando sua atuação para um caráter mais laico e preocupado com a legislação e preceitos estatais.

A institucionalização do tempo integral como uma ação governamental atuou com forte incidência na laicização do ensino. Observou-se também o foco na educação escolar para além da educação despreocupada do sujeito ligada ao auxílio cristão, além de direcionar a sua atuação para a criança, procurando desvencilhar-se do foco na mãe trabalhadora, embora ainda subsistam traços de assistência e preocupação em atender a essa mãe.

Os enunciados, nesse percurso histórico da EMBP, apontavam para a construção de mulheres das classes populares como empobrecidas, que reivindicavam assistência, quer seja

do poder público, quer seja do voluntariado e que necessitavam ser disciplinadas para poderem ocupar um lugar na contemporaneidade. O diferencial de classe dessas mulheres, sejam mães ou alunas da escola, estava bem marcado desde a criação do Clube de Mães, o que provavelmente influenciou nas suas construções de sujeito.

Outra questão interessante são as discursividades presentes nas falas de voluntárias e profissionais da creche e da escola que dizem sobre as meninas que frequentaram/estudaram nas Creche/EMBP e que, pouco tempo depois, vêm com filhos/as nos braços para que estes sejam colocados/as na creche e ou escola. Esses discursos parecem impregnados de preconceitos em relação às mulheres das classes populares, como se estas passassem pela escola, mas tivessem um fim último de serem mães; como se engravidassem assim que deixassem a escola. Inclusive eu, como professora da escola, fui capturada por tal discurso, acreditando que encontraria muitas das ex-alunas com filhos e filhas na escola, hipótese que não se confirmou. Se as meninas tiveram filhos/as com pouca idade, não os/as colocaram na escola/creche. Apesar dos discursos dizerem desse retorno à escola, este se dá de modo estanque, pois no momento de busca por ex-alunas mães de crianças na creche/escola, encontrei apenas três, e nem por isso tiveram filhos/as muito novas. Uma das entrevistadas teve seu primeiro filho aos 19 anos e as outras duas, aos 23 e 24 anos. A quarta ex-aluna que estava grávida do primeiro filho no momento da entrevista tinha 19 anos.

A localização da escola também pode ser problematizada. A EMBP está situada em um bairro denominado Cidade Jardim. Cidade Jardim é um bairro de casas muito bem construídas, que atende à classe média alta, o que causa um descompasso com a “clientela” atendida pela escola, basicamente composta por famílias com baixo ou baixíssimo poder aquisitivo (PPP, 2011). O bairro Cidade Jardim fica muito próximo aos bairros Vila Olavo Costa, Vila Ozanan, Furtado de Menezes, Vila Ideal e Solidariedade, que são bairros onde mora grande parte dos alunos e alunas atendidos/as pela escola.

Muitas mães optam por colocar seus/as filhos/as na EMPB pelo fato de ser uma escola de tempo integral e por esta se encontrar próxima ao seu local de trabalho que, em grande parte, acontece nas casas que circundam a escola, o que é afirmado por elas nas ditas “reunião de pais”, conversas informais, fato inclusive apontado nas entrevistas narrativas. Devido a essa opção, as famílias das crianças que frequentam a escola moram em diferentes localidades de Juiz de Fora, não se concentrando nas suas imediações, o que reflete uma grande diversidade sociocultural no cotidiano escolar e uma dificuldade de participação da comunidade junto à escola (PPP, 2011).

A EMBP atende, atualmente, 42 bairros; porém, sua maior concentração são moradores da Vila Ideal, Solidariedade, Olavo Costa, Vila Ozanan, Furtado de Menezes, Santa Luzia, Ipiranga, Bela Aurora e Previdenciários (PPP, 2011). Estes situam-se na periferia de Juiz de Fora e apresentam questões sociais marcantes, como tráfico de drogas, problemas com saneamento básico, violência, moradias precárias, dentre outros.

Os/as responsáveis, de acordo com dados socioeconômicos solicitados nas matrículas dos/as alunos/as, possuem, em sua maioria, o Ensino Fundamental incompleto e completo (PPP, 2011), o que pode vir a refletir nos modos de subjetivação das mulheres participantes da pesquisa e na sua relação com a educação escolar. Uma grande parcela das mulheres, mães de alunos/as, alega ter abandonado os estudos bem cedo pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e ter constituído família que dependia delas, relatos colhidos nas reuniões de responsáveis e em conversas informais.

A renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos. A grande maioria dessas famílias tem uma mulher como provedora de recursos financeiros, trabalhando, principalmente, como empregada doméstica, faxineira/diarista, serviços gerais, empregada em conservadoras, além de catadora de materiais recicláveis ou ajudante de pedreiro. Quanto aos pais, trabalham em setores terciários, tais como: pedreiros, porteiros, mecânicos, autônomos (camelôs, “biscates”) (PPP, 2011).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola o nível socioeconômico é “precário”, pois muitas famílias não possuem moradia adequada, e para algumas, falta infraestrutura mínima para sobrevivência. Os “mais carentes” recebem assistência por intermédio dos programas sociais do governo municipal e/ou federal (PPP, 2011) e de entidades filantrópicas, tais como Bolsa família, cestas básicas, LOAS - Lei Orgânica da Assistência, CRAS - Centro Regional de Assistência Social, NEACE - Núcleo Especializado de Atendimento Educacional.

Nos últimos anos, a escola vem apresentando uma média 160 crianças e adolescentes matriculados, com idades que variam de 4 a 14 anos, do 1º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao perguntarmos hoje para essas crianças “o que querem ser futuramente?”, pergunta que, às vezes, fazemos informalmente, poderemos esperar, por parte dos meninos, que querem ser policiais, jogadores de futebol, professores de educação física e motoristas. E por parte das meninas, médicas, professoras, advogadas. Falas que foram inclusive repetidas nas entrevistas narrativas. Diante das respostas, fiquei pensando sobre que discursos são esses que na escola apontam para profissionalização e uma maior escolarização,

mas que, no desenrolar de suas vidas, na maioria das vezes, não se concretiza. Pensava, ainda, nos discursos das famílias e das comunidades em que vivem essas crianças e adolescentes, que embora reconheçam a importância da profissionalização e da escolarização, apontam também para a necessidade de constituir família, encontrar um marido, ter filhos/as..., o que termina por contribuir para o afastamento da escola.

1.3 Da escola aos bairros

No desenrolar da pesquisa percebi que a escola se apresentou como um *locus* inicial, e que a constituição das mulheres participantes se dava na escola, mas também para além dela. A escola era um dos locais que as constituíam, sendo que as famílias e os seus locais de moradia diziam muito de suas experiências de vida. Assim, percebi que deveria ir além da escola e conhecer os bairros em que elas viviam.

Meu encontro com as participantes fez-me repensar inclusive a minha atuação como professora da EMBP. Trabalhando há mais de 20 anos nessa escola, acreditava saber das condições de existência de nossos/as alunos/as. Sabia que residiam em bairros com questões sociais complicadas: violência, saneamento básico precário e moradias inacabadas. Como a EMBP atende a diferentes bairros: São Geraldo, Ipiranga, Santa Luzia, Santa Efigênia, Vila Olavo Costa, Vila Ozanan, Solidariedade, dentre outros, preferi ficar com minha experiência de moradora do Bairro Santa Luzia e professora atuante nos bairros Ipiranga e Santa Efigênia para acreditar que conhecia aqueles em que meus alunos e alunas moravam. No entanto, os mais próximos da escola e que apresentavam o maior contingente de alunos e alunas, a saber, Solidariedade, Vila Olavo Costa e Bairro Furtado de Menezes me causavam certo desconforto. Sendo considerados uns dos bairros mais violentos e carentes de Juiz de Fora, preferia evitá-los, achava-os perigosos demais para serem frequentados “sem um motivo forte” para tal fim.

No entanto, como pesquisadora, encontrei minhas participantes de pesquisa vivendo justamente nesses bairros. Para encontrá-las, contatá-las e conhecê-las um pouco mais, me propus a ir até lá, andar pelas ruas, conhecer as pessoas que lá viviam e suas dinâmicas de vida. Essa escolha se deu não de forma tranquila. A estratégia foi ir até lá após a entrevista

com as ex-alunas. Quando terminava a entrevista, falava da minha necessidade de conhecer o bairro em que elas moravam. Perguntava se elas se importariam de eu levá-las até em casa. Diante da afirmativa das entrevistadas, sempre após as entrevistas, tais visitas se concretizavam. Nas últimas entrevistas, inclusive, já as buscava e levava em casa.

Como Vanessa foi a primeira participante da pesquisa, não havia, naquele momento, pensado em conhecer seu bairro. Essa necessidade veio após a entrevista. Senti necessidade de conhecer mais o local em que viviam e se constituíam, de forma a ter mais subsídios para contextualizar e problematizar suas falas.

A minha primeira incursão aos bairros se deu após o encontro com Flávia. Terminada a entrevista, nos dirigimos à creche para pegar a filha dela. Em poucos minutos, paramos em frente à sua casa, no bairro Vila Olavo Costa. As casas são rentes à rua, muitas crianças e adultos transitando pelo local. Na época, havia casas em construção, apenas no tijolo, outras já rebocadas e outras pintadas. Confesso que a impressão do local foi muito melhor do que imaginava. Não tive receio como pensava que teria. Penso que o desconhecido, às vezes, nos espanta mais do que a realidade em si. O fato de estar acompanhando Flávia, também me tranquilizou, sentia como se tivesse um “passaporte”, uma autorização para estar ali. Parando em frente à sua casa, ficamos ali conversando por algum tempo, cumprimentei algumas pessoas que passavam pelo local. Encontrei com alunos e alunas da escola e com suas mães. Na casa de Flávia voltei algumas vezes sozinha em busca de entrevistar sua mãe. Ir sozinha ao bairro foi um tanto diferente, causou certo estranhamento tanto de minha parte como, acredito eu, por parte dos/as moradores/as. Nas vezes em que fui sozinha, procurei sinalizar para as pessoas que estava em busca da Dona Joana, mãe de Flávia e que trabalhava na escola. Em um desses retornos, tive a oportunidade de conhecer a casa de Flávia, conversar com ela na sala da casa.

Com Cláudia procedi da mesma forma. Ofereci de lhe acompanhar até em casa. O bairro de Cláudia é chamado por alguns de Solidariedade, por outros de Guaruá e até Vila Olavo Costa. Inclusive nas contas de luz e água, essa indeterminação mostra-se presente. Na primeira visita, fui reconhecida por alunos e alunas que chegavam da escola. Pareciam curiosos com minha estada ali. Respondia-lhes com poucas palavras que estava ali em função de Cláudia, que precisava conversar com ela. Tive a oportunidade de conversar com Dona Lourdes, mãe de Cláudia, e conhecer alguns/algumas de seus/suas sobrinhos/as, irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas. À casa de Cláudia voltei várias vezes; para marcar entrevista com Dona Lourdes, para levá-la até a escola para a entrevista, para trazer as entrevistas

transcritas para que fossem revistas pelas entrevistadas. Nunca fui convidada a entrar na casa. Às vezes, parecendo constrangida, Dona Lourdes dizia que nem ia me convidar para entrar porque a casa estava bagunçada, ou por causa da quantidade de crianças presentes. Nessas idas e vindas, visitei outras casas de alunos e alunas da escola que ficavam na vizinhança. Quando me viam, me chamavam para conversar, me mostravam reformas que estavam fazendo nas moradias, me mostravam desenhos feitos pelas crianças e até uma gangorra que fora construída para que ficassem brincando no quintal e não fossem para a rua.

Cristina preferiu que eu deixasse-a um pouco mais distante de sua casa. Dizia que chegar de carro lá era muito difícil. Mesmo tendo insistido com Cristina, dizendo não me importar com a dificuldade, acabei respeitado sua decisão e parando um pouco mais distante. Com Dona Cristiana não foi diferente. Só na ocasião da devolutiva da entrevista é que ela se mostrou mais receptiva e, sem que eu esperasse, me convidou para conhecer a rua em que morava. Tendo encontrado-a um pouco mais distante de sua moradia, Dona Cristiana me guiou até uma rua próxima da sua. Conversamos por muito tempo dentro do carro. Ela me indicou mais ou menos aonde era sua casa. Disse que *“a casa era de pobre mais muito cuidadinha”* e que era melhor eu não ir mais perto porque não ia ter como virar o carro, que era melhor voltar dali mesmo. Realmente, a rua era muito estreita e com muitas crianças e pessoas circulando por ela. Acatei sua decisão de não me aproximar. Dona Cristiana falou que talvez algum dia, quando a casa estivesse mais arrumadinha, poderíamos tomar um café e conhecer a casa, que segundo ela está meio rachada por fora, mas é arrumadinha por dentro. Dona Cristiana afirmou morar no Bairro Furtado de Menezes, que para alguns é conhecido como Solidariedade.

As visitas aos bairros foram interessantes. Ouvi as pessoas. Construí um campo discursivo sobre aqueles locais, mas ainda assim, me faltava entender um pouco mais sobre a sua dinâmica. Sendo espacialmente muito próximos, ficava difícil compreender aonde terminava um e começava o outro. Parece-me, inclusive que havia questões de pertencimento interessantes permeando os discursos das entrevistadas. Cláudia dizia não gostar do pessoal do Olavo Costa, dizia morar no Guaruá. Seus vizinhos diziam ora morar no “Olavo”, ora no “Soli” (como preferiam designar o bairro Solidariedade).

Outro fato que me levou a querer conhecer melhor a dinâmica dos bairros foi consequência também de minha surpresa em relação aos locais que conheci. Como sempre ouvi que eram locais perigosos, pensei que havia me enganado, que havia passado por ruas mais tranquilas que as demais. A partir desse descontentamento, surgiu a necessidade de

conhecer com mais detalhes o conglomerado dos bairros Solidariedade, Vila Olavo Costa, Vila Ozanan, Furtado de Menezes em que transitavam as participantes da pesquisa. Dessa inquietação surgiu a minha aproximação com uma funcionária da escola que morava no bairro Furtado de Menezes. Perguntei a ela se poderia me guiar por aqueles bairros, para me situar melhor por lá. Ela se prontificou a me ajudar. Disse que ia gostar muito, que adorava passear, que era só eu marcar que ela me levaria até lá. Marcamos, então, para o dia seguinte. Para operacionalizar a visita, ela disse que só poderia ir após o término do serviço.

No dia seguinte, terminada a jornada da escola, fomos aos bairros. Isis, a funcionária, foi me guiando e me tranquilizando a respeito deles. Disse que a maior parte das coisas que falam a respeito não condiz com a realidade, não é o que realmente acontece, que as pessoas aumentam muito as coisas. Disse que tem, sim, caso de morte, de droga, mas que a maioria dos/as moradores/as são pessoas de bem, trabalhadoras. Afirmou que era só não mexer com os/as “*crackeiros/as*” (usuários de crack) que ficava tudo bem, que eles não mexiam com quem estava quieto, que eles resolviam as diferenças entre eles “*prá lá*”, mas que deixavam os outros em paz. Afirmou, inclusive, que nunca entraram na casa dela, nem para pegar um * “*grão de arroz*”. Quando ela tem que viajar, eles ainda falam: * “*vai tranquila que a gente tá vigiando a casa da senhora*”. Enquanto ela ia me fazendo esses relatos, saímos da escola, passando pelo Guarúá, bairro de classe média alta.

Acima dele e permeado por ele, Isis me indicou o início do Solidariedade, que segundo ela começa no Guarúá e vira o morro (local que Dona Cristiana designava como Furtado de Menezes). Na escola, era comum as crianças dizerem umas para as outras * “*não me põe a mão não porque eu sou do Soli*” (referindo-se ao bairro Solidariedade). Pensei que esse bairro fosse mais “assustador”; no entanto, me pareceu muito tranquilo, embora em decorrência dessa proximidade, as casas do Guarúá (bairro de Classe média alta) sofrem uma depreciação em seus valores de venda. Virando uma única rua, quase se confundindo com o Guarúá, entramos no bairro Olavo Costa. As ruas estavam sujas e muitas pessoas transitavam por elas. O que mais me incomodou foi a estreiteza das ruas, já que em algumas, o espaço não permite que dois carros passem ao mesmo tempo. Isis, mesmo se esforçando para me guiar, às vezes não sabia determinar com precisão aonde começava um bairro e aonde terminava o outro. Em alguns momentos me senti em um labirinto.

Após esse dia, voltei à casa de Isis em outros momentos, mas sempre em horários durante o dia, o que me deixava mais tranquila. Levava-a em casa e, às vezes, encontrava com alguns/as alunos/as e ex-alunos/as e suas famílias. Nessas oportunidades, observava o bairro.

Conhecia pessoas. Com todas as minhas incursões pelo bairro, acabei por me tranquilizar ao andar por suas ruas, mas posso dizer que o bairro ainda me causa estranheza.

Nesse contexto viviam as participantes da pesquisa, talvez com outras leituras daquele espaço, com outros modos de ver e viver as experiências possíveis.

1.4 Um construir-se na narrativa

As mulheres, embora situadas em uma posição de classe específica, as classes populares, significaram suas experiências de modo singular, mesmo que as objetivações fossem fortes e até marcantes em suas vidas e em sua relação à educação escolar. Com meu olhar problematizador, não busquei por uma representação de mulher de classes populares e educação escolarizada, mas persegui um olhar desinvisibilizador do naturalizado e do normalizado. Para tanto, situei a seguir as participantes a partir das experiências narradas por elas, que dizem de sua constituição de sujeito, no momento da pesquisa, bem como do seu entrelaçamento com as OSBP e a EMBP.

A partir das entrevistas que desenvolvi, construí este espaço na tese para narrar como as mulheres se mostraram a mim, ou como eu as percebi a partir das entrevistas, com vistas a situar os leitores e leitoras sobre possíveis compreensões acerca das participantes da pesquisa.

Pelos caminhos da pesquisa cheguei ao número de sete mulheres participantes, podendo reuni-las em 3 famílias. Dona Joana, mãe de Flávia não quis participar da pesquisa. Portanto, as narrativas que faço sobre Flávia e sua família são oriundas dos relatos que esta me trouxe. Dona Lourdes, Cláudia, Vanessa e Débora serão narradas a partir de suas múltiplas vozes, na busca de reconstruir o que cada uma narrou sobre a família. Para falar sobre Cristina, Cristiana e sua família, entrelaço as narrativas de mãe e filha.

1.4.1 A família de Flávia

Flávia é filha de Dona Joana e tem mais quatro irmãos. Estes pararam de estudar, segundo Flávia, por volta da sétima ou oitava série do antigo Ensino Fundamental. Flávia disse que apenas um irmão gosta de estudar e ela acha que ele está no primeiro ou no segundo ano do Ensino Médio, não sabendo precisar essa informação. Dois dos irmãos de Flávia tiveram envolvimento com tráfico, um ficando preso por dois anos e o outro era, no momento da entrevista, interno em uma unidade de aplicação de medidas sócio educativa. Na época da entrevista, Flávia estava com 23 anos. Seu relato é marcado pelo fato de ter ficado viúva por duas vezes. O primeiro marido morreu aos 16 anos e o segundo, aos 27 anos, ambos em decorrência da violência do tráfico. Ela tem um filho do primeiro relacionamento, tendo ficado viúva durante a sua gravidez. Do segundo relacionamento, Flávia tem uma menina e um menino. Também estava grávida quando perdeu seu segundo marido. Flávia entrou na EMBP no segundo período da Educação Infantil, tendo estudado nessa escola até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, com algumas repetências. Não sabe precisar até que série estudou, acha que foi até o 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental. Parou de estudar quando ficou grávida. Depois, segundo ela, tentou voltar, mas não conseguiu, porque tinha que cuidar das crianças. Atualmente mora com a mãe, o pai, os quatro irmãos, os dois filhos e a filha. Já trabalhou como diarista e como contratada para serviços gerais em um Shopping da cidade. Está desempregada, fazendo faxinas ocasionalmente. Tem lutado para conseguir uma escola de tempo integral para o filho mais velho para poder voltar a trabalhar com carteira assinada. A filha e o filho mais novos/as ficam na Creche Bom Pastor.

1.4.2 A família de Lourdes, Vanessa, Cláudia e Débora

Dona Lourdes, na época da entrevista, tinha 50 anos. Disse ter tido boas condições para estudar, com materiais escolares, uniforme e acompanhamento do pai e da mãe. Segundo ela, a sua infância foi farta e com condições sociais e econômicas muito boas. Dona Lourdes

disse que o único problema que teve com a escola é “*não gostar de estudar*”, que quando as atividades eram fáceis ela fazia, mas quando se tornavam mais difíceis, ela deixava tudo de lado. Com isso, após algumas reprovações, acabou por deixar a escola na antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Sua adolescência foi mais difícil em relação aos recursos financeiros; sua família já não apresentava as mesmas condições da infância. Casou-se, teve quatro filhos/as e quando sua mãe e seu pai morreram, trouxe para sua casa duas irmãs e um irmão no sentido de “*terminar de criá-los*”. Mais tarde, teve mais cinco filhos/as, além de abrigar em sua casa uma irmã e seus/suas quatro filhos/as. No total, ficaram sete meninos e nove meninas morando numa mesma casa, além dos três adultos.

Uma das irmãs que Lourdes “*criou*” foi Vanessa, a primeira ex-aluna a participar da pesquisa. Vanessa perdeu o pai e a mãe quando tinha 3 anos de idade. O pai de Vanessa foi assassinado e a mãe, segundo o relato da filha, faleceu em decorrência do abuso de álcool, afetada pela perda do marido. Com a morte dos pais, Vanessa, uma irmã e um irmão foram morar com uma irmã mais velha e já casada, Lourdes. Na época da entrevista, estava com 31 anos, morava com o marido, tinha um filho e uma filha, ele no 2º período da Educação Infantil e ela na creche.

Vanessa entrou na EMBP na antiga 1ª série do Ensino Fundamental, já com duas repetências em outra escola. Interrompeu os estudos antes de completar a antiga 4ª série, atual 5º ano do Ensino Fundamental, passou por várias repetências na EMBP. No momento da entrevista estava desempregada, vindo a ser contratada em uma lanchonete pouco tempo depois. Já trabalhou como doméstica sem carteira assinada e como diarista. Parou de estudar, segundo ela, em decorrência de um “trauma” que sofreu após ser atacada por um desconhecido ao sair da escola. Relatou que ele queria estuprá-la, mas ela conseguiu fugir. Embora tenha saído fisicamente ilesa, disse se sentir “traumatizada” e sem condições de voltar a estudar, mesmo em outra escola.

Cláudia, também participante da pesquisa, é uma das filhas de Lourdes, sobrinha de Vanessa, mas considerada também irmã, já que foram assim criadas. Cláudia foi morar com o marido nos fundos da casa da mãe como uma forma de se proteger das constantes confusões ocasionadas por ele. Mas, em decorrência de inúmeras brigas, do uso de drogas, da venda de seus utensílios domésticos e das confusões com a polícia, acabou expulsando-o de casa e atualmente passa todos os fins de semana em sua companhia na casa da sogra. Ela vivia, na época da entrevista, com as duas filhas, uma irmã e uma sobrinha. Sua filha mais velha, Milena, estava cursando o 2º período da Educação Infantil e a mais nova, que estava com oito

meses, ficava aos cuidados de familiares enquanto a mãe estava trabalhando. Cláudia entrou na EMBP no primeiro ano do antigo Ensino Fundamental, mas já no final do ano letivo, o que a fez repetir essa série. Estudou na escola até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, ingressando em outras escolas a partir daí. Interrompeu os estudos no Ensino Médio quando ficou grávida. Depois voltou e terminou-o através de um curso supletivo. Cláudia estava com 27 anos na ocasião da entrevista. Estava desempregada há poucos dias, trabalhava em uma lanchonete, mas já teve vários empregos informais.

Débora, irmã de Cláudia e irmã-sobrinha de Vanessa, estava grávida no momento da entrevista. Dividia-se entre a casa da mãe e a do namorado. Passou pela creche e estudou na EMBP até a 3ª série do antigo Ensino Fundamental, transferindo-se de escola quando os irmãos e irmãs mais velhos/as concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental. Interrompeu seus estudos no segundo ano do Ensino Médio, após ter feito um supletivo do Ensino Fundamental. Débora expressa seu desejo de fazer um concurso para ser policial. No momento da entrevista, havia parado de estudar em decorrência da gravidez. Estava com 19 anos.

1.4.3 A família de Cristiana e Cristina

Dona Cristiana, no momento da entrevista com 63 anos, narra uma trajetória escolar diferente da apresentada por Dona Lourdes. Quando era criança não pudera estudar. Integrante de uma família numerosa, foi criada por uma tia que, na época, se preocupava mais com a sobrevivência do que propriamente com a escolarização, embora o filho e a filha dessa tia tenham estudado até a 6ª série, mais ou menos. Cristiana, desde cedo, teve que cuidar da casa e dos sobrinhos, não sobrando tempo para os estudos. Quando foi trabalhar em “*casa de família*” e morando no emprego, começou a estudar aos 17 anos, não sabendo, na ocasião, sequer escrever o próprio nome. Tendo passado por várias escolas da cidade, cursou até a terceira série do antigo Ensino Fundamental na modalidade de EJA. Teve o primeiro filho aos 36 anos e a filha, Cristina, logo depois. Ela afirmou sempre ter incentivado a escolarização do filho e da filha, indo às reuniões de escola e colocando o filho e a filha para estudar em casa. No entanto, reconhece que o filho tinha mais dificuldades para aprender, sendo inclusive

diagnosticado, por um médico, com uma hiperatividade, o que a fez exigir menos dele. Este, após algumas repetências, parou de estudar na antiga oitava série, retornando mais tarde ao Ensino Médio e concluindo-o.

Cristina estava com 23 anos na época da entrevista. Estava solteira, morando com a mãe e o irmão. Não tinha filhos/as. Ela entrou na EMBP no antigo 3º período da Educação Infantil, chegando a concluir a antiga 4ª série do Ensino Fundamental na mesma escola. Não apresentou repetências, nem na EMBP, nem nas demais séries que cursou posteriormente. Estava fazendo faculdade de Administração na Universidade Federal de Juiz de Fora e estágio em uma grande empresa da cidade. Expressou seu desejo de estudar para ser Auditora Fiscal.

* * *

Uma questão que me chamou atenção nos relatos foi a dificuldade que algumas das participantes tiveram ao determinar até que série/ano estudaram. Dona Lourdes não sabia fornecer esta informação em relação aos filhos e filhas, sendo ajudada pela filha Débora. Flávia não sabia precisar essa informação nem em relação a si mesma.

Um olhar desavisado pode atribuir tal falta de informação a um desinteresse em relação à escola e à sua organização. A esse respeito, Lahire (1997) propõe que temos aí um exemplo de *mito de omissão parental*. Os professores e as professoras, e digo eu, a sociedade de uma forma geral, criou um mito que diz do desinteresse das famílias das classes populares em relação à educação escolar. No entanto, Lahire (1997) afirma que esse mito é produzido por uma falta de compreensão das lógicas das configurações familiares. Os estudos desenvolvidos por esse autor e as entrevistas empreendidas para esta tese demonstram que as famílias percebem a escola como algo importante em suas vidas, evidenciando, inclusive, o desejo de verem seus filhos e filhas alcançar melhores resultados do que eles/elas na escola.

A partir dos estudos de Lahire (1997), acredito que pode estar atuando nessa falta de entendimento as formas diferenciadas de socialização, criando um descompasso entre a escola e a família. Não é que a família não se interessa pela escola. Durante o desenrolar desta tese, várias foram as narrativas que demonstraram o entendimento da educação escolar como importante para as crianças e as famílias. No entanto, dadas as formas diferenciadas de socializações das classes populares e da escola, pode ocorrer, por parte das famílias, a não compreensão das lógicas e organizações escolares. E as escolas, por sua vez, podem não levar em conta os entendimentos das famílias em suas atuações nesse contexto específico. São

relações de poder que instituem o saber da escola como algo legítimo e os saberes das classes populares como subalterno. Segundo Lahire (1997), muitas famílias não se sentem capazes de intervir no ambiente escolar e muitas escolas só querem a participação das famílias no sentido de executarem tarefas e obrigações determinadas pela escola, desprezando sua efetiva participação. Mesmo quando as condições familiares, econômicas, sociais se mostram absolutamente impróprias ao êxito escolar, o que ocorre não é um desinteresse deliberado em relação à escola. Nesses casos, “o termo moralizador ‘omissão’” (LAHIRE, 1997), deve ser problematizado por denotar um ato voluntário por parte dos/as pais/mães, o que não foi observado na pesquisa em pauta.

Outra questão são os arranjos familiares que, no caso das de Lourdes, Flávia e mesmo Cristiana são bem versáteis, se organizando e reorganizando de acordo com as circunstâncias vividas em cada momento. Sobre essa organização dos arranjos familiares, Fonseca (2004) compreende-os como formas particulares de sobrevivência das classes populares que se organizam e se reorganizam, dadas as circunstâncias a enfrentar em determinados momentos de suas vidas. Segundo a autora, tais estratégias de sobrevivência não surgem de um vazio cultural, mas são formas historicamente construídas dentro dos contextos de classe.

1.5 O encontro das mulheres com a Escola Municipal Bom Pastor

Quando são chamadas a se narrarem, as mulheres trazem memórias e histórias de suas próprias vidas e destas em relação ao mundo em que vivem e as pessoas com as quais se relacionam. Trazem discursos e práticas que as posicionam no mundo. Suas memórias remetem a um passado distante e mesmo a um passado próximo, ressignificados a partir do presente. Elas se constroem nas narrativas, dizem de si, de suas subjetividades. Constroem-se em meio a jogos de verdade que articulam, no contexto da entrevista, suas posições de mãe, filhas, mulheres, mulheres-mães, estudantes. Constroem-se a partir das “verdades” do presente.

No que tange à educação escolar, as narrativas apontaram para o caráter da educação escolar como lugar de transmissão de conhecimentos e valores, mas também de espaço

organizador da vida moderna. Para Veiga-Neto (2007, p. 101), “bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida”. A escola fabrica subjetividades. Ela é atravessada por discursos que constroem sujeitos em uma forma muito particular de viver em sociedade.

Como espaço de construção de subjetividades, procurei conversar com as mulheres sobre a escolha da EMBP para a matrícula dos filhos e filhas. As narrativas que disseram sobre essa escolha são marcadas por organizações da vida moderna perpassadas pelas questões de classe. As escolhas das famílias basearam-se na procura de um local onde as crianças pudessem estudar e serem olhadas para que as mães pudessem trabalhar. Geralmente, a escolha era orientada por uma patroa ou mesmo, como no caso de Lourdes, por uma Assistente Social e pelo Conselho Tutelar.

Vanessa e Cláudia foram as primeiras das entrevistadas a adentrarem às OSBP. Elas e seus irmãos e irmãs começaram a frequentar as Obras quando estas ainda funcionavam com salas anexas à Escola Estadual Maria Ilydia Resende de Andrade, por volta de 1994. Segundo a mãe Lourdes, ela escolheu colocar os filhos e filhas nas OBSP por indicação de uma Assistente Social, que conseguiu as vagas para as crianças:

Zaine – E por que você escolheu colocar seus filhos e filhas nessa EMBP?

Lourdes – Ah, foi a Maria, a Assistente Social lá do Posto.

Zaine – Lá do seu bairro?

Lourdes – É, ela trabalha no posto lá do bairro. Ela sabe tudo da minha vida. Se quiser saber da minha vida, é só conversar com ela. Ela acompanhou a minha vida. Aquele negócio do Ademir [irmão de Lourdes que apresenta problemas psiquiátricos] por fogo em casa. Aí ela falou para eu colocar as crianças aqui na escola porque era mais perto de casa. Aí, dava pra eu cuidar mais das crianças. Ela via a minha luta e me ajudava. Tinha uma patroa que também falava pra eu colocar eles aqui. Mas foi a Maria que conversou aqui e arrumou pra mim.

No entanto, Cláudia narrou essa entrada nas OBSP como uma imposição do Conselho Tutelar, já que ela e seus irmãos e irmãs estavam fora da escola:

Cláudia – *É ..., eu vim para cá, eu estava fazendo sete... eu estava fazendo quase oito anos. Não, já estava com oito já, eu vim com oito já, porque eu faço aniversário no início do ano, eu já estava com oito já. A minha mãe tinha medo de pôr a gente na escola e os outros baterem na gente...*

Zaine – *Então você fez o primeiro período [da Educação Infantil], parou de estudar, e depois entrou aqui no meio da primeira série? ...*

Cláudia – *É, na primeira série...*

Zaine – *E por que sua mãe decidiu trazer vocês para cá?*

Cláudia – *Não..., é por causa do Conselho Tutelar, né... [risos de Cláudia acompanhados pelos meus].*

Zaine – *Se não? Não trazia? [Risos de ambas]*

Cláudia – *Não! É porque ela tinha medo, assim, que na minha casa, esse meu tio que tem “problema”, aquele que trazia as crianças, aqui... ela, assim, saía para trabalhar e deixava a gente com ele. Ela precisava trabalhar, mas não podia deixar a gente com ele, porque ele já pôs fogo na casa com a gente lá dentro... e assim, ela precisava da gente pelo menos um tempo fora de casa para ela poder ter um tempo para trabalhar, que ela também foi pai e mãe da gente, aí ela estava... Aí o Conselho Tutelar foi lá e falou que ela não podia continuar protegendo a gente. Porque ela tirou a gente da escola também porque ela ficou desempregada. Aí ela falou, eu posso cuidar deles em casa, ela não tinha quem levasse [para a escola]..., Um era no Marianinho [Nome de uma escola estadual do centro de Juiz de Fora], que era Andreia, era eu..., Andreia não, a Carla no Marianinho, eu era lá no Teodorico [outra escola de Juiz de Fora]. E era tudo de manhã, num dava para ela levar. Aí ela pegou, levou e deixou a gente em casa e aí, logo em seguida, meu tio fez isso, pôs fogo na casa. Aí ela ficou com medo de, como se diz, soltar a gente. Aí ela falou: fica em casa. Aí o Conselho Tutelar falou que tinha que pôr na escola por causa... ah, um monte de procedimento lá que, que a Justiça, sabe... que se não colocasse as crianças na escola, na época..., aí a minha mãe colocou a gente aqui, mais assim, a gente estudou aqui mesmo assim, nós viemos para cá porque era o colégio mais perto que tinha na época, porque não tinha outros colégios que dava pra minha mãe trazer.*

Esses trechos das entrevistas trazem elementos para pensarmos a educação e as questões de gênero que as atravessam. Em momento nenhum dos trechos e, nem mesmo no conjunto das narrativas, houve referência aos homens como atuantes ou mesmo importantes na educação dos filhos e filhas. As mulheres é que são posicionadas a agirem como as responsáveis por tal educação. A questão do distanciamento do homem em relação à educação dos filhos e filhas e a convocação das mulheres nessa área se refere ao que Meyer (2005) denomina de “politização do feminino e da maternidade”.

Segundo essa autora, estamos revivendo um movimento que se deu, inicialmente, no período entre os séculos XVII ao XIX, nas sociedades ocidentais modernas, que “incorporou e posicionou a mulher como mãe no centro das ‘políticas de gestão da vida’” (MEYER, 2005, p. 82). Meyer (2005) desenvolve sua problematização a partir do conceito de biopolítica de Foucault (1988). Ou seja, pensa a “politização do feminino e da maternidade” como tecnologias de saber-poder atuantes em todos os espaços da existência, tais como saúde, condições de vida, educação, construção dos corpos, dentre outras, a partir de “técnicas disciplinares e procedimentos reguladores constitutivos da ‘política da vida’, no interior da qual a vida de cada ser humano, sempre em relação à vida da população, está em questão” (MEYER, 2005, p. 82).

Como uma atualização da politização da vida, temos no transcorrer dos séculos XIX e XX uma multiplicação de discursos dispensados aos cuidados sobre os corpos femininos e, sobretudo, multiplicando-se “investimentos educativo-assistenciais que têm como foco as mulheres-mães” (MEYER, 2003, *apud* MEYER, 2005, p. 82).

Incorporando esses discursos atuantes na “politização do feminino e da maternidade”, políticas públicas são engendradas e as mulheres, cada vez mais, são chamadas a corresponder ao imperativo de serem as principais responsáveis pela educação dos/as filhos/as. As que participaram desta pesquisa, não fugindo a tais redes discursivas, se posicionam e são posicionadas como os sujeitos responsáveis pelas escolhas em relação a essa educação. São mulheres que vivem em um contexto que lhes ensina, desde muito cedo, que são elas que devem assumir a educação dos/das filhos/as, como se isso fosse naturalmente uma atribuição da mulher. Elas vão se constituindo em meio a discursos que dizem sobre as posições que homens e mulheres devem exercer distintamente. Daí buscarem auxílio de outras mulheres como patroas, assistentes sociais, dentre outras, para auxiliarem-nas na tarefa de educar a prole e, ao mesmo tempo, serem escolhidas por elas para assumirem essa tarefa. Ao se constituírem dessa forma, vão também constituindo os homens de maneira distinta, e até mesmo antagônica.

A assistente social, o Conselho Tutelar e a patroa posicionam Lourdes como a responsável pelos/as filhos/as. Podemos pensar a assistente social e o Conselho Tutelar como representantes de instituições autorizadas a atuarem na gestão da vida de Lourdes e de sua família. E a patroa, como mulher que, em uma posição de classe mais favorecida em relação à Lourdes, se coloca em condições de dizer a esta sobre como deve proceder.

A assistente social, o Conselho Tutelar e mesmo a patroa de Lourdes parecem

compreendê-la a partir do que Klein (2007) denominou de “*sujeito aprendente*”, lançando sobre ela discursos de autoridade, como se fossem as instâncias e sujeitos que soubessem como ensiná-la a ser uma boa mãe. São eles que decidem onde ela deve colocar os filhos/as para estudar. Como conhecedores da história das OBSP, sabendo de sua atuação junto às classes populares e percebendo a proximidade dessa entidade à casa de Lourdes, preferem indicar essa escola como possibilitadora de melhores condições de estudos e guarda para essa família.

Os discursos da Assistente Social, do Conselho Tutelar e da patroa não são dirigidos ao marido de Lourdes, pai das crianças; eles se dirigem apenas à própria Lourdes. Naturalizam sua posição de mulher-mãe como a responsável por cuidar dos filhos e filhas. Numa perspectiva de gênero como uma construção social relacional, ao posicionarem-na como depositária de tal responsabilidade, “naturalmente” desobrigam o homem, representado aqui pelo pai das crianças, de participar dessa tarefa. Posição essa aceita também “naturalmente” pela mulher-mãe, que em momento algum faz menção à compartilhar a tarefa com o marido.

As falas das mulheres evidenciam uma atuação determinante nos processos de escolarização dos filhos e filhas. São elas as convocadas a decidirem sobre essa escolarização. Os homens praticamente não aparecem nessas decisões. Como disse Cláudia, “*ela foi pai e mãe da gente*”. Essa narrativa deixa a entender uma representação de homem que teria “um papel” a desempenhar, deveria ser pai. No entanto, quem cumpriu esse papel foi a própria mãe; era ela que tinha que trabalhar, se responsabilizar por todas as questões que se referiam às crianças, inclusive sobre a educação escolar.

O cuidar e educar são construídos como uma função feminina. São mulheres pensando a educação. Quando outros atores atravessam as narrativas falando sobre a educação das crianças, estes são marcadamente mulheres: a patroa e a assistente social.

Débora, assim como as irmãs, entrou na escola por ocasião das dificuldades enfrentadas pela mãe e por orientação/indicação da assistente social/Conselho Tutelar. Assim que os irmãos e irmãs mais velhos/as foram seguindo para outras escolas, após concluírem a antiga 4ª série, Débora também foi transferida, não chegando a concluir ali a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Como não consegui entrevistar Dona Joana, mãe de Flávia, não foi possível saber os caminhos que levaram sua filha às OSBP. No entanto, torna-se interessante pontuar que quando Flávia entrou na escola, já havia a parceria com a prefeitura no horário da manhã, mas

à tarde ainda era ocupada pelas voluntárias e funcionárias contratadas pelas OSBP. Sua entrada e também a dos irmãos aconteceu ainda na creche, passando pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecidos pela prefeitura de Juiz de Fora. Os irmãos também estudaram na EMBP até concluírem a antiga 4ª série do Ensino Fundamental.

Cristina entrou nas OSBP por indicação de uma patroa da mãe, que segundo Cristiana, a ajudava muito na condução da educação do filho e da filha:

Zaine - E por que a senhora escolheu essa escola para eles estudarem?

Cristiana – Porque quando eu estava lá [se referindo ao bairro no qual morava] eles estudavam naquela lá debaixo, na creche lá embaixo, na Vila Ideal.

Zaine – Uma creche que tem no bairro Vila Ideal?

Cristiana – É. Ele [o filho] chegou a tirar o. ... a formar lá. O diploma [de Educação Infantil] dele lá né... mas, aí, eu vim trabalhar no Bom Pastor... é, Bom Pastor mesmo. Aí, a minha patroa achou melhor tirar ele de lá e passar ele pra cá.

Zaine – Ah, porque aí ficava mais perto da casa da patroa...

Cristiana – É. Aí eu já vinha com eles pra cá, já deixava aqui e já ia para o serviço.

Zaine – E lá era só creche também? Não era para as crianças maiores?

Cristiana – Lá ele ficou até sete anos. É, ficou até sete anos.

Zaine – Ah, tá.

Cristiana – Na época era até sete anos, né...

Zaine – Aí a senhora ia ter que arrumar outra escola pra ele?

Cristiana – É, aí ele veio pra cá na época.

Zaine – Ah, entendi. Aí, teve então essa indicação da patroa porque ia precisar da escola de dia inteira para a senhora poder trabalhar, e tinha que ser perto do serviço...

Cristiana – É, é, aí, eles ficavam aqui o dia inteiro. Entendeu? Aí, eles só iam quando eu parava lá. Aí, eu passava aqui 17 horas e pegava eles e ia embora.

Zaine – É..., era até as 17 h aqui? [Atualmente a escola funciona até às 16h10min h].

Cristiana – *É, era até as 17 h.*

Em função de ser atribuída à mulher a decisão sobre a educação da prole, a própria escolha da escola tinha a ver com a necessidade dessas mulheres. São elas que têm que se organizar para conciliar as atribuições domésticas, o mundo do trabalho e o cuidado com os/as filhos/as. Os relatos de Lourdes e Cristiana apontaram uma das peculiaridades presentes na escola de educação em tempo integral que facilita a vida da mulher trabalhadora, que seria o tempo ampliado. A questão da proximidade da escola com a casa ou com o ambiente de trabalho também mereceu destaque nas narrativas, como um componente importante para a escolha do local de estudo dos/as filhos e filhas.

Outras mulheres também interferem nessa escolha, seja a patroa, procurando facilitar a vida da empregada e, com isso, criando condições para que trabalhe com mais tranquilidade, seja a assistente social/Conselho Tutelar, visando auxiliar na organização cotidiana das famílias, evitando situações inadequadas para a criação das crianças e adolescentes.

As patroas, a assistente social e o Conselho Tutelar atuaram sobre as mães das ex-alunas e sobre elas próprias, objetivando-as. Reuniram saberes e poderes no âmbito jurídico-moral de disciplinamento e disciplinarização dessas mulheres e suas famílias. Táticas que atuam nos jogos de verdade, indicando para as mães e suas famílias modos de se adequarem à sociedade na qual estão inseridas. Valendo-se de saberes instituídos como verdade e de sua posição de poder, se acreditavam na condição de dizerem às mulheres e suas famílias como deveriam se portar frente à sua realidade imanente.

Mas, como nos alerta Foucault (1988), essas práticas de governo em que os sujeitos são posicionados como objetos de atuação, abrem espaço também para as resistências. Portanto, mais do que pura objetivação, as mães e suas famílias vivem experiências no sentido de se subjetivarem frente a essas objetivações. Dito de outro modo, os dizeres e os saberes-poderes das patroas, da assistente social e do Conselho Tutelar atuaram na constituição dos sujeitos, a partir de seus jogos de verdade, mas que poderiam também abrir espaços para as resistências. Um exemplo disso é que, apesar de todo o investimento por parte desses atores, há um momento em que a decisão de permanecer ou não na escola se sobrepõe aos discursos que são construídos sobre eles. Matricular os/as filhos/as na escola não significa, necessariamente, mantê-los/as lá durante todo o processo de educação obrigatória instituída pelo Estado e defendida pela sociedade contemporânea.

Por fim, posso dizer que, diferentemente de que pode ocorrer em outras classes sociais, as mães dizem matricular seus filhos e filhas na EMBP, não por essa ser uma das melhores escolas da cidade, ou apresentar uma proposta de trabalho mais interessante que as demais. A escolha se dá pela contingência, pela necessidade de um lugar próximo a suas casas ou trabalho para facilitar o cumprimento de suas responsabilidades de mulher-mãe. A qualidade e a intencionalidade da educação oferecida parece ser o que menos importa, ou por desconhecerem o que seja qualidade e proposta pedagógica, ou por serem esses pontos menos importantes, que foge às construções culturais das famílias.

1.6 Significando os tempos de escola na Escola Municipal Bom Pastor

Nessa seção busco discutir os significados que as ex-alunas construíram a respeito de seus tempos de escola na EMBP. Procuo, através de suas narrativas, um outro olhar sobre tal espaço, uma vez que trabalhando lá há muitos anos, tenho a respeito dela um olhar de professora que, diante da proposta desta pesquisa, necessita desconhecê-la para, então, olhá-la sobre outro foco. Pensá-la a partir de outra perspectiva, a saber, daqueles/as que passaram pela EMBP em uma posição diferente da ocupada por mim. Penso que problematizar esses olhares torna-se importante no sentido de discutir as culturas ou as diferentes práticas socializadoras (LAHIRE, 1997; BARBOSA, 2007; THIN, 2006) que atravessam a escola e constituem, de uma forma e não de outra, os sujeitos naquele espaço.

Reencontrar essas mulheres, ex-alunas da escola em que venho trabalhando há tantos anos, foi muito instigante. Se em outros tempos eram crianças/alunas vistas por mim como pobres, que tinham contextos difíceis de sobrevivência e pouco propícios para um caminho mais longo junto à educação, reencontrando-as na pesquisa, encontro também suas formas e modos de ser mulher. Aproximo-me e distancio-me delas. Interrogo-as sobre suas subjetividades e sobre sua relação com a educação escolar. Somos mulheres, mas significamos nossas vidas de maneiras distintas, pensamos nossa educação escolar de forma singular, a partir de um contexto de classe. Curvo-me para buscar outras formas de significar a educação escolar que não as minhas próprias. Percebo que somos múltiplas, diversas, dentro da identidade mulher. Na pesquisa, percebo que construí um outro olhar sobre essas ex-

alunas/mulheres/mulheres-mães. Percepções que se tornaram possíveis em razão da perspectiva que adoto nesta pesquisa, que é a de perceber a multiplicidade de ser e de se constituir mulher. Distanciando-me das metanarrativas, da verdade única sobre a forma e os modos de ser mulher, vejo as entrevistas narrativas como uma abertura ao/a outro/a e à sua subjetividade, às suas formas de se constituir em um contexto histórico e social.

Contaminada por meu olhar de professora que há anos discute e luta por melhores condições para a escola e a educação, fiquei surpresa ao ouvir das participantes que elas gostavam da escola. Percebi que os modos de olhar e avaliar a escola são diferenciados, de acordo com as posições de sujeito que ocupamos. Se meu olhar se mostrava mais crítico em relação às práticas, espaço físico e mesmo o currículo da escola, essas mulheres apresentaram outros modos de ver a escola, algumas de forma mais críticas, mas na sua maioria, de forma saudosista e muito afetuosa.

Pelo que percebi, as mulheres, a partir das memórias que traziam dos tempos de criança, reinventaram a escola, apresentando outros olhares que não os dos adultos que organizavam aquele espaço. Se, a partir de discussões teóricas, nós professoras/es e equipe diretiva apresentávamos um olhar problematizador acerca do espaço e currículo escolar, como situações possíveis, mas nem por isso desejáveis para um bom aprendizado e socialização das crianças, estas, em meio à organização do espaço e estrutura a que eram submetidas, encontravam brechas para ali serem felizes. Certamente, apontaram suas críticas à escola nas narrativas, mas estas eram muito mais recheadas de boas lembranças.

Lendo, relendo e refletindo sobre as entrevistas, percebi que havia um descompasso entre a minha posição de professora, representante da cultura escolar e a das culturas das famílias apresentadas nas entrevistas. Para pensar sobre esse descompasso, recorri a alguns autores que discutem as lógicas socializadoras e a educação escolar. Ressalto, aqui nesta tese, os trabalhos de Barbosa (2007), Lahire (1997) e Thin (2006).

Thin (2006), para pensar a relação das famílias das classes populares com a escola, primeiramente se distancia dos discursos normativos que, nos espaços escolares, tendem à culpabilização das famílias das classes populares por estarem em constante *déficit* em relação à educação dos/as filhos/as. Para esse autor, esses discursos, bastante férteis nos meios escolares, são carregados de uma visão depreciativa das classes populares e não favorecem uma análise das diferentes formas de socialização que perpassam o ambiente escolar. Para avançar nesse entendimento, Thin (2006) compreende as relações entre famílias populares e escola:

naquilo em que elas são urdidas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes, até mesmo contraditórias, e, finalmente, como o lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado” (p. 212).

Assim, o autor desconstrói a lógica que percebe a escola como a grande detentora de um modo legítimo de compreensão da educação e socialização em confronto com o pouco capital cultural das classes populares, para a visão de lógicas de socialização diferenciadas, que são valoradas no meio cultural e, podemos dizer, atravessadas por relações de poder.

Dessa forma, quando estranho as narrativas em relação à escola, o que está em jogo são lógicas socializadoras diferentes que avaliam e valorizam a escola por perspectivas *dissonantes* e até *contraditórias*. Meu olhar é contaminado por discursos que buscam exigir da escola muito mais condições materiais e curriculares das que vêm sendo oferecidas. Mas, na perspectiva das mulheres participantes da pesquisa, seus desejos em relação à escola eram, na maioria dos casos, atendidos, mesmo nos casos de descompassos entre suas culturas.

Nas narrativas, houve quem dissesse que não gostava de estudar, mas que gostava da escola. Vanessa disse que não gostava muito de estudar, que “*não aprendia as coisas direito*”, mas que a escola era muito boa, divertida mesmo:

Vanessa - Ah, de estudar... Estudar... Eu não gostava, não. Mas eu gostava da escola... Porque a gente saía de casa feliz: - Poxa, eu vou p'ra escola, hoje. Vai ter apresentação, vai ter Educação Física, vai ter uma peça nova. A gente tem um professor que nos ensina. Então é... a gente saía mais é pra..., eu pelo menos, saía mais é para me divertir. Então, era coisa muito boa. O resto, nós saíamos não era muito para estudar não, era mais é para brincar.

Vanessa relatou que ia para a escola para brincar e se divertir. Buscava na escola situações diferentes das vividas no espaço familiar. Além das aulas de Educação Física, do Teatro e outras atividades mais lúdicas, Vanessa ressaltou também a presença do/a professor/a como aquele/a que ensina coisas novas, mesmo que ela “*não gostasse de estudar*”. Barbosa (2007) destaca, em seus estudos, a importância de se “repensar a socialização escolar a partir do entrecruzamento das culturas escolares, consideradas legítimas e suas relações com algumas culturas familiares e infantis consideradas, até hoje, ilegítimas pela escola” (p. 1059).

Meu olhar de professora talvez tenha desconsiderado essa dimensão da socialização das crianças no espaço escolar, exaltando e valorando muito mais a cultura ligada ao aprendizado de conteúdos e conhecimentos do que propriamente a ludicidade que a encantava naquele espaço.

Vanessa, por sua vez, pareceu-me se construir a partir desse lugar de “*não saber*”, de “*não conseguir aprender*”. Daí ela ressignificar o lugar da escola como aquele do vivenciar situações prazerosas. Como ela “*não aprendia as coisas direito*”, passou a significar a sua relação com a escola como um espaço de socialização, um espaço para se divertir e fazer atividades diversificadas que não eram propriamente as de aprender os conteúdos mais acadêmicos. Ela assume o lugar de “*não gostar de estudar*”, mas sim de brincar. O binarismo estudar/brincar aparece com força em sua narrativa. O currículo parece ser entendido como dividido em conteúdos mais acadêmicos e atividades mais prazerosas e divertidas que, no caso desta entrevistada, se dirigia para atividades como Teatro e Educação Física.

Segundo Barbosa (2007) a escolarização pode ser entendida como um processo de “colonização” pelo qual as pessoas passam para pertencer ao mundo industrializado. No entanto, mesmo em países desenvolvidos observa-se o retorno do analfabetismo. Para Barbosa (2007), apesar de termos uma escola pública, obrigatória e gratuita, ainda não garantimos o acesso à cultura escrita para todos/as. Uma hipótese defendida pela autora é a de que “em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até mesmo opostas às culturas e as lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis” (p. 1062).

Uma leitura possível da narrativa de Vanessa parece convergir justamente para esse entendimento. Ela gostava da escola, das atividades oferecidas pela escola; no entanto, não conseguia se envolver com os conteúdos mais propriamente escolarizados, parecia estranhá-los e se colocava como uma pessoa que “*não gostava de estudar*”. Barbosa (2007) alerta que pensar sobre a escolarização das crianças brasileiras requer que se pense em suas culturas e nas culturas de suas famílias que são cotidianamente confrontadas nos espaços escolares. Alerta, ainda, que torna-se necessário “repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socialização pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas” (BARBOSA, 2007, p. 1062). Dessa forma, esse autor nos convida a olhar de outra forma os “impasses na escolarização das crianças e as contribuições acerca das culturas de infância, das culturas familiares, das culturas escolares na atualidade” (p. 1059), com vistas a conhecer as diferentes culturas que perpassam a educação escolar para a construção de um projeto escolar que

entrelace essas diferentes culturas na construção de uma educação de qualidade compartilhada entre esses três discursos.

As narrativas de Vanessa e Cláudia se distanciam e se aproximam. Distanciam-se no sentido de Vanessa se construir como *aquela que não aprende* e que, portanto *não gostava de estudar* e se aproximam pelo gosto das atividades diversificadas presentes na escola. Cláudia igualmente gostava muito da escola, mas ressaltou o gosto pelas atividades diversificadas como uma forma de se divertir e de aprender. Ela conseguia perceber o quanto aprendia/brincando, percebia a brincadeira como uma forma diferente de aprender, se divertindo:

Cláudia - Eu gostava. Era, tipo assim, uma aula diferente. Não era só aquela aula de ficar escrevendo. A gente não gostava de ficar só escrevendo. Ele [o professor] falava: - Hoje, a gente vai fazer o teatro. Em todas as datas comemorativas tinha teatro; da Páscoa, Dia do Índio, tudo tinha Teatro. Aí, assim, ele vivia falando: - Oh, vocês têm que aprender agora porque mais tarde, vocês vão poder até arrumar um serviço de teatro aí. Aí, nós mexíamos com fantoche e, tipo assim, ele falava que isso era uma coisa que ele fazia em outros lugares, isso era o trabalho dele fora dali. Aí, ele vivia falando: - Vocês podem até formar para isso, que isso dá dinheiro. E a gente gostava. Era assim, a gente estava aprendendo e brincando ao mesmo tempo. E assim, ele dava nota, dava ponto para gente: - Oh, quem fizer o fantoche mais bonito vai ganha uma nota 10. Aí, a gente criava o boneco mais bonito, fazia reciclagem e, assim, com brincadeira, a gente aprendia muita coisa.

A narrativa de Cláudia diz da escola como um lugar que proporcionava a ela experiências diferentes daquelas a que estava habituada: o teatro, as premiações, a aula diferente, a reciclagem, diziam de um mundo novo, diferente do seu próprio mundo. Experiências que a instigava a frequentar a escola, a conhecer esse mundo diferente do seu.

Cláudia, ao se construir na narrativa e falar da escola, lembrou-se de seu interesse pelo teatro, recordando que o professor falava da possibilidade dessa forma de arte se constituir em um meio de trabalho; afinal, o próprio professor sobrevivia graças a essa atividade. Cláudia fixou em suas memórias essa possibilidade apontada nos tempos de escola. Barbosa (2007), mesmo reconhecendo a multiplicidade de constituição das pessoas, mesmo em uma determinada classe, aponta que as lógicas de socialização nas classes populares tendem a ser mais pragmáticas, imediatas, diferentes das costumeiras lógicas escolares que

utilizam o tempo em função de um futuro a ser construído. Cláudia parece ter se construído a partir dessa lógica socializadora de seu meio social. Chama-lhe a atenção a possibilidade de uma aplicação prática do que estava sendo oferecido pela escola: utilizar o aprendizado proporcionado pelo teatro como um meio de vida.

Mas Cláudia, além das atividades diversificadas, gostava de ter seus méritos de boa aluna reconhecidos. É possível dizer que além de gostar da escola, gostava também de estudar, embora pareça que este gostar seja contingente, estimulado por premiações e pela necessidade de se destacar dentro do contexto escolar:

Cláudia - É igual, na época tinha assim, eles davam um sorteio no final do mês pra quem não faltasse a aula. Aí, assim, quem era participante, participava das aulas, não faltava, não chegava atrasado, no final do mês eles davam prêmio e, assim, todo mundo ficava doido para ganhar. Então, tipo assim, quando alguém passava mal, vinha para a escola chorando porque ia perder o prêmio. E que, assim, eu não ficava doente também não, aí, eu estudava com o Frederico na época. Aí, teve um mês que eu faltei porque eu perdi a hora, aí eu cheguei atrasada, mas tipo assim, eu era..., não é que eu era mais inteligente do que ele, eu sabia assim, as minhas notas eram melhores do que as dele, aí, no final a gente foi para o sorteio, tipo assim, ele não faltou, mas eu era melhor na nota, aí foram os dois. Na época era até um roller [tipo de patins]. Ele ganhou um roller.

Esse trecho da narrativa de Cláudia remete as estratégias utilizadas pelas voluntárias atuantes nas OSBP para o envolvimento e a participação das crianças nas aulas. Talvez se coadunando às lógicas socializadoras presentes nas classes populares, as voluntárias recorriam a premiações de forma a incentivar essa participação. A disciplina com os horários e frequências era incentivada por meio de premiações que classificavam os alunos e alunas. Foucault (2009b), ao discutir a disciplina, focaliza a constituição de corpos dóceis como algo que se fabrica; portanto, “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2009b, p.132). A disciplina atuaria na sujeição dos corpos, moldando-o para uma relação de obediência e utilidade. A organização da escola de forma seriada que data do século XVIII, a qual somos herdeiros/as, “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma maquinaria de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2009b, p. 142). Através de premiações e hierarquizações, a escola constrói sujeitos, mas não se trata apenas de objetivação. Cláudia se subjetivou, se construiu nessa experiência. Na narrativa buscou essas memórias para dizer de si, de como se comportava na

escola, de como se percebia naquele espaço. Essa experiência a construiu, mas não como pura objetivação; ela operou também com suas escolhas frente a essas objetivações. Se naqueles tempos a premiação funcionou de forma a manter seu corpo dócil e útil no espaço da escola, parece que tal objetivação não foi uma constante ao longo da vida, uma vez que seus percursos frente à educação escolar não foram tão sinuosos como se deu a sua docilização frente aos “incentivos” das voluntárias. Cláudia empreendeu resistência e mudanças de percursos ao longo dos tempos.

O discurso de Cláudia também diz sobre a forma como ela se via em relação à escola como aquela que era inteligente. As hierarquizações colocadas pela escola construíram-na, naquele momento, como a mais inteligente, como a que tinha notas melhores. As construções de sujeito e investimentos na disciplina podem se dar de formas mais sutis do que um prêmio materializado. Essas premiações podem ser por palavras e gestos que constroem sujeitos. A fala do outro a construiu:

Cláudia - Ah, assim, a tia Leci, na época, ficava falando assim: - Oh! Estuda mesmo, porque você é uma menina exemplar, que suas notas são boas, tipo assim, eu ficava empolgada. Nossa! Eu sou a melhor da escola, todo mundo acha as minhas notas boas. Eu desenho melhor, igual, teve um desenho que nós fizemos aqui, para fazer um..., para colocar no corredor. Aí, tipo assim, falaram: - Os desenhos melhores a gente vai dar um sorteio, assim: primeiro, segundo, terceiro. Aí, meu desenho ficou em primeiro lugar. Aí, tudo assim, incentivava a gente a fazer as coisas, aí assim, eu sempre queria fazer o melhor. Aí com aquilo eu fui pensando: - Eu tenho que ser a melhor, eu tenho que estudar. E eu estudava! Na época, assim, tinha prova, eu ficava: - Mãe, não deixa os meninos virem aqui no quarto, porque na época era só um quarto que tinha na minha casa. Oh, eu chamava as minhas irmãs: - Oh, vai estudar! Não, vou brincar, então, eu vou estudar [risos]. Eu falava: - Não deixa ninguém vir aqui no quarto que eu vou estudar, não quero ninguém para me perturbar, que eu quero fechar a prova, que amanhã tem prova, e tipo assim, eu procurava fazer o melhor porque eu queria tirar nota maior, eu queria que eles me elogiassem. E assim, eu gostava demais quando os outros falavam: - A melhor nota da sala é a da Cláudia.

A fala de Cláudia aponta para um investimento na educação. Posicionada como uma das melhores alunas da sala, ela investe nessa posição de sujeito. Procura corresponder ao olhar do outro. O investimento parece ser atravessado pelas questões de gênero: ela pede a mãe, e não ao pai, que cuide para que ela possa estudar. São mulheres que investem em

educação escolar. Outro ponto na narrativa de Cláudia que diz das questões de gênero em seu contexto familiar se refere ao fato dela chamar as irmãs para estudarem, parece naturalizar o investimento feminino na educação. Os meninos são colocados como os que atrapalham os estudos.

Flávia, assim como Vanessa, afirmou que não gostava de estudar, e parece que não gostava sequer da escola. Só as amigas a motivavam a ir para a escola, assim como o incentivo incisivo da mãe. A mãe, a seu modo, investia na educação da filha, mandava-a ir à escola ao mesmo tempo em que buscava tirá-la da rua. Rua parece não ser lugar de menina.

Zaine – *E você? Gostava de estudar?*

Flávia – *Às vezes...*

Zaine – *Como assim?*

Flávia – *Bom, às vezes eu puxava para o interesse, às vezes eu deixava tudo para lá. No mesmo tempo que eu estava estudando aqui, as meninas me chamavam e eu largava tudo já lá em cima da mesa e já atrás delas. Aí o Paulo (professor contratado pelas OSBP) me chamou um dia e falou: - Você vai ler hoje e vai fazer isso e aquilo. E eu não gostava muito de ler alto não, eu não gostava dessa coisa de estudar.*

[...]

Flávia – *Às vezes eu não pensava muito não. Eu não gostava também de estudar não. Não gostava; aí, eu vinha mais porque minha mãe mandava, para eu sair da rua, aí ela trazia, era ela que me trazia.*

Zaine – *Se ela não trouxesse você não vinha...???*

Flávia - *Não vinha, ficava em casa.*

Nas narrativas de Flávia foi possível perceber que houve um investimento em educação que passa pela geração e gênero. A mãe de Flávia queria que ela estudasse, que não faltasse às aulas, que trocasse a rua pela escola. Flávia, quando adolescente, não conseguia se colocar no lugar da mãe: “às vezes eu puxava para o interesse, às vezes eu deixava tudo para lá”. Mas, analisando todo o conjunto de sua narrativa, há trechos que evidenciam que quando se tornou mãe, as experiências vividas em relação à própria mãe a subjetivaram, a construíram como mulher-mãe e ela passou a dizer para os filhos sobre a importância de estudar:

Flávia - *Eh... Eu espero que eles [se referindo aos filhos e a filha] não deixem igual eu deixei [se referindo a escola], né. Espero que eles valorizem mais o estudo. Igual a mim na época deixei... Igual, eu acho que hoje em dia eles precisam estar mais frequentes. Para eles me mostrarem: - Aí mamãe, o que você não conseguiu, hoje em dia eu consegui! Para eles não deixarem a escola de lado, porque hoje em dia a escola é muito importante.*

Débora ficou pouco tempo na escola e como a entrevista não foi diretamente dirigida a ela e à sua passagem naquela instituição, não narrou essas relações. Disse apenas que havia professoras muito bravas na escola e que a merenda não era muito boa, mas não falou se gostava ou não de estudar ou se gostava ou não da escola: *“eu era muito pequena, [...]mas brava mesmo era a Tia Rita. Ela brigava comigo e eu chorava e falava que ia falar tudo para minha mãe”*.

Cristina demonstrou gostar de estudar e da escola. Narrou sua passagem por lá com um sorriso nos lábios. Relembrou as atividades diversificadas que havia na escola como o teatro, a dança, apresentações e passeios:

Cristina – *O Maria Ilydia [escola na qual foi estudar após sair da EMBP], não incentivava muito. No Bom Pastor tinha passeio, tinha muita atividade, tinha um montão de coisas. No Maria Ilydia a gente não tinha nada...*

[...]

Zaine – *O que você se lembra daquele tempo?*

Cristina – *Ah, eu lembro... Desde o “prezinho” [se referindo a “Educação Pré-escolar”, atual Educação Infantil]?*

Zaine – *É... Desde o tempo do Bom Pastor. O que você lembra que te marcou? Positiva ou negativamente.*

Cristina – *Ah, eu me lembro das salas, né? Que as mesinhas tinham formas geométricas, as cadeirinhas todas pequenininhas, eu me lembro dos... Ah, aqueles joguinhos, tudo com letrinhas para ajudar a montar, uma caixinha com dezena, unidade, centena, aquelas...*

Zaine – *A tá: monta-palavras, os blocos..., o Material Dourado.*

Cristina – *Isso! Ah, lembro-me do escorregador, das casinhas que a gente brincava. Dos passeios também...*

Zaine – *Que passeio que você gostou de fazer?*

Cristina – *Acho que foi quando a gente foi no SESC [Sede Campestre do Serviço Social do Comércio] que eu acho que tinha uns, uns peixes nadando assim...*

Zaine – *Ah, eu lembro, eu fui!*

Cristina – *Aí, a gente jogando uns salgadinhos assim, que não podia jogar. Ah, um... Mais o quê? Ah, os coleguinhas, né? Tinha..., de tarde a gente tinha... , fazia dança, jogava futebol, tinha capoeira, umas coisas assim, mais o quê? ... Hummm...*

Zaine – *Você se lembra de algum professor em específico?*

Cristina – *Ah, tá... Eu lembro da..., de você, da Rita que me deu aula no terceiro período.*

[...]

Zaine - *E você gostava de estudar?*

Cristina – *É..., eu gostava. Eu gostava de estudar.*

Zaine – *Do que você mais gostava?*

Cristina - *Eu gostava de... na época do Bom Pastor, né? Eu gostava de Ciências e Matemática. Gostava.*

Zaine – *Teve, assim, algum professor que te marcou mais?*

Cristina – *Acho que foi... A Rita, né? Do terceiro período. E a tia Marisa. Que faleceu e todo mundo gostava dela.*

[...]

Zaine – *E o espaço da escola? Você acha que era bom? Ou não? O que você achava?*

Cristina – *Era bom. Tinha o parquinho lá embaixo para os menorzinhos. Depois que a gente crescia, tinha lá em cima, que eles fizeram uma quadra depois. Aí, tinha um campinho de futebol. As salas também.*

As ex-alunas significam seus tempos de escola de modos distintos. Vanessa disse gostar da escola, mas não de estudar. Flávia não gostava nem da escola nem de estudar, afirmava que ia à escola porque a mãe a levava. Cláudia e Cristina gostavam da escola e gostavam de estudar. Cláudia, porém, parece que estudava mais para ser elogiada pela professora e Cristina parece se identificar com o mundo escolar, lembrando cada detalhe dos seus tempos de escola, narrando-os com carinho e um sorriso ao lembrar-se desses tempos.

Cláudia, mesmo gostando da escola, apresenta um percurso mais acidentado que Cristina, tendo ficado afastada da escola por algum tempo e passado por repetência.

Outro ponto que chama a atenção nas narrativas são as disciplinas que, na escola pesquisada, são chamadas de atividades diversificadas, que seriam aulas de teatro, dança, além das aulas de Educação Física, que atraíam muito o interesse das alunas para além das demais disciplinas da base nacional comum como a Matemática, Português, Ciências, dentre outras. As alunas destacaram as disciplinas mais lúdicas e corporais como atividades que proporcionavam prazer em estar na escola. Ressaltaram, ainda, as relações interpessoais como importantes para se gostar da escola.

As narrativas apontaram para formas de socialização das classes populares que dizem da escola para além do ato de “transmissão” de conhecimentos como formas de se relacionar com os outros, de viver esse outro espaço de socialização, mesmo que aos olhos da cultura escolar, e nisso incluo a visão das/dos professoras/es, das/dos gestoras/es, do currículo e das políticas públicas, esta ainda esteja longe de corresponder ao que vem sendo considerado uma educação de qualidade.

A escola, segundo Veiga-Neto (2007, p. 98), “foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”. Portanto, esse autor percebe a escola como instituição gestada nesse mundo e instrumento de sua manutenção, através da organização e socialização das pessoas. Veiga-Neto (2007) não consegue vê-la, de antemão, como salvacionista, mas procura pensar em como ela se tornou o que é e como ela se relaciona com a sociedade na qual está inserida, para, a partir daí, pensar nas transformações que a sociedade vem sofrendo e, com ela, a escola.

Em meio ao desencaixe entre a Modernidade e a Pós-modernidade, a escola como implicada nesse mundo e, portanto, nesse descompasso, deve ser pensada a partir do que “ela era, como está sendo e como ela pode vir a ser” (VEIGA-NETO, 2007, p. 118) e reconhecer que tem futuro no sentido de garantir ao menos “a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade” (*idem*). Parece-me que é por esse entendimento que as mulheres a compreendem.

Ao longo deste capítulo, procurei problematizar as relações que as mulheres participantes da pesquisa estabeleceram/estabelecem com a educação escolar. Para tanto, trouxe para o texto os referenciais a que me reporte para construir a metodologia de pesquisa, bem como as problematizações possíveis feitas a partir das narrativas e seus entrecruzamentos com os referenciais. Reconstruí, então, os caminhos que foram se mostrando ao longo da

pesquisa que me levaram da escola, como um *locus* inicial, até o bairro e as construções familiares narradas pelas participantes. Esses caminhos evidenciaram a multiplicidade dos modos de se constituir mulheres e os atravessamentos de classe, gênero e mesmo de geração na construção de significados sobre a relação que as participantes estabeleceram/estabelecem em relação à educação escolar.

Seguindo na construção da pesquisa, abordei, no capítulo seguinte, as discussões que envolvem os modos de subjetivação e os conceitos de classe e gênero para, mais à frente, entrelaçar essas discussões com os achados da pesquisa que se relacionam com o imperativo da educação escolar e outros mais que com ele concorrem nas classes populares.

2 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: articulando conceitos

A pesquisa na perspectiva pós-estruturalista nos conduz por descaminhos. Não há o caminho a ser reconhecido, no sentido do já dado, mas caminhos a conhecer, a desbravar, a explorar. Duas pessoas podem trilhar o mesmo caminho e significar experiências de maneiras totalmente diferentes. Podem ver a mesma coisa e enxergar situações distintas, de acordo com as experiências de que se servem para preencher os silêncios e revelações que circundam o que é olhado.

É por isso que a obstinação dessa perspectiva, de perceber de forma diferente o que se vê, torna-se indispensável. É a busca do novo, de um novo ângulo. A busca de um olhar problematizador. Não se limita à busca de representações *a priori*, mas obstina-se a um olhar diverso para o naturalizado e normalizado, de modo a perceber que “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 1984, p. 13). “E, afinal, é esta a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos ou das representações: definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive.” (FOUCAULT, 1984, p. 17).

Em direção a esse olhar problematizador, nessa seção busquei discutir as ferramentas conceituais: modos/processos de subjetivação, classe, gênero e educação escolar para, no capítulo seguinte, problematizar as narrativas das participantes da pesquisa, a partir desses conceitos. Para tal feito, primeiramente discuto os modos/processos de subjetivação a partir da perspectiva foucaultiana, desenvolvo uma discussão sobre classe e gênero por um viés pós-estruturalista, adentrando-me nas implicações dos movimentos históricos que envolveram a educação escolar no Brasil, que, ao longo dos tempos, levaram-na a se deslocar de uma perspectiva de privilégio de poucos, para um direito de todos, chegando a se constituir em um imperativo na sociedade atual.

2.1 Modos de subjetivação

Por modos de subjetivação, Foucault (2006d) compreende, em uma perspectiva histórica, as condições que incidem sobre “o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento” (FOUCAULT, 2006d, p. 235). Implicados nesse processo estão os modos de objetivação desse sujeito, que atuam de modo a “determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível” (FOUCAULT, 2006d, p. 235). É a partir da interpenetração desses dois modos, objetivação/subjetivação, que se originam os “jogos de verdade”, ou seja, as regras que elegem o verdadeiro e o falso em determinado tempo e cultura. Portanto, quando se pensa em modos de subjetivação não se está à procura da verdade sobre determinado sujeito, mas das regras que permitem ao sujeito ser e dizer determinadas coisas, em um determinado tempo e lugar. Trata-se do jogo entre o verdadeiro e o falso em uma contingência. Para Foucault, os jogos de verdade se referem:

a história das “veridicções”, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, o preço com o qual, de qualquer forma, ela foi paga, seus efeitos no real e a maneira pela qual ligando um certo tipo de objeto a certas modalidades do sujeito, ela constitui, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o *a priori* histórico de uma experiência possível” (FOUCAULT, 2006d, p. 235).

Foucault (2006d. p. 235 - 236), implicado com os jogos de verdade, propõe uma “arqueologia de saber” na qual pensa o sujeito, buscando pelos “processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que este possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento”. A partir desse entendimento, Foucault (2008) elabora uma analítica do poder entre os campos discursivos e não discursivos. Para o autor, os campos não discursivos seriam as práticas presentes nas instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos, domínios que abarcariam os discursos, na medida em que são efeitos de discursos. São as práticas não discursivas que criam as condições de emergência para os discursos.

A partir dessa relação entre os saberes e os poderes, Foucault (2006d) passa a

problematizar “a constituição do sujeito para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2006d, p. 236). Ou seja, Foucault (2006d) pensa a subjetividade como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006d, p. 236). Assim, “o sujeito é produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA-NETTO, 2007, p.82).

Em seus últimos trabalhos, que englobam a história da sexualidade, Foucault estuda o sujeito como objeto para ele próprio, ou seja, a formação de procedimentos pelos quais é levado a se observar, se analisar, se decifrar e a se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se de estudar os procedimentos e as técnicas utilizadas nos diferentes contextos institucionais para atuar sobre o comportamento dos indivíduos, tomados isoladamente ou em grupo, e de como estes se constroem diante dessas técnicas e dos discursos que dizem sobre eles.

A partir desse entendimento, a perspectiva do pesquisador e da pesquisadora é interrogar esse poder, refletindo sobre as regras que atuam sobre o sujeito, no sentido de problematizar como este faz a experiência de si em meio às verdades que a ele são colocadas. Nesse sentido, para a presente pesquisa, me importou pensar em como as mulheres participantes da pesquisa foram levadas a se perceberem em relação à educação escolar, a pensar nos jogos de verdade que dizem sobre como devem ou não se relacionar com essa educação e em como se constroem em meio a esses jogos. Que outras verdades podem atuar na relação dessas mulheres com a educação escolar. Dessa forma, resalto a questão dos discursos e das relações de poder na constituição das subjetividades.

Por discurso, compreendo em Foucault (2008, p. 122), como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p.122). O autor vai nos alertar para o fato de que devemos considerar os discursos não mais como mero conjunto de signos, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p.55). É através dos discursos que se constroem realidades, que se atribuem significados e sentidos ao que somos ou devemos ser. Criamos representações sobre o real, construímos realidades e modos de ser.

Segundo Veiga-Neto (1996, p. 27) “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as construímos”, ou

seja, “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 27). Para Veiga-Neto (1996), o que pensamos é instituído pelo discurso, e os discursos, “longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *re-presença*, ou seja, representá-la” (p. 28). Trabalhamos com representações do mundo real que terminam por nos construir enquanto sujeitos.

Pensando os discursos como “*criando os objetos de que fala*”, defendo que estes trazem saberes e poderes que constroem também os sujeitos, proporcionando-lhes experiências possíveis, abrindo espaços de resistências. É no interior dos discursos e das práticas que nos defrontamos com saberes e poderes e fazemos escolhas éticas que constroem nossas subjetividades.

Com esse entendimento, entrei em diálogo com o campo, buscando identificar discursos e práticas que se fizeram presentes nos processos de subjetivação das mulheres que pesquisei. Nesse diálogo, gênero e classe se mostraram como categorias importantes a serem pensadas em minhas análises.

A partir dos discursos materializados nas narrativas das participantes da pesquisa, elenquei e problematizei questões relativas à educação como um imperativo na atualidade (ANDRADE, 2008), e questões relativas a posições de sujeito frente a sua classe e gênero, me detendo ainda em discursos sobre família e maternidade como questões que convidam as mulheres a se posicionarem e a se construírem frente aos discursos e as relações de poder a que são expostas. Questões essas que desenvolvi no capítulo seguinte, detendo-me nesse momento nas discussões sobre classe e gênero.

2.2 Classe e gênero

Discutindo os processos de subjetivação como os modos pelos quais nos tornamos sujeitos em meio a discursos, práticas e jogos de verdade, penso classe e gênero como importantes categorias que atuam nesses processos de subjetivação. É através de categorias como classe e gênero que entramos em contato com normas e discursos que dizem sobre nós, que nos posicionam no mundo e através das quais entramos nos jogos de verdade, construindo

a nós mesmos em meio a esses discursos e práticas de nosso tempo e cultura.

Segundo Beauvoir (1967, p. 9), “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, e torna-se mulher na multiplicidade, nas contingências do vivido. Não se é mulher da mesma forma quando se tem contextos históricos, sociais e culturais distintos. Vamos nos constituindo mulher dadas as experiências que vivemos. E, como as experiências são múltiplas, múltiplos são os modos de ser mulher e o mesmo podemos dizer em relação aos homens. Chegamos a ser quem somos na pluralidade. E essa pluralidade é atravessada por questões de gênero, raça, classe, geração, identidade sexual, dentre inúmeras outras categorias que atravessam e atuam nos processos de subjetivação.

Ressaltar a multiplicidade de ser mulher torna-se importante, uma vez que trabalhei com mulheres das classes populares, o que implica em pensar que estas passam por experiências diferenciadas em relação a outras mulheres que vivem em contextos distintos aos delas. E mesmo nas classes populares, as experiências que constituem as mulheres também se diferenciam, atuando de modos distintos em suas constituições, o que nos leva a pensar o múltiplo e não o universal (MARQUES e MARQUES, 2003) quando se discute as construções de gênero, classe e educação escolar.

Segundo Scott (1995), categorias como raça, classe e gênero devem ser analisadas como elementos utilizados para posicionar os sujeitos na história, dadas as relações de saberes e poderes de determinado tempo e cultura. Assim, acrescenta a autora: “de fato, as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história” (SCOTT, 1995, p.73). Com essa afirmativa, a autora reitera a importância de se trabalhar com, no mínimo, essas três categorias como fundamentais para uma problematização dos modos de subjetivação na história.

Para discutir as posições de sujeito e as categorias de análise elencadas anteriormente, torna-se importante retomar a emergência do conceito de gênero como categoria de análise.

Será no desdobramento da assim chamada segunda onda¹³ do movimento feminista

¹³ Falo em desdobramento da segunda onda do movimento feminista, remetendo-me a caracterização desse movimento como sendo marcado por duas grandes ondas. A primeira onda é caracterizada, grosso modo, pelo sufrágismo que foi um movimento de reivindicação, sobretudo, dos direitos ao voto e que ocorreu, no Ocidente, por volta do final do século XIX e início do século XX. A segunda onda pode ser caracterizada como o movimento que ocorreu no Ocidente por volta do final da década de 1960, em que o movimento feminista ressurgiu sobre novas bases, trazendo reivindicações ligadas a questões de direito sobre o próprio corpo, liberdade sexual e igualdade frente aos homens (LOURO, 1997).

que o conceito de gênero passou a ser utilizado pelas feministas norte-americanas como distintivo de sexo, ressaltando-se o caráter fundamentalmente social de construção sobre os corpos sexuados. Segundo Scott (1995), o que as feministas queriam enfatizar era o caráter social das construções sobre os sexos, ressaltando-se, ainda, o sentido relacional dessas construções em termos recíprocos entre o masculino e o feminino. A princípio, o que parecia se pretender era afastar um certo determinismo biológico implícito no emprego do termo sexo ou diferença sexual.

Segundo Rago (1995/1996), é nesse momento que os movimentos feministas, frente aos conceitos de *desconstrução* de Jaques Derrida e *subjetivação e relações de poder* apresentadas por Michael Foucault, passam a se repensar e a reordenar as suas estratégias de luta e a rever suas bases teóricas. A autora alude que gênero seria um termo que se refere aos saberes e aos poderes que constroem as diferenças sexuais no âmbito da cultura.

Dada a aproximação das feministas com os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas, observa-se, na academia, um movimento de desconstrução dos *estudos da mulher* com a anexação das discussões do caráter construtivo do feminino e do masculino. Incorpora-se, no meio acadêmico, as discussões do conceito de gênero como categoria de análise, ao passo que esse conceito passa a compor e a problematizar a luta das mulheres junto aos movimentos sociais (RAGO, 1995/1996).

A utilização do conceito de gênero nos permite problematizar como as diferenças nas relações entre homens e mulheres foram/são construídas, ao longo do tempo, pelas culturas e sociedades. Essa categoria de análise possibilita afastar as concepções essencialistas e naturalizantes, desconstruindo os binarismos (dicotomias/polarizações), abrindo espaço para uma crítica à noção de “papéis masculinos” e “papéis femininos”; torna-se, assim, possível falar em feminilidades e masculinidades, no plural.

Com a utilização do termo gênero, as feministas intencionavam demarcar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). Scott (1995), apontando para a impossibilidade de se fixar um significado para qualquer palavra, assinala que as feministas passaram a empregar a palavra gênero como força política e analítica para demarcar as construções culturais e sociais que se dão na organização entre os sexos. O que parecia se pretender era demonstrar que para além da biologia e das concepções essencialistas sobre os sexos, suas delimitações e diferenciações se deviam muito mais às construções que se faziam sobre eles do que propriamente um *a priori* naturalizante e fundante que estaria na raiz da diferença dos sexos.

O uso do termo gênero também se mostrava potente ao apontar o caráter relacional das construções sobre os sexos, o que demonstra uma impossibilidade de estudos de um dos termos em separado. “Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 72). Sendo relacional, torna-se improdutivo pensar apenas no sexo sujeito, na medida em que a sujeição também é relacional: quem se sujeita, se sujeita a alguma coisa ou em relação a outra posição. Daí se colocar sob suspeita as condições de hierarquização entre os sexos. Não se deve fixar o olhar em apenas um dos termos, mas mirar e interrogar sobre as condições de emergência de tal construção. Segundo Scott (1995), o que se propunha, nesta perspectiva pós-estruturalista dos movimentos feministas, era “descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos”, no sentido de buscar pensar em “como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la” (DAVIS, 1975 *apud* SCOTT, 1995, p. 72). Utilizando-se do “gênero” como categoria de análise, ambicionava-se trabalhar com experiências pessoais, subjetivas, percebendo-as como políticas, trazendo-as para o âmbito do público, desaprisionando-as dos espaços privados.

Nas concepções apontadas pelas feministas, o “conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). Assim, no Brasil, foi no final dos anos 1980, a princípio timidamente, depois mais amplamente, que feministas passaram a utilizar o termo "gênero" como categoria de análise e ferramenta política.

Diante do exposto, é possível afirmar que é a partir do final da década de 1980 que, no Brasil, os atravessamentos entre classe, raça, gênero e demais categorias de análise começaram a ser problematizados, quer pela aproximação dos movimentos feministas aos demais movimentos sociais, e dentre eles os das mulheres, quer pela utilização do conceito de gênero como categoria de análise no meio acadêmico.

O desafio da utilização do termo gênero é, ao mesmo tempo, teórico, epistemológico e político e “exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina” (SCOTT, 1995, p. 74). O que está em jogo é a procura do funcionamento das relações de poder que atuam nas relações humanas, interrogar-se sobre como o gênero funciona nessa relação, como o gênero dá sentido à organização e à percepção dos sujeitos, exigindo a sua problematização como uma categoria de análise e não como um termo utilizado para descrever mulheres e homens e, ainda, buscar um distanciamento de

explicações causais e universalizantes, apossando problematizações em direção às mudanças.

O conceito de desconstrução de Jacques Derrida (SCOTT, 1994, 1995), abarcado pelas feministas, nos possibilita rejeitar o caráter fixo das posições binárias, apontando para uma desconstrução desses termos e do afastamento de construções permanentes das categorias de análise que utilizamos em nossas pesquisas e na historicização das diferenças. Esta definição aponta, também, para a necessidade de problematizar toda e qualquer oposição binária, “levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas” (SCOTT, 1995, p. 84). As feministas, de posse dessa ferramenta conceitual, lutaram e lutam pela desconstrução ou pela recusa das construções hierárquicas nas relações entre o feminino e o masculino.

Ainda a partir desse conceito, Scott (1994) nos convida a desvisibilizar e a modificar as desigualdades não apenas entre homens e mulheres, mas também entre “outros grupos deixados fora da história em razão de raça, etnicidade e classe” (SCOTT, 1994, p. 14). Esse movimento se daria pela utilização de teorias e epistemologias que nos permitiriam analisar os saberes e os poderes que atuam na hierarquização dos sujeitos e na construção das desigualdades, construindo-as, legitimando-as, contestando-as e/ou mantendo-as. O que se perseguiria é pensar em como o saber e o poder operacionalizam as diferenças. Scott (1994), preocupada com as hierarquizações, sobretudo as de gênero, dá ênfase ao “como” tais hierarquias se processam; como são construídas e legitimadas, não buscando uma origem, mas as múltiplas causalidades através do discurso e das práticas não discursivas.

As construções dos significados são variáveis, voláteis e políticas, portanto instáveis, abertas à disputa e à definição (SCOTT, 1994), embora possam parecer fixas como tentam demonstrar algumas perspectivas em relação a termos como gênero, classe, raça. A desconstrução trabalha contra essa lógica de fixidez e naturalização das diferenças, busca demonstrar que as oposições são construções, portanto, passíveis de desconstruções, ou de novas construções que não as postas. Possibilita-nos, ainda, a busca pelo entendimento dos processos de construção das polaridades e de sua hierarquização através de uma historicização desses processos com vias a apontar para possíveis desconstruções.

Louro (1997) ao trabalhar com a questão da desconstrução aponta para a multiplicidade do feminino e do masculino. A autora afirma que o polo masculino contém o feminino, mesmo que de modo reprimido e postergado. O mesmo ocorre com o polo feminino, ou seja, não há uma separação radical entre os polos, um se constrói a partir do

outro e dentro de cada um deles há uma intensa fragmentação, o que nos permite dizer que não há uma única forma de ser homem ou mulher, mas há uma infinidade de modos de ser; as pessoas podem se constituir em homem, mulher, outros: negros/as, brancos/as, solidários/as, cúmplices, opositores/as, heterossexuais, homossexuais, ricos/as, pobres, classe média... “O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição” (LOURO, 1997, p. 32). Não somos unos, mas múltiplos, “os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos” (LOURO, 1997, p. 32). Daí a impossibilidade de se pensar em polos marcados como homem dominador e mulher dominada, uma vez que tais polos são fragmentados e diversos, passíveis, portanto, de relações de força e de resistência.

Dado o caráter desta tese, que foi o de pensar os atravessamentos entre classe e gênero na construção das subjetividades das mulheres das classes populares em relação à educação escolar, penso que as teorizações das feministas pós-estruturalistas, bem como as suas apropriações dos estudos de Foucault e Derrida se fazem potentes por pensar em desconstruir as posições binárias e relações de poder que operam na hierarquização dos sujeitos e nos modos de se colocarem no mundo.

Quando as feministas e as suas teorizações apontam para o caráter social do feminino e do masculino, obriga-nos a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos nos quais os sujeitos de pesquisa se inserem e, é este movimento que busquei. A pesquisa com mulheres das classes populares fez-me perceber que as experiências dessas mulheres diferem das experiências de outras mulheres que habitam outros espaços e contextos sociais. Essa perspectiva teórico-metodológica passa a exigir que se pense de modo plural, abalizando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos em cada contexto e, portanto, atuam na constituição desses sujeitos de forma distinta. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os mais diversos grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe, dentre outros, que a constituem.

Quando falamos em raça, gênero, classe, dentre outras, acreditamos que tais categorias constituem os sujeitos, compõem sua subjetividade, ao mesmo tempo em que constroem instituições e práticas sociais que atuam na hierarquização dessas categorias.

Segundo Louro (1997, p. 25) “estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos”; assim, as práticas educativas como a igreja, os grupos sociais, a justiça, a política são atravessadas por relações de gênero, raça, classe e demais categorias constituidoras de sujeitos.

Louro (1997) recorre à desconstrução, inclusive para responder às mulheres que acusam a construção do conceito de gênero como classista e acadêmica. Ela firma que é através da desconstrução das polarizações dos gêneros e identidade no interior de cada polo que se torna possível contemplar os interesses e as experiências das várias formas de ser mulher como as não brancas, as lésbicas e outras, abrindo-se espaço também para as problematizações das diversas formas de ser homem.

Tal qual tratado anteriormente, a classe é constituidora dos sujeitos. Nossas posições de classe dizem de nós, nos constroem, nos colocam frente a jogos de verdade, nos impõem regras que nos convidam a nos posicionar e nos construir como um sujeito no mundo. Estabelecemos posições de sujeito frente às verdades construídas em relação à classe a que somos/fomos subjetivados/as. No entanto, torna-se importante pensarmos um pouco sobre como tal conceito é compreendido nesta tese.

Segundo Scott (1995), embora os termos classe, raça e gênero sejam eixos que devam ser problematizados como constituidores das subjetividades e atuantes nas hierarquizações dos sujeitos, não há uma paridade entre eles. Segundo a autora, a categoria classe é discutida a partir das teorizações de Marx, tendo como componentes definidores as relações econômicas e mudanças históricas. Na atualidade, “alguns(mas) pesquisadores(as) utilizam as noções de Weber, outros(as) utilizam a classe como uma fórmula heurística temporária” (SCOTT, 1995, p. 73).

Outras teorizações feitas a partir de Marx são as de Edward Palmer Thompson. Este historiador teorizou sobre a formação da classe operária inglesa, pensando-a como experiência. A partir do marxismo, Thompson abriu “caminhos para a percepção da cultura como dimensão fundamental de lutas e tensões” (MELO, 2001, p. 10). Segundo Melo (2001), na perspectiva de Thompson, “a classe não pode ser isoladamente definida pelo local que o sujeito ocupa nas relações de produção, mas deve ser também compreendida a partir do acesso que o indivíduo teve a determinados valores: a sua experiência” (MELO, 2001, p.10). Ainda segundo Melo (2001), o conceito de experiência é central na obra de Thompson. É através da experiência que o sujeito incorpora valores, e estes não podem ser entendidos “apenas como uma imposição, mas como criação, subjetivação, resignificação” (MELO, 2001, p. 10). Acompanhando as discussões de Melo (2001) sobre as diferenças de formações

históricas brasileiras e a formação da classe operária inglesa, optei por me referir, nesta tese, ao termo classes populares para evitar comparação com um conceito estático de classe operária. O que pretendi foi operar com a multiplicidade que pode abarcar o que denomino como classes populares. Dessa forma, tomei emprestado de Melo (2001) a sua compreensão de camadas populares para expor o que denominei de classes populares, que englobaria pessoas:

de baixa condição social, empregadas ou não, que articula uma identidade a partir de experiências aparentemente díspares (mas comuns), nem sempre nos moldes clássicos da política (partidos, sindicatos, etc.), a partir das relações com as camadas dominantes e da necessidade de resistir às suas imposições, por meio de uma formação cultural própria; subalterna, mas de forma alguma inferior (MELO, 2001, p.11).

Para tanto, nesta tese, sempre que mencionar o termo classes populares, mais do que me referir a uma categoria estrutural atrelada a determinações econômicas, aceno para o aspecto cultural, para as experiências e para as relações de força a que somos expostos/os discursivamente e através das práticas sociais que nos constroem em meio a essa cultura como pobres, ricos, “cultos”, “incultos”, dominantes, subalternizados, de forma relacional. Problematisa-se como a classe atua na construção dos sujeitos em seus contextos sociais. Assim, classe, bem como gênero, se direcionam às construções sociais que posicionam os sujeitos na história, nas experiências que vivenciam a partir desse posicionamento.

Isso posto, quis pensar em como as condições econômicas dos sujeitos, atrelada a outras condições como as sociais, raciais, culturais, de locais de moradia, de gênero, dentre outras, os posicionam e hierarquizam em seus contextos e como os próprios sujeitos se pensam e se constroem a partir dessas condições. Ajuízo sobre como os significados de ser mulher/pobre e negra se diferenciam de ser mulher/pobre e branca, ou ser mulher/rica/branca, dentre outras articulações sociais. Reflito que a problematização das combinações dessas categorias de análise é fundamental para compreender os significados atribuídos à educação escolar, interesse desta tese.

Quando falei do imbricamento desses eixos de análise, não pensei em justaposição de categorias, mas nos variados significados que tais eixos podem adquirir para cada mulher participante da pesquisa; afinal, não nos constituímos apenas por sujeições, mas nos subjetivamos de maneiras diversas, dadas as nossas experiências frente aos processos de

objetivação que nos são colocados. Penso na dinamicidade que pode adquirir tal interseção de categorias em cada contexto social e em cada construção subjetiva e em como as experiências advindas dessas interseções podem incidir nas escolhas frente à educação escolar.

Dessa forma, nesta tese, não pretendi pensar classe como uma categoria puramente econômica, nem em um bloco monolítico estruturante, mas em sua articulação com outros marcadores tais como gênero, que posicionam os sujeitos. Portanto, pensei classe numa posição relacionada a fatores econômicos, mas que se dão em meio a uma infinidade de experiências culturais e históricas que se afetam e se produzem, atuando nas posições de sujeito e na sua hierarquização. Assim, os posicionamentos de classe não se dão sozinhos, eles se constituem em meio a outros marcadores sociais, em meio a relações de poder e práticas discursivas que constroem subjetividades: uma mulher de classe média, por exemplo, é posicionada e se posiciona de forma diferenciada de uma mulher das classes populares. Além do mais, a própria construção de classe é relacional: ser de uma classe ou de outra, ser pobre ou ser rico depende de quantos valores materiais têm as outras pessoas em relação a si, ou de como o sujeito se percebe nessa relação e de como os outros o posicionam. É-se rico ou pobre em relação à riqueza e à pobreza dos outros sujeitos que nos cercam. E essas diferenças, antes de se constituírem em uma essência do sujeito, se relacionam aos discursos que os posicionam em uma hierarquia social. Ser pobre ou ser rico, ser de uma classe ou de outra implica em construções sociais, em saberes e em relações de poder que dizem da construção dos sujeitos, os posicionam e os constroem em decorrência das experiências que vivem nessa posição de classe.

Segundo Giddens (2005), a estratificação social seria uma forma de descrever as desigualdades entre indivíduos e grupos nas sociedades. Segundo o autor, as estratificações não se baseiam apenas em bens e propriedades, mas estão atreladas a outros marcadores sociais como gênero, idade, religião, raça, dentre outros, ou seja, as articulações desses marcadores posicionam os sujeitos dentro de uma hierarquia, favorecendo ou dificultando o acesso a bens, serviços e posições, de forma desigual. Para ele, as classes sociais são agrupamentos de pessoas, em larga escala, que compartilham um estilo de vida, este fortemente influenciado pelos recursos financeiros que possuem, pelos bens e serviços aos quais têm acesso, pelas profissões que exercem e mesmo pelos *status* sociais atribuídos às suas famílias. Ou seja, sobre uma diferença econômico-social construída historicamente são criados saberes e poderes, através de discursos que circulam nos meios sociais, hierarquizando os sujeitos em uma posição de classe e tais saberes e poderes dizem

diretamente dos sujeitos, construindo-os de forma desigual, como “melhores” ou “piores” em seus contextos. São discursos que tomam o lugar de verdade, entram na ordem do discurso dizendo sobre o “verdadeiro” sentido das coisas e dos modos de ser de cada um/a.

Não se trata de fazer aqui uma apologia às estruturas fixas de classe, mas de fraturar essa estrutura e problematizar, dentro dela, as relações de força e resistências que posicionam os sujeitos. Quando uso o termo classes populares, não procuro demarcar de forma fixa uma posição, mas pretendo trazer para a discussão alguns marcadores que posicionam o sujeito nessas relações de classe que visam a objetivá-lo. Procuro apontar, ainda, os processos de resistência que operam nessa relação.

Pensar em classe como estrutura limita o seu entendimento aos aspectos puramente econômicos e dificulta problematizá-la junto aos aspectos sociais, econômicos ou de poder, que também atuam nessa categoria de análise. Pode estar claro que os bens econômicos excluem ou incluem as pessoas em determinadas posições sociais, mas não problematizam como estas foram construídas ao longo da história; não evidenciam as relações de poder que atuam nessas hierarquizações. Pensar classe como discurso que apresenta significados em seus contextos sociais pode abrir espaços para se questionar as condições de emergência de tais arranjos, bem como os saberes e os poderes que sustentam tais organizações da sociedade.

Pensando classe como discurso que adquire significados na cultura, torna-se possível pensar em como a acumulação de bens econômicos se associa ao poder. Em como os saberes são construídos e constroem os sujeitos nessa hierarquia. Torna-se possível pensar, ainda, em como estar em uma posição de classe e não em outra pode significar ter mais ou menos poder. O importante para a problematização das posições de classe é pensar na relação entre as classes e não em apenas uma ou outra classe como polos distintos e antagônicos. O interessante é pensar nas relações que se estabelecem “no entre”, de forma recíproca, nas tensões dessas relações e também nas resistências que se dão nessa relação.

Seguindo Scott (1995), para pensar em classe como discurso, pondero, a partir de suas palavras sobre gênero, que para colocar classe como objeto do pensamento, torna-se necessário “conceder uma certa atenção aos sistemas de significação, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam [...] (a classe), servem-se del(a) para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência” (SCOTT, 1995, p. 82).

Atrelada à classe, a categoria raça/cor se mostra potente nos processos de subjetivação dos sujeitos. Concordando com Andrade (2008), raça/cor e classe no Brasil estão estreitamente relacionados, produzindo “diferenciações e pertencimentos, contribuindo para a

exclusão ou a inclusão dos indivíduos de determinados privilégios ou direitos” (ANDRADE, 2008, p.65). Ou seja, no Brasil, raça/cor ligada à classe produzem experiências que afetam diretamente as subjetividades, produzindo seus efeitos. Ter maiores ou menores quantidades de bens materiais incide na forma como os sujeitos se veem ou são vistos em relação a sua cor. Segundo Lilia Schwarcz (2000, p. 98, *apud* ANDRADE, 2008, p. 65), “no país de tantos tons e semitons, pode-se ‘empretecer’ ou ‘embranquecer’ conforme a situação econômica, bem como destacar uma valoração positiva da cor branca”.

Raça/cor e classe produzem efeitos de verdade, dizem dos sujeitos e valoram as suas posições de sujeito. Raça, então, será discutida nesta tese como discurso. Dessa forma, afastei-me, desde o início da pesquisa, de concepções naturalizantes e essencialistas relativas a esse conceito, defendendo que as diferenças de raça são produzidas social e culturalmente na história. São produções sobre os corpos que os hierarquizam através de saberes e estratégias de poder, posicionando-os na cultura em determinado tempo.

Se, a princípio, raça/cor não era uma categoria que me interessava nesta tese, com o desenvolvimento da pesquisa e com as entrevistas com as participantes, passou a instigar-me, não por ser dita e problematizada pelas participantes, mas, ao contrário, pela sua invisibilidade nas narrativas. Poucos foram os momentos das entrevistas que raça/cor foi destacada. E, a partir das discussões que apontam gênero/raça/classe como as três principais categorias que constroem os sujeitos, fiquei pensando o quanto raça/cor tem que ser pensada, uma vez que parece não ser vista como uma das identidades a ser assumida pelas participantes.

Definido como pensei os conceitos ferramentas que atravessam esta tese, reporteime a Meyer (2008) para concebê-los como *ferramentas conceituais, políticas e pedagógicas* importantes para colocar em “xeque tanto algumas das formas de organização social vigente quanto hierarquias e desigualdades delas decorrentes” (MEYER, 2008). Ou seja, o que se propôs foi a desnaturalização dos acontecimentos e das coisas, na medida em que são resultado de disputas travadas no âmbito do social e da cultura. Portanto, as verdades são provisórias e parciais e, por isso, passíveis de questionamentos e desconstruções.

De posse de tais discussões conceituais, operacionalizei, a seguir, a problematização das construções de pesquisa, destacando a força discursiva que as participantes dão à educação escolar, colocando-a como um imperativo para suas próprias vidas e para a vida de seus filhos e filhas. Paradoxalmente, dadas às contingências do vivido, as narrativas apontaram ainda para outros imperativos que, atravessados por construções de gênero e

classe, concorreram com a educação escolar, imperativos ligados a relações familiares, condições de vida e à maternidade.

2.3 Escolarização: do direito ao imperativo

Foucault (2006a) assevera que algo se torna um problema quando “um certo número de fatores tenham-no tornado incerto, tenham-no feito perder sua familiaridade, ou tenham suscitado um certo número de dificuldades” (FOUCAULT, 2006a, p. 232). Esses elementos resultam de processos sociais, econômicos ou políticos, que segundo Foucault (2006a), levam certo tempo até que sejam problematizados. A educação escolar como um direito social foi se constituindo ao longo dos tempos, impulsionada por processos sociais, econômicos e políticos que passaram a colocá-la como direito de todos/as e dever do Estado e da família. Nos últimos tempos, porém, a intensificação dos discursos e práticas que dizem desse direito tem colocado a educação para a além do direito subjetivo, levando-a a ser percebida como um imperativo na vida das pessoas (ANDRADE, 2008).

Quando penso a questão das mulheres das classes populares e a educação escolar, percebo que essa relação também vem se alterando ao longo dos tempos. Se em outros momentos a escolarização não atingia as classes populares, bem ou mal, em nossos dias, ela já é uma possibilidade. E, se em outros tempos, essas mulheres não tinham a educação escolar como um caminho de realização, hoje ela pode se concretizar em uma escolha possível e até como um imperativo para suas vidas. Assim, dada a política (FOUCAULT, 2006a) atual, é possível colocar a questão da escolarização das mulheres das classes populares como *objeto de pensamento* (FOUCAULT, 2006a) e, portanto, de pesquisa educacional.

Andrade (2008) aborda a questão da escolarização, problematizando a educação como direito e como imperativo na sociedade atual. Segundo a autora, a educação escolar, sobretudo a partir da Constituição de 1988, passa a ser exaltada como um direito fundamental de todo/a e qualquer cidadão/ã. A Constituição de 1988, apresentando um capítulo específico sobre esse direito, evidencia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, buscando criar condições para que todos e todas tenham condições de acesso e permanência no sistema de ensino, abrindo-se, inclusive, discussões sobre o acesso e permanência no ensino secundário e

superior.

Andrade (2008) explica que após a Segunda Guerra Mundial, os países ocidentais chamados de “Primeiro Mundo” vêm trabalhando pela universalização dos direitos sociais, o que tem sido materializado em diversos tratados, pactos e acordos internacionais, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948, Declaração dos Direitos da Criança – 20 de novembro de 1959, Convenção sobre os Direitos da Criança – 20 de novembro de 1989, Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien) – 1994, Declaração de Salamanca – 1994; Pacto Internacional de Direito Econômico, Social e Cultural – 16 de dezembro de 2006, dentre outros. Segundo Andrade (2008), “o direito à educação passa a ser tomado como um pressuposto fundamental e imprescindível para o desenvolvimento de qualquer Estado de Direito” (ANDRADE, 2008).

Em nível nacional, influenciada pelos tratados internacionais, a luta pela qualidade e universalização do ensino foi materializada em discurso, leis, palestras, seminários e programas que visam uma educação para todos e todas. Essas reivindicações foram/são alardeadas, tanto pelos sindicatos, associações de “pais”, quanto pelos meios de comunicação e pela classe empresarial que necessita de mão de obra qualificada para suas indústrias, comércio e prestação de serviços. Como resultado, temos a própria Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que passa a ser mais incisiva em relação ao direito à educação, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e seus desdobramentos.

Segundo Andrade (2008), nos últimos tempos, o que se observa é que os discursos e práticas têm colocado a educação escolar como uma necessidade de todos e de cada um em particular, quase uma obrigação a ser cumprida, “este é um dos caminhos que favorece(ra)m a passagem da escolarização enquanto direito para um imperativo: não só todos têm direito à educação, mas também devem ser escolarizados” (ANDRADE, 2008, p. 153).

2.4 Trajetórias da escolarização no Brasil

Para problematizar a escolarização no Brasil no sentido de pensá-la como direito e como imperativo, torna-se importante resgatar um pouco de seus percursos.

Retomando a história das instituições escolares do Brasil, Saviani (2008) a divide em seis períodos distintos. O primeiro inicia-se em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, e que se estende até 1759, sendo caracterizado pela presença dos colégios dessa congregação religiosa. No segundo período, compreendido entre 1759 e 1827, sob as graças da reforma pombalina, observa-se uma tentativa de instauração de uma escola pública estatal, mas que não se mostrou efetiva. É marcado pelas “Aulas Régias” no ensino secundário. De 1827 até 1890, temos o terceiro período, que através de movimentos descontínuos e intermitentes, dá origem às primeiras tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público. O quarto período, que se estende de 1890 a 1931, é impulsionado pelo ideário iluminista republicano em que são criados os primeiros Grupos Escolares estatais. De 1931 a 1961, quinto período, são regulamentadas as escolas superiores, secundárias e primárias em âmbito nacional. Ainda segundo esse autor, é no sexto e último período, de 1961 até os dias atuais, que “dá-se a unificação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada” (2008, n.p.).

Saviani (2008) destaca, ainda, que os primeiros quase quatro séculos de educação escolar no Brasil foram restritos a pequenos grupos, sendo que somente a partir de 1930 “se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa” (n.p.). No período jesuítico, a maioria da população era excluída da educação escolar. Quando essa ordem foi expulsa do Brasil em 1759, apenas 0,1% da população brasileira tinha acesso ao ensino, e dela eram excluídas mulheres, escravos/as, negros/as livres, os/as pardos/as filhos/as ilegítimos/as e crianças abandonadas (SAVIANI, 2008).

Os períodos que se sucederam foram tentativas estanques de institucionalização da educação escolar. Mesmo no período republicano, com a criação dos primeiros Grupos Escolares, poucos foram os progressos nesse sentido, sendo que o analfabetismo mostrou-se na ordem de 65% entre os anos de 1900 a 1920, o que confirma os poucos avanços no processo de escolarização da população brasileira até então (SAVIANI, 2008).

Em nível local, o município de Juiz de Fora, criado em 31 de maio de 1850, a partir do Arraial de Santo Antônio do Paraibuna, deveu sua existência ao crescimento econômico baseado na cafeicultura, ampliando e implantando a partir daí um projeto industrial na cidade e arredores. No que tange à educação escolar, segundo Yazbeck (2009a), mesmo após a Proclamação da República, Juiz de Fora continuou a reproduzir, como o restante do país, o perfil de educação do Império em que predominavam as instituições privadas, sendo os anos de 1860 a 1890 os de maior expansão desse tipo de ensino através das escolas confessionais.

Em Juiz de Fora, em 1890, é inaugurado o Instituto Granbery, instituição ligada à Igreja Metodista e, em 1894, a Academia de Comércio, ligada à Igreja Católica, ambas direcionadas às elites locais. Além dessas, a cidade possuía outras escolas privadas destinadas à educação feminina e masculina dirigida por professores e/ou sacerdotes.

Quanto à instrução pública, Yazbeck (2009a) ressalta as dificuldades enfrentadas para a sua efetiva atuação, uma vez que existiam pouquíssimas escolas dentro e fora do município. Segundo a autora, entre os anos de 1893 e 1897 a Câmara Municipal mantinha em funcionamento sete escolas e uma aula noturna no perímetro urbano central da cidade, sendo que, em 1902, foram encerradas as atividades em algumas dessas escolas, mantendo-se apenas três delas e a aula noturna. Em 1904 foi suspenso o ensino público em todo o município. A partir de reivindicações da população, em 1906 as escolas restabeleceram as suas atividades.

Em 1907, buscando atender as legislações educacionais e a partir do empenho de intelectuais locais, estado e município firmaram ações políticas na organização dos Grupos Escolares. Os dois primeiros, em Juiz de Fora, datam de 1907, por iniciativa da província de Minas Gerais, “no sentido de racionalização do ensino, ampliando a possibilidade de acesso à educação às camadas média e baixa da população” (YAZBECK, 2009b, p. 88). A autora destaca, ainda, que apesar do número crescente de matrículas nesses grupos, a evasão e a repetência eram muito elevadas. Em 1907, por exemplo, ano de inauguração dos grupos, pôde-se contatar em um deles o índice de 71,7% de reprovação. O crescente índice de matrícula nos grupos escolares pode representar que as famílias acreditavam na importância da escola, mas, em contrapartida, a evasão pode ser entendida a partir de duas hipóteses: primeiramente, que as famílias necessitavam da força de trabalho dos filhos e filhas, o que empurrava as crianças para o mundo do trabalho e o conseqüente afastamento da escola. E a outra hipótese centrava-se no entendimento da escola como o lugar para se aprender a ler e a escrever, o que tão logo ocorresse, levaria ao afastamento das crianças do mundo escolar por acreditar que a sua função já fora efetivada.

De acordo com Saviani (2008), a matrícula na educação escolarizada só começa a ser expressiva a partir da década de 1930. De 1930 a 1998 a população quadruplicou, ao passo que o número de matrículas na educação escolar aumentou 20 vezes em relação a esse período.

A organização da escola pública, obrigatória, padronizada e sob a responsabilidade do Estado, segundo Sarmiento (2009), é fruto da modernidade, caracterizada pela racionalização empreendida pela hegemonia burguesa, com vistas à ordem, à eficiência e ao

desenvolvimento das sociedades. Nesse projeto, a ideia de escola como direito vem se consolidando ao longo dos tempos e, refletindo essas mudanças, a educação como direito vai, paulatinamente, se constituindo ao que Andrade (2008) denomina de educação escolar como imperativo. Sarmiento (2009, p. 36) parece reiterar tal entendimento da educação escolar como imperativo quando afirma:

Como espaço de luta e de conflitos, sua organização e difusão ao longo dos séculos refletem as forças econômicas, históricas e sociais em seu entorno. Frequentar a escola, submeter-se às suas normas, exames, mecanismos de avaliação e controle passa a ser condição de inserção social, [...] A Escola cumpria a função de socialização, preparando cada um seletivamente para ocupar um lugar na escala social.

Se nos primeiros quatro séculos de nossa história a educação escolar se constituía em um privilégio de poucos, vai, paulatinamente, se consolidando em um direito social. Um direito a que as classes populares vão reivindicando para si.

Nos últimos tempos, dada a quase total universalização do Ensino Fundamental e a criação de mecanismos que visam a inserção de todos e todas aos mais variados graus e modalidades do ensino (ANDRADE, 2008), a educação escolar tem se tornado um imperativo. Vimos emergir, nas mais variadas classes, um discurso da educação escolar como um direito, mas também uma obrigação de todos/as, atingido, inclusive, as classes populares. Nas entrevistas narrativas, a educação escolar apareceu como um caminho a ser seguido e o sucesso, pensado como um objetivo a ser atingido.

2.5 A percepção da educação escolar pelas participantes da pesquisa

Como explicitado anteriormente, a educação escolar vai se redimensionando ao longo dos tempos. Se a princípio era um privilégio de poucos, sendo reconhecida como um direito subjetivo tornou-se, ao longo dos tempos, uma promessa de futuro, portanto, um imperativo na sociedade atual.

Flávia percebe a educação escolar nessa perspectiva e, diante da obrigação de

estudar, se posiciona, desqualificando aqueles que não estudaram, incluindo, inclusive, a si própria, se colocando como “*um nada*”. No mesmo movimento, se sente obrigada a direcionar e a exigir dos filhos e da filha uma relação mais estreita com a educação escolar:

Flávia - Ah! Para mim, a escola tinha que ser importante mesmo. Porque a gente, sem a gente tá dentro da escola, a gente não ia ser nada, a gente não ia aprender, não ia saber das coisas... e hoje em dia, pra nós passarmos pros nossos filhos, igual agora, três filhos, tem que tá puxando mais: - Vai pra escola, tem que tá fazendo isso, tem que fazer aquilo, pra mais tarde eles terem um futuro, sendo que a gente não teve. Igual, eu não tive um futuro adequado. Igual hoje eu penso: se eu pudesse ter pensado antes, agora eu podia pensar que eu estava dentro da escola, às vezes fazendo um curso, tá dentro de uma Universidade.

--

Flávia - Por isso que hoje em dia o colégio faz muita falta e o estudo. Sem o estudo, a gente não é nada. Igual pra você caçar um serviço, você tem que ter o..., pelo menos o primeiro ou o segundo grau; fora disso, você não consegue nada... Igual a mim, eu parei na 8ª série.

Flávia fala da educação escolar como um investimento no futuro. Estar na escola e investir na educação são condições para se “*ter um futuro melhor*”. No entanto, apenas estar na escola não garante esse futuro, há que se dedicar; atender a seus mecanismos e exigências, se enquadrar a determinado modo de se portar no sistema escolar. As aproximações entre a escola e a vida das pessoas se dão de formas múltiplas, diversas. Algumas são tranquilas e agradáveis; outras são conflituosas.

Costa (2007) ressalta que os estudos culturais e as análises sociológicas já vêm, há algum tempo, ressaltando a multiplicidade de aproximações e distanciamentos do sistema escolar, expondo a escola “como uma maquinaria que põe em funcionamento complicados, perversos e minuciosos jogos de poder-saber no interior da cultura” (COSTA, 2007). Portanto, Flávia esteve na escola, mas me parece que, frente aos jogos de poder-saber presentes naquele espaço, não conseguiu compreender suas regras, sendo excluída desse sistema. É o que Lahire (1997), dentre outros, denominam de *lógicas socializadoras diferenciadas*, que dificultam o relacionamento entre a escola e as famílias das classes populares.

O imperativo da educação escolar incide sobre a forma de se construir como pessoa. Flávia acredita que deveria ter se escolarizado, mas como não correspondeu ao discurso da escola como algo necessário, se sente “*um nada*”, uma pessoa com grandes dificuldades de conseguir um emprego e “*ser alguém na vida*”. Com seu gradativo afastamento do sistema escolar, Flávia passa a se construir como mãe e, nessa posição, se sente na obrigação de direcionar os filhos e a filha a “*serem alguém na vida*”. Nessa construção, Flávia utiliza a palavra mãe como um coletivo: “*pra nós passarmos pros nossos filhos*”. Tal uso indica seu entendimento sobre o ser mãe como algo construído de forma universal e, que sendo mães, devem passar para os filhos e filhas a necessidade da escolarização. Dada à ausência dos pais evidenciada nas falas das participantes, o atributo de investir na educação passa a ser uma tarefa feminina, discussão trabalhada por Meyer (2005) como resultante de uma politização da maternidade e do feminino. Cuidar da escolarização e da garantia de que os/as filhos/as não vão abandonar a escola passa a ser uma tarefa feminina, talvez porque diga de uma certa atividade do lar e que, portanto, cabe as mulheres.

O imperativo da educação escolar se coloca como um grande enunciado que constrói as pessoas como “*bem*” ou “*mal sucedidas*”, como “*alguém na vida*” ou como “*um/a fracassado/a na vida*”, ou seja, o imperativo atua nas suas construções, mesmo que, ao longo dos tempos, venham a não corresponder a esse imperativo na forma enunciada pela sociedade. A questão que se coloca é: porque esse discurso do imperativo da educação escolar atinge de forma tão incisiva as pessoas? Podemos pensar que ele é tão forte nos dias atuais porque está ancorado numa preparação para o futuro, discurso produzido no social e incorporado pela escola. A escola, nesse sentido, tem sido colocada em lugar de destaque como uma das grandes instâncias capaz de promover a inserção social.

A esse respeito, Costa (2007, p. 17) ressalta a “vitalidade da escola como objeto de interesse do grande público”, afirmando que ela tem “roubado a cena”, uma vez que os mais diversos setores da sociedade, sejam com interesses mercadológicos ou de exaltação da dimensão social e política da educação, alimentam os discursos midiáticos e os debates. Há um imenso contingente de pessoas “que depositam grande expectativa no caráter formativo, mobilizador e transformador da escola, apostando que sua efetividade dependeria de esforço, competência, dedicação e vontade política” (COSTA, 2007, p. 20-21). A representação da escola como possibilitadora de mudanças na vida de cada um/uma e, com isso, de transformação da sociedade e do mundo, ainda se mostra fértil nesses discursos.

Contribuindo para uma leitura possível da escolarização como imperativo,

encontramos Cristina que aponta para a educação escolar como um investimento para a ascensão social, como um modo de sair de sua posição de classe menos valorizada para outra de maior reconhecimento social. A educação escolar direciona-se para uma aposta em um “futuro” diferente, para isso retoma os discursos da mãe que a orientava a estudar para não continuar na mesma situação em que ela própria se encontra:

Cristina – A minha mãe falava que não queria que eu fosse igual ela né, doméstica, assim essas coisas, ela achava que eu tinha que estudar.

Zaine – E ela já falava isso na época?

Cristina – Já. Ela falava que eu não ia trabalhar em casa de família não. Tinha que estudar.

[...]

Cristina – O meu pai também falava que a gente tinha que estudar, que não queria filho puxando carroça na rua...

Zaine – [...] Mas o que te fez estudar? O que te fez querer estudar?

Cristina – Deixe-me ver... É..., eu acho que, foi pra ter uma vida diferente mesmo, né. Mesmo caso da minha mãe né, o que ela falou.

No caso de Cristina, o pai transmitiu-lhe o discurso do imperativo da educação escolar. Falava para a filha e para o “*filho que não queria filho puxando carroça*”. No entanto, o investimento na educação do filho e da filha ficava a cargo da mãe. Era ela quem os levava e trazia da escola, escolhia cursos extraescolares, participava das reuniões de escola. O pai, no caso de Cristina, morava em outra casa e com outra família e, quando requisitado pela mãe, contribuía com materiais escolares, mas só quando solicitado. Às vezes, a mãe de Cristina a levava e ao irmão para ver o pai, momentos em que ele reforçava a necessidade de que estudassem. Sobre essa participação do pai de Cristina em sua escolarização, trago a problematização dessa participação. Os pais, de um modo geral, e mais especificamente nas classes populares, participam da vida escolar dos/as filhos/as? E, quando ocorre, essa participação é efetiva ou se limita mais em nível de discurso? Há uma norma na participação dos homens em relação à vida escolar dos/as filhos/as? Por que a participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos e filhas ainda é percebida como exceção à regra? Que discursos e

práticas contribuem para tais posições de homens e mulheres em relação à educação escolar?

A mãe de Cristina, além de orientá-la a estudar para não “*ser doméstica como ela*”, provia-lhe de condições materiais, dentro de suas possibilidades, matriculando a filha em cursos de dança, cursinhos populares e mesmo adiando a sua entrada no mundo do trabalho. A mãe proferia um discurso da necessidade de estudar e atuava, demonstrando a importância da educação, indo às reuniões da escola, não deixando a filha faltar às aulas, conversando com a professora sobre a educação da filha. A escola parece ocupar um lugar muito especial no imaginário, mas também na vida cotidiana da família de Cristina e Cristiana. Indo ao encontro do que fala Costa (2007, p. 20), a escola está “viva, ativa, e se mantém como um lugar de realizações possíveis e desejadas”.

Cláudia, mesmo tendo concluído o segundo grau na modalidade de supletivo, acredita que deveria ter estudado mais, que não deveria ter parado de estudar. Nesse sentido, pensa que a filha deva estudar mais do que ela:

Cláudia – *Oh, eu acho que a Milena [nome da filha mais velha] ... eu acho ela bem esperta, bem inteligente sabe. Se depender de mim eu quero assim, é, investir o máximo, que eu puder nela, porque eu quero, assim que ela não faça o que eu fiz, entendeu: arruma filho, para de estudar... Eu quero que ela forme, estude bastante, tenha uma profissão assim, que ela escolher. Não quero assim, que ela tenha o mesmo destino que o meu não.*

A fala de Cláudia ratifica o entendimento da educação como um investimento no “futuro”. Não se estuda para a realização no momento presente, estuda-se para “*ter uma profissão*”, para se “*formar*”, para que se tenha um “*destino diferente*” do que teve a mãe.

Uma leitura possível da fala de Cláudia sobre “*investir ao máximo na filha*” nos leva a pensar que ela reconhece as habilidades da filha, mas sabe que só isso não basta. Parece reconhecer que transitar com sucesso pelo mundo da escola exige um investimento consistente, não basta apenas estar na escola. Significa fazer um investimento na filha para que ela faça caminhos diferentes. Trata-se de um investimento *no outro*. Cláudia criou expectativas para a filha e que dizem dos processos de escolarização e cumprimento de algo que não se fez. Parece que o investimento na filha se dá como uma forma de resgate de uma “dívida” pela própria mãe: “*porque eu quero assim, que ela não faça o que eu fiz*”. O que a mãe deixou de fazer, deve ser realizado pela filha.

A educação como um imperativo para as classes populares ainda é algo recente. Vanessa parou de estudar antes de terminar a antiga 4ª série, no final da década de 1990. Nessa época, parar de estudar antes de completar as séries iniciais do Ensino fundamental não era algo comum, mas como relatado, acabava ocorrendo. Ao que me parece, o imperativo da educação, embora presente nos discursos proferidos, não se mostrou de forma efetiva em seus tempos de escola. Tanto é assim que Vanessa quis parar de estudar e parou:

Vanessa – Mas hoje eu paro e penso: por que eu parei? Por que eu não continuei? [...] Aí eu falei: eu vou parar, parei, parei e não vou continuar, e não continuei. Tudo que eu passei, espero que meus filhos não passem. Que eles não pensem o que eu pensei. Quero o melhor para eles.

As mães das ex-alunas, que no momento das entrevistas tinham, respectivamente, 63 e 50 anos, demonstraram que estudar em seu tempo de infância não se mostrava como um imperativo a seu grupo familiar. Podia se estudar ou não, tudo dependia das contingências, das facilidades ou dificuldades de acesso ao ensino.

Dona Cristiana só pôde estudar aos 17 anos de idade, guiada por um desejo seu e não de seus familiares. Quando criança e morando na casa de uma tia, tinha seu tempo preenchido pelo trabalho doméstico; o ingresso na escola não foi oferecido a ela. Dona Lourdes afirmou que sua família incentivava a escolarização, mas diante das repetências, acabou terminando a antiga quarta série e parou de estudar:

Zaine – E a Senhora estudou quando era criança? Ou a senhora já era adulta?

Cristiana – Não, eu estudei depois de velha mesmo. É porque... É né, porque quando eu era criança não tinha como estudar né. Minha tia, eu fui criada com minha tia, né. Aí ela, não deu para colocar na escola, aí depois quando eu fui trabalhar fora é que eu comecei...

Zaine – Criança, então, você não estudou?

Cristiana – Não. De pequena não. Só depois de velha mesmo.

--

Lourdes – [...] Acho que é isso. Eu parei porque ficava repetindo. Repeti a

segunda, depois repeti a terceira, aí chegou na 4ª série, aí pronto acabou. Chega.

Para que a escolarização não seja apenas um discurso, mas que se materialize e se efetive no cotidiano das pessoas, há que se criar condições para tal. No entanto, mesmo que a educação escolar já fosse “assegurada” como gratuita e obrigatória para as crianças de sete a quatorze anos nos tempos de infância de Dona Lourdes e de Dona Cristiana, esta não se deu de forma efetiva para essas duas mulheres. Horta (1989) afirma que o problema na atualidade não é fundamentar um direito, o que inclui o direito à educação. O mais difícil é protegê-lo para que seja devidamente respeitado.

A esse respeito, podemos dizer que a gratuidade da instrução primária já estava prevista desde a Constituição Imperial de 1824, e a sua obrigatoriedade, prevista em algumas províncias, incluindo-se aqui a de Minas Gerais, desde 1835 (HORTA, 1989). Tal obrigatoriedade previa, inclusive, sanção aos/as pais/mães e responsáveis através de penalidades ou multas. No entanto, a questão da obrigatoriedade do ensino escolar chega ao final do Período Imperial acalorando inúmeros debates e demonstrando pouca efetividade (HORTA, 1989).

Na Primeira República, a obrigatoriedade do ensino escolar e a sua gratuidade se ausentaram da Constituição de 1891, sendo estes assegurados apenas em algumas Constituições Estaduais, dentre elas a de Minas Gerais. No entanto, não foi ressaltada a obrigatoriedade do Estado em oferecer esse ensino, ou seja, não se garantia a escola para todos/as (HORTA, 1989). Apenas na Constituição de 1934 é que “o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomará forma legal” (HORTA, 1989, p. 16), muito embora não estivesse prevista, mais uma vez, a obrigatoriedade do Estado em oferecer número suficiente de escolas para todos/as. Na Constituição de 1946, não se observou avanços nessa área. Somente na Emenda Constitucional de 1969 à Constituição de 1967 é que aparece, “pela primeira vez em um texto constitucional, a afirmação explícita da educação como dever do Estado” (HORTA, 1989, p. 24). Já a Constituição de 1988 “fecha o círculo com relação ao direito à educação e a obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo” (HORTA, 1989, p. 25).

Essas mudanças em relação à gratuidade e a obrigatoriedade do ensino nos leva a pensar nas contingências históricas e políticas como condições de emergência da percepção da educação como um imperativo na vida das pessoas. Essa questão nos direciona a pensar

que os aspectos geracionais são afetados por essas contingências. Se na infância de Lourdes e Cristina a educação escolar já era legalmente situada como um direito e uma obrigação para as famílias, ainda não era entendida como uma obrigação do Estado, nem tão pouco das famílias. Assim, embora tivessem direito à educação escolar, este não se concretizou a contento. No entanto, no caso das ex-alunas, por viverem seus tempos de escolarização a partir da década de 1990, foram afetadas mais fortemente pelo incentivo e pela aplicação de punições em caso do descumprimento da legislação, sobretudo em função da Constituição de 1988 (BRASIL, 2008), do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996) . Podemos entender esses documentos como discursos e práticas que reafirmam a educação como um imperativo na sociedade atual.

O recorte geracional evidencia tanto o pouco entendimento da educação como direito nas classes populares até a década de 1990, quanto a transição para a compreensão desta como um imperativo, uma vez que é por força do ECA que as assistentes sociais e o Conselho Tutelar passam a atuar sobre Dona Lourdes, de forma a lembrá-la e mesmo a coagi-la a se responsabilizar pela a obrigatoriedade da educação escolar dos filhos/as.

3 COM A PALAVRA AS MULHERES: o que têm a dizer sobre a educação escolar

Nos capítulos anteriores, desenvolvi meus caminhos de pesquisa, construindo o campo e discutindo o quadro conceitual e metodológico. Optando por trabalhar com narrativas, nessa seção me debrucei sobre as informações construídas na pesquisa. O que busquei trazer foram as falas das participantes, seus modos de ver e de se colocar frente ao mundo e à educação escolar, no sentido de problematizar suas narrativas a partir do referencial a que me referendi. Nesse sentido, optei não por discutir temas elencados *a priori* por mim, mas trabalhar com o que foi produzido a partir do campo. O foco foi a relação que as mulheres estabelecem/estabeleceram com a educação escolar e foi esse foco que direcionou os recortes da pesquisa, apontando o que se mostrou como importante a ser discutido.

No desenrolar das entrevistas e da construção da pesquisa, portanto, foi possível perceber lacunas como, por exemplo, uma discussão em relação à raça/cor. O que ficou evidente para mim é que essa era uma questão de incômodo da pesquisadora e não das mulheres que participaram da pesquisa. Daí a importância de problematizar também a postura da pesquisadora, me atendo ao que era falado pelas participantes e não a questões que eram de incômodo meu, e não delas.

Dessa forma, após ler, reler, refletir e me ater atentamente às entrevistas, elenquei as principais discussões trazidas pelas entrevistadas. A seguir, trago essas questões, juntamente com as suas problematizações, perpassadas por autores/as que me auxiliaram a discutir o que foi falado.

O direito e o imperativo da educação escolar apontaram para discussões sobre os *Modos de subjetivação e o insucesso escolar* e uma análise sobre o “*Ser alguém na vida*”. A *presença do outro* foi evidenciada nas falas das mulheres, o que me encaminhou para uma problematização sobre a relação delas com esse *outro*. Emergindo das falas das participantes, abri, a partir dessas, uma discussão sobre *Mulheres e educação escolar; Novas possibilidades na escola; Aspectos geracionais e experiência; As organizações familiares e educação de meninos e meninas: atravessamentos de gênero e classe*. Uma vez que uma das participantes se construiu de modo bem diverso das demais participantes, problematizei *O caso Cristina* como forma de evidenciar a pluralidade de formas de se relacionar com a educação escolar,

mesmo considerando-se uma classe específica. *O tornar-se mãe e O lugar atribuído à escola* também foram aspectos que apareceram, exigindo de mim um olhar atento para colocar sob suspeita essas formas de pensamento. Em meio a silêncios e silenciamentos, problematizei *A questão da raça* e de como ela foi percebida ou não pelas participantes, encerrando o capítulo.

3.1 Modos de subjetivação e o insucesso escolar

A educação escolar é produzida pelo discurso como sendo algo imprescindível na vida das pessoas e incide na forma como as mulheres se percebem e se posicionam na sociedade. Dessa forma, a interrupção dos estudos ou mesmo o seu insucesso são mostrados nas narrativas como algo que não deveria acontecer. O insucesso interfere na construção de si das mulheres participantes da pesquisa. Algumas narrativas o atribuem a si próprias, como se elas não tivessem se esforçado o bastante para obterem êxito na educação escolar. A estrutura do ensino e as diferenças de classe são invisibilizadas.

Flávia se coloca como a responsável por seu insucesso na educação escolar: “*É, porque, antes, eu tinha que ter levado mais a vida a sério, né. Mas antes eu brincava muito, agora, hoje que eu vejo o aperto que eu passo agora*”. Em outra passagem de sua narrativa, acrescenta: “*porque o que eu perdi, hoje, agora eu penso: que hoje eu deixei meus estudos para lá, de lado, fui brincando muito na escola*”.

Dona Lourdes, mesmo gostando da escola, “*não conseguia aprender*” e essa dificuldade foi atribuída a ela própria. Não consegue ver outras respostas para, mesmo gostando da escola, não conseguir aprender:

Lourdes - Aí eu gostava da escola. Mas aí na hora de fazer prova estas coisas, aí eu oh..., deixava de lado. Eu fazia o que eu sabia, e depois punha a prova escondida, assim, debaixo da carteira. Eu gostava de aprender, mas eu acho que eu não tinha cabeça assim para aprender. Eu acho que era isso, eu não aprendia, aí fui cansando de ir para a escola e não aprender. Aí chegou a quarta série, pronto, acabou.

Dona Cristiana fala da dificuldade de compreender determinados conteúdos como uma dificuldade sua, levando-a a abandonar a escola: “*Pois é... matemática então, não entrava na minha cabeça. Eu ficava... [Risos] é, entendeu? Aí eu falava: ah, não vou estudar mais não. Entendeu... aí eu parei*”. Dona Cristiana, porém, consegue perceber que sua dificuldade em aprender pode estar associada à falta de oportunidade em estudar quando criança: “*era assim, muito difícil para aprender né, porque a gente não teve aquela oportunidade quando era pequena, né*”.

Nas narrativas não se fala sobre o porquê de ficar brincando na escola, de não levar a escola a sério, de não aprender certos conteúdos, de não ter estudado na idade certa. A “culpa” parece ser internalizada como um problema pessoal que só poderia ser resolvido com o afastamento da escola.

Apesar da educação se constituir em um direito social, assegurado por leis e decretos, e um imperativo na sociedade atual, esse direito não se mostra da mesma forma para todos/as; alguns/mas têm que lutar mais que outros/as para sua concretização. As escolas e as condições sociais e econômicas de cada um interferem nas formas e modos de alcançá-lo plenamente.

Dentre as participantes da pesquisa são Cláudia e Cristina que conseguem apontar para a qualidade da educação e para as relações de classe como fatores que podem incidir na relação das pessoas com a educação escolar. Suas narrativas evidenciam a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas em que estudaram, além de ratificarem essas diferenças de qualidade em relação às escolas destinadas a outras classes sociais. Cristina aponta, ainda, para as condições sociais e econômicas a que esteve exposta, interferindo na aquisição de uma educação escolar que lhe fornecesse condições de seguir seus estudos e ingressar na Universidade:

Cláudia – [...] praticamente do que eu estudei eu não me lembro mais. Se perguntar alguma coisa da oitava série eu não me lembro mais, eu não sei como eu tirei o segundo grau. Porque tem muita coisa assim, se colocar eu ali pra fazer, eu não sei nem como é que começa. E, assim, eu acho que lá no Vila Ideal [Bairro no qual ficava a escola em que estudou], eu consegui o diploma, mas eu não achei que eu, que eu, que eu, assim, aprendi.

--

Zaine – E esse seu percurso de escola, pra poder estudar e até chegar lá [na faculdade]. Teve alguma dificuldade? Foi tranquilo? Como é que você avalia esse percurso todo até a faculdade?

Cristina – *Então. Eu acho que se a escola pública fosse um pouquinho melhor teria sido mais fácil.*

Zaine – *Entendi.*

Cristina – *Porque eu tive que estudar o dobro do que o pessoal estuda. Estudei muito para eu passar.*

--

Zaine - *E as questões financeiras, assim, influenciaram ou foi tranquilo? ...*

Cristina – *Ah, se eu tivesse um dinheiro para pagar um cursinho seria melhor né... Fazer um curso de Inglês...*

Ao mesmo tempo em que entendem e reconhecem que a escola é importante, também identificam que ela tem problemas e que pode, de certa forma, dificultar o cumprimento de uma educação de qualidade. Nesse sentido, diferente da própria mãe, Cláudia não assume para si a culpa pelo seu fracasso escolar; sabe que se esforçou para estudar, mas esbarrou na qualidade da educação que lhe foi oferecida. Cristina, por sua vez, organizou estratégias para suprir as carências apresentadas pela escola.

O fato de apenas duas das entrevistadas perceberem a qualidade do ensino e suas condições de classe como interferindo na adequação/inadequação ao sistema escolar pode ter um viés de geração. Essas mulheres são de uma geração que não somente vivem um tempo em que a escola é construída como algo necessário e do qual não se pode fugir, mas também um momento em que se problematiza ou mesmo se denuncia as condições dessa escolarização nos mais diversos meios de comunicação.

As mães das ex-alunas não fazem essas problematizações, o que pode estar atrelado aos discursos construídos em seus tempos de infância que não lhes possibilitavam questionar a educação pública de qualidade como um direito de todos/as. No entanto, as outras entrevistadas, sendo mais ou menos da mesma faixa etária de Cláudia e Cristina, também não fizeram essas reflexões, o que pode estar relacionado ao processo de culpabilização de si pelo insucesso, dificultando-lhes perceber outras causalidades para sua inadequação ao sistema escolar.

As narrativas, tanto das ex-alunas, quanto das mães dessas ex-alunas apontam para a escola como um meio de “*ser alguém na vida*”, frase recorrente nas falas, como um grande

enunciado, um discurso que diz da importância da escola. Quanto a essa questão, Foucault (2010) já nos alertava que:

em toda sociedade a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2010, p. 8-9).

Como trabalhei com narrativas, e estas se fizeram no presente, todas elas falam da importância da escola. Isso porque nos dias atuais, a *produção de discursos* sobre a produtividade da escola é *controlada, organizada e redistribuída* através de *procedimentos* propagados pelas mídias, debates organizados por movimentos sociais, pelas falas cotidianas que dizem dos *poderes* da educação na vida das pessoas e dos *perigos* que enfrentam as pessoas nesses processos de escolarização.

Os discursos atuais apontam para a escolarização como um caminho para “*ser alguém na vida*”, portanto como algo importante na vida das pessoas. É como se dissesse para as pessoas que não se escolarizaram “adequadamente” que elas não são “dignas de ser”, o que se torna cruel. Trata-se de um enunciado que destitui o sujeito de ser, se ele/ela não é alguém, o que ela/ele é então? Um nada? Não há outras formas de ser para além da educação escolar? E ainda, as condições de escolarização foram as mesmas para todas as pessoas? As pessoas que “*são alguém na vida*” tiveram o mesmo ponto de partida daquelas que “*não são alguém na vida*”?

A partir do recorte geracional é possível perceber a contingência das compreensões que envolvem a educação escolar. Percebê-la como um direito e/ou imperativo, assim como uma avaliação das causalidades do insucesso escolar, como sendo um problema pessoal ou atribuído a fatores sociais e políticos, são possibilidades que surgem a partir de condições de emergência que tornam possíveis um entendimento e não outro. No final da década de 1950 e início da década de 1970, época em que as mães das ex-alunas deveriam estar em processo de escolarização, a educação ainda não era percebida por todos/as como um direito e muito menos como um imperativo. A questão da qualidade da educação oferecida às classes populares não se mostrava como uma questão para essas mulheres. A este respeito, Foucault (2010, p. 9) pontuava: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode

falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Pensando com Foucault (2010), pode-se dizer que não havia condições para que elas pudessem perceber o que se passava. O questionamento da qualidade do ensino não se mostrava favorável; talvez elas nem soubessem do direito à educação pública e gratuita. À Dona Cristiana só cabia aceitar que não pudesse estudar quando criança e, mais tarde, entrar e abandonar a escola quando não mais “*conseguia aprender matemática*”. À Dona Lourdes só cabia aceitar que “*não tinha cabeça para aprender*” e parar de estudar após múltiplas repetências.

O “*insucesso*” e o “*ser alguém na vida*” são duas posições que dialogam com o investimento na educação escolar visto como um meio para a ascensão social. Contudo, as dificuldades que levam ao insucesso na escolarização terminam por distanciar as pessoas dessa forma de realização pessoal, para se aproximarem de outras formas de ser que não passam, necessariamente, por um processo de escolarização mais prolongado.

Pois bem, algumas participantes da pesquisa atribuem a si próprias as causas de seu “fracasso” escolar. Outras, porém, conseguem ver que entre o “sucesso” e o dito “fracasso” de cada uma/um podem estar a qualidade da educação e as condições sociais, tal qual apontado por Cristina e Cláudia. Interessante é que justamente as mulheres que tiveram melhores resultados na educação escolar é que conseguiram perceber tais entraves. As outras parecem aceitar o seu insucesso como uma falha pessoal, como se as oportunidades fossem oferecidas e elas é que não soubessem aproveitar.

Barretto (2008, p. 6), discutindo sobre pesquisa em políticas educacionais, atenta para a situação dos/as jovens na atualidade, assinalando que:

Para todos eles, a escolaridade se tornou uma condição imprescindível para a inserção social e no mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, transformou-se em condição insuficiente para tanto. Pois é entre aqueles de mais baixa renda e que tiveram as piores condições de escolarização que a extrema precariedade nas relações de trabalho tende a perenizar-se.

Diante desse quadro, Barretto (2008) tem inclusive defendido a importância da articulação de políticas chamadas compensatórias ou reparatórias, cujo objetivo tem sido o de diminuir as desvantagens de grupos específicos às chamadas políticas públicas de alcance universal que incluiriam as áreas de saúde, educação e emprego.

Com relação à inserção no mercado de trabalho, Cláudia dá um relato a respeito de um concurso público que fez. Tendo o certificado de Ensino Médio, na modalidade de supletivo, inscreveu-se, sob a orientação de um amigo, em um concurso público. Em meio a risos e constrangimentos, relatou essa experiência. Não sabia ao certo para que era o concurso; acreditava que era para a Caixa Econômica Federal ou para os Correios. Disse que chegando no local do concurso, ficou abismada com a quantidade de pessoas no local: *“Tinha até gente que já fez faculdade”*. Na hora da prova não sabia por onde começar e se ressentiu do examinador que sequer explicava o que era para responder, ficando aliviada pela prova ser de marcar “x”. Nas falas de Cláudia: *“Nossa Mãe..., totalmente diferente do que eu achava que era um concurso...”*. Por fim, quando o amigo conferiu seu gabarito, percebeu que havia acertado apenas 17 questões em 80. Cláudia termina a narrativa, refletindo sobre o seu diploma de Ensino Médio, que na sua avaliação não resolveu muito a sua vida, uma vez que mesmo tendo o diploma, não tinha conhecimentos para competir no mundo do trabalho: *“Ah! eu acho que isso não me ajudou em nada não, porque pra eu enfrentar um concurso, eles não querem saber se eu aprendi ou se eu não aprendi. Eu achei, assim, que me atrapalhou um pouco”*.

Mesmo tendo concluído o Ensino Médio, Cláudia não se constrói como tendo uma história de sucesso na educação escolar, uma vez que a posse dessa certificação não lhe ajudou a passar em um concurso público, nem a conseguir um bom emprego. Daí, Cláudia acredita que ela conseguiu o diploma, mas que essa aquisição não a *“ajudou em nada”*.

3.2 “Ser alguém na vida”

Como já apontado, o enunciado *“ser alguém na vida”* é recorrente nas narrativas. Se acreditarmos que os discursos e as relações de poder constroem os sujeitos (FOUCAULT, 2008) a partir das experiências vividas por eles, devemos crer que esse enunciado atua na constituição dessas mulheres, afetando a sua relação com a escola. Não estou dizendo aqui que este constrói as mulheres como aquelas que têm que *“ser alguém na vida”*, mas que suas subjetividades são produzidas nessa tensão entre o assujeitamento e a resistência a ele (FOUCAULT, 1984).

Compreendendo os discursos e as relações de poder não apenas como um conjunto de signos, mas como atuantes na construção das subjetividades, uma vez que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p.55), problematizo o “*ser alguém na vida*” no que tange a uma construção de futuro. As mulheres são chamadas a se constituírem na educação escolar com vias a encontrarem um lugar de “sucesso” na sociedade, que no contexto das falas se refere a ter um bom emprego, retorno econômico e prestígio social. Diante desse enunciado, as mulheres atribuem significados e sentidos ao que são ou que julgam que deveriam ser, se construindo como uma pessoa que “*é alguém na vida*” ou como aquela que “*não conseguiu ser alguém na vida*”.

Essas mulheres criaram representações sobre o mundo, produzindo realidades e modos de ser, valorando determinadas formas de se construir e desmerecendo outras. Pensando com Veiga-Neto (1996), podemos afirmar que as formas de se construir são instituídas pelo discurso; afinal, os discursos “*criam os objetos de que falam*”. Esses discursos se constituem em saberes e em estratégias de poder que constroem essas mulheres, proporcionando-lhes experiências possíveis, abrindo, ainda, espaços de resistências. É no interior dos discursos e das práticas que nos defrontamos com saberes, poderes e fazemos escolhas éticas que constroem nossas subjetividades.

O enunciado “*ser alguém na vida*” carrega consigo saberes que são produzidos em um determinado tempo, marcado por ideologias que dizem de um modo de se portar no mundo que desconhece *o ser* como aquele que já é. Este enunciado carrega consigo saberes e poderes que dizem de nosso mundo, que falam que para “*ser alguém na vida*” é necessário ter uma profissão, ter um bom trabalho, condições materiais e, que nas entrevistas, apareceram como condições possíveis de serem adquiridas com a escolarização.

No entanto, esse discurso aparece, na maioria dos casos, como algo mágico, como se o simples fato de estar na escola já acarretasse a “*ser alguém na vida*”, no sentido de encaminhar as pessoas para um mundo de ascensão social. Não há, na maioria das narrativas, um planejamento de trajetórias para se caminhar no espaço escolar.

A frase “*ser alguém na vida*” também diz de uma hierarquização das pessoas: para ser alguém na vida deve-se, necessariamente, ter sucesso escolar, embora o percurso para tal não seja, necessariamente, expresso na maioria das narrativas. Algumas das participantes da pesquisa demonstraram não saber sobre os níveis e modalidades de ensino, algumas delas não sabiam nem determinar até que série/ano estudaram. Os mecanismos da educação escolar não lhes pareciam acessíveis; daí a dificuldade em planejar um percurso escolar:

Zaine – *Quando você estava na escola você pensava em estudar até quando?*

Lourdes – *Eu achava que queria ser professora, mas não aconteceu...*

Zaine – *E por que não aconteceu?*

Lourdes – *Ah, eu acho que eu não sabia, assim, direito como que ia acontecer.*

Zaine – *Como assim?*

Lourdes – *Eu sabia que tinha que estudar muito, mas eu pensava que era mais fácil, aí eu comecei a não aprender, aí chegou na quarta série e eu parei. Aí acabou esse negócio de ser professora.*

Para algumas das ex-alunas-mães, embora tivessem ouvido das próprias mães que para ser “*alguém na vida*” teriam que estudar, me parece que só quando se tornaram mães é que construíram esse discurso como “verdade”, percebendo-o como um imperativo para a vida dos/as filhos/as. Há um atravessamento geracional implicado nas construções da maternidade. Ser mãe significa ensinar, encaminhar, orientar para ser “*alguém na vida*”. Significa se repensar na posição de filha que não atendeu as orientações da mãe, no sentido de *ser alguém na vida*, para ser aquela que passa a compreender esse enunciado como um discurso que compõe o papel de ser mãe.

Em suas narrativas, dizem que as mães falavam que elas deviam estudar, mas a atenção delas “*era desviada*” para outras vivências que não a escola, o que põe em xeque o alcance da educação escolar como um imperativo na vida dessas mulheres. No entanto, quando se tornaram mães, reproduziram tal discurso para os/as filhos/as, dizendo que eles deveriam “*estudar para ser alguém na vida*”, e não “*seguir o mesmo caminho*” que elas de afastamento da escola.

Outro ponto interessante é que as participantes reconhecem na escola um caminho para o sucesso econômico e social, mas demonstram desconhecer a cultura escolar, com seus mecanismos de inclusão, exclusão, hierarquização. Enfim, parece que essa cultura de escola que exige uma dedicação em longo prazo não condiz com a cultura das mulheres e homens das classes populares que vivem as contingências de um mundo incerto e de sobrevivência diária. As questões de sobrevivência parecem empurrá-los/as para uma vida mais “do aqui e agora”. Podemos pensar que para eles/as, é complicado um investimento mais longo em educação, uma vez que a luta diária pela sobrevivência exige deles/as que se pense o hoje.

Nas palavras de Vanessa, “*o negócio era brincar e estudar, divertir, e cada dia continuar ser o que era pra ser*”.

As participantes afirmavam que queriam estudar; no entanto, tudo parecia muito solto e incerto. Os motivos para a saída da escola se mostraram contingentes nas narrativas. Vanessa já apresentava múltiplas repetências na escola. Gostava da escola, mas dizia não gostar de estudar e não terminou a 4ª série do Ensino Fundamental:

Vanessa - *Eu queria ser alguém, mas não pensava o que queria. E vai vivendo. O que passou, passou; segui, seguiu, aconteceu, aconteceu.*

Zaine - *Não tinha muito planejamento, né?*

Vanessa – *Não! Igual, hoje a gente planeja a vida pra tudo, né. Tem que planejar tudo, né. Lógico. Antigamente a gente não pensava nisso não. A gente gostava é de brincar. Eu pelo menos gostava muito é de brincar. Como brincava!*

Zaine - *Aí, naquela época, você pensava até quando você queria estudar? Você pensava assim: - Ah, eu vou fazer o segundo grau, vou fazer faculdade, ou você não pensava nisso?*

Vanessa - *Olha, eu queria... Se eu pudesse naquela época, se eu pensasse mais, eu queria pelo menos formar.*

Zaine - *Formar para você seria até quando?*

Vanessa - *Ah, hoje a gente fala primeiro ano, né. Naquela época eu queria terminar até o meu primeiro grau.*

Zaine - *Seria até a 8ª série?*

Vanessa – *É, mais ou menos, por aí. Eu lembro que eu não queria decidir para o futuro não...*

Zaine - *Aí nem o segundo grau você não pensava?*

Vanessa - *Ah... Não...*

Zaine - *Entendi, era a 8ª série...*

Vanessa - *No máximo... E estava bom. Eu penso assim, na minha época... Eu sabendo ler, sabendo escrever, que é o fundamental, para mim já estava ótimo, porque é tão ruim a gente não saber ler e não saber escrever. Ter que assinar tanta coisa e aí você não sabe fazer nada. Mas eu acho que se eu soubesse só isso, naquela época, para mim estava bom. Mas hoje eu paro e penso: - Por que eu parei? Por que eu não continuei?*

Se acreditarmos que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2014, p. 16), podemos crer que ao narrarem-se, as mulheres participantes da pesquisa se construía nas suas narrativas. As palavras que ouviram ao longo da vida e as palavras que emitiram por ocasião das entrevistas, de alguma forma, as construía. Para Larrosa (2014), as palavras têm força, elas fazem coisas conosco, e nós fazemos coisas com as palavras. Nossos pensamentos são construídos com palavras e não com pensamentos, e pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 16). Daí as mulheres se significarem de uma forma e não de outra a partir das palavras que as construía.

A narrativa de Vanessa aponta para um desconhecimento dos processos escolares. Ela se confunde ao falar das séries e níveis de ensino. Como a narrativa é feita a partir do presente, faz uma narrativa problematizada a partir desse presente, do que consegue repensar a partir do hoje, o que a leva a refletir que devia ter estudado mais; no entanto, não soube definir o que seria este “mais”.

Outra questão a ser problematizada é a posição de mãe que Vanessa passa a ocupar e que termina por fazê-la repensar o seu entendimento sobre a educação escolar. Ela nos conta que parou de estudar e que tudo parecia bem: “*eu vou parar, parei, parei e não vou continuar, e não continuei*”. Mas quando se coloca na posição de mãe, diz não querer o mesmo para o filho e a filha: “*tudo o que eu passei, espero que meus filhos não passem; que eles não pensem o que eu pensei. Quero ver o melhor para eles*”. O investimento no/na filho/a para que construam uma história diferente da dela no que se refere à escola é também uma forma de se ver realizada, ou seja, de dar continuidade ao que deveria ter vivido. Seria uma forma de se reinventar nos percursos traçados para o/a filho/a e, assim, se ver realizada nele/a.

3.3 A presença do outro

A importância da escolarização vem sendo percebida pelas mulheres participantes da pesquisa de diferentes formas e em momentos diversos de suas vidas. Para umas, isso aconteceu quando se tornaram mães e passaram a se preocupar com o futuro dos filhos e filhas. Para outras, quando procuraram um emprego que lhes possibilitasse “*ter um futuro*

melhor”.

Para Cristina, esse imperativo da educação escolar se deu quando estava ainda na antiga sexta série do Ensino Fundamental. A princípio, frente a uma palestra sobre o ingresso nos cursos de formação para a marinha e, mais à frente, pelo incentivo de professores e professoras que passaram a dialogar com seus alunos e alunas sobre a importância de continuar estudando.

A narrativa de Cristina demonstra a importância *do/a outro/a* incidindo sobre os processos de subjetivação de cada um/uma. Esses professores e professoras falavam sobre a importância de estudar, trazendo, em alguns casos, a experiência dos próprios filhos e filhas para ilustrarem o percurso a que seus/as alunos/as deveriam seguir para garantir o sucesso na educação escolar. A esse respeito, Gallo (2006), retomando Foucault, fala da construção de si como ligada a construção dos outros: “além da construção de si mesmo há também a intenção de afetar ao outro, de produzir no outro também um trabalho sobre ele próprio” (GALLO, 2006, p. 185). Os professores, as professoras e a mãe de Cristina constroem a si como interessados na escolarização e buscam construir no/a outro/a essa valorização da educação escolar. Essa atuação da mãe e dos/as professores/as “permitem, a um só tempo, atividades de um cuidar de si, mas também de um cuidado do outro” (GALLO, 2006, p. 185).

Segundo Cristina, mesmo estando em uma escola da qual não gostava muito, uma vez que *“os/as alunos/as não levavam a escola a sério”* e mesmo compreendendo que a *“escola não promovia atividades que envolvessem os alunos e alunas”*, disse que teve professores e professoras que incentivavam os estudos e apontavam alguns caminhos para quem quisesse prosseguir com seus estudos no sistema de ensino:

Zaine - E, o que te fez estudar? O que te fez querer estudar?

Cristina - Deixe-me ver..., é... Eu acho que, foi para ter uma vida diferente mesmo, né. Mesmo caso da minha mãe né, o que ela falou. Eu acho que na sexta..., na sétima, na sexta série é que eu comecei a ter noção. Aí tinha uma professora de geografia que começou a falar que o filho dela estava fazendo PISM, que a gente tinha que fazer também, que não sei o que..., que a gente tinha que estudar. A outra professora de história também falou que a gente tinha que chegar a algum lugar. Ela era brava toda vida, mas incentivava, ficava preocupada.

Zaine – Que legal! Incentivava? ... Na sexta série?

Cristina – Na sexta-série. Mas, aí... Tinha aqueles provões. Fazia... Eles

obrigavam a gente a fazer tudo, a não deixar nada sem responder. Aí eu comecei a ter noção, na sexta série, sobre o que era o PISM¹⁴, e tudo...

[...]

Cristina – É, na sexta série da dona Joselane, a professora. Hã, professor de matemática, eu gostava de matemática também, ele era muito bom. Eu vou levar ele, comigo, para o resto da vida!

Zaine – É!!! E você gosta de matemática?

Cristina – Eu gosto.

Zaine – Tem umas pessoas que passam na vida da gente que ficam, né?

Cristina – Nossa! Ele era muito bom! Ele era um senhor, assim, sabe? Que gostava do que fazia.

Zaine – Isso na sexta série, que era em uma escola que, às vezes, te incomodava por não levar a sério, mas sempre tem alguém que leva, né...

Cristina – Isso! Era ele, e... No Maria Ilydia eu não gostava! Mas tinha uns professores que incentivavam. Era ele, o de matemática, a Dona Joselane, a dona Lúcia, e a professora Carla, ela era de inglês, assim. Ela era muito boa também. Aí eu gostava de inglês também. E aí na..., no primeiro ano, né. Aí eu tive uma professora no primeiro ano do Ensino Médio que ela me ajudava muito no PISM, que eu comecei a fazer só porque tinha que fazer mesmo, porque eu queria mesmo era ir pra marinha. Mas aí eu ia fazendo... Ela me dava livro e tal... Essas coisas.

Larrosa (2014, p. 18) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. As professoras e o professor, bem como os demais fatos relatados por Cristina diziam de coisas e situações que passaram e que foram presenciadas, certamente, por inúmeros/as outros/as alunos e alunas que conviveram com Cristina. No entanto, para muitos, tais fatos apenas passaram, aconteceram, mas não tocaram os demais alunos e alunas. Cristina, por sua vez, foi tocada pelas professoras e professor. Os fatos narrados não apenas passaram à sua volta, mas passaram por ela, tocaram-na, se constituíram em força de subjetivação e por isso se tornaram experiência. E, como experiência, são compreendidos por Cristina como acontecimentos que diziam dela e que ao serem narrados, já a havia construído de uma forma e não de outra.

Essas narrativas demonstraram a presença do *outro/a* nos processos de subjetivação de Cristina. Os saberes-poderes desses outros se mostraram como experiências potentes na

¹⁴ Programa de Ingresso Seletivo Misto para a entrada na Universidade Federal de Juiz de Fora

construção de si de Cristina. A maioria desses saberes-poderes são inscritos por mulheres, sejam elas a mãe ou as professoras. Um professor também emite discursos que subjetivam Cristina, mas sendo professor, acaba se colocando em uma posição de sujeito diferente dos demais homens do meio familiar de Cristina e de sua comunidade. São saberes-poderes de outra classe, dizem de modos de se constituir mulher dentro da escolarização diferentes dos encontrados na comunidade e família de Cristina.

Cristina aponta que um grande motivador para que estudasse foi o desejo de seguir a carreira militar na marinha. Aliado a isso, teve boas professoras e professor que começaram a falar com ela sobre o PISM, ENEM¹⁵, faculdade, enfim, falaram de uma trajetória escolar mais longa e que até então ela ainda não havia se dado conta.

Na pesquisa em pauta, as mulheres que se narraram em meio a *jogos de verdade*¹⁶ (FOUCAULT, 2006b, 1979a) parecem ser chamadas a corresponderem ao imperativo da educação escolar como operacionalizador de uma “*vida melhor*”, de “*um futuro melhor*”, “*para ser alguém na vida*” Quando não conseguem corresponder a esse chamado, parecem se constranger e tentam se justificar. Exceção é observada nas narrativas de Vanessa que diz que o que já *acabou, acabou* e está tudo bem; entretanto, ainda busca essa verdade para o filho e a filha.

As mulheres parecem ter sido solicitadas “a desenvolver, a respeito deles(/las) mesmos(/as) e do que constitui a parte mais secreta, mais individual de sua subjetividade, o jogo do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2006d, p. 236) e, na sociedade atual, a “verdade” é que a educação escolar deve se constituir em um percurso a ser seguido, como um meio de ser reconhecido/a como uma pessoa que é “*alguém na vida*”.

Essas relações com o outro se constituem em experiências que constroem os sujeitos. De acordo com Larrosa (2014, p. 10), “a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar”, e nesse tremer, pode-se converter em “cantos” de dor, resistência, realizações. Essas experiências construídas com o outro tem relação com “algo no que fazemos e no que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 13). Daí os diferentes modos de se construir e de se relacionarem com a educação

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁶ Para Foucault (1979b, p. 12), “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiro; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

escolar.

3.4 Mulheres e educação escolar

Quando apresento meu tema de pesquisa em Seminários, Encontros e discussões informais, não é incomum que me questionem: *Mas as mulheres não se saem melhor na educação? Mas as mulheres não são a maioria nos cursos superiores? Mas as mulheres não têm um desempenho escolar melhor do que o dos homens?* Tais questionamentos são percebidos por mim como forma de me alertar para o fato de que se estou preocupada com a educação escolar, deveria me dedicar a estudar os homens, já que estes, sim, são “problema” para a educação.

Tais colocações apontam para uma pergunta: De onde vêm tais entendimentos sobre as relações de gênero e educação escolar? Que discursos são esses? Quais são as condições de emergência para esses discursos? Que verdades estão em jogo?

Nos últimos anos, têm-se tornado frequentes as reportagens que trazem afirmações tais como: *“Mulheres são mais instruídas que os homens”*; *“Elas são maioria no ensino superior”*; *“As mulheres têm um percurso escolar menos acidentado do que o dos homens”* (IBGE, 2012a, 2012b; UNICAMP, 2012; UNE, 2014, dentre outros).

Muitas dessas reportagens se nutrem dos números apresentados pelas pesquisas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁷. Através de seus dados, pesquisas e

¹⁷Os dados apresentados pelo IBGE são muitos extensos, para efeito desse estudo, trago alguns desses para situar o/a leitor/a. Comparando os dados do Censo 2000 com os de 2010 é possível perceber uma queda no percentual de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Dentre as pessoas com 25 anos ou mais, em 2000 o percentual era de 64,0% e, em 2010 caiu para 49,3%. Entre as mulheres, o percentual era de 63,4%, chegando ao Censo de 2010 com 47,8%. Entre a população masculina, era de 64,8% em 2000, passando para 50,8% em 2010 (IBGE, 2012a). No grupo de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram um curso superior, é possível perceber uma predominância das mulheres. No Censo de 2010, 11,3% dessa faixa etária havia concluído ao menos uma graduação, sendo que 12,5% das mulheres dessa faixa havia completado ao menos uma graduação, ao passo que neste mesmo grupo, o percentual de homens com ao menos uma graduação superior completa era de 9,9%. Isolando as pessoas com ocupação que se encontram na faixa etária de 25 anos ou mais, temos um índice de 11,5% de homens com nível superior e 19,2% de mulheres na mesma faixa de escolarização (IBGE, 2012a).. Quando se aborda a questão da escolarização, faz-se importante mapear as faixas onde ocorrem os maiores estrangulamentos em relação à frequência à educação escolar para se pensar nos sentidos que envolvem esta frequência ou não ao sistema de ensino nesses grupos etários. No grupo de 6 a 14 anos, a infrequência à escola é menos acentuada que nos demais grupos, apontando para uma taxa mais alta para os meninos (3,5%) do que para meninas (3,1%). No entanto, na faixa de 15 a 17 anos, a parcela que não

gráficos, discursos vão sendo construídos e disseminados por meio de dispositivos midiáticos e pedagógicos. São saberes criados e utilizados como “verdades” e que constroem os sujeitos, posicionando homens e mulheres em relação à educação escolar.

As pessoas passam a repetir tais discursos como que revestidos de veracidade, “verdades” com atributo de questão irrefutável, já que científicas e comprovadas através de dados e pesquisas. As pessoas e instituições que propagam esses discursos não parecem acreditar na necessidade de se questionar ou problematizar tais “verdades”, nem sempre questionam que regimes de verdades estão implicados nessas afirmações.

As mulheres e os homens parecem ser vistos como blocos monolíticos: homens com relações ruins com a escola, mulheres exitosas em sua escolarização. Faço essas colocações porque compreendo que os discursos constroem sujeitos, agem nas experiências vividas por eles, atuam nos processos de subjetivação, construindo homens e mulheres como opostos e hierarquizados e, em muitos casos, como concorrentes, competidores que se encontram em permanente confronto.

Na maioria das vezes, nem mesmo as questões de “raça”, geração, classe social, dentre outras categorias constituidoras das subjetividades de homens e mulheres são questionadas no sentido de se pensar na multiplicidade de ser homens e mulheres e da relação destes/as com a educação escolar. Que mulheres são essas que estão se escolarizando mais do que os homens? Que discursos são esses que colocam a educação escolar como mais aceita pelas mulheres?

O interessante é que os dados que indicam a superação das mulheres em relação aos homens no processo de escolarização são alardeados nos meios de comunicação, através de imprensa escritas e faladas, são divulgados ainda em grupos e instituições de defesa da mulher, bem como propagandeadas nas conversas do senso comum. A esse respeito, é

frequentava a escola representou 16,7%, sendo que homens (16,8%) e mulheres (16,6%) apresentaram taxas bem próximas (IBGE, 2010a). Entre os grupos na faixa etária entre 18 e 19 anos e 20 a 24 anos, a taxa de escolarização mostra-se ainda mais baixa que em grupos mais jovens, de acordo com o Censo Demográfico 2010. Na faixa de 18 e 19 anos, 54,6% das mulheres não frequentavam a escola e 55,4% dos homens encontravam-se nessa situação. Na faixa dos 20 a 24 anos, os dados apontavam para um percentual de 73,2% das mulheres e 76,5% dos homens que não frequentavam a escola (IBGE, 2012a). Trabalhando com a taxa de abandono precoce da escola, o IBGE considera a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que não haviam completado o ensino médio e não estavam estudando. No Censo de 2000, a taxa de jovens que se encontravam nessa situação era de 48,0%, caindo para 36,5% no Censo de 2010. No entanto, é possível perceber que a taxa de abandono escolar é maior entre os homens, com o índice de 41,1%, sendo 32,0% de abandono entre as mulheres (IBGE, 2012a). De acordo com o PNAD 2011, a média de anos de estudos da população na faixa etária de 10 anos ou mais era de 7,3 anos de estudos, com 7,5 anos para as mulheres e para os homens, 7,1 anos (IBGE, 2012b). A média de anos estudos das mulheres foi superior a dos homens em todas as faixas etárias, com exceção do grupo de 60 anos ou mais. A maior média favorável às mulheres foi percebida no grupo etário de 20 a 24 anos, com 10 anos de estudos para elas e 9,3 anos para os homens (IBGE, 2012a).

possível pensar que tal discurso de superação da mulher é datado. As pesquisas divulgam a superação da mulher em relação aos homens, porque historicamente essa relação de êxito não era observada. Dessa forma, mesmo que os percentuais de êxito da mulher estejam, na maioria dos casos, relativamente pouco acima em relação aos homens, esses passam a ser apontados como um movimento de superação, uma vez que tradicionalmente as mulheres se apresentavam em situação de inferioridade.

Os dados do IBGE podem ser considerados, então, como discursos que apontam para um maior envolvimento da mulher com a educação escolar e, talvez, até para um processo de socialização que as posiciona no lugar de maiores possibilidades de êxito nessa modalidade de educação. Discursos que as constroem como mais afeitas à educação escolar.

A propagação dessa nova posição da mulher frente à educação escolar, talvez, seja tão alardeada em função de só recentemente ser possível percebê-la ocupando espaços que tradicionalmente não ocupavam. É como se a colocasse em evidência, em uma nova posição na atualidade.

Os dados apresentados pelo IBGE nos chamam atenção para questões mais gerais que estão acontecendo no processo de escolarização, como por exemplo, mulheres se saírem comparativamente melhor que os homens nos processos de ensino. Ou, pensando por outro ângulo, podem dizer do rompimento de uma barreira histórica a partir da superação de posições sociais frente à educação escolar nas quais os homens eram maioria em relação às mulheres. Mas, por si só, tais dados não dizem muito sobre as diferenciações internas nesse grupo de mulheres, além de dizerem pouco sobre as mulheres que não obtêm êxito nesse processo.

Outra questão que podemos ressaltar é como os discursos se apresentam de modo descontínuo: as pesquisas dão ênfase ao fato das mulheres estarem em condições melhores que a dos homens em relação à educação escolar, em comparação a outros tempos em que elas se encontravam em situação de desigualdade. Essas pesquisas criam um lugar para as mulheres, um lugar de superação, uma vez que saem de uma posição de inferioridade em relação aos homens para um lugar de conquista de espaços que historicamente não eram destinados a ela. Os discursos constroem essas mulheres. Portanto, penso os discursos como construídos em meio a regimes de verdade e atuantes nas relações de poder (FOUCAULT, 1984). Penso-os, também, como saberes emergidos em determinadas épocas, atuando, estrategicamente, nas relações de poder, produzindo enquadramentos e resistências (FOUCAULT, 1984).

Se analisarmos isoladamente a questão da escolarização da mulher no Brasil, podemos cair em uma armadilha de achar que não há o que se discutir em relação às mulheres e educação escolar, uma vez que os dados do IBGE, sobretudo os referentes às pesquisas do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio e do Censo Demográfico apontam que as mulheres são mais instruídas que os homens, sendo maioria nas universidades e tendo um processo de escolarização menos acidentado que aqueles (IBGE, 2012a; 2012b). Segundo o IBGE, há mais de dez anos, ou seja, desde o Censo 2000 que as mulheres apresentam um grau de instrução maior que o dos homens, tendo, inclusive, aumentado a diferença de escolarização no Censo 2010 (IBGE, 2012a).

Para que se chegasse a esses quantitativos apresentados pelo IBGE, a educação escolar da mulher seguiu um longo caminho e, esse caminho não pode ser interpretado como natural. Foi construído a partir de lutas históricas e políticas que colocaram as mulheres como sujeitos que têm direitos e dentre esses, direito à educação escolar. Em decorrência desses avanços das mulheres junto à educação escolar, assim como ocorreu com a escolarização em geral, foram construídos discursos e práticas que passaram a colocar a educação escolar como um imperativo às mulheres. Uma mulher “moderna” e de sucesso não apenas pode se escolarizar, mas deve se escolarizar.

Se a educação escolar das massas, no Brasil, só começa a ser expressiva a partir da década de 1930, a educação da mulher, sobretudo das classes populares, é ainda mais recente. Como forma de ilustrar essa parca educação feminina, Rosemberg (2012) traz dados do Censo Demográfico a partir 1872 e do PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, demonstrando que os índices de analfabetismo das mulheres em relação aos homens eram, em 1872, de quase nove pontos superior; 88,5% das mulheres eram analfabetas e 80,2% dos homens se encontravam nessa situação. Analisando as informações apresentadas pela autora, é possível perceber que a diferença no índice de analfabetismo entre homens e mulheres só se iguala em 1985 com um índice de 26,6% para ambos os sexos, situação que vai se revertendo desde então, chegando em 2009 a 10,7% de analfabetismo entre as mulheres e de 11,6% para os homens.

Os dados apresentados por Rosemberg (2012), além de demonstrarem os recentes avanços em relação à educação escolar como um todo, com a diminuição do analfabetismo a partir de 1980, demonstram também os avanços e até a reversão dos índices do analfabetismo das mulheres que se inicia na década de 1980 e se consolida nos dias atuais.

No sentido de compreender essa reversão nos índices de analfabetismo entre homens

e mulheres e a intensificação da escolarização feminina, faz-se importante resgatar um pouco das condições econômicas, sociais e políticas que influenciaram os modos de subjetivação feminina em relação à educação em nosso país.

O aumento do número de mulheres entre as/os estudantes do Ensino Médio já era observado desde os anos de 1970, sendo estas a maioria entre as/os matriculados/as e concluintes nessa etapa do ensino (ROSEMBERG, 2012). Esse dado ilustra, inclusive, um recorte geracional, uma vez que mesmo sendo maioria entre as/os estudantes do Ensino Médio desde 1970, só a partir de 1985 é que os índices de analfabetismo entre as mulheres começam a se reverter em relação aos homens, ou seja, a relação das novas gerações com a educação escolar vai se modificando ao longo dos anos e os reflexos dessas mudanças são lentos. Na década de 1990 a situação de maioria feminina passa a ser observada também no ensino superior e, nos anos 2000, também na pós-graduação (ROSEMBERG, 2012). As mulheres são objetivadas por esses discursos de êxito na educação e são chamadas a corresponder a ele. E da experiência frente a essa verdade, as mulheres se subjetivam, construindo-se como mais afeitas ao processo de escolarização e, portanto, responsáveis por se escolarizar frente ao imperativo que é colocado a elas na atualidade. As mulheres passam a ser posicionadas do outro lado de uma divisão normativa na qualidade de exitosas ou fracassadas na educação escolar, de acordo com as formas que respondem a esse imperativo.

Segundo Rosemberg (2012), a permissão legal do acesso das brasileiras à educação escolar data de 1827. Contudo, nessa época, era permitido apenas o ingresso nas escolas femininas de primeiras letras. Somente em 1879 as mulheres tiveram garantido através da lei Leônício de Carvalho, o direito de estudar em instituições brasileiras de ensino superior.

Como até a década de 1930 a educação escolar voltava-se mais para as elites, as mulheres dessas classes recebiam educação escolar nas instituições particulares e confessionais, sendo ainda muito pequeno o número de mulheres escolarizadas. De forma gradual e marcada por momentos históricos e políticos específicos, a educação escolar feminina atravessa o século de modo tímido, obtendo grande impulso apenas a partir dos anos de 1950 e consideráveis discussão e avanço, sobretudo a partir de 1960/1970. Não por coincidência, um período em que emergem os movimentos feministas de segunda onda.

No início dos anos de 1970, envolvidos em movimentos de redemocratização, os movimentos feministas e de mulheres direcionavam suas discussões para as questões que abarcavam a mulher trabalhadora e a luta política das esquerdas. A partir de 1975, coincidindo com o Ano Internacional da Mulher organizado pela ONU, as reivindicações

feministas “adotam em sua agenda política o combate à educação diferenciada, o chamado *sexismo na educação*” (ROSEMBERG, 2012), muito embora tenha ficado em segundo plano em relação às discussões em torno do trabalho feminino, dos direitos reprodutivos e da violência doméstica.

Com a abertura política em 1982, as reivindicações feministas passam a ocupar também os espaços estatais. A partir de 1984 começam a ser criados os Conselhos Estaduais da Condição feminina. Em 1985 é criado o Conselho Nacional dos direitos da Mulher – CNDM. Esses Conselhos organizavam-se em agendas feministas referentes a pautas como saúde, trabalho creches, violência, educação, dentre outras, produzindo debates, conhecimento, campanhas, encontros. Foi através desses Conselhos que as mulheres se organizaram para depor na Assembleia Nacional Constituinte, com vistas a incluir na nova Constituição as reivindicações femininas, movimento conhecido como “o *lobby* do batom”. Segundo Rosenberg (2012, p. 345), “dentre as reivindicações no âmbito da educação, talvez a de maior visibilidade e mobilização tenha sido a de que a creche fosse incluída como direito universal das crianças pequenas à educação (e também um direito de pais e mães trabalhadores)”.

Na década de 1990, o Brasil, imbuído pela campanha internacional “Educação Para Todos” passa por intensas reformas educacionais, impetradas por organizações como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, dentre outras. Nesse movimento, a educação das mulheres passa a receber uma atenção especial na agenda da educação nacional. Porém, não era uma grande pauta das reivindicações feministas; estas se centraram mais nas questões da Educação Infantil. Segundo Rosenberg (2012, p. 346), “o estado parecia satisfeito com a situação educacional das mulheres, que já ostentava indicadores semelhantes ou melhores que os dos homens”. Diante do quadro de pouca mobilização feminista e do pouco interesse por parte do Estado, “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as demais ações do governo federal pouco contemplaram as parcas reivindicações feministas referentes à educação” (ROSEMBERG, 2012, p.346).

Nas avaliações sobre os avanços da educação feminina no Brasil, Rosenberg (2012, p. 348) assevera:

Durante séculos, o Estado brasileiro fora eficiente em manter as mulheres afastadas da educação pública. Depois, sem as antigas restrições e impulsionadas por mudanças econômicas e culturais (aí incluindo os

feminismos), as mulheres vêm dando conta do recado por sua conta e risco, isto é, mesmo sem políticas de ação afirmativa: aproveitam as brechas do sistema, educam-se.

Essa afirmativa de Rosemberg (2012) chama atenção para as relações sociais, econômicas e políticas que criaram condições para que as mulheres pudessem se educar. Essas condições, contudo, não surgiram do acaso; foram também criadas a partir de resistências das mulheres frente às condições a que estavam expostas. A ação ressaltada por Rosemberg (2012), entretanto, não se mostrou como políticas de Estado, a partir de leis e propostas afirmativas, mas de correlações de força e de resistências femininas que cavaram espaços para que pudessem se educar. Esses espaços têm se fortificado de tal forma que hoje a educação feminina que, a princípio, teve que ser conquistada a duras penas como um direito, tem se constituído em um imperativo para as mulheres, quase uma obrigação.

3.5 Novas possibilidades na escola

A partir do que foi exposto até aqui, fui percebendo a educação escolar como uma conquista feminina que propiciou condições para que as mulheres garantissem o direito a se escolarizar. Voltando um pouco na história, é possível perceber como os embates políticos criaram melhores condições para que as mulheres se percebessem em condições de vislumbrar um espaço para poderem se escolarizar.

Se em outros tempos a mulher era colocada como a rainha do lar, aquela educada para o espaço doméstico, a partir de discussões como as ressaltadas por Rosemberg (2012), sobre a Comissão Parlamentar Mista sobre a Condição da Mulher realizada em 1976 no Brasil, outros discursos adentraram a escola e passam a subjetivar as mulheres como podendo e devendo se escolarizar.

Cláudia, adentrando no 1º ano do Ensino Fundamental por volta do ano de 1994, ou seja, podendo ter contato com livros didáticos, literaturas e debates sobre as novas posições da mulher na atualidade, parecia buscar em sua vida escolar representações do que seria uma menina estudiosa e de uma mulher que poderia se construir para além do mundo privado. Em

sua narrativa, percebe-se uma reflexão sobre o seu contato com um texto que fala sobre essas novas representações sobre a mulher na atualidade:

Zaine – *Naquela época que você estudava aqui [na EMBP] você tinha perspectiva de estudar mais, ou como é que era isso? Você já tinha expectativa de estudar mais?*

Cláudia – *Tinha, porque assim, no caso, a Tia Leci [professora contratada pela OSBP que trabalhava no contraturno da escola], ela ficava assim: - Isso mesmo! Estuda bastante! Que na época eu lembro que tinha um livro, que tinha, tinha vários, tipo assim, eu não sei explicar agora, mas assim, a leitura do papai, a leitura do mamão, da Laila, e tinha, eu lembro que tinha um..., um, como é que chama..., um tema lá, lá no livro, de uma menina que eu queria ser igual à menina,...*

Zaine – *Ah é? ... Como é que era essa menina? O que falava da menina na história?*

Cláudia – *Assim, que a menina era estudi..., era uma leitura de uma menina que ela era estudiosa, que ela, que os pais..., eram só dois filhos, que os pais tinham, que os pais davam de tudo à menina, porque a menina tirava boa nota, a menina respeitava, e, assim, a menina pretendia, a menina pretendia virar era médica, só que eu nunca gostei de ser me..., assim eu nunca pretendi a virar médica porque eu tenho pavor de sangue, mas eu ficava assim: - Eu quero estudar, eu quero ser igual essa menina, que os meus pais gostam de mim, que eu quero fazer faculdade, igual ela, só que assim eu nunca...*

Zaine – *Só não queria ser médica porque você tinha medo de sangue..., mas naquela época você pensava em alguma profissão?*

Cláudia – *Ah! Eu pensava em veterinária, só que aí, assim, eu esqueci que cachorro tinha sangue também [risos]. Porque, na época, tipo assim, eu queria uma profissão que vestisse roupa branca...*

Zaine – *Ah, entendi, que usasse roupa branca, mas que não cortasse...*

Cláudia – [risos] *Só se fosse cozinheiro, [risos], mas eu tenho pavor de cozinha...*

Zaine – *É? Entendi... Então, você tinha vontade de estudar até quando? Ah tá... aí, quando você via aquele livro da menina que queria ser médica, e que eram só dois irmãos, aí você idealizava então, né, idealizava estudar mais porque era legal e tudo, todo mundo elogiava, e aí você pensava estudar até quando, então?*

Cláudia – *Até formar mesmo. Mais aí acontece o seguinte: depois que eu fui estudando, fui ficando cansada, veio filho, aí eu já parei de pensar...*

O contato de Cláudia com a literatura oferecida pela escola converteu-se em força de subjetivação, constituiu-se em experiência, uma vez que a tocou, a fez vislumbrar outras formas de ser (LARROSA, 2014). A sua narrativa mostra como é importante, no ambiente da escola, oferecer às crianças outras possibilidades de construção de si para as já apresentadas em seu meio. Quando Cláudia lê o livro, fica encantada com a possibilidade de ter uma profissão, de ser o orgulho da família, de ser algo mais para além dos papéis tradicionais a que estavam expostas as mulheres, papéis que as conduzia para o espaço doméstico. Contudo, no mesmo movimento, o texto constrói a educação escolar feminina como um imperativo, como um objetivo a ser atingido e a não efetivação desse objetivo constrói a mulher como um ser da falta, como aquela que não foi capaz de se escolarizar, como aquela que “*vai ficando cansada*” e “*para de pensar*” ... Parece que Cláudia procura um culpado para a não efetivação do imperativo da educação escolar e o veredito parece ser a incapacidade pessoal, ela “*para de pensar*”, se entrega.

Quando se discute a educação como direito e como imperativo, não se pretende negar sua importância na vida das pessoas. Ela é, sim, e cada vez mais se mostra como necessária para a inserção na contemporaneidade; por isso, deve ser assegurada pela sociedade e pelo poder público. O problema é quando se torna um imperativo, quase uma obrigação de todas/os para se realizarem como sujeitos e como mulher/homem. O que complica esse entendimento acerca da educação escolar é quando o imperativo não vem acompanhado de condições adequadas para que todos e todas possam de igual forma concretizá-lo. Porque todas/os têm que se escolarizar? Não podemos conceber realizações pessoais para além de uma relação mais prolongada com a educação escolar? Junto ao imperativo da educação escolar são criadas condições favoráveis para esse processo? Como são percebidas as mulheres que não quiseram ou não tiveram condições adequadas de se escolarizar?

Pode-se, claro, optar por um processo de escolarização mais longo, mas para isso há de se assegurar acesso e condições mínimas para que esse direito seja concretizado. O problema é que determinadas mulheres, não tendo condições reais de acesso e permanências no sistema escolar, se veem como “*menores*” ou “*pouco capazes*”. Constroem-se como as “*culpadas*” pela sua não escolarização.

As mulheres participantes da pesquisa, na contingência dos discursos de imperativo da escolarização, foram convidadas a se analisarem nessa lógica. A partir de jogos de verdade em que se relacionam consigo mesmas, fizeram a experiência de si, construíram uma verdade

sobre seus processos de escolarização. Foram convocadas a se reconhecerem dentro de um contexto, chamadas não apenas pela pesquisadora, mas pela imanência de seus modos de vida a se situarem como mães, estudantes, trabalhadoras. Chamadas a desenvolver sobre elas mesmas o jogo do verdadeiro e do falso no que tange a seus processos junto à educação escolar.

A narrativa de Cláudia diz de mulheres incentivando mulheres nos caminhos da escolarização. Além da mãe que, de uma forma ou de outra, a encaminhava para a escola, havia as professoras que a incentivava a estudar. No livro de leitura conseguiu identificar uma mulher/menina que, para ela, tinha uma relação interessante com a educação escolar. Os saberes proferidos pela mãe, professoras e pelo livro de leitura a subjetivaram, apresentando-se como discursos potentes que a estimulavam a prosseguir estudando. No entanto, os discursos nem sempre diziam de sua realidade. Cláudia parecia idealizar um padrão de família que muito se diferia da sua: uma família menor, com poucos filhos, com os pais “*dando de tudo para seus filhos*”, a figura do pai presente. Essas idealizações pareciam motivá-la a estudar e a perseguir aquele padrão representado no livro, mas, com o passar do tempo, parece que vai desistindo dessas idealizações: “*Mas aí acontece o seguinte: depois que eu fui estudando, fui ficando cansada, veio filho, aí eu já parei de pensar...*”. Cláudia parece perceber, com o tempo, que aqueles discursos de família e padrões de vida não diziam de sua realidade, aí vai “*desistindo de pensar...*”. O lugar de mulher-mãe pareceu ser um discurso que dizia mais de sua realidade e, portanto, falou alto: quando “*veio filho, aí eu já parei de pensar...*”. Ser mãe torna-se, assim, uma contingência que a impede de estudar, levando-a a viver essa realidade e “*parar de pensar*” ou, quem sabe, de sonhar em outras possibilidades de habitar o mundo. É como se ser mãe fosse uma representação que a distanciava da educação, como se uma alternativa excluísse a outra.

Cláudia se distancia da educação escolar como um projeto de realização pessoal e passa a se aproximar de um papel de mãe que deve incentivar e garantir a educação escolar das filhas. Neste sentido, nunca se distancia totalmente dessa modalidade de educação, apenas se posiciona em outro lugar em relação a ela.

3.6 Aspectos geracionais e experiência

Os aspectos geracionais também foram evidenciados nas narrativas das mulheres. As mais velhas, no caso as mães das ex-alunas, Dona Lourdes, 50 anos e Dona Cristiana, 63 anos, em seus tempos de infância, pareciam perceber menos a escolarização como um direito e menos, ainda, como um imperativo.

Dona Lourdes dizia gostar de frequentar a escola: *“ah, a escola do meu tempo era muito boa. Eu gostava de ir à escola”*. Mas, quando concluiu a antiga 4ª série, parou de estudar e parecia bem resolvida com a decisão: *“eu fiz até a 4ª série, aí eu parei. Eu não era muito de estudar não. Aí eu parei”*.

Como sua narrativa se dá a partir do presente, tempos em que a educação aparece como um imperativo, aí, sim, diz que deveria ter estudado mais para ser professora. No entanto, não se ressentia da escolha feita em seus tempos de infância. Até mesmo em relação aos filhos e filhas, acredita que deveriam estudar, mas coloca a decisão como uma escolha deles e delas: *“ah, eu nunca obriguei nada, não, eu queria que eles estudassem, que tivessem uma profissão, que estudassem mais do que eu estudei, mas isso é deles...”*

Dona Cristiana sequer parecia perceber a educação escolar como um direito em sua vida. Parecia se conformar com sua impossibilidade de estudar quando criança. Aceitou com tranquilidade a tia não tê-la colocado na escola: *“porque, quando eu era criança, não tinha como estudar, né? Minha tia, eu fui criada com minha tia, né. Aí, ela, não deu para colocar na escola, aí depois, quando eu fui trabalhar fora e que eu comecei...”*.

Quando se tornou independente da tia e começou a trabalhar como doméstica é que foi atrás de seu desejo de estudar, se matriculando no ensino noturno. No entanto, quando se tornou mãe e em meio a discursos mais atuais, dentre eles o das patroas para as quais trabalhava, passou a ver a educação escolar como um imperativo para que o filho e a filha tivessem melhores condições de vida.

Compreendendo experiência como processos de subjetivação, penso que as experiências dos sujeitos se dão em meio a jogos de verdade, relações de poder e formas de relação consigo mesmo/a e com os/as outros/as (FOUCAULT, 1984). Assim, a partir das narrativas das mulheres participantes da pesquisa, quis pensar as experiências narradas como construídas em meio a processos de objetivação e subjetivação vivenciados por elas em que se assujeitam a saberes e a poderes historicamente construídos, mas também fazem escolhas

éticas e contingentes frente a esses processos.

Segundo Foucault (1984), o assujeitamento nem sempre se dá por força e coerção. Ele também pode acontecer por escolhas e vontades do próprio sujeito, muito embora estejam situadas dentro de um contexto histórico, em meio a uma cultura, entrelaçada por campos de saberes, tipos de normatividades e formas de subjetividade (FOUCAULT, 1984). Daí as escolhas das participantes da pesquisa serem múltiplas. Há saberes que as subjetivam, que subjetivam a sua classe, que constroem discursos sobre a educação como um imperativo para homens e mulheres, mas cada um/a faz suas próprias escolhas dentro da sua contingência e dos modos a que vem se construindo.

Cristina, por sua vez, mesmo frequentando o mesmo espaço escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental que as demais ex-alunas participantes da pesquisa, se assujeitou aos saberes sobre educação escolar de forma distinta das demais. Não houve, em minha análise, nenhuma intenção de valorar esse percurso, construindo-o como melhor ou pior em relação aos demais; apenas pensei na multiplicidade de ser, nas formas em que vamos fazendo nossas escolhas dentro de uma contingência. Refleti sobre como nos assujeitamos aos saberes a que somos expostas/os. Larrosa (2014, p.32) nos alerta que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal”, o que nos remete a pensar que duas pessoas podem passar pelas mesmas situações e significá-las de maneiras totalmente distintas. As pessoas se subjetivam de modo particular e contingente, vivem a experiência como algo pessoal e singular. O saber da experiência é uma “forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de se conduzir) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2014, p. 32).

O assujeitamento, segundo Foucault, está intrinsecamente ligado aos processos de subjetivação. Segundo Castro (2009), Foucault utiliza-se do termo subjetivação em dois sentidos. Em uma significação mais ampla, o termo modos de subjetivação é percebido como modos de objetivação do sujeito, ou seja, o sujeito é posicionado “como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Em um conceito mais restrito, subjetivação está relacionada à ética, ou seja, em escolhas operadas pelo sujeito em meio às contingências do vivido. Os assujeitamentos seriam modos de objetivação e subjetivação ligados à sujeição. Contudo, como os processos de objetivação e de subjetivação não se dão de modos separados, mas entrelaçados, não podemos falar de uma pura sujeição, mas em processos de objetivação e subjetivação, permeados pela ética e técnicas de si.

Nicolazzi (2004), corroborando com esse entendimento, assevera que nas práticas de

subjetivação há sempre uma forma de assujeitamento que se realiza. No entanto, esclarece que este pode se dar de duas formas. Uma dessas formas estaria mais ligada à coerção, por disputas de forças desiguais, não necessariamente físicas. A outra forma seria por escolha pessoal, direcionada a uma estética da existência, assumindo-se uma escolha estética ou política. No primeiro caso “situa-se o caráter jurídico-moral de disciplinamento disciplinarização” (p. 108). No segundo, o assujeitamento direciona-se “as técnicas de si baseadas em estética ou uma estilística da existência” (p. 108).

Diante das problematizações levantadas, o que pretendi argumentar é que quando falo de experiências, utilizando-me dos estudos foucaultianos, penso que elas são processos que nos constituem, sejam eles ligados à coerção, que nos induzem às escolhas atreladas aos aspectos morais/políticos, sejam escolhas imanentes que fazemos em busca de uma estética da existência.

Segundo Foucault (1980, *apud* CASTRO, 2009, p. 162), “uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois.” Nos fabricamos cotidianamente em meio a jogos de verdade. Nas entrevistas com as participantes da pesquisa, busquei por essas “verdades” e também pelos poderes que atravessam suas existências e, para além desses poderes, pelas escolhas políticas e éticas que empreenderam frente a esses saberes e poderes que as subjetivaram.

Quando se escreve e se pesquisa na perspectiva da experiência, o que se persegue é “uma análise de ‘jogos de verdade’, de jogos entre o verdadeiro e o falso” (FOUCAULT, 1984, p. 13), através dos quais o ser se dá como experiência em meio às contingências do vivido. É um trabalho de pensamento que coloca a experiência como objeto de reflexão em busca das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo, através das quais ele se reconhece e se constitui como sujeito, levando em consideração os jogos de verdade dos quais faz parte. Daí o pesquisador estar implicado em seu objeto de investigação, necessitando também ser problematizado junto ao seu objeto, imerso nesse jogo de verdade. Ao problematizar as experiências a partir do campo, a/o pesquisador/a também entra no jogo dessas experiências, ele torna-se experimentador para além de teorizador. Portanto, quando problematizo as narrativas das participantes da pesquisa, estou também me problematizando nessa relação.

Para além da educação como um imperativo percebi, através das entrevistas narrativas, que outros se impunham sobre os modos de se construir como sujeito nas classes populares. Imperativos que diziam de constituição de família, maternidade, trabalho

remunerado e que concorriam com a educação escolar. Para tanto, na seção seguinte tais imperativos e os modos de afastamento e aproximação de homens e mulheres das classes populares em relação à educação escolar foram discutidos.

3.7 Organizações familiares e a educação de meninos e meninas: atravessamentos e gênero e classe

As construções de classe operam nos modos de subjetivação. Ter mais ou menos condições financeiras, bem como acesso a discursos e práticas que dizem sobre as posições de sujeito nessas construções, interfere nas relações que cada um/uma estabelece com a educação escolar. De acordo com as condições a que estão expostos, os sujeitos fazem suas escolhas e estas se diferenciam em relação às classes a que se compreendem pertencer. Segundo Rosemberg (2012, p. 350), as pesquisas em larga escala apontam que:

As diferenças no acesso e progressão escolar não são equivalentes a todos os segmentos de renda e que afetam, particularmente, os estratos de renda inferiores. Ou seja, o melhor desempenho escolar observado entre as meninas, moças e mulheres adultas do que de meninos, rapazes e homens adultos, praticamente desaparece nos níveis de renda médios e superiores.

De acordo com a autora, os melhores índices alcançados pelas mulheres na educação em relação aos homens se sustentam, inclusive quando se leva em conta outras categorias de análise como “raça”/etnia, área urbana/área rural e regiões brasileiras. No entanto, há um atravessamento de rendimentos incidindo nessas categorias. É entre os negros/pardos, áreas rurais e regiões brasileiras mais pobres que se observa um melhor índice de escolarização das mulheres em relação aos homens, ou seja, são nos grupos de piores condições socioeconômica que as mulheres se sobressaem (ROSEMBERG e MADSEN, 2011). Portanto, quanto à categoria classe é possível perceber que esta interfere diretamente no acesso e permanência no sistema escolar, uma vez que nos níveis de renda médio e superior, a diferença entre homens e mulheres praticamente desaparece (ROSEMBERG E MADSEN, 2011; ROSEMBERG,

2012). Ou seja, há um modo de ser homem e de ser mulher atravessados por classe. A diferença de escolarização entre homens e mulheres é mais observada nos níveis inferiores de renda¹⁸. Ainda segundo Rosemberg (2012, p. 350-351):

As desigualdades de rendimento familiar, “cor”/“raça”, região e local de residência, bem como geração, afetam mais intensamente a escolaridade de homens e mulheres no Brasil que as diferenças de sexo, o que faz com que o acesso e a progressão na educação das mulheres seja equivalente (mas não idêntica) aos de coetâneos masculinos.

A partir das afirmativas de Rosemberg (2012), percebi que o imperativo da educação escolar atinge todas as classes sociais, mas nas populares ele atua de modo diferenciado. São nelas que as diferenças de gênero operam de forma acentuada nas relações com a escola. A educação escolar, assim, concorre com outros chamados que se dão a partir dos atravessamentos de gênero. Se aproximar mais ou menos da escola pode significar responder a esse ou a outros imperativos que se colocam na vida cotidiana dessas pessoas. Em muitos casos, esses outros imperativos fazem mais sentido e se mostram mais concretos que a escolarização. Dentre eles, pude discutir questões como maternidade e constituições familiares, além das contingências de classe que distanciam as pessoas de uma vida escolar mais prolongada, questões essas que serão discutidas mais à frente.

Embora gênero e classe estejam intimamente ligados aos modos de subjetivação e, com isso, dizerem das relações das participantes de pesquisa com a escola, a questão de classe me pareceu ser uma categoria forte no que diz respeito a um distanciamento da educação escolarizada. As narrativas trazem componentes de classe e das adversidades vividas por homens e mulheres desses meios, interferindo nos seus processos de escolarização.

Dentro das construções de classe, as de gênero interferem nos modos como meninos e meninas se relacionam com a educação. De igual forma, os discursos e práticas dos sujeitos que com eles se relacionam, sejam professores/as, familiares, amigos/as, são perpassados por essas categorias, posicionando-os/as em relação à educação escolar, classificando-os/as e construindo-os/as como “melhores”, “piores”, “mais adaptados/as”, “menos adaptados/as” ao sistema escolar.

Estudos como os de Dal’Igna (2005), Carvalho (2001, 2004, 2009), Pereira (2008)

¹⁸ Para mais informações sobre essas discussões, ver Rosemberg e Madsen (2011).

dentre outros, têm discutido o desempenho escolar de meninos e meninas. De uma forma geral, os trabalhos procuram romper com uma polarização dos gêneros, trazendo à baila outros componentes que, junto com este, podem estar atuando no desempenho de meninos e meninas na educação escolar, que seriam as construções de classe, raça, etnicidade, geração, construções familiares, dentre outros fatores.

Dal'Igna (2005) discute que o desempenho escolar é marcado por um discurso normativo que permite aos professores e professoras avaliar, comparar, classificar e hierarquizar seus alunos e alunas. Dal'Igna (2005) ressalta, ainda, que esse discurso é atravessado por questões de gênero, que segundo a autora permite que professores e professoras possam avaliar diferentemente meninos e meninas, de acordo com suas representações do que seja o comportamento esperado para cada um deles.

Pereira (2008), a partir de pesquisa com professoras, defende que as dificuldades enfrentadas por meninos e meninas na educação escolar se referem “ao não aprendizado dos rituais e não adaptação às regras que exigem quando é necessário estudar” (PEREIRA, 2008, p.94), o que significa dizer que as percepções das professoras são atravessadas pelo gênero das crianças.

Carvalho (2009) traz uma interessante pesquisa sobre como a avaliação escolar, atravessada por julgamentos subjetivos das/os professoras/es pode contribuir para melhores ou piores resultados escolares, julgamentos perpassados por questões referentes à gênero, raça e classe social.

Tais estudos apontam para gênero como uma construção social que, para além da constituição de meninos e meninas como desiguais, demonstra que a forma de avaliá-los e compreendê-los dentro do sistema escolar mostra-se igualmente diferenciada. Portanto, gênero, além de construir homens e mulheres como diferentes, o que já acarreta uma forma de se relacionar com a educação escolar de forma distinta, também constrói mecanismos de adequação e inadequação ao sistema escolar a partir do olhar generificado do outro. Construir meninos e meninas de forma diferenciada, assim como avaliá-los e classificá-los também de modos diferentes, vem interferindo decisivamente na permanência ou na expulsão dos/as mesmos/as do sistema escolar. Essas formas são marcadas também por questões de classe.

Débora, Vanessa, Cláudia e sua mãe, Lourdes, retratam um pouco essas construções de classe e gênero e suas interseções com a vida escolar de seus familiares. Essas mulheres faziam parte de uma família bastante numerosa, 16 crianças e 3 adultos, dormiam no chão e apresentavam poucos recursos financeiros para suprir as necessidades básicas, sofrendo

inclusive intervenção do Conselho Tutelar e da assistente social do bairro. Quando as crianças começaram a crescer, o envolvimento com as drogas tornou-se mais um problema a interferir na vida familiar, seja pelo uso de drogas por parte de alguns dos filhos ou pelos maridos de algumas das filhas. Questões como furtos, roubos, overdoses e prisões também foram narradas por elas e que atuaram na constituição das subjetividades de seus membros e interferiram na educação escolar, sobretudo dos meninos. Vanessa relata, ainda, ter sido vítima de uma tentativa de estupro que a afastou da escola.

Lourdes fala sobre sua “luta” para criar filhos/as, irmão/ãs e sobrinhos/as, sem poder contar com a ajuda do marido que era, segundo ela, “alcoólatra”:

Lourdes - ele bebia, jogava e coisa assim, né, quem bebe não consegue ficar com dinheiro por muito tempo.

--

Lourdes - Lá em casa nós dormíamos tudo, assim, no chão né. Aí eu colocava uns tijolos, assim, para tirar da friagem. Aí eu colocava umas tábuas, aí eles dormiam todos ali.

Zaine - E o seu marido? O que ele achava disso?

Lourdes - Ele não falava nada não. Ele era assim muito tranquilo.

Lourdes fala também das suas preocupações com um dos/as irmãos/ãs que apresentava “*problemas mentais*”, exigindo dela uma atenção especial, tendo, inclusive, sido preso em decorrência de uma denúncia de tentativa de estupro:

Lourdes - Quando eu peguei as crianças, ele [o marido de Lourdes] quase que queria ir embora se eu ficasse com o Ademir. Eu tive que ter força para falar que ia ficar com o Ademir de qualquer jeito. Ele estava achando que ia ficar difícil, aí ele não queria, ele não queria reclamação dos outros. Ele achava que a gente não ia conseguir controlar o Ademir.

[...]

Lourdes - É, porque quem vê o Ademir hoje não sabe como ele era. Ele era muito diferente. Ele aprontava muito, fazia cada coisa que só vendo. Aí o meu marido não estava dando conta, mas aí fiquei com ele de qualquer jeito.

--

Lourdes - *Aí aconteceu uma coisa lá na casa deles [se referindo a uma família amiga que incumbia o Ademir de levar as crianças para a aula]. Aí eles armaram pro Ademir. Eles falaram que o Ademir tinha feito aquilo com o menino, mas ele não fez. [...]. Aí teve o primeiro dia lá com a juíza aí a mãe do menino não deixou ele ir porque se ele fosse e desmentisse o que ele tinha falando antes aí ia ficar ruim pra eles. Aí o menino não foi a primeira vez. Aí o Ademir ficou lá preso um ano.*

Maurice Blanchot afirma que “narra-se o que não se pode relatar. Narra-se o que é demasiadamente real para não arruinar as condições da realidade comedida que é a nossa” (2005, p.272) e, Lourdes, na entrevista narrativa, pareceu-me caminhar nessa direção. A partir de perguntas bem simples e diretas sobre a constituição de seu grupo familiar, narrava, com muita tranquilidade, as suas experiências de mãe, mulher e esposa. Sempre demonstrando serenidade, como se estivesse contando uma história que viu na TV ou uma vivência cotidiana que não a assustava, nem a desestabilizava. Apenas narrava, como que aceitando o que a vida lhe havia oferecido.

Nas falas trazidas anteriormente, a sua posição de mulher, mãe e esposa parece construída como aquela que tem que dar conta de tudo. Ajeitar o local para que as crianças possam dormir, decidir por criar as irmãs e o irmão, e, ao que me parece, até buscar as condições financeiras para o sustento da família, já que quem “*bebe não consegue ficar com dinheiro por muito tempo*”.

Se pensarmos que as experiências que vivemos nos constroem, torna-se interessante pensar nas construções que essa família vivenciava. Lourdes, uma mulher, se constituindo como a cuidadora, a provedora, a que tomava decisões acerca da família e o marido/pai como aquele que “*bebia*”, “*jogava*”, “*gastava o dinheiro da família*”, que “*não falava nada*”, que “*era assim muito tranquilo*”, e que, frente a um problema “*queria ir embora*” e que “*não estava dando conta*”.

Se com Larrosa (2014, p.16) pensarmos que “as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, é possível inferir que as utilizadas por Lourdes no ato mesmo de narrar, já a constituíram e devem ter atuado também na constituição dos membros da família. E essas palavras criaram uma polarização entre uma construção de homem e de mulher de forma antagônica. A mulher como aquela que cuida da família e do homem que “*não dava conta*”. Novamente, faz-se

mister aclarar que não houve, por parte da pesquisadora, a intenção de dizer com isso que nessa família as mulheres serão sempre construídas como as cuidadoras e os homens como os desinteressados pela família, mas sim que houve discursos que diziam desses binarismos e que podem ter atuado na construção dos sujeitos, inclusive apresentando resistências frente a tais construções. Como nos alerta Larrosa (2014, p. 16) “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. São forças discursivas que nos colocam no jogo entre o verdadeiro e o falso e, na experiência vivida por essa família, uma das verdades era que a mulher-mãe é aquela que cuida e que, portanto, se interessa pela educação dos filhos e filhas.

Flávia também falou um pouco de sua luta de mulher e mãe. Aos 23 anos, tendo que criar 2 filhos e uma filha, desempregada e sem ter onde deixar o filho mais velho para poder trabalhar: “Agora sou eu que tenho que ir, agora, na luta e batalhar né, porque prá criar três não é fácil não”. Sendo viúva por duas vezes, se queixa dos maridos “não terem pensado” e “não terem deixado nada para as crianças” [se referindo a uma pensão]. Flávia falou de sua preocupação em criar os filhos e a filha no bairro onde mora, porque, segundo ela, lá é muito perigoso. Tem medo que o filho mais velho, muito esperto, caia nas mãos dos marginais do bairro:

Flávia - Eu tenho que tirar ele da rua, aí, né, Zaine. Eu fico com medo dos outros pegarem ele. Você tem que ver como é que ele fala. Se você falar as coisas aqui com ele, agora, ele grava tudo, comenta tudo. O meu medo dele é só esse, porque lá em cima [no “morro” que ela mora] eles não pensam duas vezes, para pegar ele, sumir com ele e apertar ele para ele falar alguma coisa. Eles não mudam a roupa não, filha. Ele é criança, inocente, não sabe de nada. E daí a minha preocupação é só isso, é tirar ele da rua, ele fica muito solto. Eu prefiro ele ficar aqui o dia inteiro que pelo menos eu estou com a cabeça livre para cuidar só do outro, mas não, aí eu fico assim: dou mama o meu menino mais novo, aí quando eu distraio com ele dando mamar, vou correndo lá na rua, vou chamar ele. É toda hora, 24 horas: “vem pra dentro”, “sai da rua”. Um dia quase que o carro pegou essa criança, no meio da rua, se ele atravessa pro outro passeio, hoje em dia eu estava sofrendo de novo, sem esse menino. Agora eu vou falar com a mulher, que para mim não tem como. Eu cadastrei lá no infantil, mas eu quero é para cá, porque aqui é o dia inteiro. [...] Eu quero uma coisa que ele fique o dia inteiro, porque eu tenho que trabalhar, ué. Porque senão para mim não vai ser fácil não, aí vem o ano que vem e ele sem estudo, aí como é eu faço? Nem o Bolsa Família eu estou conseguindo receber dele, porque ele não tá na escola. Tem que ser frequente a escola. Pelo menos com o Bolsa Família já me ajudava para comprar as roupas pra eles todos.

Flávia utilizou-se das palavras para denunciar. Falou da falta de escolas de tempo integral, da falta de envolvimento dos companheiros com a família, dos perigos que enfrenta no bairro onde mora. Mostrou-se cansada por ter que fazer tudo sozinha, inclusive buscar o sustento, já que agora é só ela mesma “*na luta e batalha*”. Demonstrou sua preocupação com o espaço da rua. Embora quando pequena se mostrasse afeita a esse espaço, depois que se tornou mãe percebe o perigo e tenta proteger o filho e afastá-lo da rua, o que implica em conseguir uma escola de tempo integral para que ele fique protegido naquele espaço. Relatou-me que não gostava da escola e nem de estudar. Disse que gostava mesmo era das colegas, de fazer “o bonde”¹⁹, de brigar por causa de “namoradinho”: “*Eu não gostava também de estudar não*”, “*a gente é que cutucava os meninos. Era cartinha que a gente mandava pros meninos, era recadinho, era isso tudo*”.

Flávia nos levou a problematizar as posições de sujeito que ocupa/ocupava e como se subjetiva frente a essas posições. Quando não tinha filhos/a, dizia não levar nada a sério, que brincava muito e faltava às aulas. Quando se tornou mãe, passou a perceber que deveria ter estudado mais para “*não passar o aperto que passa*” no presente. Como narrou o passado a partir do presente, conseguia ver que, naquela época, deveria ter estudado. Conseguia perceber que para “*ter um futuro melhor*”, deveria “*ter levado a vida mais a sério*”, mas essa percepção só foi possível a partir do que vivencia hoje e a nova posição de sujeito que ocupa no momento da narrativa, que é a de mulher-mãe. A marcação temporal se confunde com suas posições de sujeito. Para *o antes*, Flávia diz sobre o que deixou de fazer em relação a sua vida escolar e suas escolhas contingentes. Para *o hoje*, falou de sua posição de mãe e, em função disso, de seus arrependimentos em relação às escolhas que fez no passado.

Cristina e Cristiana narram suas vivências de classe perpassadas pelos poucos recursos financeiros, o que as colocaram na situação de ter que recorrer a uma escola de baixa qualidade e de terem que conviver em um bairro onde muitas pessoas se envolviam com drogas e apresentavam atitudes que não agradavam a elas, como invadir seu quintal, ou ficarem pela rua incomodando as pessoas. A presença do homem, sendo pai ou marido se dava de forma diversa das tradicionalmente construídas. Ele dava suas orientações à família construída com Cristiana, passava recursos financeiros quando solicitado, mas morava com outra família. A ela cabia cuidar e educar o filho e a filha de forma mais direta e concreta. Com o falecimento do pai, é o filho que passou a ocupar esse espaço, buscando, inclusive

¹⁹ “O bonde”, segundo Flávia era um grupinho de meninas que se reunia para arrumar confusão com as outras meninas da escola, quer seja no horário da escola ou no horário da saída.

trabalho em detrimento dos estudos, no sentido de ajudar no sustento da família.

Diante das narrativas e frente às vivências levantadas pelas participantes da pesquisa, os componentes de classe me parece ser os fatores que mais afastam homens e mulheres do sistema escolar. As incertezas que vivenciam, suas contingências encaminham homens e mulheres a escolherem outros caminhos para a realização pessoal que não a escola, outros imperativos de classe que se fazem presentes. Não que não haja resistências. As narrativas falaram dessas resistências, as mulheres tentaram estudar. Afastaram-se e voltaram ao sistema escolar por algumas vezes, mas as contingências culminaram por ser mais imprescindíveis que a escola.

Na categoria classe, os fatores que levam homens e mulheres a se afastarem da escola apresentam as construções de gênero como componentes importantes. Nas entrevistas não houve a verbalização do privilégio de um dos gêneros para a escolarização; entretanto, pôde-se perceber que essas diferenças incidiram na aproximação e no distanciamento da educação escolar. De acordo com as narrativas, a gravidez parece ser um componente importante para o afastamento das mulheres da educação escola e as questões referentes à socialização dos homens, perpassados por processos mais agressivos e de desafio à disciplina, dizem desse afastamento. Através das entrevistas com as mulheres foi possível perceber que a representação dos homens como provedores apresenta ligações com o afastamento dos homens da escola para o mundo do trabalho.

Em relação ao tratamento da família dispensado às meninas e aos meninos, as mulheres disseram não perceber diferenciações nesse aspecto. Afirmaram que meninos e meninas têm, igualmente, que estudar; no entanto, no desenrolar das narrativas, algumas representações sobre ser homem e ser mulher foram enquadrando as pessoas e posicionando-as, incidindo diretamente em sua relação com a educação escolar. A narrativa de Cristina demonstrou um pouco essas representações:

Zaine – Aí sua mãe achava que você tinha que estudar para não ser doméstica também, para não passar por situações que ela passava. E em relação ao seu irmão, o que ela falava?

Cristina – Que ele também tinha que estudar. Só que meu irmão... [riso tímido] tinha mais dificuldade assim né, para aprender, ele tinha... ai, como é que fala gente... disritmia, não sei, uns negócios assim, aí ele tinha mais dificuldade para aprender, então, tanto que ele é que me ensinou a escrever, tadinho..., e depois eu peguei ele na quarta série...

[...]

Zaine – *Ele tinha mais dificuldade para aprender, mas sua mãe achava que ele tinha que estudar também?*

Cristina – *Ele tinha que estudar também. Ele foi forçando, e aí ele foi até o primeiro ano, que foi até aonde ele pode ir. Depois aí...*

Zaine – *Primeiro ano do Ensino Médio?*

Cristina – *É. 1º ano do Ensino Médio.*

Zaine – *Até que ele foi bem...*

Cristina – *É. Foi, mas aí depois ele parou...*

Zaine – *Talvez até em função da repetência né? ...*

Cristina – *É... E aí ele começou a trabalhar também... Porque a gente era: eu, minha mãe e meu irmão. E meus pais eram separados, aí meu pai ajudava e tudo, só que aí teve... eu estava com 12, meu irmão com 14, ele pegou e faleceu, aí eu acho que foi isso também, aí meu irmão começou a querer trabalhar pra poder ajudar em casa e aí foi parando de estudar também, e aí juntou com a dificuldade dele de aprender também, aí não seguiu.*

Mesmo que a princípio tal discurso sobre a importância de se estudar tenha dito sobre meninos e meninas de igual forma, no desenrolar cotidiano foi possível perceber uma representação de homem provedor que acabou por atuar sobre a vida escolar do irmão de Cristina. Com o falecimento do pai que auxiliava financeiramente a família, Marcos, o irmão de Cristina, buscou ocupar esse lugar. Cristina pôde continuar a estudar, mas Marcos foi convocado e se convocou, por discursos tradicionais de masculinidade, a auxiliar no sustento da casa, o que o levou a se distanciar da educação escolar.

As experiências na educação escolar apresentam intersecções das relações de gênero. Mesmo que invisibilizadas por alguns, essas experiências no gênero nos constituem. Percebemos o mundo a partir das relações de saber e poder que dizem de nossas constituições de mulheres, homens e outros. Essas experiências de gênero dizem de nossas escolhas, dos modos de ver o mundo, e com isso, de perceber a educação escolar.

Quando perguntada sobre as diferenças de tratamento em relação ao gênero na escola, Vanessa respondeu:

Vanessa - Eu acho assim... Acho que não tinha diferença não. Do mesmo jeito que ela [a professora] intimava as meninas, ela intimava os meninos. Só que assim, um lado era só dos meninos, as carteiras de um lado só para os meninos, e o outro lado, só as meninas, mas a matéria era a mesma, era só para não dar conversa, recadinho de namoradinho prá lá, namoradinho prá cá, porque o negócio ficava separado.

Por mais que Vanessa acreditasse que não havia diferença de tratamento dispensado aos meninos e as meninas, a própria disposição da sala já os/as posicionava como diferentes, inclusive atentando para as questões de sexualidade como algo perigoso. Separavam-se meninos e meninas para evitar os “*recadinhos de namoradinho*”.

Se pensarmos a partir das narrativas de Lourdes e Débora sobre os caminhos de escolarização percorridos pelas crianças/jovens que moravam na casa de Lourdes, me parece que o componente classe se mostrou potente no que diz respeito ao afastamento de um processo de escolarização mais longo. Nenhum membro da família chegou a fazer faculdade, o maior grau de escolarização foi o Ensino Médio, mesmo assim recorrendo-se à EJA – Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, as mulheres, dentro dessa possibilidade de chegar ao Ensino Médio, tiveram mais condições de avançar na escolarização, o que pode estar ligado a uma maior aceitação ao imperativo da educação como forma de ascensão social, tornando seus corpos mais dóceis para o processo de escolarização. Das 16 crianças da família, apenas as meninas chegaram a cursar o Ensino Médio. Duas delas concluíram o Ensino Médio por meio da EJA e duas fizeram até o primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Uma teve uma repetência, mas continua estudando no 6º ano do Ensino Fundamental. As demais se afastaram da escolarização entre a 4ª e a 7ª série do Ensino Fundamental. Entre os meninos, a interrupção da escolarização se deu entre a 4ª e a 6ª série do Ensino Fundamental:

Zaine – Eu queria dizer assim: você sonhava com alguma profissão para eles, tipo assim, fulano poderia estudar para ser isso, ou aquilo. Fulano podia ter essa ou aquela profissão... Você sonhava com alguma profissão pra eles? Ou estudar mais? Fazer uma faculdade ou coisa assim?

Lourdes – Ah, eu nunca obriguei nada não, eu queria que eles estudassem, que tivessem uma profissão, que estudassem mais do que eu estudei, mais isso é deles... Tinha assim, o Bruno, eu falava que ele podia estudar para bombeiro porque parece que é bom ser bombeiro. Ele até chegou a falar que queria ser bombeiro, mas aí foi passando e ele não estudou, nem nada. A

Cláudia eu pensei que ela podia ser uma professora, porque ela gostava de escola, tinha nota boa, eu pensei que ela podia ser uma professora, mas ela não quis. Até que ela estava indo bem, fez o segundo, mas depois parou, depois fez o supletivo e pronto. Então é isso, eu falava que era bom estudar, mas depois era com eles. Eles é que deviam escolher.

Zaine – Hum... É... Os caminhos percorridos por seus filhos em relação a escola corresponderam ao que você esperava para eles?

Lourdes – Ah, é igual, eu te falei, eu queria que eles estudassem, mas eles é que escolhem. A gente fala, mas eles é que sabem.

Zaine – Bom, então vamos ver uma coisa... Até que ano cada um estudou, assim oh: o Fábio?

Lourdes – Ih, é, quando que é mesmo? [Nesse momento Débora, filha de Lourdes vai elencando as séries nas quais cada membro da família chegou a estudar].

[...]

Zaine – Então, quer dizer que eles passaram pela escola, estudaram e pararam de estudar. Como era esse negócio de parar de estudar?

Lourdes – Como que você quer dizer?

Zaine – Então..., como que eles paravam de estudar: chegavam e falavam que não queriam mais?

Lourdes – É, começavam a faltar aula, falavam que não estavam gostando de estudar e paravam.

Quando perguntado à Lourdes sobre os seus desejos em relação à escolarização/profissionalização dos filhos e filhas, ela demonstrou certo limite para as expectativas de escolarização que parecem se relacionar por sua posição de classe. Ela desejava que um de seus filhos fosse bombeiro e que uma das filhas se tornasse professora. Como, em outros tempos, nos tempos em que ela mesma desejou ser professora, não se necessitava ter uma faculdade, Lourdes falou em profissões que não exigem, no seu entendimento, um percurso pelo ensino superior.

Quanto à escolha para o filho, ser bombeiro, ela alegou que “*parece que é bom ser bombeiro*”, mas não afirmou com exatidão. O “*parece*” indica que ela acredita que ser bombeiro é uma boa profissão para seu filho; no entanto, não foi categórica nessa afirmativa, pois, me pareceu não ter muitos critérios e informações para essa escolha. E, como as palavras fazem coisas conosco e funcionam como potentes processos de subjetivação (LARROSA,

2014), o filho Bruno “*até chegou a falar em ser bombeiro*”, mas acabou não realizando esse desejo dele e da mãe. Acredito que mesmo sem atender ao poder dessa palavra de ser um bombeiro, estas devem ter feito coisas com ele: não ter conseguido ser um bombeiro.

Quando falou de profissão para os filhos e filhas, ela destacou um filho e uma filha apenas, o que pode indicar que não acreditava que todos estivessem aptos para seguir por um processo de escolarização mais longo. Outro ponto a se ressaltar é que as profissões eram generificadas nas narrativas de Lourdes. Ela falava de uma profissão “tradicionalmente feminina” para a filha e uma “tradicionalmente masculina” para o filho: “professora” e “bombeiro”. Ser professor não estava nos planos de Lourdes para o filho, nem ser bombeiro para os planos em relação à filha.

De qualquer forma, há um investimento na escola/escolarização como possibilidade de mudança. Reconhece-se a escola como uma instituição capaz de mudar a vida das pessoas, de proporcionar uma ascensão de classe, “no sentido de melhorar a dor de tanta gente” (MOREIRA, 2007, p. 51). No entanto, esse investimento na educação parece algo distante, difícil de ser atingido, daí a passividade em aceitar a desistência da educação escolar. Lourdes afirmou que “*queria que eles estudassem, que tivessem uma profissão, que estudassem mais do que eu estudei*”, no entanto, “*eles começavam a faltar, falavam que não estavam gostando de estudar e paravam*”.

Quando falou sobre o desejo de ver o filho ser bombeiro, ela usou o termo “*estudasse para ser*”, ou seja, ela compreende que para ser bombeiro tem que estudar, trata-se de uma profissão que exige uma escolarização. O mesmo entendimento pôde ser compreendido para o desejo de ver a filha se tornar professora. Interessante é que há um investimento na escola. Lourdes acredita que os filhos e filhas deveriam estudar, que seria importante para eles; no entanto, não houve uma firme convicção ou insistência para que estudassem: “*mas isso é com eles*”, “*eles é que deviam escolher*”.

Na família de Lourdes os meninos se afastaram mais precocemente da escola. Parece-me que as questões do envolvimento com drogas e socialização mais ligada às violências dizem também desse afastamento dos homens em relação à educação escolar. As formas de socialização dos meninos parecem colocá-los em maior dificuldade para continuar na escola. Nas narrativas não foi apontado o envolvimento das mulheres com as drogas, embora seja sabido que existem muitos desses casos. No entanto, o envolvimento com o consumo e tráfico de drogas pelos homens foi recorrente nos relatos de Flávia, Lourdes e Cláudia e indiretamente apontado nos relatos de Vanessa, Débora e Cristina e Cristiana.

Lourdes fala mais diretamente do afastamento do filho da escola em decorrência do uso de drogas:

Lourdes – Quer ver, o Bruno ia bem na escola. Quando ele estava na 5ª série eles me chamaram lá e perguntaram o que estava acontecendo com o Bruno. Eu falei que não estava acontecendo nada, que estava tudo normal. Aí eles falaram que era para eu observar, porque estava acontecendo alguma coisa com ele. Que ele estava nervoso, estranho, que alguma coisa tinha. Eu conversei com ele e ele não gostou, falou que não tinha nada, que estava tudo bem, para eu deixar ele no canto dele. Aí um dia apareceu lá em casa um menino pequenininho assim, e chamou-o no portão. O Bruno foi. Aí eu estou vendo-o conversar e o menino passou um negócio pra ele. Eu dei um aperto nele e peguei uma caixa de fósforos com ele. Era droga. Aí eu falei que aquilo não estava certo, que estava errado, que ele estava “desviado” e zanguei. E tudo. E ele ficou bravo, e tudo. Aí eu vi o menino lá na praça. Fui atrás do menino e falei que aquilo não era de Deus, que ele não devia fazer aquilo. Falei que conhecia a mãe dele. Mas eu não conhecia. Falei assim para pôr medo nele. Falei que ia falar com a mãe dele. Que ir ao portão dos outros para desviar os outros não estava certo, que aquilo era errado e tudo. Mas era um menino pequenininho assim. Aí eu fui à escola, falei o que estava acontecendo, expliquei pra diretora que o menino tinha levado maconha pro meu filho e tudo. Eles ficaram assustados, aí pediu para eu mostrar quem era o menino. Eu fui mostrei e tudo. E conversei com o Bruno e tudo. Mas não teve jeito.

Zaine – É, esse negócio de maconha é complicado, mas pior ainda é o tal do crack. Tem gente que usa maconha muito tempo e tudo mais, aí quando passa a usar outras drogas fica mais difícil.

Lourdes – É. Ele usava maconha, mas agora ele usa é crack mesmo. É uma pena, porque ele estava indo bem na aula. Ele podia dar alguma coisa, ser um bombeiro mais a tal da droga não tem jeito. A gente só pode ajudar. Orar. Mas é ele que tem que sair dessa.

Os relatos de Lourdes ilustram o papel central da mulher na tarefa de cuidar e educar os filhos e filhas. Não apenas no relato expresso acima, mas em todas as narrativas colhidas para essa pesquisa, as mulheres são as protagonistas no cuidar e educar os filhos e filhas. Há um grande vazio no que concerne à participação dos homens na criação e educação destes/destas. Quando Bruno apresentou um problema na escola, foi a mãe que tentou resolver. Quando ela percebeu o envolvimento do filho com as drogas, foi ela quem procurou a escola para buscar soluções para o problema. Quando tenta interagir com o menino, que na sua perspectiva estava “desviando” seu filho, ela ameaçou-o de falar com a mãe dele, mesmo não a conhecendo. É como se ela estivesse sinalizando que educar os filhos e filhas fosse

tarefa para ser resolvida de mulher para mulher.

Como já havia sido chamada para tratar de assuntos relativos ao filho em relação a uma suspeita de uso de drogas, Lourdes retornou à escola como que para dar uma satisfação, ao mesmo tempo em que reivindicou a instituição como instância de resolução de problemas. Mesmo que o episódio que envolveu o filho e o colega tenha ocorrido fora do ambiente escolar, Lourdes se dirigiu à escola para partilhar com ela o problema enfrentado com o filho. A escola ainda é um lugar que diz dos sujeitos, que procura resolver os problemas do sujeito, “uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade” de organização e de socialização das pessoas (VEIGA-NETO, 2007, p. 97).

Além desse fato, um outro filho de Lourdes me pareceu se construir como aquele que * *“gosta de causar”*. Fábio, um ex-aluno da EMBP, conversou comigo em uma das idas ao bairro. Perguntou-me se me lembrava dele, que ele havia estudado na escola e que eu deveria me lembrar dele porque todo mundo na escola o conhecia. Tentei me lembrar, mas não consegui. Mais tarde compreendi que era porque ele não havia estudado comigo, e sendo muitos membros de uma mesma família, ficava mais difícil saber quem era quem. Diante do meu constrangimento em não me lembrar dele, falou com certa satisfação que era ele o **“cara”* que havia colocado fogo na sala de aula. Após esse relato, alguma lembrança distante me veio à cabeça e percebi que talvez me lembrasse de algo. Ele, a todo o momento, quis se afirmar como o * *“baderneiro”*. Relatou-me que nos tempos de escola desacatava as professoras, **“fazia bagunça”*, que **“só aprontava”*. No meio da conversa, me disse que tem dois filhos na escola, me falou o nome deles. Falou-me que as crianças gostam da escola, mas que tem umas coisas por lá que ele não concorda. Disse que estava para ir à escola para falar que se sumirem mais uniformes dos filhos que ele vai quebrar a escola toda. Olhei-o nos olhos e disse **“Você não faria isso?!!!”* Ele riu e disse que não faria, mas que tem que falar assim * *“para pôr respeito”*. Na entrevista com Lúcia e Débora, elas relembrou a fala de Fábio e me mostraram a sala em que ele havia colocado fogo, reafirmando que ele era * *“impossível”*, que * *“arrumava muita confusão na escola”*.

As falas parecem reafirmar e naturalizar atitudes tais como as relatadas como esperadas em relação aos homens/meninos. Lourdes tentou interferir na relação de Bruno com as drogas, mas afirmou que *“ele é que tem que sair dessa”*. Quanto a Fábio, me parece que ele se construiu nesse lugar de *“bagunceiro”* e de *“causador”* e que tais atitudes foram consideradas normais, naturalizadas por Lourdes e Débora, já que elas confirmaram que * *“ele sempre foi levado”*.

Como mais uma construção que diferencia homens e mulheres nas classes populares, as mulheres são convocadas a cuidar não apenas dos filhos e filhas, mas também de outros membros da família. Débora, mesmo sendo apontada por Vanessa e Cláudia como uma menina estudiosa e que queria estudar para ser “*alguém na vida*”, “*como uma advogada, promotora*” ou mesmo uma “*policial militar*”, apresentou um percurso escolar conturbado, com saídas e retornos entremeados com o curso de EJA de Ensino Fundamental. Segundo ela, esse percurso acidentado se deu pela necessidade de cuidar do pai que estava doente:

Zaine – Como é mesmo que foi esse negócio de escola com você? Você falou que está no 2º ano.

Débora – É..., eu estava no segundo.

Zaine – Ah, você estava? Você não está estudando não?

Débora – É..., eu estava. É que eu parei dois anos, porque aí meu pai morreu e eu fiquei com aquela coisa do meu pai na cabeça, aí eu parei de estudar. Porque era eu que cuidava dele.

Zaine – Seu pai morreu tem pouco tempo?

Débora – Tem 4 anos.

Zaine - Aí você parou desde aquela época?

Débora – Não, foi assim: eu cuidava dele, aí ele morreu, aí eu ficava na aula pensando nele, aí eu parei de estudar. Aí depois eu fiz o EJA. Depois eu entrei no Ensino Médio, aí eu fiz o primeiro, aí eu fui pro segundo e parei de estudar.

[...]

Débora – É, então, aí era eu que levava ele pra fonoaudióloga, levava ele pra fisioterapia. Eu o levava para todo lado.

[...]

Débora - Aí eu parei. Aí depois eu fiz o EJA. Depois eu voltei e estava fazendo o segundo e agora tem um ano que eu não estudo.

Débora, ao narrar seus percursos na escola, entremeou-o com uma construção de sujeito que diz de gênero: as mulheres são posicionadas no lugar do cuidado, como aquelas

incumbidas de cuidar dos/as familiares. Inclusive uma das suas interrupções no processo de escolarização teve como justificativa a morte do pai, como se ela não pudesse mais estudar por ficar pensando na perda do pai.

Débora não soube explicar porque foi escolhida para cuidar do pai. Parece-me ter havido uma naturalização nessa escolha. Ela foi a escolhida e pronto. E, talvez, não coincidentemente, foi uma mulher a escolhida, e não um filho:

Zaine – E porque era você que cuidava dele? Você era a mais apegada?

Débora – Não sei. É porque ele falava que tinha quer ser eu.

Zaine – Ele era carinhoso com você? Queria você perto?

Débora – Não é bem assim não. Às vezes ele falava as coisas e eu tinha que entender, se eu não entendesse, ele já ia me batendo. Eu tinha que saber. E aí eu o levava para todo lado.

Pensando no atravessamento de classe, torna-se importante pontuar que as relações de poder abrem espaços para as liberdades. Quando falamos em saberes e poderes que subjetivam os sujeitos, temos que lembrar que as resistências se fazem presentes. Os sujeitos resistem das mais variadas formas, cada um/uma com suas estratégias. Conforme aponta Foucault (1998, p. 106), existem “resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício”.

Portanto, é possível afirmar que as relações de classe constroem os sujeitos, mas não de forma decisiva e/ou definitiva. As pessoas se constituem frente aos saberes dirigidos à sua classe e aos poderes que os hierarquizam, mas também resistem das mais variadas formas. Nas narrativas, foi possível perceber essas resistências. Houve quem resistisse à escola, não a aceitando como ela se mostra na atualidade, parando de estudar. Houve aqueles/as que entraram e saíram do sistema escolar, resistindo à cultura praticada nesse espaço, que, muitas vezes, se distingue muito da sua própria cultura, mas retornaram, tentando se adequar ao que lhes parecia uma possibilidade de um futuro melhor. Mas houve, também, aqueles e aquelas que resistiram ao afastamento da escola, que criaram estratégia para se manter no sistema escolar.

As ex-alunas entrevistadas frente às situações enfrentadas, tentaram driblar suas dificuldades emergenciais e investir na educação; portanto, mesmo com os afastamentos e retorno ao sistema escolar elas estavam resistindo de alguma forma, quer seja negando a permanecer no sistema, quer seja se negando a serem incluídas do mesmo. Mas, como as resistências são diversas e se mostram de diferentes formas, dentre percebidas nas narrativas das ex-alunas, a seguir, problematizei as narradas por Cristina, uma vez que sua resistência se difere das empreendidas pelas demais participantes da pesquisa.

3.8 O caso Cristina

Cristina se construiu a partir de suas superações. Suas narrativas evidenciaram uma tentativa de burlar o sistema de exclusão das classes populares seguindo por um caminho mais longo junto à educação escolar. Cristina disse que quando era criança, nem pensava sobre como caminhar pelo sistema escolar, não pensava em fazer faculdade ou coisa parecida. Esse desejo de estudar mais, para “*ter um futuro melhor*” se deu por volta da sexta série, quando por influência de professores e palestrar sobre ingresso na marinha começou a desejar um percurso mais longo junto à educação escolar, o que a levou a planejá-la, empreendendo esforços e resistências ao afastamento da escola. Cristina enfrentou dificuldades econômicas e a baixa qualidade do ensino a que acreditava estar recebendo, se superando a cada dia, “*tendo que estudar o dobro do que o pessoal estuda*”.

É interessante problematizar os modos de subjetivação a que Cristina foi exposta, pensar nas condições que a levaram a se diferenciar em relação aos caminhos construídos pelas demais participantes da pesquisa. Ela foi objetivada por saberes que condizem mais com os de outras classes que não os da sua. Cristina pareceu-me planejar a sua vida escolar frente a esses saberes, fez escolhas nesse sentido.

No entanto, esses mesmos saberes que a objetivaram, a subjetivaram de forma a fazer escolhas diferentes das demais participantes da pesquisa. Frente aos discursos, Cristina construiu um lugar que diz de superação. Apesar de não ter o mesmo ponto de partida em um processo de escolarização que se refere a uma escola que prepare para a entrada nos Cursos Superiores, condições financeiras que lhe auxiliem a ter acesso aos meios culturais das classes

sociais que adentram à Universidade, parecia acreditar ter que superar esses entraves. Apesar do desnível de qualidade da educação escolar, Cristina quis alçar voos nesse espaço e, para isso, precisava garantir o nível das demais pessoas que frequentam a Universidade por seu próprio mérito. Cristina não parecia reconhecer as construções sociais das diferenças, ao contrário, me parece que ela as invisibilizava. Discursos que constroem posições de sujeito.

O sujeito sempre será livre para fazer o seu caminho, mesmo que este seja, sob os olhos de terceiros, penoso. Não se trata de uma dominação, mas de espaços de liberdade. As práticas de liberdade “são necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos, formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política” (FOUCAULT, 2006c, p. 265-266). E são esses caminhos que Cristina trouxe em suas narrativas:

Cristina – [...] Aí fui e fiz o vestibular e passei. Mas aí eu fiz morrendo de medo porque eu não usei cota.

Zaine – Não usou cota?!?!?!?

Cristina – Não! Aí passei!

Zaine – E você tinha cota de tudo! De escola pública, da raça... e, porque você não usou cota?

Cristina – Porque eu acho preconceito [risos].

Zaine – Você acha?!?

Cristina – Acho.

Zaine – Mas você não acha que... Não sei né... Eu sou a favor de cota... [...] E passou bem?

Cristina – Passei.

Zaine – É... Você passou na primeira ou na segunda turma?

Cristina – Na primeira turma.

Zaine – Na primeira turma sem cota [...]

Cristina – Passei...

Zaine – Mas é porque você estudou em casa? Você tem horário de estudos?

Cristina – Isso! E fiz o cronograma direitinho, e eu estava estudando pra

marinha também, né, aí juntou... Aí eu fiz o cronograma direitinho. Aí nessa época ainda, a minha mãe não estava aposentada, ainda, meu irmão trabalhando ainda, aí não tinha como pagar cursinho. Aí eu fiz o curso da prefeitura né, o CPC [Curso Preparatório para Concursos]. Tinha alguns professores bons, assim. Tinha bastante livro também. Aí eu fui estudando. Gente com vontade. Aí pegava uns livros aqui na biblioteca também, aí foi isso.

Mesmo percebendo que foi prejudicada frente a um ensino de qualidade inferior ao de outras classes, Cristina acreditava que por mérito próprio conseguiria superar esse obstáculo e superar-se para chegar onde pessoas de outras classes têm mais facilidades para chegar e se garantir nesse lugar. Penso nessa luta travada por Cristina em relação a sua escolarização e busca de ascensão social como uma forma de construir a si mesma. Foucault (2006c) fala das práticas ascéticas como um exercício de autoformação do sujeito, “de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006c, p. 265).

Cristina, quando perguntada sobre as facilidades e dificuldades encontradas nos seus caminhos de escolarização, falou que teve que estudar o “*dobro do que as demais pessoas*” que disputavam uma vaga com ela, uma vez que o ensino público não era muito bom no sentido de preparar para a entrada na Faculdade. Assim, para garantir acesso ao ensino superior, teve que fazer um cronograma de estudos, além de pegar livros na biblioteca pública e recorrer a um cursinho popular para tirar as dúvidas que surgiam em seus estudos independentes:

Cristina – O CPC pra mim era mais uma revisão, porque eu já estava estudando em casa. Era mais uma revisão, eu não ia lá para aprender. Era só para relembrar, porque eu, antes, adiantava a matéria pra que, quando eu chegasse lá eu só ir... Recordar, né.

Zaine – Nossa! Que legal! Muita dedicação, né!?

Cristina – Era mais para ir relembrando, até porque o curso era intensivo, então... então, para a pessoa aprender eu acho que não... a pessoa já tinha que ir com uma bagagem sabe. Aí, só com o que você veio da escola não dava, você tinha que estudar. Igual a matemática da escola era diferente da matemática que cobrava nas provas da Federal. Então se a gente não estudasse mais e pegasse o reforço do CPC...

[...]

Zaine – *E quais as facilidades. Você encontrou algumas facilidades, algumas pessoas, algumas situações que te ajudaram nesse percurso?*

Cristina – *Facilidade? ... Ah... A disponibilidade dos livros... Tinha... O CPC também oferecia umas aulas assim extras que a gente podia vir no sábado, tipo uns... aulões, assim ... Sabe? Pegava tudo. Um... É... Deixa-me ver mais o que... Ah... Facilidade, facilidade, não teve... Que eu vinha até caminhando da minha casa até o CPC...*

Zaine – *Era luta mesmo? ...*

Cristina – *Era luta mesmo! Eu ia caminhando e voltava caminhando...*

A narrativa de Cristina evidencia também a necessidade de apoio estudantil para a permanência dos alunos e alunas das classes populares na Universidade. Se adentrar à Universidade é um desafio; permanecer nela se constitui em lutas cotidianas de resistência para conseguir concluir o curso a que se propôs.

Cristina – *[...] O primeiro mês eu fui a pé... até que eu peguei a bolsa do apoio né.*

Zaine – *É, porque agora tem a bolsa do apoio.*

Cristina – *É, agora tem... Aí, assim que eu entrei, eu já estava na fila lá e alguém me deu um panfletinho, aí eu já vi e falei: - É essa mesmo!*

Zaine – *É, que alívio, né? ...*

Cristina – *É, mas depois demorou um mês. Um mês e meio pra vim. Aí no início eu subia a pé, mas prá voltar eu voltava de ônibus porque é perigoso, né.*

Cristina fez um exercício de si, sobre si mesma, investiu nela própria, utilizando-se da liberdade de atuar frente às relações de poder. Subverteu a ordem. Se os discursos e práticas construídos para as classes populares dizem do pouco acesso dos sujeitos dessa classe à Universidade, Cristina resistiu e fez investimentos para superar, subverter essas relações de poder.

Entretanto, se identificar e se subjetivar a partir de valores e costumes de outras

classes ou outros meios que não são comuns ao seu tem o seu preço. Cristina, por ter construído experiências que dizem de outros grupos sociais, pareceu-me desconhecer os costumes de seu próprio grupo e ser observada com estranheza por ele:

Zaine – *E seus vizinhos? O que você... Como é que você vê isso? ...*

Cristina – *Ah... Eles... Então... Meus vizinhos? ... [suspira...]. Eles... Eles... [risos]. Eles... é... No lugar que a gente mora... No lugar que eu moro... Eles não se preocupam com as mesmas coisas que eu me preocupo, então, eles me veem como a “nojentinha” da rua... [risos]... Né... Esses negócios assim: - A metida... Né?*

Zaine – *E no fundo, você acha que há alguma admiração ou que, realmente, eles não dão valor a isso? É uma “inveja” ou realmente eles não dão valor?*

Cristina – *Eu acho que é um pouquinho de inveja também. Então quando eu chego na rua com o meu casaco da UF [se referindo à UFJF], mas eles... [risos], começam a jogar pontinho, falando, a menina lá: - Eu vou fazer só até o terceiro ano... Depois eu vou trabalhar no Bahamas [um supermercado de Juiz de Fora], porque estudar demais deixa os outros doidos..., que não sei o que...*

Zaine – *Ah, gente...*

Cristina – *Um recalque assim sabe? ... [risos].*

Zaine – *Entendi, entendi sim... é passa por aí, sim, né... E o Denilson [um outro aluno da escola que faz faculdade e mora próximo a casa de Cristina] ... O que você acha... Eles veem...*

Cristina – *Veem sim...*

Zaine – *É o mesmo preconceito? Você acha? ... Tanto é que ele tem uma grande admiração por você, né...*

Cristina – *E eu por ele!*

Zaine – *É... As afinidades...*

Cristina – *É..., a gente sempre foi assim... a gente pensava mais ou menos as mesmas coisas, assim, desde que a gente era criança e a gente gostava mais ou menos das mesmas coisas...*

Zaine – *É? ... Que interessante né. E você acha que isso tem haver com família, assim... Com a família mais restrita, assim: mãe..., assim... O que você acha que diferencia vocês dos outros colegas da rua ali? Por que será que vocês tiveram outra trajetória? Você já pensou nisso? Ou não?*

Cristina – *Acho que... As nossas mães incentivaram, de certo modo*

incentivaram. Até que quando a minha mãe encontra com a Mary, a mãe do Denilson, né... Elas ficam conversando e tal... e, o pessoal da rua é assim: é só funk, pagode, e as meninas tudo com filho, e não quer saber de estudar mesmo, só vai para zoar, aí fala que só o Ensino Médio tá bom... Antes era só o fundamental que era bom...

Zaine – *E na minha época que era até a quarta série... [risos].*

Cristina – *E aí fala que só o Ensino Médio tá bom, e não se preocupa muito, e tem gente que acha que entrar na faculdade é coisa do outro mundo, nunca que vai conseguir, aí vai e desiste... E não faz... E o pai também não incentiva... Muitos pais não iam à escola pegar boletim do filho, não ia a reunião, não faziam nada disso...*

Nas narrativas de Cristina, a presença do outro foi marcante. Sua mãe e a de Denilson foram apresentadas como mães que investem nos/as filhos/as, que reconhecem a importância da escolarização e incentivam os/as filhos/as a estudarem. As mães se encontram e ficam trocando ideias sobre as trajetórias escolares do filho e da filha. Mais uma vez, a presença forte da mulher como aquela que educa e incentiva os/as filhos/as a estudarem. É uma troca entre mulheres, uma conversa de mulher para mulher.

A presença *do outro* na constituição da subjetividade de Cristina também se dá pela negação de como se constitui esse outro. Cristina falou das pessoas do bairro que a criticam e escolhem caminhos diferentes dos escolhidos por ela que, por sua vez, se construiu a partir desses discursos, ela se constituiu negando-se a ser como as demais meninas de seu bairro, construindo-se em contraposição a este/a outro/a. Ela rompeu com os discursos que subjetivam estes/as outros/as. Segundo Foucault, os sujeitos se constituem através de práticas de si, de forma ativa, mas essas práticas não são inventadas pelo próprio sujeito “São esquemas de comportamento que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2006c, p. 276). Como toda relação de poder abarca liberdade, o sujeito tem a possibilidade de resistir ou aceitar esses esquemas. E Cristina pareceu-me romper com esses esquemas de seu meio. Ela resistiu, buscou outras formas de existir que não as percebidas em relação à maioria dos sujeitos de seu meio social.

Nesta minha análise, não há nenhuma pretensão de generalizações, como se que as relações da educação escolar com homens e mulheres presentes no meio em que vive Cristina serão sempre compreendidas como as apresentadas em sua narrativa. Inclusive a própria

narrativa já aponta para mudanças geracionais: se em outros tempos importava completar o Ensino Fundamental, tal perspectiva foi se ampliando para o Ensino Médio, e nos últimos tempos, a Faculdade já está se aproximando das classes populares como um imperativo para se “*ter uma vida melhor*”. Como nos alerta Foucault (2006c, p. 276), as “relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas”. Cristina denunciou as mudanças em relação a essa educação em seu meio: “*aí fala que só o Ensino Médio tá bom... antes era só o fundamental que era bom...*”. Ou seja, ela conseguiu romper com os discursos que constroem sujeitos que acreditam que estudar até o Ensino Médio é suficiente. Ela rompeu com esse discurso e criou um acontecimento em sua comunidade, o que pode, com o tempo e dadas as mudanças nas relações de poder que se referem à educação escolar, criar outras regularidades e discursos que venham a favorecer uma relação mais longa com a educação escolar.

O que se percebe na narrativa de Cristina e Cristiana é que sua família apresenta dificuldades de se adequar aos valores e gostos das pessoas que convivem em seu bairro. Segundo a mãe de Cristina, o filho e a filha não se sentem bem no local que moram:

Zaine – *É... Isso que eu ia perguntar: - O problema dos/as meninos/as é com a vizinhança ou com a construção da casa?*

Cristiana – *Os dois né. Eu preferia arrumar direitinho. Mas, eles não querem mais morar lá.*

[...]

Cristiana – *Então não tem como. Entendeu... Então é vender lá, né, e então ir pro outro lugar. Então com dinheiro que vendesse lá, comprava uma outra, né. E os vizinhos lá também, porque assim, entendeu...*

[...]

Zaine – *Seus/suas filhos/as, eles/as têm amigos ali na rua?*

Cristiana – *Têm, mas eles não misturam não. Porque ele sempre saía, jogava bola com eles, mas hoje não tá misturando mais não. Porque agora com a igreja né, não tá misturando mais não. Sai do trabalho e vai direto pra igreja, né, entendeu?*

Zaine – *E a senhora, tem muitos amigos ali na rua?*

Cristiana – *Ah... Ali eu não tenho muito não... Nem na rua eu fico. Não converso com quase ninguém. Eu falo um “oi” assim, entendeu. E eu tenho duas lá e de vez em quando eu vou à casa delas, entendeu. Vou um cadinho,*

porque é uma senhora, coitadinha, já tá com oitenta e poucos anos e ela gosta muito de mim, né. Então de vez em quando eu vou à casa dela, né. Agora, eu não sou assim de..., entendeu.

Zaine – Entendi.

Cristiana – E tem uma outra lá do lado que gosta muito de mim. Então eu passo, ela fala: - Oi Cristiana?! Entendeu... De vez em quando eu paro um pouquinho, converso um pouquinho, mas não sou assim de... Sabe... O negócio é alguns vizinhos... Não é todos, né... Tirando dois, três... Deu pra lá, tá tudo bem, mais...

Zaine – Então pela senhora a senhora continuava morando ali?

Cristiana – É assim, eu ia reformar tudo direitinho né, e continuar porque eu não sou de ficar conversando né. Com eles lá fora. Mas eles não querem mesmo.

Zaine – E é perigoso ali, ou não?

Cristiana – Não... Agora, tem uns meninos que usam droga e tudo rolando, né...

[...]

Cristiana – Ah, não sei, eles não querem é ficar ali naquele canto... Ali...heheh. E o pessoal... Tem uma vizinha do lado que o quintal é uma bagunça. O outro do lado o quintal é uma bagunça e eu fico ali naquele outro meio ali. E na rua debaixo tem uma vizinha, até tinha um menino aqui, aquele menino que estava ali [se referindo a um aluno que estava na sala de biblioteca onde estávamos fazendo a entrevista], ele é meu vizinho. Aí ele, aí ele mora na parte debaixo, aí tem duas entradas, pra mim e pra mãe dele, né. Então ele desce assim, na beira da escada, né então desce pulando, soca a parede, sobe em cima da casa, entendeu. Que a minha casa, eu fiz o muro atrás, na frente né, mesmo assim eles conseguem, na hora da escada, eles conseguem subir lá, jogar pedra. A perturbação é isso. Então eu fico nervosa, eu grito, entendeu...

[...]

Cristiana – Vai aborrecendo. Então a gente quer um lugar assim... Que não tem né... Ninguém passando na frente da casa da gente...

Dona Cristiana pontuou a sua situação de classe, falou de suas insatisfações em relação ao meio em que vive e de sua situação financeira. Demonstrou descontentamento com os modos como os outros se apresentam em sua vizinhança. Há toda uma relação de poder na sua construção de sujeito em relação aos seus vizinhos. Ela se constrói como diferente deles, ao mesmo tempo em que resiste em se submeter aos modos como eles se portam. Foucault

(2006c) fala de relações de poder como “jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros” (2006c, p. 285). Ela não concorda com o modo de ser de seus vizinhos: “*eu fico nervosa, eu grito, entendeu...*”, e nessa situação prefere não se relacionar com eles, ou se pudesse, mudaria de bairro, iria para um outro lugar onde as condutas dos outros dissessem mais sobre seus modos de vida. O filho e a filha igualmente não se adéquam ao bairro em que foram criados.

3.9 Geração, maternidade e escolarização: O lugar atribuído à escola

A partir das narrativas foi possível perceber que as mães das ex-alunas valorizavam, a seu modo, a educação dos filhos e filhas. Incentivavam a ida à escola e pareciam acreditar que esta pudesse lhes proporcionar um *futuro melhor*.

Cristina e Cláudia, em suas memórias de escola, já diziam valorizar a educação, gostar da escola e que gostavam de estudar. Já Vanessa e Flávia me parecem perceber essa importância da educação escolar a partir do momento que se tornaram mães. Após a maternidade, passam a repetir os discursos de importância da escola para o futuro dos filhos e filhas. Suas experiências de mulheres e mãe se mostraram marcantes e elas parecem ser subjetivadas por essas experiências. Sendo mães, repetem esses discursos como forma de serem “verdadeiras” mães para os filhos e filhas. É como se elas se reconhecessem nas experiências das próprias mães e, dessa forma, passam a repeti-los, dizendo da escola como instituição que pode proporcionar um futuro melhor. Reproduzem os lugares de mãe a que foram subjetivadas ao longo da vida.

As mulheres, ao serem chamadas a serem mães, a estudar, ou a corresponderem a outros imperativos de seu meio social, são objetivadas; saberes e discursos são construídos para governá-las para que elas correspondam a esses saberes. Os discursos e as práticas de seu meio são colocados como imperativos para que estas se constituam em “verdadeiras” mulheres e, assim, vão construindo-as, convocam-nas a se posicionarem frente às verdades do mundo em que vivem. Estas, por sua vez, têm espaços de liberdade para atender ou resistir a tais imperativos. A escolarização e a maternidade se constituem em modos historicamente

singulares que vêm objetivando as mulheres, assim como o são, pelos outros e por elas próprias, a corresponderem a saberes e a poderes que são procedimentos de governo em relação à mulher. As questões que se colocam são: Como cada mulher se subjetiva frente a esses modos? Quais são os processos de cada uma frente a esses modos?

A valorização da escola pelas mães das ex-alunas também aparece de forma diferenciada. Lourdes preferia que os filhos e filhas ficassem em casa como forma de protegê-los das agressões de outras crianças. Para que voltassem à escola, necessitou da intervenção da assistente social e do Conselho Tutelar. Cristiana, ao contrário, se esforçava para que o filho e a filha fossem para a escola:

Cristiana – *Aí é que eu falo né, eu não tive [se referindo a não ter tido oportunidade de estudar], mas ela herdou tudo, né... Essa vontade.*

Zaine – *É! Graças a Deus!*

Cristiana – *É! Graças a Deus! Eu sempre acompanhei. Fui a acompanhei na escola, né. E também sempre que tinha reunião eu ia, né, nas reuniões né.*

Zaine – *É participar, fazer o possível por eles, né...*

Cristiana - *É, né. Levava eles pra creche, chegava atrasada... [risos].*

Zaine – *A patroa xingava...???*

Cristiana – *A patroa xingava, entendeu...*

Zaine – *Mas não tinha importância, a prioridade eram ele/ela? ...*

Cristiana – *Eram eles... né, entendeu...*

Dona Lourdes se construiu como mãe que deve oferecer a escolarização aos seus filhos e filhas, sobretudo a partir da intervenção do Conselho Tutelar e da assistente social. Contudo, ainda percebia a escolarização a partir de suas próprias experiências de escola. Dona Lourdes, assim como as filhas, dizia gostar da escola. Quanto a estudar, disse ter dificuldades em aprender. Pensou em ser professora, mas não sabia como fazer para chegar lá, o que nos convida a pensar que esse querer aponta para uma ascensão de classe, uma vez que naquela época, ser professora dizia de um *status* social que poderia colocá-la em uma situação de classe superior à sua. Esse desejo de ser professora se encerrou junto com sua interrupção da

escolarização ao fim da quarta série.

Quanto à educação escolar dos filhos e filhas, Dona Lourdes fazia o possível por eles/elas; no entanto, parecia ter muito mais a se preocupar para além dessa tarefa. O que considerava possível em relação à educação escolar dos filhos/as não condizia com a cultura escolar que exige frequência e dedicação às aulas a curto e a longo prazos. Queria que eles estudassem, mas parece que esse desejo era algo distante, sem um planejamento prévio. Dona Lourdes, apesar de querer que os/as filhos/as estudassem, deixava que eles próprios decidissem sobre essa questão “*Assim, tinha uns que gostavam mais de estudar, tinha uns que não gostavam muito*”, ou ainda, “*Ah, é igual eu te falei, eu queria que eles estudassem, mas eles é que escolhem. A gente fala, mas eles é que sabem*”, “*Ah, eu nunca obriguei nada não, eu queria que eles estudassem, que tivesse uma profissão, que estudassem mais do que eu estudei, mas isso é deles...*”. Dessa forma, se limitava a matricular os/as filhos/as na escola, mas o caminho deles era traçado sem muita interferência sua. Apenas quando chamada pela escola é que tomava ciência dos percursos traçados pelos/as filhos/as na escola:

Zaine – Como era a relação de seus filhos com a escola?

Lourdes – Assim, tinha uns que gostavam mais de estudar, tinha uns que não gostavam muito. Tinha o Fábio que quando eu fui ver ele já tinha mais de 90, 95 faltas. Aí teve que levar o nome dele lá para baixo na Secretaria porque ele tinha nota para passar, mas ele não tinha frequência. Aí ficou aquilo: passa não passa, passa não passa, aí acabou passando. Eu acho que ele tinha uma inteligência, mas ele não gostava de estudar, aí eu ia trabalhar e ele ficava em casa e eu nem sabia. Tinha dia que eu o mandava pra escola e ele ficava pela rua, era muita falta.

A escola aparece quase sempre como um lugar de investimento. Dona Lourdes apostava na escola. Acreditava nela como local de ascensão social, mas parece que se baseava nas próprias experiências para compreender as escolhas dos filhos e filhas em relação à educação escolar. Mesmo acreditando que deveriam estudar, ela dizia que, ao final, eram eles que precisariam decidir sobre seus caminhos. Cabia a ela aceitar essas decisões.

No que diz respeito a abandonar ou não a escola, o gênero parece ser menos marcante do que a classe. Dona Lourdes não falou sobre essa diferença para a saída da escola. Essa questão de sair ou não da escola parece ser naturalizada por Dona Lourdes como um desejo pessoal, uma escolha que não tem a ver com construções sociais ou de gênero.

Dona Joana, a mãe de Flávia, embora demonstrasse simpatia por mim e tentasse marcar uma entrevista comigo para falar sobre a escolarização de seus filhos e filha, nem ao menos teve condições de concretizar esta entrevista. Sendo mãe de quatro filhos e uma filha, estava na época da entrevista consumida por questões emergenciais: após lutar durante dois anos para retirar um filho da prisão, estava às voltas com outro filho em período de internamento em decorrência do envolvimento com questões ligadas ao tráfico de drogas. Gostaria muito de ouvir Dona Joana, conversar com ela sobre a escolarização de seus filhos e sua filha, mas ao que parece, suas urgências e seu cotidiano apresentavam questões mais emergenciais do que as referentes à escola e à minha pesquisa.

A mãe de Cristina, Dona Cristiana, narrou uma trajetória de escola diferente da apresentada por Dona Lourdes. Quando não pudera estudar. Integrante de uma família numerosa, foi criada por uma tia que, na época, se preocupava mais com a sobrevivência do que propriamente com a escolarização, embora o filho e a filha dessa tia tenham estudado até a 6ª série, mais ou menos. Cristiana, desde cedo, tinha que cuidar da casa e dos sobrinhos, não sobrando tempo para os estudos dela. Quando foi trabalhar em “*casa de família*” e morando no emprego, começou a estudar aos 17 anos, não sabendo na ocasião escrever sequer o próprio nome:

Zaine – *E a senhora estudou? A senhora estudou até que série?*

Cristiana – *Até a terceira série. Terceira pra quarta.*

Zaine – *Terceira pra quarta, né. É... e qual escola que foi?*

Cristiana – *Iíí... Deixa-me ver, eu estudei no Grupo Central, né... Estudei no Stella Matutina, antigamente, era ali na Rio Branco...*

Zaine – *No Stella? ... E era particular?*

Cristiana – *Mas era à noite né, era católico e, mais aonde? Tinha um colégio lá no São Mateus, chamava Bicalho...*

Zaine – *Áurea Bicalho?*

Cristiana - *Era Bicalho... Acho que era Bicalho, não sei... nem dá para lembrar, tem muitos anos mesmo.*

Zaine – *E a Senhora estudou quando era criança? Ou a senhora já era adulta.*

Cristiana – *Não, eu estudei depois de velha mesmo. É porque... É né, porque*

quando eu era criança não tinha como estudar né. Minha tia, eu fui criada com minha tia, né. Aí ela, não deu para colocar na escola, aí depois quando eu fui trabalhar fora é que eu comecei...

Zaine – *Criança, então, você não estudou?*

Cristiana – *Não. De pequena não. Só depois de velha mesmo.*

Zaine – *Aí então no Stella Matutina era de adulto, também?*

Cristiana – *Era de adulto, eu estudei também, entendeu, era muito assim, difícil para aprender né, porque a gente não teve aquela oportunidade quando era pequeno né.*

Zaine – *É... Eu já trabalhei com adulto e realmente é mais difícil né. E às vezes a pessoa fala: ah, sou eu... e não é...porque no momento de aprender, quando não tinha grandes preocupações não pode estudar.*

Cristiana – *É, e quando eu era criança eu não pude estudar né, e quando eu saí para trabalhar que eu fui estudar. Entendeu.*

Zaine – *E com que idade, assim, mais ou menos, você lembra?*

Cristiana – *Que idade mais ou menos?*

Zaine – *É, que você começou a estudar?*

Cristiana – *Ah, eu tinha uns 17 anos..., por aí assim.*

Zaine - *Hãã, tá. E sabia assinar o nome? Ou não, quando você começou a estudar, quando tinha 17 anos?*

Cristiana – *Não sabia nada, depois que eu comecei. Aí eu trabalhava na casa de família, a dona também, uma senhora que dava aula particular assim, né, na casa dela. À noite eu ia pra lá também e estudava né, ela me ensinava, né. Entendeu, mas foi difícil né, trabalhando e estudando...*

A narrativa de Cristiana foi marcada pela classe. Não pôde estudar quando criança “*porque não tinha como*”. Nascida em uma família numerosa, foi morar na casa da tia e lá também não teve oportunidade de estudar porque tinha que ajudar na organização da casa. Cristiana expressou a questão do trabalho doméstico como um complicador da relação das meninas com a educação escolar.

Quando mais velha, foi estudar em salas de educação de adultos, mas teve que trabalhar paralelo ao processo de escolarização. Mesmo não podendo estudar quando criança, ou justamente por não ter tido essa oportunidade, privilegiava a educação do filho e da filha

em detrimento da necessidade de trabalhar. Em suas palavras: “*Eram eles estudarem, né... aí eu não importava que eles trabalhassem não, sabe*”. Durante a entrevista, demonstrou preocupação com a educação do filho e da filha, respeitando as diferenças de cada um, preenchendo suas necessidades inclusive com atividades extraescolares:

Cristiana – *Ele [o filho] não era muito “coisa”..., igual eu te falei, mas ela eu achava que ela ia crescer. É eu achava que ela ia adiante, né. Porque eu via a força de vontade que ela tinha né. Entendeu? Aí eu achava que ela ia mais, agora ele não...*

[...]

Zaine – *A senhora imaginava que ela ia fazer faculdade assim?*

Cristiana – *Eu acho que eu imaginava sim, que ela ia fazer... Que ela ia subir um pouquinho... Que ia fazer alguma coisa né. Porque ela era muito inteligente entendeu. Tanto que, quando eu a coloquei aqui, quando ela fez seis anos, aí até, acho que é a Rita né, que era a professora, ela perguntou se eu fosse tirar ela daqui que ela ia ficar atrasada. Então, ela já sabia ler, ela já sabia fazer tudo... Aí eu falei: então ela pode continuar aqui... Aí ela continuou aqui mesmo. Porque ela já sabia ler, já sabia tudo né... Aí então eu deixei né, pode continuar aqui mesmo, não tem problema não...*

Cristiana apostava na escola como uma instância que poderia proporcionar *um futuro melhor* para o filho e a filha. No entanto, me parece ter construído para o filho uma posição daquele com dificuldades em aprender. O saber médico atuou de forma a construí-lo como aquele pouco capaz de aprender e, portanto, de obter êxito na educação escolar. Ela acreditava na pouca condição do filho para os estudos, uma vez que foi diagnosticado como apresentando uma disritmia. Portanto, quando ele quis parar de estudar, pareceu entender e aceitar os saberes-poderes que o construíram como pouco afeito à educação escolar. Em relação à filha, construiu um lugar para ela como aquela que “*ia adiante*”.

Dois pontos me chamaram a atenção nas narrativas das mães das ex-alunas. Um se refere à maior facilidade em acompanhar o processo escolar dos filhos e filhas quando se tem um menor número de filhos/as. O outro ponto se refere a um desejo de estudar que parece ser transmitido aos/as filho/as, ao passo que a falta dele ou um outro modo de conceber esse interesse também parece afetá-los.

Como o assujeitamento nem sempre se dá por força e coerção, mas também por

escolhas e vontades do próprio sujeito (FOUCAULT, 1984), Flávia fez suas escolhas em um contexto singular, em meio à cultura de sua comunidade, se assujeitou aos saberes nas possibilidades que se apresentaram a ela. Cristina, por sua vez, frente aos mesmos discursos de importância da escola para um futuro e mesmo frequentando o mesmo espaço escolar que Flávia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental se assujeitou aos saberes sobre educação escolar de forma distinta de Flávia.

Com relação às mulheres, a gravidez ainda é uma situação marcante e que diz da relação da mulher com sua vida escolar. Cristina, a única das entrevistadas que faz faculdade, não tem filhos/as, mas disse ser muito cobrada por essa situação. Disse ser comum as pessoas perguntarem se ela tem namorado, se tem filhos/as e falam da preocupação dela “*ficar para titia*”. Podemos dizer que a maternidade, sobretudo para as mulheres das classes populares, ainda hoje tem se mostrado como uma contingência que compete com o processo de escolarização das mesmas.

Vanessa parou de estudar muito antes de pensar em ter filhos/as. Parece não se preocupar em voltar a estudar. Talvez por isso, ter filhos/as não se mostrou para ela um entrave aos estudos. Parece aceitar com tranquilidade a sua saída da escola. Disse que *se tivesse pensado*, na época poderia ter se formado para professora, mas como ela mesma narrou: “*acabou, acabou, passou, passou*”.

Cláudia e Flávia demonstraram como a gravidez dificultou prosseguir estudando. Flávia relatou que já faltava às aulas e, ao que parece, a gravidez acabou por adiantar o processo de rompimento com a escola:

Zaine – *Ah, você foi até a 8ª série então? E aí por que você parou?*

Flávia – *Ah, foi assim: às vezes eu estava indo, faltando, parando, aí agora eu arrumei filho aí eu não busquei mais nada não...*

Zaine – *Com que idade você estava quando você parou?*

Flávia – *Ah, eu estava com 21 para 22.*

Zaine – *Ah tá, não era tão novinha assim não...*

Flávia – *É, não. Porque o meu menino eu engravidei com 18 para 19.*

Zaine – *Então você engravidou e ainda continuou um tempo.*

Flávia – *É, sim. É aí eu passei mal e parei. Aí eu fiz a 5ª e a 6ª aí depois eu*

continuei, aí depois eu parei.

Zaine – Aí você passou mal por causa da gravidez?

Flávia – É, dá gravidez, aí eu não fui mais não. Também aonde eu estudava era muito longe.

Cláudia também acredita que a maternidade atrapalhou a prosseguir com os estudos, mas contou com a ajuda da mãe para concluir o Ensino Médio:

Cláudia – É, eu fiquei dois anos sem estudar, depois eu voltei, aí já tinha a Milena, aí quando a Milena, tinha dois anos, aí eu fui e terminei o meu segundo grau.

Zaine – Aí então você tirou o segundo grau... Ah..., que legal!

Cláudia – Aí a minha mãe ficava com a Milena para eu tirar o segundo ano lá no Dilermando [escola do bairro]... [Risos], é, é... Aí eu falei com a minha mãe: vou ficar pendurada nesse segundo ano até quando? Porque depois que a gente arruma um filho fica né... Igual eu falei com a minha mãe; eu tenho que cuidar dela, na época o pai dela estava preso. Eu falei, então, se eu não estudar, eu nunca mais vou tirar esse segundo grau. Vou ficar com esse negócio pendurado aí para o resto da vida e não vou tirar. Aí depois eu não quis fazer nada não, não fiz cursinho, não fiz nada, aí assim, eu pretendo mais..., mais prá frente, porque agora não, porque agora elas tão pequena, mais eu até andei fazendo concurso dá... Na época, foi no ano passado, eu fiz o concurso da... De que gente? Um concurso público...

Lourdes, mãe de ex-alunas, também diz da gravidez interferindo na escolarização:

Zaine – Que relações você estabelece entre homens e escola e mulheres e escola? Quais as dificuldades e facilidades de cada um?

Lourdes – Como assim que você tá falando?

Zaine - É assim, se tem diferença pra mulher e para homem estudar?

Lourdes – Bom..., mulher tem mais aquele jeito para estudar, tem mais atenção, mais força de vontade e homem não liga muito.

Zaine – E você acha que tem alguma coisa que atrapalha a mulher estudar? Ou ao homem estudar? Ou alguma facilidade para um ou para o outro

estudar?

Lourdes – O que atrapalha a mulher estudar é que quando ela vai cuidar da casa, ou ela tem filho, aí fica difícil ela estudar, igual eu: pensei em voltar a estudar só para lembrar das coisas, para não esquecer o que eu já tinha aprendido, mais aí veio os filhos, os netos e aí ficou difícil, né, eu podia esforçar mais e voltar a estudar, mais ainda com Agnaldo fica mais difícil.

A narrativa de Débora apontou para uma alternativa encontrada por uma escola do município para minorar a posição da gravidez como um complicador para a escolarização. Nessa mesma narrativa, Débora mostrou a falta de expectativas em estudar como um motivador para engravidar. Parece que não estando satisfeita com a escola, preferiu parar de estudar e engravidar:

Débora – É nesse negócio de gravidez, lá no Vinícius [Nome do diretor usado para identificar uma escola do bairro], as meninas pode levar os/as nenéns, pra sala, é só levar o carrinho.

Zaine – É mesmo? Que legal! Assim ajuda quem tem filho a estudar! ... Mas será que dá certo?! Porque o neném chora... Tem que saber administrar.

Lourdes – É o caso dessa aí...

Zaine – Hã, como? Você tá grávida, Débora?

Débora – Tô!

Zaine – É mesmo! Eu nem percebi! Óh! Nem vi mesmo! Estava aqui conversando e nem vi! Já tem uma barriguinha mesmo!

Débora – É...

Zaine – Bom... Pelo menos se você quiser voltar estudar tem a escola do Vinícius lá... [risos]

Débora – É, né... Lá é bom! Se eu tivesse lá às vezes eu nem tinha arrumado neném..., mas estava na Escola Normal, lá não é bom não.

Diante dos imperativos de escolarização e da maternidade, Débora, insatisfeita com a escolarização e com a escola a que estava estudando, prefere se afastar da escolarização e inclina-se ao imperativo de ser mãe.

Ela trouxe, ainda, outra discussão importante que se refere a ações de atendimento às

mulheres-mães. Como discutido por Rosemberg (2012), apesar da pouca existência de políticas públicas que favoreçam as especificidades da educação feminina, as pessoas reinventam seus espaços e conseguem se escolarizar, apesar das dificuldades enfrentadas. É o caso das mulheres-mães que, na falta de políticas públicas de atenção às estudantes gestantes, reinventam seu cotidiano recorrendo a mães, irmãs, demais familiares a até mesmo a vizinhos para ajudarem na tarefa de criar os filhos e filhas. Os serviços públicos, sensíveis às necessidades que observam em suas áreas de atuação também tentam driblar a carência desses serviços e improvisam alternativas para que a gravidez e a maternidade não se tornem mais um empecilho para a escolarização das mulheres das classes populares.

3.10 A questão da raça

A preocupação inicial desta pesquisa diz respeito aos atravessamentos de classe e gênero e suas interseções com a educação escolar. No entanto, ao longo da pesquisa, chamou-me a atenção o fato de que, embora todas as participantes pudessem ser consideradas negras, poucas foram as referências à raça. Apenas Cláudia e Cristina fizeram alusão a essa questão.

Assumindo a escolha de trabalhar com narrativas, optei por problematizar nessa seção apenas os discursos produzidos ou reverberados pelas participantes, não me atendo a uma discussão para além do que foi dito, deixando para outros/as pesquisadores/as o desafio de discutir os silêncios presentes nas relações entre educação escolar e seus atravessamentos com a categoria raça.

Quando me refiro ao termo raça, não estou fazendo referência a um conceito biológico de “raças humanas”, tal qual utilizado nos séculos XVIII e XIX (MUNANGA, 2000) e tão rechaçados nos dias de hoje. Quando discuto raça, oriento-me pelas discussões de Guimarães (2002, 2003) que compreende esse conceito como formado a partir de construções sociais que envolvem características físicas e culturais sobre os corpos, que no Brasil apresenta um forte componente ligado à cor da pele.

Cláudia parecia invisibilizar a própria cor, ou “embranquecer-se” (SCHWARCZ, 2000). Quando se referiu à cor, disse das colegas de sala que a achavam “*metida*” por não gostar de negros. Em uma passagem da entrevista, Cláudia disse que uma amiga uma vez lhe

falou “_ *Aí, ela tá fazendo isso só porque a gente mora no Olaaaaaaaavao* [Bairro próximo ao de Cláudia e que ela dizia não gostar das pessoas que lá moravam]! *Só porque nós é preeeto...*’ [risos]. *Criando um racismo entre a turma pra dar briguinha sabe...*”. E esse entendimento sobre cor/raça parece se repetir a partir de um corte geracional.

A filha de Cláudia, uma menina que pode ser considerada branca devido à cor de sua pele, em uma passagem em sala de aula, discutindo sobre as diferenças, falou para a turma; * “*Eu sou branca, minha mãe é um bocadinho branca. A Minha vó é um bocadinho preta... mas eu gosto dela mesmo assim!*”.

Discutindo modos de subjetivação como experiências que nos constituem, penso o que é ser negra, e o que é ser negra nas classes populares. Penso nas experiências que vivem essas mulheres que são capazes de construí-las de forma a negarem a própria cor. A filha de Cláudia, por ser mais branca ou menos negra do que a mãe se constrói como sendo branca. Parecendo compreender que a mãe não é tão branca como ela, aceita que a mãe “*é um bocadinho branca*”. Quanto à avó, admite que ela seja “*um bocadinho preta*”, mas mesmo assim, e “apesar” de sua cor, “*gosta dela mesmo assim*”.

A esse respeito, Munanga (2012, n.p.) afirma que “por causa do racismo brasileiro, muitos afrodescendentes têm dificuldades em se aceitarem como negros”. É o que parece acontecer com Cláudia e sua família. À medida que se distanciam da pele negra, se identificam como brancos ou, “*um bocadinho branco*”. E a questão é: de que forma essas construções e a negação da própria cor/raça pode interferir na relação com a escola, uma vez que se identificar como negro/a pode ter uma construção discursiva negativa frente à sociedade? É como nos alerta Munanga (2012, n.p.): “muitas vezes, você encontra pessoas com todo o fenótipo africano, mas que se identifica como morena-escuro. Os policiais sabem, no entanto quem é negro. Os zeladores de prédios também”. Ou seja, mesmo que a pessoa se identifique como *um bocadinho branca* ou, *um bocadinho negra*, em muitos momentos de sua vida ela é posicionada como sendo negra, recebendo toda uma construção discursiva que pode construí-la como hierarquicamente desiguais às demais pessoas. Essas construções podem, inclusive, afetar a sua aproximação ou o distanciamento da cultura escolar, uma vez que mesmo não se reconhecendo como negros ou negras, os/as professores/as, o diretor/a, os funcionários/as, as demais crianças e suas famílias podem, assim, reconhecê-los/as, trabalhando com discursos que podem construí-los/as de forma positiva ou negativa dentro do sistema escolar.

Cristina assumia-se negra, mas não marcava essa diferença, negando-se, inclusive, a

participar do sistema de cotas para o ingresso à Universidade, por considerar cotas um preconceito. Retomo aqui a sua fala nesse aspecto:

Cristina – Aí fui e fiz o vestibular e passei. Mas aí eu fiz morrendo de medo porque eu não usei cota.

Zaine – Não usou cota?!?!

Cristina – Não! Aí passei!

Zaine – E você tinha cota de tudo?! De escola pública, da “raça”... E porque você não usou cota?

Cristina – Porque eu acho preconceito [risos].

As cotas sociais e raciais de reserva de vagas nas Universidades brasileiras surgiram a partir dos anos 2000. Cercado por controvérsias, o sistema de cotas é considerado por alguns como um programa de inclusão social de grupos que se encontram à margem da sociedade em decorrência de construções históricas e culturais. Mas muitas são as críticas que esse sistema recebe, tanto no Brasil, quanto em outras partes do mundo. Inclusive a sua constitucionalidade já foi muito atacada, situação essa que foi diluída em 2014, com a aprovação pelo STF de sua constitucionalidade (BBC, 2012).

Sobre o fato de Cristina considerar as cotas como uma forma de “preconceito”, podemos dizer que ela não está sozinha. Há inúmeras pessoas que pensam como ela, muito embora, se pensarmos que as identidades são transitórias, inconclusas e podem se transformar ao longo do caminho, podemos dizer que esse era o entendimento que Cristina apresentava na época em que fez o vestibular e que pode ser contingente, marcado pelas experiências que vivia no momento.

A esse respeito, Azeredo (2005) traz diferentes posições de autores/as que discutem cotas universitárias. Para falar em defesa das cotas, a autora centra-se nas discussões de Boaventura de Souza Santos e Tarso Genro que defendem este sistema como um dos caminhos para a democratização da Universidade, criando condições de ingresso e permanência de grupos sociais que foram excluídos desse espaço.

E, como posição contrária, Azeredo (2005) discute as posições de Marcos Vinícius Freitas, João Batista Villela, Yvonne Maggie e Hermano Vianna que se posicionam contrários

às cotas. Os dois primeiros autores baseiam-se em argumentos elitistas, apontando que a universidade não deve ser para todos, mas apenas para os mais capazes, o que poderia ser ameaçado pelo sistema de cotas. Para esses autores, a meritocracia é o que está em jogo. A universidade seria o espaço por excelência de formação de elites intelectuais. Acreditam que as cotas seria uma forma de perpetuar o preconceito quando se cria condições para que pessoas com menores méritos sociais e acadêmicos possam ingressar e se manter na Universidade. Tal posicionamento baseia-se em argumentos pautados na questão da mestiçagem para se justificar sua oposição às cotas. O autor e a autora acreditam que as cotas reforçariam a diferença, dividindo as “raças”, transformando um país, que para eles seria “a-racial” em um que marcaria a diferença nesse campo, dividindo as pessoas em “raças”. Daí o entendimento das cotas como uma escolha racista.

Cristina, em meio esses vários discursos sobre cotas, se construiu como aquela que queria adentrar a Universidade sem recorrer a esse sistema. Sente que estaria sendo *preconceituosa* contra si própria se recorresse às cotas. Parece não querer entrar na discussão sobre os processos históricos que comprometem a mobilidade social e oportunidades educacionais. Opta pela superação individual dos entraves sociais, recorrendo a estratégias alternativas de superação das dificuldades sociais e educacionais com as quais se deparou:

Cristina - Aí eu fiz o cronograma direitinho. Aí nessa época ainda, a minha mãe não estava aposentada ainda, meu irmão trabalhando ainda, aí não tinha como pagar cursinho. Aí eu fiz o curso da prefeitura né, o CPC [Curso Preparatório para Concursos]. Tinha alguns professores bons, assim. Tinha bastante livro também. Aí eu fui estudando. Gente com vontade. Aí pegava uns livros aqui na biblioteca também, aí foi isso.

Uma vez que Cristina trouxe o discurso sobre cotas que envolvia, portanto, questões de raça, busquei retomar e problematizar os atravessamentos de gênero e classe, entrelaçando-os à raça. Dessa forma, travamos o seguinte diálogo:

Zaine – Ser mulher te atrapalhou em alguma coisa.

Cristina – Não.

Zaine – Nesse caminho.

Cristina – *Não. Não. Não encontrei dificuldade por ser mulher não.*

Zaine – *Discriminação, preconceito...*

Cristina – *Não...*

Zaine – *E por ser negra? Você acha que te atrapalhou?*

Cristina – *Também não.*

Zaine – *E você não quis cota? Também não precisava? [Risos]*

Cristina – *Não. [Risos]*

Zaine – *E ser mulher de classe popular? Como você vê isso? É diferente ser mulher de classe popular e ser mulher de classe média ou alta? Você acha que isso mexeu com você? Mexeu com a sua vida escolar? Teve algum rebatimento?*

Cristina – *[silêncio...]. Não... Por ser da classe menor as mulheres não têm muitas expectativas, né. Aí você não... Você não... Aí quando é criança não tem aquele, aquele referencial, aquele foco, né.*

Zaine – *E você, acha assim... Então tá, sendo mulher pobre a gente não tem aquele foco. Mas e o menino pobre?*

Cristina – *[silêncio]*

Zaine – *Você acha que tá na mesma situação? Ou seria diferente se você fosse um menino pobre?*

Cristina – *[silêncio]. Eu acho que estaria bem pior também, né. Porque os focos deles é o que? ...*

Zaine – *Você acha que é menos foco ainda, né?*

Cristina – *É menos foco ainda [longo silêncio].*

[...]

Zaine – *E essa diferença de como você percebe a escolarização das mulheres pobres... Eu acho que é igual você falou né, que lá no seu bairro, a maioria é engravidar, é casar, é ficar por ali e, às vezes, tem até essa discriminação até com a mulher que tem um outro foco que não os delas né...*

Cristina – *Tem muito...*

Zaine – *E você vê isso, até em outras classes, né, igual uma mulher de classe média: ela estuda, estuda e acha que tá bem, aí os outros: - Você não vai casar não? Você não vai ter filho não?*

Cristina – *É verdade...*

Zaine – *Quer dizer, é um preconceito também... Eles acham que a mulher só pode ter como foco: casar e ter filho.*

Cristina – *Casar e ter filho...*

Zaine – *E, principalmente nas classes populares. Embora isso também aconteça nas classes médias e altas, né.*

Cristina – *É verdade.*

Cristina, nessa parte da entrevista, se reservou a utilizar poucas palavras, guardando muitos silêncios, parecia não querer discutir as questões levantadas por mim. Embora sorridente e atenta às questões, falou pouco, a ponto de eu ter que retomar algumas falas suas em outros momentos da entrevista a respeito das mulheres de seu bairro, da cobrança que faziam em relação a ela sobre casar e ter filhos/as. Mas Cristina não me pareceu à vontade com esses assuntos. Pareceu-me que não queria criar polêmicas. Manteve-se mais reservada.

Retornando à questão de raça, esta apareceu pouco nas discussões das participantes e, quando surgiu, mostrou-se paradoxal. Mesmo podendo ser considerada negra, Cláudia dizia da discriminação em relação aos/as outros/as negros/as colegas de escola, parecia considerar-se menos negra que os demais.

Cristina, por sua vez, optou por não discutir essa questão. Reconheceu-se como negra, mas não percebe essa identidade como dificultadora de suas relações sociais e escolares, seu foco centrou-se nas dificuldades de classe e acha que gênero constrói, nas classes populares, uma vantagem para as mulheres em relação aos homens, mesmo que a gravidez e a constituição de família ainda sejam um entrave. Cristina buscou sobrepor-se às diferenças de classe, raça e acredita que ser mulher até ajudou-a a caminhar pelo sistema escolar. Embora consiga reconhecer as diferenças, parece preferir não discuti-las e não colocá-las em questão.

4 PARA FINS DE CONCLUSÃO DA TESE E CONSTRUÇÃO DE OUTRAS INTERROGAÇÕES

De que valeria se debruçar sobre um problema de pesquisa se já se soubesse o que iria encontrar ao final? Mergulhei na pesquisa sem saber aonde iria chegar. Caminhos incertos, duvidosos, desestabilizantes. Esse mergulho aconteceu frente a uma inspiração: o desejo de conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre as mulheres das classes populares e a educação escolar.

Em busca dessa compreensão, escolhi trabalhar com entrevistas narrativas. Escolha potente. Através delas, ouvi experiências vividas pelas mulheres e estabeleci experiências com elas no momento das entrevistas. Construimos-nos e construímos narrativas partilhadas, sentimentos, sentidos e significados nesses encontros.

Mas só inspiração não me colocava na dinâmica exigida pela pesquisa. Fez-se necessário o aprofundamento teórico para desconhecer e não apenas compreender como se dava essa relação. Fez-se necessária a problematização das informações de pesquisa. A inspiração foi tomada pela transpiração, pela obstinação de estranhar o que parecia tão conhecido, de desnaturalizar o aceito como autoevidente, *de tornar difíceis os gestos fáceis demais*. Tempos exigentes, desconfortáveis, necessários, às vezes, angustiantes.

Apenas ouvir as narrativas e transcrever o que foi dito mostrava-se inócuo, transmitiria apenas o já sabido e narrado. Ater-me a compreender o dito era construir uma verdade sobre a narrativa. Fez-se necessário buscar pelas condições de emergência dos discursos proferidos. Problematizar os modos de subjetivação e as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, que, numa contingência, construíam-os de um modo e não de outro. E, dadas as formas de se constituir, estabeleciam um modo de encarar a educação escolar que dizia de suas condições de classe e gênero e de outras experiências vividas.

Para construção da pesquisa empírica parti do desconhecimento da escola na qual trabalhava há anos. Busquei por discursos e práticas que diziam daquela escola e que eram atravessadas por questões de classe e gênero. Escolhi as participantes da pesquisa que se relacionavam direta e indiretamente com aquela escola. Num total de sete mulheres e, mais a pesquisadora, a tese foi construída a partir das experiências de oito mulheres que no espaço

das entrevistas se narravam e problematizavam suas experiências de vida e suas relações com a educação escolar.

A escola, como *lócus* inicial da pesquisa se tornou pequena, específica demais para abarcar a complexidade de se constituir mulher nas classes populares. Enveredei-me pelos bairros dessas mulheres, senti a experiência de pesquisadora que mergulha no espaço vivido pelas participantes, porém com outro olhar. O olhar de quem realmente não habita aquele local. A perspectiva de quem não conhece, de quem busca conhecer/desconhecer aquele espaço. Fui aos seus bairros, estranhei-os e devo ter sido estranhada por eles. Trouxe impressões talvez incertas, mas foi meu modo de percebê-los, e como não busco a verdade na pesquisa, trouxe as minhas impressões sobre aqueles espaços, certa de que se tratou de apenas uma das versões que se pode ter frente às experiências que se estabeleceram nessa travessia.

Através das narrativas construí histórias sobre as famílias das participantes. Trouxe as verdades construídas, percebendo-as como contingentes, incertas, mas verdadeiras no momento da entrevista. Narrativas construídas a partir das experiências de quem narra o ocorrido, com os olhos do momento presente, resignificando um passado e vislumbrando um futuro.

Os conceitos, modos de subjetivação/experiência em relação às categorias classe e gênero possibilitaram-me a problematização das condições a que estavam expostos os sujeitos de pesquisa e de que modos eles se construíram nas suas contingências, situação que dizia diretamente da educação escolar, seja aproximando ou distanciando os sujeitos nessa relação.

As construções de pesquisa foram muitas, recortá-las constituiu-se em tarefa árdua. O que fica e o que sai da pesquisa? Uma pesquisa é sempre um recorte. São escolhas que a/o pesquisadora/o opera para trabalhar a sua questão, certa/o de que a experiência vivida na pesquisa é muito maior do que se apresenta na tese. Para essas outras questões que não couberam nesse recorte permanece o desejo de construir artigos, relatos escritos e discussões para que não se tornem palavras mortas. Compromisso político e ético com quem se propôs a falar sobre experiências de vida e de escola.

Desses recortes que compuserem a tese, um que se fez pujante foi a percepção da escolarização como um imperativo na sociedade atual. Ao contrário do que alguns podem pensar, a educação escolar é importante para os grupos familiares das classes populares. Dado o corte geracional, foi possível perceber que esse aspecto da educação escolar como um imperativo para as classes populares ainda é algo recente, mas potente para elas. Junto com alguns autores, companheiros de jornada de pesquisa, pude perceber que o que ocorre são

modos de socialização diferentes que atuam, causando um estranhamento da escola em relação às famílias que atende, e dessas famílias em relação a escola. Não há um desinteresse pela escola, muito pelo contrário, acredita-se na importância da escola. A dificuldade está na relação que se estabelece entre os dois grupos que são atravessados por relações de poder e que, por isso, instituem verdades sobre os sujeitos, classificando-os como interessados ou desinteressados pela educação escolar.

Nos caminhos da pesquisa as ferramentas a que recorri, a saber, modos de subjetivação/experiência e de discursos e práticas que atuam na construção dos sujeitos se mostraram possantes para operar com as categorias de análise classe e gênero. Esses modos mostraram-se importantes na construção de si das participantes da pesquisa e disseram das relações que estabeleceram com a educação escolar. Apresentar um caminho mais longo ou mais curto, ter um caminho mais ou menos acidentado, alcançando sucesso ou insucesso, refletem construções de gênero e classe e constroem os sujeitos a partir dessas experiências.

As mulheres narraram que a educação escolar se mostrava como importante para meninos e meninas, “*uma forma de ser alguém na vida*” que não dizia do gênero das pessoas. Disseram também que não percebiam tratamento diferenciado para as meninas e meninos, nem na escola, nem na família. As narrativas mostraram uma invisibilidade das diferenças. Contudo, as falas indicavam que havia, sim, diferenças na forma como meninos e meninas se colocavam em relação à educação escolar. Nas narrativas, as meninas, com algumas exceções, foram mostradas como mais afeitas a esse tipo de socialização e os meninos, com mais dificuldade de transitarem por esse mesmo espaço. Alguns autores e autoras foram trazidos para o corpo da tese para problematizar tal relação. Percebeu-se que os modos de se construir como homens e mulheres nas classes populares se diferem de modos construídos em outras classes. As formas de socialização nesses grupos tendem a construir meninos e meninas de forma diferenciada em relação às formas de socialização exigidas pela escola. Até a forma de avaliá-los no mundo escolar demonstram essas formas diferenciadas de construção de homens e mulheres.

Além dessas formas escolares de construção de meninos e meninas, ficou evidente nas narrativas que as vivências na classe exigem de homens e mulheres outras posições de sujeito que dificultavam uma relação mais prolongada com a escolarização. Às mulheres mostravam interpelações que se relacionavam à maternidade e à constituição de família como outras formas de se construir no mundo que nem sempre se mostrava conciliável com a educação escolar. O posicionamento da mulher também se mostrou um complicador para os

processos de escolarização, exigindo que se construísse como aquela que tem o dever de cuidar dos membros da família, mesmo que isso venha a prejudicar sua escolarização. Em relação aos homens, o papel de provedor da casa mostrou-se como uma posição de sujeito que interfere diretamente no distanciamento da educação escolar. E certas construções de masculinidade mais afeitas à violência e a resistência à autoridade mostraram-se como construções que dificultaram a escolarização de homens das classes populares.

A presença do outro na aproximação das mulheres com a educação escolar mostrou-se nas narrativas. Além da mulher-mãe como uma das incentivadoras e promotoras da escolarização dos filhos e filhas, a presença de professores e professoras que trouxeram experiências positivas foi lembrada pelas participantes.

Em meio a vários intervenientes que concorrem com a educação escolar, bem como da percepção da educação escolar como um imperativo na vida das pessoas das classes populares, pode-se falar que a relação das mulheres que se narraram apontou para diversos tipos de resistências em relação a essa educação. Houve mulheres que resistiram ao sistema escolar, não se adequando a ele. Houve as que buscaram se escolarizar, mesmo através de processos mais acidentados, saindo e voltando ao sistema e as que resistiram ao afastamento, buscando alternativas de se manter nesse sistema.

Uma questão que ficou pouco elucidada na pesquisa, inclusive porque não dizia da minha preocupação inicial, tem a ver com a categoria da cor/raça e suas interferências no processo de escolarização. Mesmo que todas as participantes pudessem ser consideradas negras, pouco disseram sobre essa posição em relação à vida e a educação escolar. E quando a questão foi abordada, ela se mostrou paradoxal. Em uma situação, uma das participantes tentou invisibilizar a própria cor e dizia-se acusada de racismo pelas demais colegas. Na outra, a participante preferiu não recorrer às políticas de cotas da Universidade, pensando-as como uma forma de racismo. Dado os limites desta tese, que não havia se proposto a trabalhar essa questão, e que, devido a preocupações objetivas como o tempo, não poderia nela me aprofundar. Penso que investigações que destrinchem os significados de cor/raça e suas interseções para a educação escolar seriam caminhos interessantes para futuras pesquisas.

Neste momento em que termino de tecer minhas (in)conclusões finais, percebo que tenho que por um ponto final na tese. Momento difícil. Parece-me que muito ainda ficou a ser pensado e problematizado. Muitos autores e autoras ainda tinham o que falar através desta pesquisa. Mas o tempo se finda, e a crença de que nem tudo dá para ser falado em uma única tese se mostra certo. Submeto-me. Entrego-me às contingências e possibilidades que se

mostram como certas nesse momento. No entanto, acredito, junto com Foucault (2009), que tal ponto final é colocado apenas na escrita, uma vez que o que se dará a partir dele não pode ser controlado.

Esta tese se fez experiência em mim e como bem anuncia Foucault (2009), após inventada pela experiência uma determinada realidade passa a existir. E existindo, pode ser refutada, repensada, reescrita. Quando um/uma autor/a termina um livro, e nesse caso esta tese, ele já não mais a domina, se é que algum dia a dominou. Ela já não lhe pertence mais. Após inventada como experiência passa a existir e, com isso, pode e deve sofrer (re)interpretações e (re)conexões tanto pelo/a próprio/a autor/a quanto por seus leitores. O ponto final foi colocado e o convite para sua reinvenção, lançado!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. D. S. **Juventude e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 257 p.
- ANDRADE, S. D. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173 - 194.
- ARAÚJO, M. P.; FERNADES, T. M. O diálogo da História Oral com a historiografia contemporânea. In: VISCARDI, C. M. R.; DELGADO, L. D. A. N. (Orgs.). **História Oral**: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. p. 13 - 32.
- AZEREDO, S. Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença: pensando a política das cotas na universidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13 (3), p. 738 - 755, set./dez. 2005.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059 - 1083, out. 2007.
- BARRETTO, E. S. D. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **MEC/Anped**: Brasília, 3 a 5 de setembro de 2008.
- BBC. Brasil. **BBC**, 2012. Disponível em:
<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/04/120426_stf_cotas_ac.shtml>. Acesso em: 06 setembro 2014.
- BEAUVOIR, S. D. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão européia do livro, 1967.
- BLANCHOT, M. **O livro do porvir**. Tradução de Leyla Perrone. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tª Queiros, 1979.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 53, de 16/12/2006). Disponível em: Acesso

em: 08 jan. 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: Acesso em: 06 jan. 2006.

CARTÓRIO, L. F. Registro de Pessoa Jurídica de "Obras Sociais da Paróquia do Bom Pastor": **Livro de registro de pessoa jurídica da Comarca de Juiz de Fora**, Estado de Minas Gerais, livro A1, folhas 284 verso a 285, nº 285, nº 606 de 28 de outubro de 1964.

CARVALHO, M. P. D. Mal aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554 - 574, 2001.

CARVALHO, M. P. D. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulação entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, p. 247 - 290, 2004.

CARVALHO, M. P. D. Gênero, raça e avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837 - 866, set./dez. 2009.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p.

CORALINA, C. **Cora Coralina**: melhores poemas. Tradução de Seleção e apresentação Darcy França Denófrío. 3. ed. São Paulo: Global, 2008. 364 p.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105 - 131.

COSTA, M. V. Introdução: Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, v. I, 1996. p. 7 - 17.

COSTA, M. V. A escola rouba a cena! In: COSTA, M. V. (Org) **A escola tem futuro?** 2. ed. Petrópolis: Lamparina, 2007. p. 11 - 21.

DAL' IGNA, M. C. "**Há diferença?**" - **Relações entre desempenho escolar e gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167p.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 181 p.

DAVIS, N. Z. Womes's History in Transition: The European Case. **Feminist Studies**, v. 3, 1975 - 1976.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133 - 152.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 49 - 70.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 248 p.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a. Cap. XVI, p. 243 - 276.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: MACHADO, R.(Org.). **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979b. p. 1 - 14.

FOUCAULT, M. **História da sexualidadeII**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. II, 1984. 333 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. I, 1988. 176 p.

FOUCAULT, M. Foucault. In: MOTTA, M. B. D. (Org.). **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V, 2006a. p. 234 - 239.

FOUCAULT, M. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: MOTTA, M. B. D. (Org.). **Ditos & Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. IV, 2006b. p. 335 - 351.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. D.(Org.). **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Moteiro e Inês Autan Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V, 2006c. p. 264 - 287.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: MOTTA, M. B. D. (Org.). **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autan Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V, 2006d. p. 225 - 233.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p.

FOUCAULT, M. Cómo nace un "libro-experiencia". In: FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: [s.n.], 2009a. p. 9 - 17.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. 291 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 79 p.

GALLO, S. Cuidado de si e cuidado do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177 - 189.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2002. 232 p.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93 - 107, jan./jun. 2003.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, Niterói, v. 104, p. 5 - 34, jul. 1998.

IBGE. Censo 2010: mulheres são mais instruídas que homens e ampliam nível de ocupação. **IBGE**: Instituto brasileiro de Geografia e estatística, 2012a. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2296&busca=1&t=censo-2010-mulheres-sao-mais-instruidas-que-homens-ampliam-nivel-ocupacao>>. Acesso em: 01 setembro 2014.

IBGE. PNAD 2011: Crecimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/es/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2222%3E>>. Acesso em: 09 setembro 2014.

JUIZ DE FORA. Lei nº 9697, de 23 de dezembro de 1999. Autoriza a incorporação da Escola Bom Pastor à Rede Pública Municipal de Ensino. **Sistema de Legislação Municipal**: Disponível em: <<http://jfl legis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 1999.

JUIZ DE FORA. Lei nº 11.669, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jfl legis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2008.

KLEIN, C. Mulher e família no Programa Bolsa-Escola: maternidades veiculadas e instituídas pelos anúncios televisivos. **Cadernos Pagu**, São Paulo, p. 239 - 364, jul./dez. 2007.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 175 p.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 5 - 6.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. **A história (Oral) da educação**: algumas reflexões. Disponível em: <[http://www.jurandirsantos.com.br/outros artigos/ho a historia \(oral\) da educacao algumas reflexoes.pdf](http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ho_a_historia_(oral)_da_educacao_algumas_reflexoes.pdf)>. Acesso em: 23 de dezembro 2012.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. D. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 223 - 239.

MARSHALL, J. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS; A., M.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução de Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25 - 39.

MELO, V. A. D. Lazer e camadas populares: reflexões a partir da obra de Edward Palmer Thompson. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 9 - 19, 1. sem. 2001.

MEYER, D. E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 33 - 58, set./dez. 2003.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9 - 27.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalista de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47 - 62.

MEYER, D. E. E. A politização contemporânea da Maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81 - 104, 2. sem. 2005.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. D. F. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, v. III, 2005. p. 23 - 44.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15 - 22.

MOREIRA, A. F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, M. V. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 51 - 76.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Caderno Penesb 5**: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 2000. p. 15 - 34.

MUNANGA, K. Política. **Carta Capital**, 2012. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>>. Acesso em: 05 setembro 2014.

NICOLAZZI, F. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101 - 138, jan./dez. 2004.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23 - 46.

PEREIRA, F. H. **Encaminhamentos a recuperação paralela**: um olhar de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. 109 p.

PPP. **Escola Municipal Bom Pastor**. Juiz de Fora: Escola Municipal Bom Pastor, 2011. Mimeo. p.

RAGO, L. M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 341 p.

RAGO, M. Adeus ao feminismo?: Feminismo e (pós)modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, n. 3/4, p. 11 - 43, 1995/1996.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 515 - 540, 2/2001.

ROSEMBERG, F. Mulheres Educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: Onu Mulheres, 2011. p. 390 - 434.

SALVATICI, S. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral das mulheres. **História Oral**, v. 8, n. 1, p. 29 - 42, jan./dez. 2005.

SARMENTO, D. C. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. In: YAZBECK, D. C. D. M.; SARMENTO, D. C. (Orgs.). **Escola e Sistema de Ensino**: Memória, gestão e saberes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 35-58.

SAVIANI, D. História da História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove**, São Paulo, 2008.

SCHWARCZ, L. K. M. No Brasil de cores e nomes. In: QUEIROZ, R. D. S. (Org.) **O corpo do Brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: Editora SENAC, 2000. p. 95 - 130.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71 - 99, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. W. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, São Paulo, p. 11 - 27, 1994.

- SELIGMANN-SILVA, M. Prefácio: viver no feminino - uma mais sete histórias de vida. In: RAGO, L. M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 341.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117 - 138.
- SILVIA, C. B. D.; PAULILO, M. I. História Oral e memória: movimentos sociais de mulheres camponesas. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1 - 2, p. 43 - 60, jan./dez. 2008.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211 - 371, maio/ago. 2006.
- UNE. Mulheres são maioria nas universidades. **UNE: União Nacional dos Estudantes**, 2014. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2013/01/mulheres-sao-a-maioria-nas-universidades/>>. Acesso em: 01 setembro 2014.
- UNICAMP. Mulheres são maioria com nível superior, mas homens dominam mercado de trabalho. **Ensino Superior: Unicamp**, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/mulheres-sao-maioria-com-nivel-superior-mas-homens-dominam-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 01 setembro 2014.
- VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19 - 35.
- VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97 - 118.
- VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525 - 545, abr./jun. 2011.
- VOLUNTÁRIAS. **Obras Sociais do Bom Pastor**. Juiz de Fora: OSBP - mimeo, 1998.
- YAZBECK, D. C. D. M. Os primeiros tempos da Educação Republicana em Juiz de Fora, MG (1892/1906). In: YAZBECK, D. C. D. M.; SARMENTO, D. C. (Orgs.). **Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009a. p. 75 - 85.
- YAZBECK, D. C. D. M. Os primeiros grupos escolares de Juiz de Fora: sementes da inclusão. In: YAZBECK, D. C. D. M.; SARMENTO, D. C. (Orgs.). **Escola e Sistemas de Ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009b. p. 87 - 99

APÊNDICES

Apêndice A



*UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO*

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Zaine Simas Mattos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, declaro que farei um levantamento de dados sobre ex-alunos e ex-alunas, junto à documentação da Escola Municipal Bom Pastor, para estabelecer contato com os mesmos e, mediante consentimento, pretendo realizar entrevistas sobre sua vida escolar.

Estou ciente de que os dados obtidos serão usados como elemento de análise em minha Tese de Doutorado, podendo ser utilizados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2011.

Zaine Simas Mattos



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora da Escola Municipal Bom Pastor, autorizo a doutoranda Zaine Simas Mattos a realizar um levantamento de dados sobre ex-alunos e ex-alunas da escola junto à documentação da mesma.

Estou ciente de que de posse das informações a doutoranda pretende estabelecer contato com estes ex-alunos e ex-alunas e, a partir do consentimento dos mesmos, realizar entrevistas sobre sua vida escolar. Estou ciente ainda de que as informações coletadas serão utilizadas como elemento de análise para a Tese de Doutorado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, podendo ser usadas, também, em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2011.



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Zaine Simas Mattos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, declaro que realizei gravações e anotações de conversas com a _____.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas conversas serão usadas como elementos para a compreensão de minha questão de pesquisa, podendo ser utilizadas, também, em futuros trabalhos acadêmicos. Declaro que será resguardado o anonimato da participante de pesquisa por meio da utilização de pseudônimo.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

Zaine Simas Mattos

Apêndice D



*UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO*

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a doutoranda Zaine Simas Mattos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a realizar a sua pesquisa por meio de gravações e anotações de conversas, na qual eu atuarei na condição de participante de pesquisa.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas conversas serão usadas como elementos de compreensão de pesquisa da referida pós-graduanda, assim como podem ser usadas, também, em futuros trabalhos acadêmicos. Estou ciente que será resguardado meu anonimato através do uso de pseudônimo.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

Assinatura da participante



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, presidente das Obras Sociais do Bom Pastor, autorizo a doutoranda Zaine Simas Mattos a realizar um levantamento de dados sobre a constituição da referida Obra junto à documentação da mesma.

Estou ciente de que as informações coletadas serão utilizadas como elemento de análise para a Tese de Doutorado, realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, podendo ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

Apêndice F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Zaine Simas Mattos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, declaro que farei um levantamento de dados, mediante autorização prévia, junto à documentação das Obras Sociais do Bom Pastor, no sentido de compreender a sua constituição e discursividades a ela imbricadas.

Estou ciente de que os dados obtidos serão usados como elemento de análise em minha Tese de Doutorado, podendo ser utilizados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

Zaine Simas Mattos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada,

A pesquisa que estou realizando tem como objetivo entrevistar ex-alunas da Escola Municipal Bom Pastor para construir informações, a partir de suas memórias e experiências, buscando pelos significados que atribuem à educação escolarizada. Buscando um corte geracional, entrevistarei também as mães dessas ex-alunas.

A pesquisa se justifica pela escassez de trabalhos sobre os significados atribuídos pelas mulheres dos meios populares em relação à educação escolarizada.

Cada participante da pesquisa será entrevistada individualmente, resguardando-se o direito de responder ou não as perguntas elaboradas pela entrevistadora. As conversas serão gravadas, podendo ser utilizadas para fins de pesquisa. Fica registrado que ao final da entrevista, a entrevistada poderá optar por resguardar seu anonimato ou por se identificar como sujeito participante da pesquisa.

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetida. Fui igualmente informada:

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar das entrevistas, sem que isso me traga nenhum tipo de prejuízo.
3. Da segurança de que não serei identificada, a menos que, ao final da entrevista, me sinta à vontade para permitir tal identificação.
4. Que, caso opte pelo anonimato, terei resguardada a minha identificação por meio de um pseudônimo escolhido por mim. Assim, as informações e os resultados desta pesquisa estarão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionado o nome da participante em nenhuma apresentação oral ou trabalhos escritos que venham a ser publicados.
5. Da ausência de custos pessoais.

Juiz de Fora, _____ de 2013.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da responsável pela pesquisa

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Zaine Simas Mattos (fone: 8819-7669; 3234-2450), orientada pelo Professor Anderson Ferrari (2102-3665).

Apêndice H

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ex-alunas

Dados de identificação das participantes da pesquisa:

Nome: _____

Idade: _____

Onde e com quem mora: _____

Quantos filhos/as? _____

Profissão/trabalho: _____

Estuda? _____

Em quais escolas já estudou? _____

Grau de escolarização/Anos de estudos: _____

Repetências? _____

Tempo fora da escola: _____

Lembranças de escola 1 (relações entre modos de subjetivação/família/escola)

- Quantos anos você estudou na Escola Municipal Bom Pastor? Em que época?
- O que você se lembra daquele tempo?
- Você gostava da escola? Você gostava do espaço escolar? Das amizades? De que você gostava? Do que você não gostava?
- Gostava de estudar? Por que você estudava?
- Quais eram as suas expectativas em relação à escola/escolarização?
- Você pensava em estudar até quando?
- O que sua família pensava da escola naquela época?
- Como era vista a escolarização de homens e mulheres em sua família? Quais eram as expectativas de escolarização dos homens e das mulheres em sua família?
- Os caminhos que você trilhou em seu processo de escolarização foram os pensados nos tempos de escola? Esses caminhos que você trilhou eram os esperados pela sua família? O que interferiu nesse processo?

Lembranças de escola 2 (modos de subjetivação escolarizados)

- Como era o comportamento e atitudes dos meninos e das meninas na escola?
- Como era o tratamento dispensado pelas professoras em relação aos meninos e às meninas?
- Como você percebia as expectativas de meninos e meninas em relação à escolarização? Havia alguma diferenciação entre o que você e as demais meninas esperavam da escola e o que os meninos esperavam dela?

Narrando o hoje

- Por que colocou seu/sua filho/a na EMBP?
- Como percebe a escolarização hoje?
- O que você pensa sobre a escolarização de seu/sua filha?
- O que mudou em relação à escola de seu tempo e a que seu/sua filho/a estuda hoje?
- Quais são suas expectativas em relação ao processo de escolarização de seu/sua filha?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – Mães das ex-alunas

Dados de identificação das participantes da pesquisa:

Nome: _____

Idade: _____

Onde e com quem mora: _____

Quantos filhos/as? Até quando cada um/uma estudou? Profissão/trabalho de cada um/ uma?

Repetências? _____

Profissão/trabalho da entrevistada: _____

Grau de escolarização/Anos de estudos da entrevistada: _____

Repetências? _____

Em quais escolas já estudou? _____

Tempo fora da escola: _____

Lembranças de escola (relações entre modos de subjetivação/família/escola)

- Como era a escola de seu tempo?
- Como você se relacionava com a escola?
- Você gostava da escola? De que você gostava? Do que você não gostava?
- Gostava de estudar? Por que você estudava?
- Quais eram as suas expectativas em relação à escola/escolarização? Para que estudava?
- Você pensava em estudar até quando?
- O que sua família pensava da escola naquela época? Todos estudavam (meninos e meninas?)
- Como era vista a escolarização de homens e mulheres em sua família? Quais eram as expectativas de escolarização dos homens e das mulheres em sua família?
- Os caminhos que você trilhou em seu processo de escolarização foram os pensados nos tempos de escola? Esses caminhos que você trilhou eram os esperados pela sua família? O que interferiu nesse processo?

Lembranças de escola: Escola Municipal Bom Pastor e a educação escolarizada dos filhos e filhas.

- Quantos filhos e filhas estudaram na Escola Municipal Bom Pastor?
- Porque escolheu colocar seus filhos e/ou filhas nessa escola?
- O que pensa sobre essa escola? Quais os pontos negativos e positivos que você vê nessa escola?
- Como era a sua relação com essa escola?
- Como era a relação de seus filhos e filhas com essa escola?
- Que expectativas você em relação à escolarização de seus filhos e filhas? Planejava um percurso de escolarização de filhos e filhas?
- Os caminhos percorridos em relação à escola por seus filhos e filhas corresponderam ao que você esperava para eles?
- Havia alguma diferenciação em relação à educação de filhos e filhas, no que diz respeito a expectativas de escolarização? (uns tinham que estudar mais que os outros, no que diz respeito a tempo de escolarização?)
- O que mudou em relação à escola de seu tempo e a que seu/sua filho/a estuda hoje?

Gênero e classe

- O que é ser mulher para você? O que é ser homem para você?
- O que é ser mulher pobre e o que é ser mulher rica?
- Como você percebe a escolarização de mulheres pobres e mulheres e ricas? Quais as dificuldades e facilidades?
- Que relações se estabelecem entre homens e escola e mulheres e escola. Quais as facilidades e dificuldades para cada um/uma?

