



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vozes Femininas e Processos de Formação Humana:  
Entre as Flores do Café e os Espinhos da Vida**

**RECIFE  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vozes Femininas e Processos de Formação Humana:  
Entre as Flores do Café e os Espinhos da Vida**

**ROSA MARIA FARIAS TENÓRIO**

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alexandre Simão Freitas

**RECIFE  
2013**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

T312v	<p>Tenório, Rosa Maria Farias. Vozes femininas e processos de formação humana: entre as flores do café e os espinhos da vida / Rosa Maria Farias Tenório. – Recife: O autor, 2013. 123 f.: il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Alexandre Simão Freitas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Inclui Referências e Anexos.</p> <p>1. Educação - mulheres. 2. Formação humana. 3. Educação - Filosofia. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Freitas, Alexandre Simão. II. Título.</p> <p>305.4 CDD (22. ed.)</p>	UFPE (CE2013-60)
-------	---	------------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas  
1º Examinador Orientador – PPGE/UFPE

---

Prof. Dra. Tatiana Cristina Santos de Araújo  
2º Examinador – DMTE/UFPE

---

Prof. Dra. Rosângela Tenório  
3º Examinador – PPGE/UFPE

**RECIFE  
2013**

Dedico essa pesquisa à Maria de Carvalho Tenório, minha avó paterna. Não a conheci, mas aprendi a admirá-la através das histórias contadas por minha mãe e pessoas que conviveram com ela, por sua ética, seu dom de aconselhamento e sua paixão (herdada por mim) pela história. Seu sonho era ingressar na história. Através da presente pesquisa seu nome ficará impresso na Academia e chegará ao conhecimento de quem a ler.

À Minha mãe, professora, mulher guerreira que trabalhou dois turnos na direção de uma escola primária estadual e não falhou com as inúmeras crianças a ela confiadas, nem abdicou do seu compromisso como mãe, zelando por nossa formação com toda dedicação.

A todas as mulheres do Agreste Meridional, que viveram o contexto do café na década de 1950, mães, esposas, filhas, trabalhadoras, mulheres do silêncio da história. Através da voz das entrevistadas nós levantamos a elas nossa homenagem.

## AGRADECIMENTOS

Durante o processo de um mestrado são tantas as pessoas que aparecem em nosso caminho, cada uma desempenhando sua contribuição, das formas mais diversificadas. A todas essas pessoas, as que foram presença contínua ou que em algum momento específico de nossa caminhada nos ajudaram no processo de nossa formação pessoal, nosso carinho expresso em forma de reconhecimento pelas suas valiosas colaborações.

*Ad altiore tender* (ter tendência às alturas). Minha gratidão maior e primeira é para Deus, o Todo Abrangente. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao meu pai, Luiz Tenório de Carvalho (*in memoriam*), que além de me presentear a vida, foi e continua sendo meu referencial, meu maior amigo. Essa pesquisa é uma forma de trazê-lo bem vivo em minha memória, nela percorro pelos meus ancestrais, seus pais e avós.

A minha mãe, Shirley Farias Tenório, meu porto seguro, me trouxe ao mundo e me sustenta nas alegrias e momentos mais difíceis. Com ela vivi a experiência do filho pródigo, e ao retornar a ela, experimentei o abraço mais consolador e acolhedor que precisei para curar os desencantos da vida. Ela é minha fortaleza.

À minha irmã Karina e meu cunhado Paulo Goethe, presenças constantes, me abriram as portas de sua casa e me acolheram no período de realização desse estudo. À minha irmã Patrícia e ao cunhado Claudio Azevedo, aos sobrinhos Sophia e Luiz, todos tem sido presença de carinho e amizade em minha vida. Foram pacientes e cederam parte do nosso convívio em prol dessa pesquisa.

Às senhoras de nossa pesquisa, pela abertura e confiança em mim depositadas. Sem elas nada seria possível, bem como aos familiares das entrevistadas, pelo carinho, confiança e cumplicidade nos ajudando a tornar viáveis os encontros com elas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Simão Freitas, por me acolher quando meu projeto era apenas rabiscos permeados de sonhos e boas intenções. Com ele tenho aprendido para além da Academia, sua sensibilidade e ética são exemplo de como é um mestre do cuidado. A ele minha gratidão eterna.

Aos professores do Núcleo de Educação que me deram aulas: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aída Monteiro, Prof<sup>a</sup> Janete Lins, Prof. Dr. Ferdinand Röhr, Prof. Dr. José Policarpo Jr, Prof. Dr. Aurino Lima, cada um com sua vertente de trabalho, contribuíram para nosso crescimento.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Rosângela Tenório e Dr<sup>a</sup> Tatiana Araújo que compuseram a banca

para o exame de qualificação de nosso projeto, pela disponibilidade e ajuda na direção da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margareth Rago, feminista e historiadora, professora da UNICAMP, que me acolheu com receptividade e, após ler meu projeto, enviou material para auxílio em minha pesquisa, colocando-se à disposição para ajudar.

Aos que compõem a Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns, em especial a pessoa do diretor (no período do estudo) Prof Pedro Falcão e os colegas do colegiado de História que não geraram nenhum entrave no meu processo de qualificação profissional, sempre me apoiando e incentivando.

Sendo eu professora, agradeço de forma *sui generis* a meus alunos e alunas, presenças singulares em minha trajetória de vida, cada um oriundo de um lugar diferente do agreste, que me ensinam e torcem por mim. Em especial a Danielle Cavalcanti, Lenilda, João Jr, Jozeilma Barros, Mabel, Mona Bandim, Natália Araújo, Pedro Evâneo, Sabryna Costa e Samara, que estiveram mais próximos e foram presença de ajuda para mim no decorrer desses dois anos.

Á minha amiga Dayse Moura, uma pérola negra, rara em minha vida, sempre me incentivando. Ao colega e amigo Ernani Martins, também parte de minha riqueza (as amizades) que muito me apoiou. À Alcida Bezerra que foi para mim, inúmeras vezes, escuta e ajuda nos momentos de dificuldade.

Aos funcionários do PPGE, em especial a “tricolor” Shirley Monteiro e Andréia Alcântara, todos (as) sempre atentos (as) para nos atender.

Aos colegas da turma 29. Vivenciamos tantas histórias juntos, foram tantos os momentos de aflição, dúvidas, de partilhas, alegrias, traduzidas em companheirismo. A Vinícius Varella, Sandra Cristina, Valdiene, Claudia Castro, Ana Paula Mota, Edvânia e Angélica que, para além do estudo, estreitaram conosco laços afetivos de amizade.

Aos colegas do grupo de estudo - As Figuras Éticas e Políticas do Cuidado na Contemporaneidade - sob a orientação de Prof. Dr. Alexandre Freitas: Wellington, Auta, Cleiton, Nyrluce, Ana Claudia. Juntos aprendemos a nos encantar pelos mesmos autores, discutimos ideias, nos ajudamos mutuamente na construção de nossos trabalhos, como diz o dito popular “estamos no mesmo barco”, e nos esforçamos para remar com equilíbrio.

Às primas Maria e Verônica, que nos apresentaram os sujeitos da pesquisa. Ao primo João Henrique, sempre próximo e disponível.

A Audálio Machado Filho, José Ivan Moreira e Prof. Nelson Siqueira, que disponibilizaram as fotografias da década de 1950, referentes ao ciclo do café em Brejão, para

a presente pesquisa. Esse último também nos concedeu entrevistas, por ser historiador e vivenciado o período em questão.

Por fim, sou grata à própria dinâmica da vida, que convergiu na direção da linha Educação e Espiritualidade, me possibilitando estudar/pesquisar conteúdos e tocar experiências na perspectiva de uma Formação Humana. Ao mergulhar nesse estudo pude me avaliar/reavaliar, numa perspectiva do “*cuidado de si*”, que me conduziu a um trabalho de autoconhecimento e, conseqüentemente, melhor compreensão do outro.

*Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai carregar bandeira.  
Cargo muito pesado pra mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.  
Aceito os subterfúgios que me cabem,  
sem precisar mentir.  
Não sou tão feia que não possa casar,  
acho o Rio de Janeiro uma beleza e  
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linhagens, fundo reinos  
- dor não é amargura.  
Minha tristeza não tem pedigree,  
já a minha vontade da alegria,  
sua raiz vai ao meu mil avô.  
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.  
Mulher é desdobrável. Eu sou*

## RESUMO

A presente dissertação discute a experiência de mulheres que protagonizaram histórias de vida singulares durante a década de 1950, na zona rural do município de Brejão, no Agreste pernambucano, em uma tessitura social marcada pelo coronelismo, patriarcalismo e machismo. As histórias das três mulheres abordadas em nossa pesquisa configuram-se como memórias vivas do cotidiano e do tratamento dado às mulheres naquele contexto. Inicialmente a ideia mais ampla consistia em compreender os processos de formação feminina no contexto cultural vigente no período em destaque. O objetivo amplo foi analisar indícios dos processos de subjetivação em narrativas produzidas por mulheres do município de Brejão - agreste de Pernambuco - com vistas a uma compreensão dos processos de formação humana vivenciados fora do ambiente escolar. Assim, traçamos como objetivos específicos: a) Delimitar o uso metodológico das narrativas de si como formas de ativação do princípio do cuidado de si, configurado no âmbito da estética da existência foucaultiana; b) Problematizar a relação entre narrativas de si, gênero e cuidado de si como eixos analíticos dos processos formativos vivenciados pelas mulheres do município de Brejão, durante os anos 1950, fora dos ambientes escolares formais. A pesquisa fundamenta-se na interpelação filosófica foucaultiana do cuidado de si, procurando compreender a percepção das mulheres em relação às suas trajetórias de vida. A investigação mobilizou a metodologia das narrativas de si, tratando da formação humana fora dos âmbitos escolares e na perspectiva de gênero, descrevendo analiticamente o que apreendemos terem sido aspectos relevantes nas histórias narradas. O olhar das mulheres sobre a sua própria história nos revelou uma tessitura que resulta de um contraste entre força e leveza, uma vez que elas contribuíram efetivamente para a formação das suas comunidades de pertencimento. Suas ações travadas nas duras atividades do campo conseguiram de algum modo ganhar asas, delineando com outras lentes uma história que ainda permanece mal contada por insistir justamente em colocar essas mulheres no âmbito da invisibilidade.

Palavras chave: *formação humana; gênero; estética da existência; cuidado de si.*

## ABSTRACT

This paper discusses the experience of women who played the roles of unique life stories during the 1950s, in the rural municipality of Brejão in Pernambuco, in a social contexture marked by colonels, patriarchy and machismo. The stories of three women covered in our survey appear as vivid memories of everyday life and the treatment given to women in that context. Initially the broader idea was to understand the processes of female training in cultural context prevailing in the period highlighted. The comprehensive objective was to analyze clues of the subjective processes of narratives produced by women in the municipality of Brejão - wild Pernambuco - aiming at an understanding of the processes of human development, lived outside the school environment. Thus, we drew the following objectives: a) - Determine the methodological use of self-narratives as ways of activating the principle of self-care, set in the context of Foucault's existence aesthetics b) p- Problematize the relationship among self-narratives, gender and self-care as analytical categories of formative processes experienced by women in the municipality of Brejão, during the 1950s, outside of formal school settings. The research is based on Foucault's philosophical questioning of self-care, seeking to understand the perception of women in relation to their life trajectories. The research mobilized the methodology of self-narratives, treating the human formation out of school contexts and in gender perspective, describing analytically what we could grasp regarding those relevant aspects in the stories told. The look of women about their own history revealed us a contexture that results from a contrast between strength and lightness, since they effectively contributed to the formation of their communities of belonging. Their actions struggled in the hard field activities could somehow *spread wings*, outlining with other lenses a story that still remains poorly told precisely by insisting on putting these women in the context of invisibility.

Keywords: *human development, gender, aesthetics of existence, self-care.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Localização de Brejão no Estado de Pernambuco .....	66
Figura 2 Distância de Brejão à Capital Pernambucana 253km .....	66
Figura 3 Estação Ferroviária de Garanhuns, década de 1950. Fonte: www.estacoesferroviarias.com.br .....	67
Figura 4 Fotografia da fachada de casa em fazenda de café Brejão/ década de 1950.....	67
Figura 5 Desfile de Sete de Setembro no centro de Brejão. Início da década de 1960. Acervo de Adolfo Lopes .....	68
Figura 6 Portal de Brejão 2013. Fonte: www.flicker.com .....	69
Figura 7 Centro de Brejão, atualidade. Fonte: www.sempeutops.com .....	69
Figura 8 Família tradicional de Brejão. Fazenda Cágados.....	86
Figura 9 Preparativos para o desfile do cafeicultor, na cidade de Garanhuns.....	96
Figura 10 Desfile dos cafeicultores em Garanhuns. Década de 1950. ....	97
Figura 11 Festa dos Cafeicultores de Brejão em um Ford – Garanhuns. ....	97
Figura 12 Família Moreira- Fazenda União, década de 50. ....	97
Figura 13 Bandeira de Brejão: alusão à Santa Cruz e ramo do café, lembrando o período áureo do mesmo. ....	123

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: ... MICHEL FOUCAULT E OS PROCESSOS ÉTICOS POLÍTICOS DE SUBJETIVAÇÃO:</b> .....	17
1.1 A relação das ideias foucaultianas com o campo pedagógico brasileiro.....	18
1.2 O pensamento tardio de Foucault e a vida como uma obra de arte.....	23
1.3 A formação do ser humano enquanto governo de si .....	27
<b>CAPÍTULO 2: A REDUÇÃO DOS MODELOS DE FORMAÇÃO HUMANA E A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA HISTÓRIA DAS MULHERES</b> .....	31
2.1 O esgotamento da formação humana .....	32
2.2 Modos de Educação, questões de gênero e as relações das mulheres com a escola .....	38
2.2.1 As relações de gênero e a história da educação das mulheres no Brasil .....	40
2.2.2 Uma breve história do movimento feminista no Brasil.....	44
2.3 Contribuições para uma história do feminismo no Agreste de Pernambuco.....	51
<b>CAPÍTULO III: A TESSITURA METODOLÓGICA: FIOS E TRAMAS NA COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS</b> .....	57
3.1 Algumas problematizações teórico-metodológicas .....	59
3.2 O percurso vivido da pesquisa: ouvir as narrativas, acolher as histórias .....	62
<b>CAPÍTULO IV: VOZES FEMININAS ENTRE AS FLORES DO CAFÉ: A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE SI NO CONTEXTO PERNAMBUCANO</b> .....	65
4.1 As mulheres entre as flores do café .....	72
4.2 As lições de vida das apanhadeiras de si mesmas .....	81
4.2.1 Família: <i>para quem é mulher, tudo começa em casa?</i> .....	82
4.2.2 Escola: <i>um direito para todos e para todas?</i> .....	87
4.2.3 Trabalho: <i>mulher, qual é o teu ofício?</i> .....	90
4.2.4 Festas e Amizades: <i>nem só de pão vive a mulher</i> .....	94
4.2.5 Mulher: a fé não costuma falhar .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

*Mulher é desdobrável. Eu sou.* Foi justamente a imanência poética de Adélia Prado<sup>1</sup>o que me permitiu reaprender a escutar as narrativas das mulheres relatadas na presente pesquisa, percebendo o quanto somos todas *desdobráveis* na busca de equilibrar o *cargo muito pesado* de fazer da nossa própria vida uma obra de arte. Em cada história aqui relatada reencontrei as expressões singulares de um desdobramento possível das formas próprias de viver uma vida, seja pelas vias da leveza e da sensibilidade, seja pelos caminhos da firmeza e da determinação. Em todas elas, contudo, uma marca comum: a coragem da desnudez.

Assim, não casualmente, para o filósofo italiano Giorgio Agamben (2010, p. 81), a nudez não “é um estado, mas um acontecimento”. Por isso, na experiência que dela podemos ter, emerge sempre um campo fértil de subjetivações que configuram nossa condição humana.

Daí porque não tenho como iniciar a apresentação desse trabalho sem, antes, demarcar a gratidão sentida pela coragem das mulheres ouvidas durante o nosso processo de investigação; mulheres que aceitaram o convite para mergulhar no jogo multifacetado de luzes e sombras que constituem suas vidas, compartilhando comigo indícios do arcaico (a *archê*); ou seja, as sementes dos processos formativos que elas carregam em si mesmas.

Claro que para mim tanto como para Agamben (2010, p.26), a “origem não se situa somente em um passado cronológico”, pois é contemporânea do nosso devir histórico, já que toda origem permanece atuando no presente como a infância que permanece viva na vida psíquica de todo adulto. Ao ouvir as lutas e experiências concretas vividas pelas mulheres de nossa pesquisa acabei sendo tocada por alguns fios da história de nossa cultura. As histórias narradas foram quase sempre permeadas por sentimentos, saudades, tristezas, alegrias, esperanças, labutas e desilusões; histórias que, revisitadas, nos ensinam, carregam lições.

Esse foi o exercício mais vivo e desafiador enfrentado na feitura dessa dissertação: fazer do ato de escuta um lugar de desenvolvimento da capacidade de percepção do que se expressa na face, no tom e no gesto. Nesse sentido, vale lembrar que a investigação que originou esse trabalho de dissertação teve como objetivo analisar alguns indícios dos processos de subjetivação em narrativas produzidas por mulheres do Agreste de Pernambuco com vistas a uma compreensão ampliada dos processos de formação humana em nossa

---

<sup>1</sup> Com Licença Poética. Poesia de Adélia Prado, escritora mineira, nascida em Divinópolis.

atualidade. Mais especificamente, a ideia era em apreender como se deu a formação das mulheres, na década de 1950, em meio ao contexto de subalternização das vozes femininas.

O cenário fático delimitado foi o auge da produção cafeeira no Agreste pernambucano. O interesse pela temática surgiu a partir de uma intenção antiga de escrever a respeito de aspectos da história do Agreste em uma perspectiva de gênero. Isso por considerarmos que essa história está emergindo na atualidade, mas foi bastante subestimada pelo campo educacional brasileiro<sup>2</sup>.

Obviamente, não desconhecemos o fato de que há muito se reflete, entre nós educadores/as, a chamada *feminilização do magistério*, uma vez que a própria constituição do campo/corpo escolar, durante o processo de modernização da sociedade brasileira, foi e permanece sendo recortada pela dimensão de gênero.

Entretanto, em nosso modo de ver, as pesquisas educacionais desenvolvidas, nesse âmbito, não esgotam a percepção dos processos formativos pelo olhar das próprias mulheres. Por isso, interessava perseguir os caminhos e os descaminhos formativos percorridos pelas mulheres, buscando perceber como elas constituem a si mesmas como sujeitos de seu processo formativo diante das dinâmicas societárias que insistem em subalternizá-las seja na relação consigo mesmas, seja na relação com a educação de forma mais ampla.

Além disso, historicamente em nosso País, as comunidades rurais reproduziram a lógica patriarcal ancorada na centralidade da figura do pai-marido-patrão, sobrepondo ao processo de exploração econômica, dinâmicas de dominação simbólica e cultural do trabalho e do modo de ser feminino. As mulheres que trabalhavam no cafezal constituem, nesse caso, um exemplo paradigmático desse processo. “Muitas delas chegavam a trabalhar grávidas até a hora do parto e criavam, muitas vezes, os filhos debaixo dos pés de café” (MORAES SILVA, 2009, p. 558.). As múltiplas formas de violência também se estendiam para outras dimensões das suas vidas, pois, como afirma Moraes Silva (2009, p.564), as “mulheres que infringiam as normas eram ‘faladas’, isto é, estigmatizadas”, tanto no espaço público como no espaço doméstico.

Mas, ao mesmo tempo, o interesse por esse tipo de questão entrelaça-se com motivações existenciais da própria pesquisadora, seja por ser mulher e tratar-se da formação e estudo da colcha de retalhos de sua própria identidade feminina, seja por ser também oriunda do Agreste pernambucano, sou neta de cafeicultor e sempre escutei histórias relativas ao ciclo

---

<sup>2</sup>Entendemos, em concordância com Chamon (2010), que o estudo de gênero, através das narrativas de mulheres, é além de um caminho metodológico para a pesquisa, processo de fortalecimento da imagem da mulher em um contexto que, de praxe, tem sua imagem secundarizada na história política, social e educacional.

cafeeiro. Esse fato muito cedo me instigou o desejo de escrever sobre as histórias de vida das mulheres daquela época. Não tenho, portanto, como negar que se trata de um desejo que visa também gerar oportunidade de voz às próprias mulheres que apareciam, quase sempre, como um pano de fundo para as narrações heroicas dos homens daquela época.

Inquietava-me, sobretudo, a partir das histórias narradas em família, a vida de minha avó paterna, que casou, foi mãe de vinte e dois filhos, e que deixou de estudar, mas cultivou o hábito da leitura. Hábito, aliás, que produziu um fenômeno no mínimo curioso: ela colocou em todos os seus filhos nomes relacionados à história <sup>3</sup>.

Impressionava-me, ao ouvir os relatos acerca dessa avó que não conhecera, pois faleceu antes de meu nascimento, o sonho de estudar! Pela descrição das pessoas que a conheceram, não prezava atividades domésticas, preenchendo mais seu tempo com leitura de livros e revistas e era tida como uma conselheira pelo dom de escuta. Da mesma forma despertava-me curiosidade, o convívio com a esposa de um tio, que vejo como uma contadora de histórias, chegando a escrever diários relatando a vida de cada um dos cinco filhos. Foi poeta, mas, vítima da (de) formação da sociedade androcêntrica, que a impossibilitou, assim como a minha avó, de prosseguir seus estudos. O fascínio despertado por essa história singular relaciona-se ao fato de que embora ela também tenha sido tolhida do sonho de estudar desde sua infância, cursando apenas as séries iniciais, conseguiu, contudo, desenvolver uma forma própria de escrita que lhe permitia, inclusive, expressar-se através de versos e poesias.

Pouco a pouco, outras histórias de sonhos não realizados foram se agregando. Mas, todas falavam, sem exceção, com saudade da beleza da floração e do cheiro do café. Foi em meio às histórias dessas mulheres, que, eu mesma, já formada em História, ingressei no ensino superior como professora auxiliar, lecionando a alunos (as) oriundos, em sua maioria, das localidades circunvizinhas da cidade de Garanhuns, voltando a escutar outras histórias de vida, agora, das alunas que enfrentam as mais variadas intempéries da dupla jornada e de uma subjetividade ainda bastante arraigada na esteira do machismo, para concluir seus estudos universitários.

Ao reconectar essas histórias constituiu-se gradativamente o desejo de me fazer pesquisadora das histórias de subjetivação do feminino no ambiente rural. Assim cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, onde

---

<sup>3</sup>Assim, dentre os nomes dados aos seus filhos destacamos o general Cartaginês (Anibal), o homem dos meios de comunicação (Chateaubriand), Luís (homenagem a Luís XIV), Maria Quitéria (uma baiana, das raras mulheres a ter destaque na história do Brasil, na luta pela Independência do país) e assim sucessivamente.

imediate e recorrentemente uma questão nos foi colocada: sim, mas por que enraizar-me no núcleo de estudos e pesquisas em Educação e Espiritualidade? O mais óbvio e mais natural não seria, face aos interesses expostos acima, delimitar o território de pesquisa no âmbito especializado dos estudos e das investigações em Teoria e História da Educação?

O único modo que encontrei e que ainda tenho para responder a esses questionamentos é apresentar o meu próprio problema de pesquisa: Como aconteciam os processos formativos das mulheres de Brejão e quais os impactos dessas experiências em um contexto marcado pela exclusão e subalternização das suas ações? Poderiam aquelas mulheres, nesse contexto adverso, reinventar processos formativos de si e para si?

Como pode se depreender da formulação do problema, partilho de uma compreensão *sui generis* de história e, de fato, interessava-me operar com uma perceptiva analítica que permitisse discorrer sobre a formação através das chamadas *artes da existência*.

Nesse itinerário buscamos apoio nas reflexões desenvolvidas por Michel Foucault uma vez que o mesmo, como afirma Veiga Neto (2011), moveu um interessante campo de investigação em torno da análise dos processos de subjetivação. Mas, por outro lado, tentamos também realizar um estudo que privilegiasse a educação informal, ou seja, processos educativos que ocorrem no âmbito mesmo das relações de sociabilidade; um âmbito considerado relevante, embora raramente explorado pelos pesquisadores educacionais, uma vez que abordamos processos educativos que ocorrem no cotidiano dos agentes tais como a família, as redes de vizinhança e amizade (GOHN, 2006, p. 28), enfatizando-se aspectos como valores e culturas, formas de pertencimento e sentimentos herdados.

Essas são, digamos assim, as linhas de força do nosso trabalho e que conduziram as análises que serão apresentadas ao longo da dissertação. O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, da seguinte forma: no primeiro capítulo procuramos apreender os deslocamentos foucaultianos, da ética do cuidado e seus impactos no processo educativo brasileiro. Na sequência tratamos em pauta; no capítulo II, a *história do feminino*, de uma perspectiva de compreensão das formas de subjetivação como campo de disputas na construção de gênero feminino, dentro de uma visão mais ampliada de educação, que afeta a formação do humano; no terceiro capítulo tratamos da tessitura metodológica da pesquisa, na direção da metodologia das narrativas de si; por fim, no último capítulo, nos debruçamos sobre a coleta e resultado dos dados obtidos na pesquisa.

## CAPÍTULO I

### MICHEL FOUCAULT E OS PROCESSOS ÉTICO-POLÍTICOS DE SUBJETIVAÇÃO

Na década de 1980, o pensador francês Michel Foucault mergulhou em uma problematização rigorosa da questão ética na Antiguidade greco-romana, tematizando a concepção do cuidado de si e o conjunto de práticas denominadas como “*artes da existência*”. Uma análise em que buscou romper com os modelos epistêmicos de compreensão do sujeito moderno. Souza Filho (2008) afirma que, nesse momento, Foucault vasculhou a Antiguidade clássica para apreender o modo como gregos e romanos elaboravam regras e condutas e buscavam transformar-se, fazendo da vida uma obra de arte, a partir de certos valores ético-estéticos. O foco dessa análise, contudo, era dado pela busca de formas de resistência à politização da vida, inserindo-se no âmbito de suas reflexões a respeito do biopoder.

Vale ressaltar que inicialmente os estudos de Foucault buscavam compreender os discursos em que o próprio sujeito era colocado como objeto de saber possível, compreendendo “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Os processos de subjetivação, nesse caso, tinham como referência o modo pelo qual o próprio ser humano se compreende como sujeito de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto.

Isso nos permite perceber que a objetivação e a subjetivação são processos complementares que se relacionam por meio do que Foucault resolveu chamar de jogos de verdade; ou seja, regras segundo as quais um sujeito determinado pode se situar em relação à questão do verdadeiro. Essa situação pode ser apreendida, por exemplo, no aparecimento das chamadas ciências humanas, nas quais o sujeito é compreendido, simultaneamente, como objeto de conhecimento e sujeito fundante deste conhecimento.

Ao examinar a relação entre os jogos de verdade e a objetivação do sujeito nas ciências humanas, gradativamente, Foucault foi sendo conduzido a uma análise das relações de poder, tendo em vista que os discursos das ciências humanas funcionam como práticas discursivas e como práticas coercitivas. A analítica foucaultiana permitiu examinar não apenas como os discursos das ciências humanas atingiram o estatuto de verdade, mas refletir as condições históricas, políticas e econômicas que possibilitaram sua emergência.

Nesse momento, a ideia fundamental de Foucault é que o sujeito se constitui por meio de técnicas de sujeição específicas. Todavia, afirmar que o sujeito é um efeito das relações de poder-saber não significa que ele esteja submetido a uma força incontornável que predispõe o conjunto dos acontecimentos. Pois, mesmo assujeitados, os indivíduos concretos localizam-se em um campo aberto de possibilidades. Enunciando essa ideia de forma direta, podemos dizer que, para Foucault, o poder só pode se exercer sobre sujeitos livres e na medida em que são livres. No entanto, é nos seus últimos textos que ele passa a discutir as possibilidades efetivas de constituição de um sujeito ativo e autônomo, levando-o a tematizar as formas pelas quais “o sujeito faz a experiência de si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

Esses deslocamentos nos movimentos de seu pensamento configuram-se como o pano de fundo mais amplo, a partir dos quais são tematizadas as questões que esse trabalho pretende abordar. Assim, nesse capítulo, vamos tentar delinear sucintamente o impacto do pensamento foucaultiano no cenário educativo, em nosso País, tendo em vista apreender como seu deslocamento em direção à ética do cuidado contribuiu para desdobrar uma compreensão ampliada dos processos formativos na contemporaneidade.

### **1.1 A relação das ideias foucaultianas com o campo pedagógico brasileiro**

A relação entre o pensamento foucaultiano e o campo pedagógico brasileiro remontam à segunda metade dos anos 1970, com a publicação da obra *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões* (1977). Desde então tem sido realizadas importantes reflexões que contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas que “privilegiaram, sobretudo, a questão do disciplinamento, buscando constatar nas escolas brasileiras as teses levantadas pelo filósofo francês sobre essa instituição moderna” (GALLO, 2008, p. 253). Nessa mesma direção, Veiga-Neto (2009), observa que foi principalmente a partir de *Vigiar e Punir*

que o pensamento e produção histórica e filosófica de Michel Foucault mostrou-se sobremaneira importante para a prática e a teorização no campo educacional [...] foi a partir do domínio foucaultiano do ser-poder que se passou a compreender a escola moderna como, entre outras coisas, a principal maquinaria encarregada de seqüestrar os corpos infantis e juvenis, discipliná-los e docilizá-los [...](p. 13).

Será, portanto, sob o signo de *Vigiar e Punir* e das teses acerca do poder disciplinar que se evidenciará um dos primeiros momentos de recepção dos estudos foucaultianos no campo educacional brasileiro (ALVES, 2012).

Contudo, a aproximação do campo educacional com as teses acerca do poder disciplinar não é algo isolado. De acordo com as pesquisas de Rago (1993; 1995), na área da história, também houve primeiro uma aproximação dos pesquisadores com as questões acerca do poder. Assim, enquanto Foucault passou da arqueologia para as relações de poder, os historiadores encontraram Foucault inicialmente em seu principal estudo genealógico, que é *Vigiar e punir*, para, em seguida, procurarem as suas formulações anteriores e posteriores.

A impressão que me fica é que nós, historiadores, tivemos um contato maior com os textos selecionados por Roberto Machado sobre o poder para o seu trabalho histórico e depois fomos ler *A História da loucura, A arqueologia do saber, a História da sexualidade* (RAGO, 1993, p. 122).

O foco na analítica do poder é tão fortemente disseminado entre os pesquisadores que tanto Albuquerque Jr. (2000), como Rago (1993) levantam algumas hipóteses para essa situação. Para esses autores, a predominância da analítica do poder foucaultiana relaciona-se com o contexto político que o nosso País atravessava entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980. Pois, na ânsia de combater a repressão e fornecer densidade à luta política pela democracia e pela liberdade, os textos de Foucault ofereciam uma forma radical de pensar e criticar os poderes autoritários, exercendo um fascínio sobre toda uma geração de intelectuais

que haviam vivenciado este momento em que a microfísica autoritária de nossos poderes cotidianos se exacerbou em uma forma de governo, num Estado antidemocrático. A luta pela democracia [...] a vontade de romper o silêncio por tanto tempo vivenciado [...] fez com que os brasileiros encontrassem em Foucault um aliado para pensar a questão da liberdade e da relação que esta mantém com todos os poderes, de uma nova forma (ALBUQUERQUE JR, 2000, p.5-6).

Compreensão que também é partilhada por Fisher (2004). Essa autora analisa que “no Brasil, como em outros países da América latina, vivíamos toda a história de repressão militar, e então encontrávamos um autor que dizia em minúcias que o discurso é controlado, que há “*perigo nas palavras*” (p. 16)”. Assim, os escritos de Foucault enunciavam “algo tão próprio sobre aquele tempo”, o que acabou por gerar um interesse imediato.

Entretanto, ainda que a problemática do poder em chave foucaultiana tenha causado fortes impactos no pensamento educacional, Veiga-Neto (2004) lembra que nesse período os

livros de Foucault não eram facilmente acessíveis. Para ele, esse fato fez com que muitos pesquisadores educacionais não se aventurassem, nos anos 1980, no desenvolvimento de pesquisas que tomassem diretamente o filósofo francês como referência.

Ao mesmo tempo, a recepção das ideias de Foucault na educação brasileira era atravessada pelas reflexões advindas do movimento teórico conhecido como *Teoria Educacional Crítica* que seria uma “junção do *marxismo humanista*, da Escola de *Frankfurt*, com a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire” (PORTO, 2006, p. 26). A hegemonia dessa tendência teórica gerou a compreensão equívoca de que fazer teoria educacional era o mesmo que fazer sociologia marxista da educação. Como lembra Silva (2003):

nós tivemos um período bastante longo de uma produção intelectual criativa, inovadora e vigorosa nesse campo teórico e político. Ela começou no final dos anos sessenta, momento que pode ser caracterizado como de ruptura paradigmática, se quisermos evocar o velho Kuhn. Ali, primeiramente, com os franceses, Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser, e com a *Escola capitalista*, de Bowles e Gintis; depois, com os anglo-saxões, aí já diretamente na área mais restrita da teorização curricular: a “Nova Sociologia da Educação”, Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, um pouco depois, Henry Giroux, para citar apenas os mais visíveis, inaugurava-se um novo período não apenas na área da teorização curricular, mas na área mais abrangente da teorização educacional. Apesar da variedade de influências teóricas existentes já nessa época, a tendência dominante era claramente marxista e a disciplina mestra era a Sociologia (p. 6).

Como resultado, Rago (1995, p. 68) afirma que a partir desse referencial as pesquisas se situavam, fortemente, nas reflexões acerca das “classes sociais e os seus conflitos”, fazendo com que Foucault fosse acolhido, em termos de exceção, apenas em meios filosóficos marginais como os nietzschianos. Logo, é nesse cenário ambivalente que será criada, no Brasil, uma imagem estereotipada de Michel Foucault como o “teórico do poder”.

Entre os educadores, em particular, configurou-se o entendimento reducionista de que suas análises seriam política e pedagogicamente danosas porque não apresentavam saídas possíveis da intrincada rede de poder, fazendo de Foucault um reacionário que ao propor a dispersão das relações de poder inviabilizava qualquer ação política organizada.

Isso também fez ecoar a sua fama consolidada de Foucault como um “assassino” da história e do sujeito; um anti-humanista nocivo para as ideias de liberdade e autonomia; ideias consideradas centrais para a educação crítica e emancipatória. Assim, diz Fischer (2004, p. 13), por muito tempo nas pesquisas em educação havia uma tendência a reduzir o pensamento foucaultiano a clichês como “Foucault não gosta do futuro”; “Foucault é um niilista”. Esses

clichês fez com que muitos pesquisadores na área tomassem Foucault *a priori*, sem se aproximar de forma mais profunda de seus escritos.

Seria preciso esperar os anos de 1990 para uma ampliação significativa dos usos do filósofo no campo educacional. Na análise de Galo (2008), as produções do “grupo de Porto Alegre”, articulado em torno dos professores Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, buscaram caminhos diversos para os estudos foucaultianos em Educação” (p. 153).

As produções nesse contexto foram de extrema importância para o desdobramento do pensamento foucaultiano no País. O próprio Veiga-Neto (2009) também observa que “os anos noventa do século passado viram crescer as investigações que, a partir do [...] último Foucault, ocuparam-se de analisar as [...] *tecnologias do eu* colocadas em funcionamento pela pedagogia moderna” (p. 13). Essa situação insere-se em um cenário mais amplo de mudanças, no qual se destaca o debate acerca do pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Como sinaliza Silva (2003, p. 06), observa-se uma abertura no campo educacional para outras influências teóricas além do marxismo, uma espécie de “revolução” teórica que combinava a influência dos Estudos Culturais com as análises hiper-críticas do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Além disso, o desenvolvimento dos estudos pós-coloniais e dos estudos sobre gênero acabou por fazer penetrar o pensamento de Foucault no meio intelectual brasileiro juntamente com outros filósofos franceses como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Jean Baudrillard.

Contudo, sem dúvidas, na literatura pedagógica que se ocupa das implicações do pós-modernismo e pós-estruturalismo, Michel Foucault se tornou uma figura chave, o que tem impacto direto no modo como seu pensamento é acolhido no campo educacional. Nesse contexto, a presença de Foucault entre os educadores brasileiros se fará em pelo menos duas formas de discussão. A primeira, através de estudos que buscavam se situar “fora” do pensamento pedagógico moderno, explorando como as ideias foucaultianas poderiam contribuir para o pensamento e a prática educacionais. Na segunda, os estudos de inspiração foucaultiana alimentavam a discussão sobre a crise do marxismo, que se desdobrava na crise da educação, ou mais especificamente, na crise do sujeito da educação<sup>4</sup>.

Como afirma Alves (2012, p. 34), na década de 1990, embora o tempo do poder ainda seja predominante, observamos não apenas um aumento nas pesquisas do campo educacional

---

<sup>4</sup>Assim, diferente da década anterior, em que não encontramos nenhuma coletânea de artigos ou mesmo de obras no campo educacional voltadas estritamente para o pensamento foucaultiano, nos anos 1990 temos a publicação de três obras que sem dúvida, são os marcos da inserção de Michel Foucault no campo pedagógico brasileiro: *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos* (1993), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (1994), ambas organizadas por Tomaz Tadeu da Silva; e *Crítica pós-estruturalista e educação* (1995), organizada por Alfredo Veiga-Neto.

utilizando Michel Foucault, mas também uma pluralização das temáticas mobilizadas com destaque para as questões relativas à governamentalidade e aos processos de subjetivação.

O próprio Foucault começa a ser compreendido como um pensador de múltiplas faces. Uma influência chave, nesse processo, é a publicação de suas entrevistas e cursos tardios. Fonseca (2006, p. 241), afirma que com a publicação desses escritos, “começamos a conhecer um pouco mais o ‘autor’ Foucault e os usos das palavras que fez de formas diversas”. Assim, outras ferramentas analíticas se delineiam na problematização das questões educacionais.

A edição de alguns dos cursos que Foucault ministrara no Collège de France está produzindo um efeito de atualização do seu pensamento, isto é, além do reavivamento das suas elaborações e da geração de novas discussões, os cursos têm permitido tanto uma releitura e revisão de seus trabalhos quanto o exame de novos problemas e das suas ferramentas conceituais e metodológicas (NOGUEIRA, 2008, p. 1).

O acesso a esses textos proporcionaram uma compreensão ampliada a respeito das investigações foucaultianas, principalmente em relação à transição do eixo do poder, para o eixo das investigações acerca da ética.

Há uma questão relativa à própria compreensão da obra do filósofo; trata-se de uma questão mais técnica e mais interna ao pensamento foucaultiano. Com a publicação daqueles cursos, agora se entende melhor o recuo histórico e o correlativo deslocamento temático que Foucault efetuou ao entrar no terceiro domínio da sua obra - domínio do ser consigo (VEIGANETO, 2009, p. 14).

Pagni (2011), por sua vez, analisa que essa retomada do pensamento de Foucault já se iniciara de alguma forma, nos anos 1990, citando os trabalhos de Prestes (1992) e Gallo (1998), nos quais se buscava dar ao pensamento foucaultiano “uma conotação menos associada às questões relativas aos dispositivos disciplinares e mais aos processos de subjetivação” (p. 20). Mas o fato é que o tema da subjetivação acabou por se tornar recorrente, a partir da segunda metade dos anos 1990, permitindo designar as práticas de liberdade por meio das quais os indivíduos se constituem.

Essa temática acabou surpreendendo alguns pesquisadores, pois até então, “não havia sido problematizada de forma tão explícita”; ao mesmo tempo, na década anterior, “os movimentos sociais lutavam fortemente para a afirmação das identidades e não por sua desnaturalização ou desconstrução” (RAGO, 2009, p. 260). Nesse contexto, novas polêmicas

se desenvolvem, já que muitos teóricos deixam de dar atenção as suas investigações acerca do domínio da ética, para especularem um possível retorno de Foucault ao sujeito.

É impressionante constatar como, logo após a publicação dos volumes 2 e 3 da História da Sexualidade, os críticos de Foucault passaram a discutir se estaria ocorrendo um ‘retorno ao sujeito’ em seu pensamento. Páginas e páginas, foram escritas, acusando ou defendendo essa tese. Ao invés da atenção as suas novas descobertas, grande parte da crítica deslocou-se para o que considerava a falha, o furo, a ‘contradição interna’. E, assim, mediante a correção de falhas, reafirmava-se o mesmo (RAGO, 2009, p. 264).

Assim, se antes, os seus críticos o ignoravam acusando-o de ter apenas atitudes negativas e de não propor nada, quando Foucault trata finalmente de uma possível atualização da estilística da existência, passou a ser acusado de individualismo e de esteticismo amoral. Segundo Bampi (2002), contudo, isso apenas significa que os estudiosos “têm falhado ao entender os conceitos de poder e sujeição de Foucault” (p. 138), deixando conceitos como verdade, governo, crítica do presente, ontologia de nós mesmos, ascese, dentre outros, nas margens das reflexões filosóficas, históricas e pedagógicas.

## 1.2 O pensamento tardio de Foucault e a vida como uma obra de arte

O tema dos processos de subjetivação, no pensamento foucaultiano, pode ser evidenciado nos dois últimos volumes da História da sexualidade, *O uso dos prazeres* (v.2) e *O cuidado de si* (v.3), nos últimos cursos proferidos no *Collège de France*, sobretudo no curso de 1982, *A Hermenêutica do sujeito*, e nas diversas entrevistas publicadas nos *Ditos e Escritos*. Nos dois últimos volumes da História da sexualidade, por exemplo, Foucault esclarece sua intenção de problematizar “as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 1984, p. 12). Ao realizar esse empreendimento, Foucault passou a investigar através de quais jogos de verdade o sujeito se reconhece como sujeito de desejo, problematizando como a sexualidade se tornou um elemento estruturador de nossas identidades. Assim,

ao colocar essa questão muito geral, e ao colocá-la à cultura grega e greco-latina, pareceu-me que essa problematização estava relacionada a um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar “artes da existência”.

Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1984, p. 18).

Sua análise do comportamento sexual na Antiguidade podia ser considerada como um capítulo de uma história mais geral em torno das técnicas de si. Como na Antiguidade “a atividade e os prazeres sexuais foram problematizados através de práticas de si, pondo em jogo os critérios de uma ‘estética da existência’” (FOUCAULT, 1984, p. 19), havia que repensar, segundo Foucault, nossa própria relação com a moral a partir das chamadas *artes da existência*. Por essa via, para além das técnicas de dominação já exploradas anteriormente, adquire visibilidade as técnicas de si voltadas para a relação do sujeito consigo mesmo. Em cada sistema cultural, diz Foucault, essas técnicas permitem

aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Chamemos essas técnicas de técnicas de si. (FOUCAULT, 2006, p. 95).

É nesse cenário mais amplo que o próprio Foucault explicita que não é o poder, mas o sujeito que ocupa o eixo de suas pesquisas:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT Apud. DREYFUS & RABINOW, 1995, p.231).

Afirmção que provocou diversos tipos de especulações a respeito de um suposto *retorno ao sujeito*<sup>5</sup>. O fato é que estava em curso uma “lenta transição da dupla ontologia poder-saber para a tripla ontologia, na qual se inclui a figura do si mesmo, ou do sujeito autônomo” (DUARTE, 2005, p.52), mediante uma digressão à Antiguidade.

Foucault recorre aos antigos não para legitimar o presente a partir do passado, mas para interrogá-lo. Como é que nos constituímos em relação aos códigos morais vigentes, a partir de que referenciais, de que regime de

---

<sup>5</sup>Segundo Duarte (2005), as análises tardias de Foucault sobre os processos de subjetivação não se configuram como um movimento arbitrário, sendo antes o resultado de um longo processo de maturação. Processo que se dá, primeiro, “com a introdução do conceito de governo e das tecnologias governamentais no sentido amplo” e, em seguida, com a diferenciando entre dispositivos e jogos de verdade (p. 52).

verdades, de que valores, de que crenças, de que práticas? O que entendemos por disposições éticas? Que parte de nós entregamos, deixamos capturar? Por quê? Em que condições? (RAGO, 2009, p. 260).

Foi através desses questionamentos que Foucault desenvolveu seus trabalhos tardios sobre as condições práticas de produção do sujeito. A intenção não era nem destruir nem salvar o sujeito, mas mostrar que o indivíduo se torna sujeito historicamente, evidenciando, nesse percurso, que uma determinada forma de ser sujeito não é algo natural e válido universalmente. Segundo Hermann (2005), na esteira de Nietzsche, Foucault procurava romper com o pensamento da metafísica e buscava uma forma de vida que não fosse pautada pelas regras normativas universais, indo em direção a uma estética da existência.

Ao analisar as práticas de constituição do sujeito moral pela sexualidade enquanto desejo na Antiguidade greco-romana, Foucault observa que a substância ética seria móvel, prescindindo de um fundamento racional como nas éticas modernas. O sujeito ético resultaria, antes, naquele contexto “da criação e liberdade de pensar sua vida como uma obra, um cuidado, uma ascese” (HERMANN, 2005, p. 87). Esse cuidado de si na moral grega, cuja figura central como mestre do cuidado é Sócrates, seria então uma forma de conduzir a vida enquanto arte de viver, exigindo um trabalho do sujeito sobre si mesmo.

Importante aqui é a diferença entre moral e ética apresentada por Foucault. Pois enquanto a moral consistiria em um conjunto de princípios e normas lançadas para os indivíduos a partir de uma infinidade de aparelhos prescritivos; a ética diria respeito às escolhas que o sujeito faz, a partir do seu próprio meio cultural, não dependendo de um conceito de natureza humana ou de regras morais categóricas. Com isso, alguns aspectos são enfatizados como a contingência e a historicidade das condições do conhecimento e o fato do sujeito não portar fundamentos, estando imbricado na experiência estabelecida “numa rede complexa de relações que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros e com a verdade” (HERMANN, 2005, p. 90). Assim, a estética da existência foucaultiana

se caracteriza por ser crítica [...] É crítica enquanto reconhece que os limites de saber e dispositivos de poder, sob os quais se situam nossa experiência, não são imutáveis e a própria experiência histórica aponta que os modos de proceder mudam. A escolha pelo estilo de vida, o trabalho de criação sobre a própria conduta tem o papel de questionar o atual sistema de relações (p. 91).

Além disso,

o giro de Foucault em direção a uma estetização da ética traz uma crítica aos ideais de autonomia e aperfeiçoamento moral, presentes na base metafísica do pensamento pedagógico moderno. A busca de autonomia e liberdade não se realiza mais num movimento de verticalidade, de busca do eu profundo, da superação de ambivalência em busca do eu verdadeiro (p. 91).

A tematização das práticas do cuidado de si aparece como um local de criação novos modos de vida, ao mesmo tempo em que apontam possibilidades para a dissolução dos determinismos normativos. Uma consequência aberta, no âmbito educacional, por essa reflexão aponta a abertura de um espaço de pensamento no qual a formação dos sujeitos não é mais ancorada estritamente em regras normativas abstratas, mas articula-se com a pluralidade, complexidade e instabilidade do próprio modo de agir humano. Por essa via,

a estética [da existência] atua pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, pois pode colocar em questionamento leituras estruturadas que carecem de revisão histórica, como nossas interpretações de dignidade humana. Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo (HERMANN, 2005, p. 105-106).

Logo, a educação não teria uma única forma de ser desenvolvida. Isso oportuniza uma apreensão da atividade criadora na constituição dos sujeitos por meio da ação pedagógica operada em vários contextos. Nesse horizonte, Gallo (2006) afirma que embora Foucault não tenha se dedicado diretamente a investigações no campo da educação, é possível articular em seus estudos tardios algumas interfaces bastante produtivas. Para esse autor, nos cursos tardios de Foucault encontraríamos uma “educação menor” (p. 365). Para Gallo (2009) a melhor forma de compreender isso é ampliar a compreensão que temos dos processos de formação humana, caracterizando formas de saber que implicam também em modos de viver.

Em síntese, a ideia de cuidado de si abre uma crítica à ideia de educação reduzida a um processo formal de ensino-aprendizagem, chamando a atenção para a indispensabilidade de adotar-se uma visão englobante da formação humana.

[assim] é possível reconhecer diferentes dimensões do ser humano, em detrimento de uma visão reducionista que insiste nas clássicas divisões que separam os sujeitos dos objetos, o corpo da alma, o eu do mundo e a natureza da cultura. Divisões que se manifestam, ao seu modo, na cisão entre discursos filosóficos e formas de vida (FREITAS, 2010, p. 56).

Um aspecto central a ser destacado aqui é que a ação pedagógica deixa de se referir linearmente a questões de aprendizagem dos conteúdos específicos, já que “a educação é, antes, o que produzindo formas de experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo” (FREITAS, 2010, p. 75-76).

### 1.3 A formação do *ser humano enquanto governo de si*

A ampliação da ideia de formação humana, no âmbito da reflexão sobre o cuidado de si, tem como referência mais ampla o conceito de governo. Como observa Rose (1998), o termo governo refere-se a maneiras de buscar a realização de fins sociopolíticos através da ação sobre forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população. O próprio Foucault afirma que nossa modernidade desbloqueou as artes de governar.

Segundo Veiga-Neto (2003), é nesse ponto que a noção de governamentalidade se faz valer em toda sua força para a análise dos processos educativos; a noção se refere às práticas de condução que têm na população seu objeto, na economia seu saber e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. A governamentalidade diz respeito ao conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem o exercício de uma forma complexa e específica de poder sobre as populações.

Rose (2001), por sua vez, afirma que três aspectos conjugam-se na administração do eu: os poderes públicos que tomam as capacidades pessoais e subjetivas como seus objetivos; as organizações modernas (escolas, fábricas, hospitais, prisões); e o nascimento de uma *expertise da subjetividade*. Como consequência,

as tecnologias do eu tomam a forma da elaboração de certas técnicas para a conduta da relação da pessoa consigo mesma, por exemplo, ao exigir que a pessoa se relacione consigo mesma epistemologicamente (conheça a si mesma), despoticamente (controle a si mesma) e de outras formas (cuide de si mesma). (...) E elas são sempre praticadas sob a autoridade real ou imaginada de algum sistema de verdade e de algum indivíduo considerado autorizado. (ROSE, 2001, p. 41).

Mas, a *expertise* da subjetividade não opera somente no sentido de constrangimento ou repressão. Ao contrário, estimula e promove autoconsciência, molda desejos, busca maximizar as capacidades, produzindo indivíduos para a tomada de decisão. Por isso, o governo da subjetividade depende de nos reconhecermos como certo tipo de pessoa,

bem como do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que poderíamos nos tornar. Por isso, as identidades referem-se a um processo instável e que não está desconectado das lutas históricas e sociais.

Como explicitam Bernardes e Hoenisch (2003, p. 119) fala-se, antes, “de posição-de-sujeito, na qual a identidade se expressa na forma como nos tornamos algo ou alguém em uma determinada composição de grupo, etnia, raça, gênero, família ou profissão”.

Silva (2000) também insiste nesse ponto, enfatizando que as identidades não podem ser abordadas sem a consideração das diferenças. Não casualmente,

a definição da identidade e da diferença envolve disputas entre grupos sociais assimetricamente situados em relação ao poder num processo em que estão implicadas lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos da sociedade [...]. Classificar [nesse contexto] é um processo central na vida social e pode ser compreendido como um ato de significação através do qual se divide e ordena - hierarquiza - o mundo em grupos. Assim, se constroem as oposições binárias (homem/mulher, branco/negro), nas quais um termo recebe valor positivo e o outro negativo. De forma correlata, a atribuição de todas as características positivas a uma identidade leva à fixação de uma identidade como norma, a constituição da chamada identidade hegemônica, que se tornará a identidade - todas as outras possibilidades identitárias estarão colocadas como hierarquicamente inferiores a esta. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2000, p. 83).

Nesse sentido, é fundamental poder mostrar que o que é deixado de fora - a diferença, o "outro" - é parte inerente da constituição do dentro - da identidade. Disso se depreende que discursos e processos de subjetivação se articulam e se impõem como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades.

Cada um de nós ocupa uma posição numa dada rede discursiva de modo a ser constantemente interpelado pelas séries discursivas<sup>6</sup>. Esse processo institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funciona como um amplo dispositivo no qual e através do qual damos sentido às nossas vidas. E esse *dar sentido* faz de nós algo *sui generis* (VEIGA-NETO, 2000, p. 56-57). Desse modo, quem somos - o que se costuma chamar de identidades ou de subjetividade - se estabelece através de relações de poder imanentes a esse processo, posto que para Foucault (2000),

---

<sup>6</sup>Por isso, para autores como Hall (1998), a partir das mudanças estruturais e institucionais na segunda metade do século XX, o processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático. A concepção de identidade unificada ruiu, uma vez que as paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade se fragmentaram. O sujeito não tem mais uma identidade essencial, mas várias identidades que são continuamente transformadas em relação ao modo como são representadas pelos sistemas culturais.

o sujeito não é [apenas] produtor de saberes, mas é produzido no interior de saberes. As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala [...]. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. (...) aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. (FOUCAULT, 2000, p. 157-158).

No entanto, vale lembrar que identidade e subjetividade não são fenômenos totalmente correlatos, embora possam ser articuladas em certas condições. O conceito de subjetividade é que permite, inclusive, criticar a noção substancial e fixa de identidade, que até poderia sofrer modificações, mas que tinha um estatuto de permanência. Por sua vez,

o pós-estruturalismo vai desenvolver - em sincronia com as produções da virada linguística - a ideia de descentramento do sujeito: ele não tem nada de absoluto e fixo, mas está sempre por se fazer. O sujeito é visto como derivado de práticas sociais, econômicas, culturais, políticas (BERNARDES & HOENISCH, 2003, p. 113).

Fecha-se, assim, o primeiro ciclo argumentativo desse trabalho. Apesar de se atribuir, comumente, a Foucault um repúdio ao sujeito (e depois sua reintrodução), o próprio pensador diz ser seu objetivo conhecer os modos pelos quais os indivíduos tornam-se sujeitos. O que Foucault abandona, segundo Veiga-Neto (2003), é a noção de "sujeito desde sempre aí", buscando os modos pelos quais o indivíduo se subjetiva.

É a partir dessa constatação que Foucault, em um giro teórico surpreendente, passa a estudar as formas de cuidado entrelaçadas com os *usos dos prazeres* (RAGO e FUNARO, 2008, p.20), tematizando um conjunto de práticas por meio das quais os sujeitos teciam suas histórias de vida como uma maneira de viver na qual o valor de si “não provém da conformidade com um código de comportamentos”, mas dos “limites que se observa, na hierarquia que se respeita” (CASTRO, 2009, p.150).

Do ponto de vista defendido aqui esse é um caminho importante para se repensar os processos de formação humana; formação apreendida como processo que se compõe na constituição do sujeito histórico que, para lidar consigo e com o mundo que o rodeia, desenvolve sua própria forma de ser. Para Pineau (2006), dentre outros que defendem a mesma ideia, a formação humana apreendida nessa perspectiva de análise

é mais que um repertório de uma arte de viver e não se exerce e deixa entrever, ou entender a não ser a difícil e efêmera articulação entre experiência e expressão. Exercício ousado e arriscado, tanto em prática, quanto em suas teorizações, nas fronteiras do individual, do social, do consciente e inconsciente, do antes e do depois. (PINEAU, 2006, p.43).

Isso está em consonância, como ressalta Albuquerque Junior (2011, p. 71), com as pesquisas empreendidas por Foucault em sua fase tardia ao investigar vidas que se formam em um processo de desprendimento de si, esculpindo e estilizando sua existência, ou seja, “aplicando sobre si dada racionalidade ética e estética [...], incorporando dados, saberes, moldando e voltando contra si mesmo dadas forças”, o que significa sempre em cisões abertas sobre o que se deve “incorporar e o que deixar de fora de si mesmo (p. 72).

Da perspectiva delineada nesse trabalho, essa posição se configura como uma provocação também para repensar certa *história do feminino*, tendo em vista apreender, na esteira de Perrot (2005), o processo de “partilhas, composição/decomposição, recomposição”, que compõem as formas de subjetivação como campo de disputas na história das mulheres.

## CAPÍTULO II

### **A REDUÇÃO DOS MODELOS DE FORMAÇÃO HUMANA E A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA HISTÓRIA DAS MULHERES.**

Com base nas reflexões foucaultianas sobre os processos de subjetivação, compreendemos que a educação enquanto formação humana reporta-se não só ao ensino formal institucionalizado. A educação se define também pelos modos como os seres humanos articulam suas capacidades individuais e coletivas para construir seu modo de viver.

Contudo, no projeto formativo da modernidade a instituição escolar passou a ter o monopólio da difusão dos saberes e das práticas culturais. Encarregada de filtrar os conteúdos, habilidades e valores dentro do acervo cultural disponível, a escola passou a concentrar funções e tarefas, antes, compartilhadas com outros agentes de socialização. Assim, a educação escolar transformou-se em uma experiência tão natural e cotidiana que não tomamos mais consciência da sua razão de ser, ou seja, da sua contingência histórica.

O problema é que tomada no sentido estrito de um “aparelho”, regulado pelos sistemas estatais ou mercantis, a escola não consegue oferecer um espaço adequado para a experiência formativa dos sujeitos (FREITAS, 2005). Como resultado produz-se uma espécie de cisão entre os vínculos cognitivos e os vínculos derivados da sociabilidade, deixando-se de pôr em questão as próprias finalidades sociais da formação. Esse não é apenas um problema apenas pedagógico, mas um aspecto fundamental dos processos democráticos. Dizendo de forma direta: o dispositivo escolar afeta não apenas a relação dos sujeitos com os saberes, mas também a relação dos sujeitos enquanto atores individuais e coletivos.

Por essa razão, como assinala Barroso (2008, p.33), não é necessário produzir uma arqueologia minuciosa da forma escolar para constatar o estreitamento gerado na ideia que temos da educação e da formação humana, a partir da difusão e massificação do dispositivo escolar seletivo e desigual. Contudo, é importante que não parem dúvidas quanto aos compromissos assumidos nesse trabalho. Menos que propor o fim da escola, o foco de nossa problematização consiste em evidenciar o preço pago quando a reflexão pedagógica obstrui a análise de dimensões vitais à educação, ocultando o acesso a outras formas de educar (ARROYO, 2012), superando epistemológica e politicamente os interditos relativos aos modos pelos quais os diferentes sujeitos experienciam seu próprio processo de formação.

## 2.1 O esgotamento da formação humana

Da perspectiva adotada nesse trabalho, os dilemas que atingem a educação pública na atualidade remetem ao desencanto experimentado pelo fracasso da utopia pedagógica do Iluminismo. Um fracasso que parece ter se instalado no vazio deixado pela redução da noção de *Bildung*. Como lembra Suarez (2005, p. 196), o conceito de *Bildung* foi forjado na segunda metade do século XVIII, na Alemanha, abarcando conotações políticas e pedagógicas e apontando para um processo de aprendizagem apreendido no sentido de um auto desenvolvimento espiritual. Um conceito chave, derivado da Antiguidade greco-romana, que passou a representar a ideia de um projeto sempre inacabado de humanização.

Enquanto a educação formal na atualidade, em suas diversas modalidades, relaciona-se à preparação dos indivíduos para ocuparem determinadas funções e papéis no mundo social e produtivo, a ideia de formação assume sua significação mais ampla em consonância com uma visão globalizante das múltiplas dimensões constitutivas do *ser* humano.

A noção de formação relaciona-se a um processo complexo de “cultivo de si” pelo desenvolvimento de bens seculares como a liberdade e autonomia, incorporados ativamente, pelos próprios sujeitos (FREITAS, 2010, p.57). Ao longo dos séculos XIX e XX, entretanto, ocorreu uma nítida separação entre o que se caracterizava como um processo único de educação pessoal e de aprendizagem social.

O resultado foi o surgimento de uma visão triunfalista da instrução pública que se converteu em um agente direto de modernização social. A educação como instrução pública incorporou, simultaneamente, a oferta de uma educação elementar, laica e gratuita para a população, e a instituição de diversos mecanismos de disciplinamento e regulação social pelo Estado-nação, uma vez que o objetivo passou a ser preparar os indivíduos para ocupar funções específicas na nova divisão social do trabalho impulsionada pela industrialização.

Essa situação contribuiu para limitar os sentidos da formação humana. Como ressalta Rodrigues (2001), a educação desvinculada dos ideais da formação viu-se reduzida a uma

visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania... [ao mesmo tempo em que] destina o atributo de cidadão aos indivíduos que se apossam dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para que se integrem como força eficiente nos setores produtivos (p. 232).

Nesse cenário, passou-se a vincular univocamente os fins da educação à posse de habilidades e conhecimentos considerados necessários aos ditames produtivos, desqualificando a importância de outras dimensões também inerentes aos processos formativos. Os problemas, entretanto, estariam situados menos na escola, em si mesma, e mais nos fins de adaptabilidade pragmática assumidos pela educação escolarizada.

No caso brasileiro, a configuração desse modelo pode ser vislumbrada no próprio processo de setorização da educação pública sob o impulso da industrialização nascente no início dos anos 1900. A finalidade, naquele momento, era “educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua [...] na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 2000, p.27). É por essa via que se constrói todo um conjunto de diretrizes e intervenções que se voltam unidimensionalmente para as demandas do processo produtivo. A preocupação estrita com a qualificação da mão de obra para a composição dos quadros na nova divisão social e técnica do trabalho destacou-se como uma dimensão central da dualidade intrínseca que estruturou a formação do sistema educacional.

Diversas tentativas de superação dessa dualidade estrutural foram empreendidas ao longo do século XX, produzindo tensões e impasses entre os movimentos sociais e os planejadores governamentais. Para Barroso (2008), essas tensões apontam para a dificuldade de democratização do acesso e sua conseqüente universalização. Assim, para ele,

a sua insuficiência — ou o *déficit* de oferta — foi, durante a maior parte do século XX, o motivo das manifestações mais indignadas das consciências esclarecidas envolvidas com os projetos de mudança social e que apostavam na difusão da escola pública para realizá-los. [...] os setores sociais envolvidos com os projetos nacionais de 'modernização' e 'desenvolvimento' apontavam a discrepância entre estes projetos e o modelo escolar dominante, notadamente diante das características do nível mais sofisticado da educação básica, a escola secundária, alvo preferencial das críticas contundentes dos educadores comprometidos com o projeto de democratização da sociedade (p. 37).

Nesse contexto, a escola passou a ser acusada de ser exageradamente meritocrática e centrada na transmissão de conteúdos. Além disso, o caráter 'autoritário', 'anacrônico', 'verbalista', 'bacharelesco', 'livresco', apenas para citar alguns dos muitos e pouco elogiosos adjetivos presentes na literatura atribuídos ao ensino escolar caracteriza a crise de legitimidade de uma educação pública muito pouco acessível e sem identidade. No eixo dessa problemática encontra-se a dificuldade de estabelecer relações sinérgicas, no ensino escolarizado, entre as dimensões da cidadania e do mundo do trabalho, o que, na ótica de alguns autores, permitiria

ver a educação como prática social e cultural, como relação humana de sujeitos, como produção e reprodução consciente e intencional de um protótipo de ser humano, e, como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim com sujeitos humanos que pensam e têm suas próprias aspirações (ARROYO, 1999, p. 55).

Por tudo isso, as questões relativas ao acesso e à permanência efetiva de determinados grupos sociais na escola tornou-se um foco central de análise pelos pesquisadores (ARROYO, 2012; DAYRELL, 2007), os quais buscam problematizar o sentido vivenciado pelos diferentes sujeitos e atores sociais em relação aos espaços e aos tempos escolares.

Sugestivamente, o único consenso compartilhado é a defesa de que uma concepção ampliada de educação e formação humana exige mudanças significativas nas práticas e na própria cultura escolar. Pois, se, por um lado, os argumentos em favor da escola pública com um caráter inclusivo são socialmente justos, por outro lado, é comum tomar-se, como dado inquestionável, o caráter intrinsecamente benéfico da permanência dos sujeitos na escola atualmente existente, atribuindo-se à instituição escolar a responsabilidade exclusiva pelo eventual sucesso ou insucesso dos alunos em suas trajetórias escolares.

Em outras palavras, assume-se que não é suficiente preconizar uma mudança da/na organização escolar para superar as suas práticas excludentes historicamente instituídas pelo próprio modelo de escolarização. Ao contrário, o entendimento dos pesquisadores é que seria preciso ampliar o olhar sobre os sujeitos da educação e mover processos de escuta das demandas dos coletivos em diferenciados níveis e enfoques, ou seja, incorporar na educação os processos de subjetivação dos atores. Essa mudança de percepção, entretanto, depende do cultivo de uma percepção onde os valores éticos e políticos sejam norteadores da educação.

Assim, nenhum movimento destinado a superar o caráter excludente da escola alcançará êxito se não se levar em consideração o aspecto mais dramático do dispositivo escolar: o reducionismo do modelo de formação que sustenta as práticas educativas.

O pensamento crítico contemporâneo tende a questionar radicalmente tudo aquilo que era a própria sustentação do edifício filosófico da modernidade [...]. Por isso mesmo, não podia deixar de recuperar as perspectivas dionisíacas da filosofia a marteladas de Nietzsche, bem como não poderia deixar de voltar-se para a estética, via privilegiada de resgate da corporeidade e o lugar possível do sentido encarnado [...] enfatizando a importância [da formação] como experiência primordial do homem, até então danificada pelo uso puramente instrumental da razão [...] (SEVERINO, 2006, p. 16).

Apesar disso, alguns cuidados precisam ser tomados em decorrência da ambiguidade e ambivalência dos signos linguísticos postos em circulação.

O termo formação torna-se cada vez mais onipresente em diversas conceituações de educação, mas o mais das vezes arrasta consigo a conotação do pôr em fôrma, moldar; sentido exatamente contrário daquele em que está sendo tomado nesse trabalho. Nos termos de Rodrigues (2001), há três dimensões vitais quando se toma a educação como processo formativo: a construção simbólica da realidade, ou seja, o processo de aquisição das capacidades linguísticas que dá acesso à realidade; a disciplina da vontade que representa a aquisição de conhecimentos para potencializar o agir; e a formação ética. Na visão desse autor, todo esse processo

só se torna possível porque o indivíduo já se encontra inserido no mundo humano que é o mundo simbólico. [assim] o terceiro aspecto coroa todo o processo educativo e sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos: trata-se da formação do sujeito ético. Este só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade (RODRIGUES, 2001, p. 246).

Logo,

é relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar. A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade (SEVERINO, 2008, p. 2).

Esse tipo de posição explica porque a educação não carrega apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Trata-se, nos dias atuais, de um objetivo que ressoa como utópico

e de difícil consecução à vista da dura realidade histórica de nossa existência. No entanto, foi sempre um horizonte constantemente almejado e buscado. E ainda o continua sendo mesmo diante das condições atuais da civilização, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho: de opressão na esfera da vida social; e de alienação no universo cultural (SEVERINO, 2008, p. 03).

Entretanto, as condições que degradam o papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático não permitem elidir o desafio central da formação humana.

Isso porque o ato educativo não pode se limitar aos condicionamentos de uma cultura determinada. Por essa razão, as metas educativas encontram no terreno da ética pedagógica (RÖHR, 2006) as condições necessárias para o processo formativo. Com efeito, a ética prevalece como matriz paradigmática da formação humana; essa centralidade do ético não se realiza de modo dissociado das questões políticas, pois, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano. Daí o papel primordial que é atribuído à educação: empreendimento ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa.

É por isso mesmo que, desde a Antiguidade greco-romana, a ética configura-se como a força motriz de todo investimento pedagógico (FOUCAULT, 2004). É por essa via da formação ético-espiritual que se explicita a força da noção de cuidado de si nas filosofias de lastro socrático, pois é o sujeito da ética e o seu cuidado o que há de mais divino no homem, cuidado a ser exercido mediante o conhecimento dos valores da bondade e da verdade (FREITAS, 2010). Com base nessa compreensão, o preceito ético do *cuidado de si* aponta o sentido por excelência da educação. O *cuidado de si*, seja como arte de viver seja como governo da própria vida, adquiriu uma importância fundamental para a compreensão dos problemas educacionais. As práticas relativas ao cuidado de si redimensionam as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a regras transcendentais, princípios formais ou universalidades racionais, deslocando as fronteiras da razão pedagógica. Segundo Freitas (2010), em seus últimos trabalhos, Foucault põe em movimento uma reflexão que possibilita repensar a educação com cifras distintas das verdades derivadas do sujeito-identidade e do poder normalizador das ciências humanas.

[...] a reflexão dos processos de subjetivação, mediados pelas técnicas de si, permite uma investigação original dos processos de formação humana. Por meio das técnicas de si, descortina-se outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo cuidado ético da verdade e pelo exercício refletido da liberdade, mediante um sujeito que emerge através do cuidado de si. (FREITAS, 2010, p. 8).

Para Foucault, na modernidade, a articulação entre subjetividade e verdade passou a prescindir da exigência ética, privilegiando as regras de formação do método ou a estrutura do objeto a ser conhecido. Assim, cuidar de si parece ser a última coisa que a filosofia moderna poderia sustentar como princípio orientador, pois

segundo o modo moderno de subjetivação, a constituição de si como sujeito é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si, que não se empenha mais do que em reduzir a distância entre o que sou verdadeiramente e o que creio ser; o que faço, os atos que realizo só têm valor enquanto me ajudam a melhor me conhecer (GROS, 2004, p. 634).

Na modernidade, o sujeito se constitui pela submissão a uma identidade definida pelo seu ser cognoscente, expandindo uma das mais persistentes tendências da filosofia e da pedagogia moderna: o cultivo de uma preocupação com o *cogito* (FREITAS, 2010). Em contraposição, na antiga cultura greco-romana, a forma da subjetividade assume o *ethos* da edificação de uma arte da existência, pela qual o indivíduo aprende primeiro a ocupar-se de si. A formação humana ativada pelo princípio do cuidado de si trata de um limite ético:

[...] não identificar a própria vida com as funções que se ocupa. O sujeito em formação precisa interrogar-se sobre o que é para daí inferir o que é necessário fazer segundo as funções que se tem de exercer. Isso exige instalar um intervalo entre as atividades que se executa e o que nos constitui como sujeitos dessas atividades. Esta distância ética permite legitimar os atos que estão implicados na definição de um papel social, político ou familiar (FREITAS, 2010, p. 16).

Assim, entende-se por formação todas as modalidades práticas de conhecimento que ajudam na modificação da maneira de ser dos sujeitos. Por essa via, Michel Foucault nos mostra que é possível encontrar na história da própria cultura ocidental processos alternativos de formação do sujeito humano<sup>7</sup>. Nessa leitura, o cuidado de si funda uma pedagogia. Não uma pedagogia positiva produzida pelas chamadas *ciências da educação*, mas uma pedagogia que emerge da experiência de transformação vivida nas relações que estabelecemos com o saber e conosco mesmos como sujeitos desse saber.

É à luz dessas discussões que propomos agora um caminho de análise compreensiva a respeito dos processos formativos vivenciados pelas mulheres. A referência direta a Foucault visa enfatizar a complexidade dos processos de produção da subjetividade humana, apreendidos em uma chave formativa. Ao mesmo tempo, diversos estudos feministas têm sido produzidos a partir (com e contra) das ferramentas foucaultianas, donde decorre a importância de seu trabalho para as reflexões em jogo nesse trabalho<sup>8</sup>. Por meio desse diálogo entre

<sup>7</sup>Nos termos de Muchail (2011), a ética do cuidado de si diz sempre respeito a uma pedagogia que se tornou incapaz, no âmbito do projeto filosófico da modernidade, de dar conta das suas metas formativas.

<sup>8</sup>Apesar da crítica de várias feministas à omissão dos aspectos de gênero nas análises de Foucault, Narvaz e Nardi (s/d, p. 02) destacam algumas convergências entre o pensamento feminista e sua obra: 1) ambos identificam o corpo como o local de poder, locus através do qual a subjetividade é constituída; 2) ambos apontam para as relações locais do poder ao invés de concebê-lo apenas como o poder vertical do Estado ou do

Foucault e o feminismo, mantidas as diferenças e as tensões que lhes são constitutivas, vislumbramos tematizar a formação das mulheres brasileiras no contexto rural.

## **2.2 Modos de educação, questões de gênero e as relações das mulheres com a escola**

As relações das mulheres com a escola, além de supostos ideais comuns, envolvem a divisão do trabalho de educação das crianças e jovens, bem como as concepções de educação compartilhadas por família e escolas. Uma questão chave nessa dinâmica, portanto, diz respeito a como as relações de gênero se manifestam no contexto dessas relações?

Trata-se de uma questão importante na medida em que os modos de educar são historicamente produzidos com base em diversos arranjos que denominamos, comumente, educação informal, não formal e formal e instituições, tais como a família, o trabalho, a escola e os meios de comunicação de massa. E, como discutido acima, a educação escolar veio a se tornar o modo predominante de formação na sociedade moderna.

Não obstante, como diz Carvalho (2004, p. 42), é praticamente impossível dissociar a forma como a política e a organização escolar, os currículos e as práticas pedagógicas se articulam dos modelos hegemônicos de família e papel parental ideal, construídos com base nas divisões de sexo que contribuem para perpetuar as iniquidades de gênero.

Desde o início, portanto, a educação é um trabalho e uma palavra gendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens. Etimologicamente, em latim, educação referia-se a um sujeito feminino, enquanto docência e instrução referiam-se a um sujeito masculino. Essa distinção refere-se a dois lugares: um lugar original de relações físicas e afetivas espontâneas, de nutrição silente, como contexto de desenvolvimento infantil – o lar, a família; e outro lugar de relações intencionais, racionais, de treinamento específico, de controle e regulamentação explícita, que expressa uma visão masculina da educação – a escola (CARVALHO, 2004, p. 48).

Certamente, os modos de educação variam ao longo da história e em diferentes sociedades, bem como entre os grupos e classes de uma mesma sociedade. Mas também é verdade que historicamente, nas sociedades ocidentais, a educação como transmissão cultural

---

capital; 3) ambos enfatizam o papel crucial do discurso e sua capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação e enfatizam os desafios e as possibilidades de resistência dos discursos marginalizados; 4) ambos criticam o humanismo Ocidental que tem privilegiado a experiência da elite masculina em seus universais de verdade, liberdade e natureza humana.

distinguiu-se em popular (oral e prática) e erudita (letrada, formal, sinônimo de cultura), sendo esta última reservada às elites.

[...] Portanto, as maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizados (o currículo) têm variado em relação à organização e práticas (onde, quando, como, por quanto tempo), conteúdos (quais os saberes que se devem tornar hábitos, habilidades, matérias escolares), agências e agentes encarregados (quem é responsável pela organização e ensino) e sujeitos-alvo (de acordo com categorias como idade, sexo, classe e raça) (CARVALHO, 2004, p. 48).

Na prática, mulheres, pessoas pobres, negras e indígenas sempre foram excluídas da escola, ou tiveram acesso a escolas e currículos diferenciados. Situação acirrada no contexto da modernização capitalista. Nesse momento, a educação e a família se diferenciaram e especializaram. Essas transformações produziram mudanças abruptas tanto na vida familiar, como nos modos de educação. Nesse âmbito, é possível identificar “duas histórias da educação relacionadas à classe social e à interação família–escola”:

uma história é aquela de uma classe que criou o valor da escola de acordo com uma concepção particular (utilitária) de educação: a escola como extensão da família da classe média. Outra história é aquela em que a escola, um modo de educação não familiar, foi imposta a uma classe como meio de salvação via aculturação. A primeira é a história do sistema escolar credencialista e dos investimentos familiares na competição dos jovens de classe média por diplomas, enquanto a última é a história do fracasso escolar que legitima a exclusão socioeconômica e que continua a alimentar as políticas compensatórias destinadas aos estudantes em situação de risco (CARVALHO, 2004, p. 51-52).

Dessa perspectiva, as teorias críticas da educação têm destacado o papel normativo do sistema educacional, seja “ao inflacionar ou deflacionar o capital cultural inicial dos estudantes, adquirido na socialização familiar, étnica e de classe”, seja ao “convertê-lo (ou não) em credenciais (qualificações, diplomas) mais ou menos valorizadas” (Idem, p. 53). Por essa razão, as abordagens que não levam em conta esses mecanismos acabam promovendo ou justificando as múltiplas formas de desigualdade. Cabe destacar, então, o fato de que o pensamento pedagógico tem articulado “uma parceria implícita” com um modelo de família que ignora as dificuldades socioeconômicas e a diversidade cultural das mulheres, ao mesmo tempo em que obstrui a percepção das relações de gênero <sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Para uma análise das políticas educacionais brasileiras contemporâneas da perspectiva da relação entre educação formal, gênero e mulheres, a partir da década de 1990, ver o trabalho de Fúlvia Rosemberg (2001),

### 2.2.1 As relações de gênero e a história de educação das mulheres no Brasil

Assim, uma primeira constatação quando buscamos apreender analiticamente a incorporação das questões de gênero no âmbito da educação escolar, em nosso País, é que essa discussão ganhou visibilidade efetiva somente em meados dos anos de 1990, tendo em vista o desdobramento, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação das mulheres.

Muitas dessas medidas acabariam por se revelar, também, atravessadas por contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 78). Daí que nas escolas as relações de gênero ainda tenham tão pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente.

Tudo se passa como se ainda não dispuséssemos de “olhos treinados” para enxergar as dimensões de gênero no cotidiano escolar enquanto uma dimensão vital na construção ativa da cidadania em um contexto atravessado por preconceitos, discriminações e desigualdades. Um caminho interessante para lidar com essas dificuldades consiste, então, em historicizar, mesmo que sucintamente, os percursos e percalços dessa problemática. Pois, assim como a ideia de formação humana, a chamada questão de gênero também tem uma história que mobiliza significados e interpretações que não podemos simplesmente ignorar.

[vale lembrar, então, que se] gramaticalmente, o gênero é compreendido como classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino e do feminino [...] antes que pudesse entrar nos dicionários, o gênero foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social da relação entre os sexos. Em um contexto mais recente, entre as feministas americanas, este conceito foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia [...]. O desafio teórico é utilizar o gênero como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 79-80).

A discussão sobre o gênero como categoria passa pela conexão da história com as práticas sociais e culturais que fornecem sentido à organização e à percepção do próprio

conhecimento. O gênero, nesse caso, é compreendido como um fator constitutivo de relações de poder e saber fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos.

O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir caracterizam sua variabilidade e natureza política: o gênero constrói a política e a política constrói o gênero. Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hetero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generaliza dados modelos dominantes de masculinidade e feminilidade (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 80).

O gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas está, portanto, presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. Mas sua forma de aparição seja nos documentos normativos, seja nas práticas educacionais efetivas pode se dar de forma velada nas diversas linguagens mobilizadas. Isso é importante, pois

sabemos que, em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. [...] pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico. Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma linguística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Entretanto, a dificuldade maior não reside na esfera textual, como no o uso dos artigos “o/a”, mas na remissão aos direitos entre ambos os sexos, pois, o que se quer construir no terreno das práticas sociais precisa passar pelo crivo da linguagem. É justamente, nesse aspecto, que as relações de gênero podem permanecer veladas, acirrando ou desconstruindo as discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares. Este é o caso, por exemplo, da menção à tolerância.

De um lado, tê-la como princípio do ensino significa admitir modos de pensar, agir e sentir que diferem entre indivíduos ou grupos determinados, políticos ou religiosos, o que amplia a possibilidade do exercício da cidadania na formação docente e nas relações escolares. Na ótica de gênero, isso poderia significar tolerância quanto ao aborto, quanto às diferentes formas de constituição familiar e de orientação sexual de professores/as e alunos/as. Mas a menção à tolerância pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar, desculpar e ser magnânimo diante de situação que apresente divergências e implique o convívio com as diferenças de gênero – que, nesta segunda opção, seriam necessariamente transformadas em desigualdades (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 92).

O (des)velamento dessa questões permite vislumbrar o “hiato de gênero” que articulou, por vários séculos, a dinâmica de acesso das mulheres à educação em nosso País (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 126).

A reversão desse hiato na educação brasileira começou com as conquistas efetivas pelas próprias mulheres brasileiras ao longo do século XX, o que não significa que já tenhamos conseguido revertê-lo, uma vez que implica e exige mudanças culturais e comportamentais profundas no imaginário político e social brasileiro.

Vale lembrar, nesse aspecto, que a cultura política brasileira emerge fundada “na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, o que contribui para dar pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres” (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 127). Tanto a estratificação social vigente quanto as relações patriarcais favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. Nesse contexto, considerava-se a mulher uma propriedade e que, portanto, não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A complexificação dessas relações só começa ocorrer com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil e a Independência, em 1822, uma vez que:

as imigrações internacionais e a diversificação econômica aumentaram a demanda por educação, que passou a ser vista como um instrumento de ascensão social pelas camadas sociais intermediárias. Nesse novo contexto, pela primeira vez, os dirigentes do país manifestaram preocupação com a educação feminina. Os primeiros legisladores do Império estabeleceram que o ensino primário deveria ser de responsabilidade do Estado e extensivo às meninas, cujas classes seriam regidas por professoras. Porém, devido à falta de professoras qualificadas e sem conseguir despertar maior interesse dos pais, o ensino não chegou a abranger uma percentagem significativa de alunas (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 128).

De todo modo, já na primeira metade do século XIX, começou a aparecer as primeiras instituições destinadas a educar as mulheres, embora em um quadro de ensino dual.

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta. [...] Até os últimos anos do Império, as escolas normais permaneceram em pequeno número, e quase insignificantes em termos de matrículas (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 128).

No que toca à educação superior, as mulheres foram praticamente excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país.

Apesar do decreto imperial que facultava à mulher a matrícula em curso superior, em 1881, na prática, era difícil vencer as barreiras de acesso, pois os estudos secundários e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades.

Com a Constituição da República, de 1891, houve uma expansão quantitativa do sistema educacional, mas pouca mudança qualitativa. Entre 1907 e 1912, a presença feminina nos cursos secundários correspondia a menos de um quarto do total de estudantes, e nos cursos superiores não alcançava 1,5%. (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 129).

Como se sabe, as razões do baixo grau de investimento educacional brasileiro tiveram suas origens no modelo econômico agrário-exportador dependente baseado em uma estrutura escravocrata. Nesse cenário, a escola não exerceu papel importante na qualificação dos trabalhadores. Assim, é tão somente quando o desenvolvimento brasileiro é redirecionado para o mercado interno e para o setor urbano-industrial, nos anos 1930, que ocorrem as primeiras políticas públicas de massificação da educação voltadas especialmente para as populações urbanas. O problema é que essa expansão não se fez de forma homogênea.

A maior expansão da demanda escolar acabou por ocorrer nas regiões onde as relações capitalistas estavam mais avançadas, deixando no vácuo a pressão popular pela democratização do ensino no âmbito rural por exemplo. Mas poucos analistas levaram em conta o fato dessa situação ter contribuído também para manter o caráter “aristocrático” da escola mesmo no cenário urbano-industrial<sup>10</sup>. Com isso, é tão somente nos anos de 1990 que vamos assistir à emergência de um discurso efetivamente voltado para a reversão do hiato de gênero na educação em todos os níveis e modalidades. Nunca é demais esquecer, entretanto, que “a reversão do hiato de gênero foi uma conquista que resultou de um esforço histórico do

---

<sup>10</sup>Assim, vai ser preciso esperar a década de 1960 para legitimar uma compreensão ampliada de educação. Muito embora, nesse mesmo período, a aliança entre militares e empresariado, no período da ditadura militar, tenha intensificado a mercantilização e a tecnificação das práticas educativas.

movimento de mulheres, como parte de uma luta mais geral pela igualdade de direitos entre os sexos envolvendo inúmeros atores sociais.” (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 131).

### 2.2.2 Uma breve história do movimento feminista no Brasil<sup>11</sup>

Pelo que foi exposto até aqui, percebe-se que a melhoria na educação das mulheres brasileiras é um processo indissociável de uma mudança global no sentido da redefinição do papel da mulher na sociedade e de suas lutas. O problema, como ressalta Duarte (2003, p. 02), é que a história do feminismo não é muito conhecida, inclusive pelo “fato de ser pouco contada”. Segundo ela, a bibliografia, além de limitada, “costuma abordar fragmentariamente os anos de 1930 e a luta pelo voto, os anos de 1970 e as conquistas mais recentes”. Além disso, comumente, entende-se como feminismo “apenas o movimento articulado de mulheres em torno de determinadas bandeiras; e tudo o mais fica relegado a notas de rodapé”, obstruindo a percepção de que o feminismo refere-se a todo “gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos” (p. 03), seja por iniciativa individual ou de grupo. Essa autora sugere também que a história das lutas feministas no Brasil pode ser apreendida em torno de quatro grandes momentos ou “ondas” como ela prefere denominar. As décadas em que esses momentos-onda teriam obtido maior visibilidade seriam as décadas de 1830, 1870, 1920 e 1970.

Foram necessários, portanto, cerca de cinquenta anos entre uma e outra, com certeza ocupados por um sem número de pequenas movimentações de mulheres, para permitir que as forças se somassem e mais uma vez fossem capazes de romper as barreiras da intolerância, e abrir novos espaços (DUARTE, 2003, p. 03).

A primeira onda começa, então, no século XIX, momento em que as mulheres brasileiras, em sua grande maioria, viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural. Havia uma estreita e rígida divisão sexual do trabalho que, de modo geral, impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas), e aos

---

<sup>11</sup>Não se trata aqui de revisitar exaustivamente a bibliografia sobre a temática. Escolhemos apresentar apenas alguns fragmentos dessa história considerando os vetores pelos quais a história das mulheres se desenvolveu, em nosso País, tendo em vista clarificar em que medida pode-se dizer que ela “se impôs” e quais foram suas maiores contribuições. Para uma análise mais contextualizada de como o conceito de gênero levou tanto à uma reorientação da história das mulheres quanto à novas preocupações no seu interior, veja-se o trabalho de Tilly, *Gênero, história das mulheres e história social*, publicado em 1994, nos *Cadernos Pagu*.

homens as atividades extra domésticas e produtivas (públicas). A prevalência de altas taxas de morbidade e mortalidade, especialmente os altos índices de mortalidade materna e infantil, reduzia consideravelmente a expectativa de vida da população.

As mulheres, em média, tinham um grande número de gestações durante o período reprodutivo, o que as mantinha presas às atividades de criação dos filhos e aos afazeres domésticos. Nesse arranjo, as mulheres tiveram menor acesso à escola do que os homens, pois além de a oferta de vagas ser pequena, a cultura sexista e patriarcal designava aos homens o papel de provedores, cabendo-lhes as melhores oportunidades educacionais e de trabalho remunerado (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 131).

Nesse período, as mulheres brasileiras viviam em condições adversas, vítimas dos estereótipos muitos dos quais difundidos e legitimados pela Igreja Católica. As mulheres negras (com exceção das alforriadas) eram escravas e, portanto, não gozavam dos direitos de cidadania. E as demais, mesmo gozando de liberdade e de direitos abstratos, viviam em isolamento relativo e eram cidadãs de segunda classe, pois não podiam votar e tinham severas restrições quanto ao acesso à escola e ao trabalho produtivo socialmente reconhecido.

Assim, não casualmente, a primeira bandeira do movimento foi o direito de aprender a ler e a escrever. A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data de 1827, e até então as opções eram os conventos que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado, mas todos se ocupando apenas com as prendas domésticas. Uma educação, portanto, calcada nos valores familiares e na glorificação das funções de esposa e mãe. De toda forma, o debate em torno da educação das mulheres acabou ganhando densidade política, primeiro, no contexto das lutas contra a escravidão, e, em seguida, nas lutas sociais em defesa da República. Assim, mesmo sendo consideradas como “coadjuvantes desses movimentos” (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 132), suas ações não podem ser ignoradas.

O nome que se destaca nesse momento é o de Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nascida no Rio Grande do Norte, que residiu em Recife, Porto Alegre e Rio de Janeiro, antes de se mudar para a Europa, e que teria sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada "grande" imprensa. Seu primeiro livro, intitulado *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de 1832, é também o primeiro no Brasil a tratar do direito das mulheres à instrução e ao trabalho, e a exigir que elas fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito. Este livro [...] deve ser considerado o *texto fundante* do feminismo brasileiro, pois se trata de uma nova escritura ainda que inspirado na leitura de outros (DUARTE, 2003, p. 03-04).

No quadro geral de subordinação em que se encontravam as mulheres brasileiras, há que se destacar a luta de várias mulheres como Nísia Floresta pioneira na luta pela alfabetização das meninas e jovens em nosso País, fundando inclusive uma escola inovadora na cidade do Rio de Janeiro, marco na história da educação feminina no Brasil. Nísia Floresta identifica na herança cultural portuguesa a origem dos preconceitos contra as mulheres e ridiculariza a ideia dominante da superioridade masculina, antecipando a noção de gênero como uma construção sociocultural. Segundo Duarte (2003, p. 05), ela traduz no contexto local todo um clamor que vinha da Europa. Mas, naquele momento, ainda eram “raras as mulheres brasileiras *educadas*”, o que dificultou bastante a difusão dessas ideias.

Por volta de 1870, emerge a segunda onda que se caracteriza principalmente pelo espantoso número de jornais e revistas de feição nitidamente feminista. Fala-se, nesse momento, de uma *imprensa feminina*, pois vários jornais eram dirigidos por mulheres como o *Jornal das Damas* (1874), *Myosotis* (1875) e *Echo das Damas* (1879). O conteúdo desses jornais voltava-se à defesa da igualdade, ao direito da mulher à educação e à divulgação das realizações femininas em outros países. Nesse momento, observa-se o questionamento da construção ideológica do gênero feminino, ao mesmo tempo em que se exigem mudanças radicais na estrutura da sociedade brasileira. Assim, o jornal *A família* (1888 a 1897)

destacou-se principalmente pelo tom assumidamente combativo em prol da emancipação feminina, por questionar a tutela masculina e testemunhar momentos decisivos da história brasileira e das investidas das mulheres na luta por mais direitos. [...] um intenso trabalho de militância feminista, sendo incansável na denúncia da opressão, nos protestos pela insensibilidade masculina por não reconhecer o direito da mulher ao ensino superior, ao divórcio, ao trabalho remunerado e ao voto, e em incentivar as compatriotas à ação (DUARTE, 2003, p. 07) <sup>12</sup>.

Essa imprensa feminina terminou por criar – concretamente – uma legítima rede de apoio mútuo e de intercâmbio intelectual, e por configurar-se como instrumento indispensável para a conscientização feminina <sup>13</sup>. Era de se esperar a influência que exerceria nas primeiras décadas do século XX, através de uma movimentação de mulheres mais ou menos

<sup>12</sup>O Rio de Janeiro, como capital do Império e centro intelectual do país, concentrou o maior número de periódicos feministas, mas as demais regiões também tiveram seus periódicos como *O corimbo*, de Porto Alegre; a revista *A mensageira*, que circulou na capital paulista de 1897 a 1900.

<sup>13</sup>Alguns leitores, talvez, questionem o uso de termos como lutas femininas ou imprensa feminina e não feminista. Seguimos, aqui, a compreensão de Tilly (1994, p. 31-32) de que o termo feminismo, no seu sentido atual, começou a ser utilizado apenas na primeira década do século XX. Sua definição operativa agregou três componentes: 1. a defesa da igualdade dos sexos ou oposição à hierarquia dos sexos; 2. o reconhecimento de que a condição das mulheres é construída socialmente; 3. a identificação com as mulheres enquanto grupo social e o apoio a elas. Assim, enquanto prática discursiva, o feminismo seria acessível tanto aos homens quanto às mulheres, ainda que nem todas elas (ou eles) o aceitem.

organizadas, que reivindicavam principalmente o direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho. Assim,

A década de 1920 foi particularmente pródiga na movimentação de mulheres. Além de um feminismo burguês e bem comportado que logrou ocupar a grande imprensa, com suas inflamadas reivindicações, viu ainda emergir nomes vinculados a um movimento anarco-feminista, que propunham a emancipação da mulher nos diferentes planos da vida social, a instrução da classe operária e uma nova sociedade libertária, mas discordavam quanto à representatividade feminina ou à ideia do voto para a mulher (DUARTE, 2003, p. 09).

Em 1932, o governo de Getúlio Vargas cede aos movimentos e incorpora ao novo Código Eleitoral o direito de voto à mulher, nas mesmas condições que aos homens, excluindo os analfabetos; e o Brasil passava a ser o quarto país nas Américas, ao lado do Canadá, Estados Unidos e Equador, a conceder o voto às mulheres. No entanto, pouco tempo depois, Vargas decide suspender as eleições e as mulheres só vão exercer o direito conquistado na disputa eleitoral de 1945. O processo, contudo, aparece como irreversível.

A expansão do eleitorado feminino ocorreu somente após a redemocratização de 1945, mas o número de deputadas em cada legislatura variava entre uma e duas. [nesse contexto] um efeito não antecipado do voto feminino, que precisa ser mais bem investigado, é o crescimento da escolarização das mulheres, pois interessava aos partidos políticos conquistar mais eleitores. Os políticos tinham interesse na alfabetização geral da população, em especial das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar. [contudo] As mulheres eram eleitoras, mas raramente eram candidatas. Nesse quadro, elas souberam aproveitar o apoio dos políticos na alfabetização feminina e, resgatando seus próprios interesses, entraram maciçamente nas escolas, concretizando o acesso à educação (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 133).

A consolidação gradativa da cidadania das mulheres brasileiras atinge o seu ápice nos anos sessenta e setenta, momento de alterações radicais nos costumes e nas mentalidades. Além da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma conquista jurídica importante foi a Lei 4.121, conhecida como Estatuto da Mulher Casada, que revogou vários dispositivos ultrapassados do Código Civil de 1916, entre os quais o que equiparava o *status* civil da mulher casada ao dos menores, dos silvícolas e dos alienados. Toda a estrutura do Código se baseava no conceito de pátrio poder. Ao mesmo tempo,

os avanços científicos e médicos também contribuíram para a liberação das mulheres. Nos anos de 1960, elas começaram a ter acesso a meios

contraceptivos eficientes. A regulação da fecundidade permitiu que limitassem o número de filhos e espaçassem os nascimentos ou encerrassem a parturição. Com isso, podiam planejar o tamanho da família, assim como a permanência na escola e a entrada no mercado de trabalho. Foi igualmente importante a revolução sexual dos anos de 1960 visando a emancipação da sexualidade e a liberação dos rígidos costumes que segregavam a mulher ao lar e ao papel de esposa e mãe (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 133-134).

Nesse momento, houve um salto qualitativo na situação da mulher brasileira que ampliou sua presença em todos os níveis de ensino e passou a apresentar taxas crescentes de participação no mercado de trabalho.

Houve inclusive uma confluência de condições objetivas, representadas pelos processos de modernização das estruturas produtivas do país, e de condições subjetivas, representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres. Apesar disso, as condições políticas restritivas, impostas pela ditadura militar, inibiram a atuação conjunta das mulheres, e o movimento feminista não conseguiu se impor. Mesmo assim,

o movimento de mulheres se constituiria em um sujeito coletivo capaz de marcar presença na cena política nacional, especialmente através das mobilizações contra a carestia, pela anistia e pela redemocratização do país. O movimento contra a carestia reuniu principalmente mulheres pobres ou dos estratos médios organizadas em associações de bairros e sindicatos para lutar contra a alta da inflação, por melhores condições de vida e pela segurança alimentar. O Movimento Feminino pela Anistia teve início em 1975, em São Paulo, e multiplicou-se por todo país nos anos seguintes até a conquista da Lei da Anistia em 1979. O ressurgimento do movimento feminista no Brasil especialmente a partir do Ano Internacional da Mulher, em 1975 luta contra as desigualdades entre os sexos passou a fazer parte da pauta política nacional. (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 134).

O ano de 1975 torna-se o Ano Internacional da Mulher, logo estendido por todo o decênio (de 1975 a 1985). Encontros e congressos de mulheres se sucedem, assim como dezenas de organizações reivindicando maior visibilidade, conscientização política e melhoria nas condições de trabalho. O planejamento familiar e o controle da natalidade passam a ser pensados como integrantes das políticas públicas. A tecnologia anticoncepcional torna-se o grande aliado do feminismo, ao permitir à mulher igualar-se ao homem no que toca à desvinculação entre sexo e maternidade. A presença feminina ganha voz e visibilidade na cena nacional, o que possibilitou ao movimento feminista tematizar publicamente questões específicas como as lutas contra a violência de gênero e em defesa da saúde reprodutiva. Essa luta levou rapidamente ao surgimento de grupos como SOS-Violência.

A luta pelo fim da violência contra a mulher teve uma importante vitória com a criação da primeira Delegacia Especializada no Atendimento da Mulher – Deam –, no governo Franco Montoro, em São Paulo. No campo dos direitos reprodutivos, a grande conquista foi a implementação do Programa de Assistência à Saúde Integral das Mulheres – Paism –, que trouxe uma nova concepção de atendimento da saúde. Surgem também diversas ONGs feministas, tais como Rede Feminista de Saúde, CFEMEA, Fala Preta, SOS-Corpo, Geledes, Cepia etc. (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 134)<sup>14</sup>.

No campo político, as mulheres começam a ocupar espaço nos partidos e a disputar as eleições, nas diversas instâncias do poder, embora não ainda no ritmo desejado. Durante toda a década de 1980, grupos feministas ultrapassaram as divergências partidárias, aliando-se “às vinte e seis deputadas federais constituintes – o “charmoso” “lobby do batom” – como forma de garantir avanços na Constituição Federal” (DUARTE, 2003, p. 14). A Constituição de 1988 tornou-se uma das mais avançadas no que se refere à equidade de gênero ao incorporar e consolidar conquistas nacionais e internacionais que marcam um século de luta feminista<sup>15</sup>.

Nas esteiras dessas conquistas, ao longo dos anos 1990, o movimento feminista articulou outros movimentos importantes como a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994, e a IV Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Pequim, no ano de 1995 (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 135).

Os anos finais do século XX apresentam um contexto completamente distinto das décadas iniciais. Alguns autores chegam a afirmar a reversão do hiato educacional de gênero, pois embora a educação brasileira ainda careça de uma expansão qualitativa para atingir os padrões internacionais já alcançados por países com o mesmo nível de desenvolvimento, o número de anos de estudo médio cresceu bastante para ambos os sexos, e as mulheres chegaram a ultrapassar os homens em todos os níveis educacionais.

Ao mesmo tempo, ocorre um movimento articulado entre o feminismo e as universidades: a institucionalização dos estudos sobre a mulher, tal como já ocorria na Europa e nos Estados Unidos, e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos, através da criação de núcleos de estudos, da articulação de grupos de trabalho e da organização de congressos,

---

<sup>14</sup>Em consonância com todas essas atividades, as mulheres conseguiram elevar de forma expressiva sua participação parlamentar. Houve um salto de duas deputadas federais eleitas em 1978 para oito em 1982 e 26 em 1986. Apesar de representarem menos de 10% da Câmara, essas 26 deputadas tiveram um papel importante nos debates da Assembleia Constituinte e foram fundamentais para a conquista de direitos iguais entre os sexos.

<sup>15</sup>Como exemplo: a obrigatoriedade de concurso para o preenchimento de cargos no serviço público. Essa medida acabou favorecendo a entrada de mulheres com curso superior em diversas profissões, como de advogados e economistas, que eram carreiras essencialmente masculinas.

colóquios e seminários<sup>16</sup>. Essa articulação produziu um deslocamento significativo nas formas da produção e legitimação do saber acadêmico.

Em outras palavras, desde os anos setenta, as mulheres entravam maciçamente nas universidades e passavam a reivindicar seu lugar na História. Juntamente com elas, emergiam seus temas e problematizações, seu universo, suas inquietações, suas lógicas diferenciadas, seus olhares desconhecidos. Progressivamente, a cultura feminina ganhou visibilidade, tanto pela simples presença das mulheres nos corredores e nas salas de aula, como pela produção acadêmica que vinha à tona. Histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância e da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras ou empregadas domésticas, fogões e panelas invadiram a sala e o campo de observação intelectual ampliou-se consideravelmente. O mundo acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores. (RAGO, 1998, p. 91).

Isso não significa, obviamente, a ausência de tensões e conflitos. Mesmo Rago (1998, p. 93) recorda que, no âmbito acadêmico, algumas feministas ortodoxas “relutavam em aceitar a reviravolta epistemológica em curso, por deslocar o foco do “sujeito mulher” para a análise das relações de gênero”, questionando o descentramento das identidades sexuais em função do medo de que isso fragilizasse a agenda pública feminista. Por outro lado, o pensamento da diferença, a psicanálise, o novo historicismo, entre outras correntes hiper-críticas do pensamento, radicalizavam a crítica da razão e do sujeito universal com sua metafísica da presença e sua lógica da identidade. Por isso, para essa autora,

o deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, um novo olhar se construiu. [e] Foucault preparara o terreno radicalmente, ao questionar a naturalização do sujeito e as objetivações operadas pelas práticas discursivas dominantes. (RAGO, 1998, p. 93).

Atualmente, “o movimento feminista parece atravessar um necessário e importante período de amadurecimento e reflexão. O que não se sabe é como retornará na próxima onda. Aliás, nem mesmo é possível saber se haverá outra onda, que formato e dimensões poderia ter” (DUARTE, 2003. 14). Apesar das tensões, o fato é que o movimento contribuiu senão

---

<sup>16</sup>É desta época a criação do Grupo de Trabalho sobre Estudos da Mulher da Anpocs, e do Grupo de Trabalho Mulher na Literatura, da Anpoll; assim como a criação do NEM – Núcleo de Estudos sobre a Mulher, da PUC-RJ; do Neim – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, na UFBA; do Nielm – Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura, da UFRJ; e do Nemge – Núcleo de Estudos da Mulher e Relações de Gênero, da USP; entre muitos outros que se multiplicaram nas diferentes instituições de ensino superior, enfrentando resistências e desconfianças para cumprir a função de agregar os(as) interessados(as) na temática, promover o desenvolvimento da pesquisa e do estudo de temas relevantes para as mulheres.

para a reversão pelo menos para o questionamento do hiato de gênero, rompendo com a tradição cultural que reservava às mulheres um papel prioritário no espaço privado.

Entretanto, o sexismo permanece mais do que presente na educação brasileira, obstruindo conquistas mais profundas no âmbito da equidade de gênero. As mulheres negras, por exemplo, ainda apresentam níveis educacionais inferiores aos das mulheres brancas.

[...] as estatísticas globais, como, por exemplo, o número de anos de estudo para a população maior de 18 anos; podem ser enganosas, pois englobam em um mesmo indicador o comportamento diferenciado das diversas cortes. [Além disso] alguns autores [...] consideram que embora tenha havido um avanço feminino na educação, ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos humanas-exatas, sendo que as mulheres ainda estariam concentradas em carreiras menos valorizadas socialmente (BELTRÃO & ALVES, 2009, p. 153).

Por essa razão, não se pode superestimar os avanços obtidos pelo movimento feminista, embora não se deve esquecer que, tanto no Brasil quanto em outros países, as concepções feministas contribuíram para a defesa de um mundo mais justo.

### **2.3 Contribuições para uma história do feminismo no Agreste Pernambucano**

Do ponto de vista acadêmico não é uma tarefa fácil definir um fenômeno ou objeto de estudo. Ainda mais quando esse fenômeno inter-relaciona questões de gênero com educação e história das mulheres. Como argumenta Tilly (1994, p. 30-31), nesse âmbito, definições simples e acessíveis são algo bastante raro nas ciências sociais e humanas. Por isso, às vezes, algumas torções e deslocamentos são necessários. Assim, diz essa autora, a percepção de que a história configura-se como a ciência dos homens no tempo, há que transpor esta espécie de *fórmula*, definindo a história das mulheres como "a ciência das mulheres no tempo".

Esse é um passo importante já que as mulheres existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades e situações familiares diversas que contribuem para constituir suas vidas por meio de diversas regras sociais, em um meio no qual emergem crenças e expectativas decorrentes das estruturas de poder. O fato, portanto, é que as mulheres vivem e atuam no tempo. Isso significa que para estudar a vida das mulheres é preciso, antes apreendê-las como sujeitos da própria história.

[para fazer isso] os (as) historiadores (as) das mulheres utilizaram o método chave da história social: a biografia coletiva, agrupamento de descrições individuais, padronizadas de modo a traçar o retrato de um grupo inteiro e oferecer um meio de estudo das variações interindividuais. Além disto, elas utilizaram melhor do que seus colegas da história social os arquivos individuais e os testemunhos orais. O acesso aos testemunhos individuais é mais ou menos fácil e depende tanto do período estudado (a história oral não sendo possível senão para os oitenta últimos anos) quanto da classe social (as cartas ou as memórias sendo mais frequentes nas classes médias e superiores) e do país (no qual, além das diferenças dos níveis de alfabetização, é preciso pensar nas variações das práticas de introspecção, das maneiras pelas quais são relatados os acontecimentos reais da vida nos jornais, dos modos de conservação e de consulta dos arquivos oficiais, tais como os dos tribunais, da polícia [...], arquivos nos quais podem ser encontradas as migalhas das vidas individuais e ouvidas as vozes do passado) (TILLY, 1994, p. 35).

Desse modo, os (as) historiadores (as) das mulheres contribuem para evidenciar que, mesmo quando as mulheres são exploradas em seu lugar de trabalho e na sua família, elas encontraram maneiras de exprimir seus próprios interesses e de defendê-los.

Ao observar atentamente as vidas das mulheres é possível extrair lições a respeito de até que ponto elas aceitaram ou não as limitações sociais e políticas, como construíram esferas de autonomia e de influência, e em que diferiram dos homens nas suas atitudes cotidianas.

Por essa via, uma história das mulheres contesta a pertinência das oposições binárias entre homens e mulheres, no passado e no presente, e mostra a natureza política de uma história escrita nestes termos. Sem precisar, nesse processo, subsumir a narrativa em primeira pessoa das ações e experiências vividas pelas mulheres; experiências comumente submetidas ao silenciamento. Em que pesem os desacordos de interpretação, as historiadoras das mulheres deram prova de engenhosidade em descobrir a experiência das mulheres no passado, enfatizando fontes históricas como as biografias e os testemunhos pessoais.

As mulheres como atores da história, suas atividades, suas diferenças de raça, de classe e de origem nacional, suas concepções de si e do mundo ao redor são, de agora em diante, fatos da história. Este processo de reabilitação teve um grande peso não somente no desenvolvimento geral dos objetos da história, mas também na formação da consciência feminista e numa maior compreensão da desigualdade dos sexos (TILLY, 1994, p. 60).

De fundamental importância é ter em vista que o gênero também se configura como metáfora para diversas relações de desigualdade. Nesta perspectiva, não cabe aqui biografias exemplares, a exaltação de heroínas quando a esmagadora maioria das mulheres ainda vive em condições de extrema opressão. Assim, o “estudo das vencidas não nos ensina apenas algo

sobre a elaboração das coalisões revolucionárias e sua ruptura” (TILLY, 1994, p. 61) permite esboçar outras saídas possíveis. O estudo dos vencidos permite compreender melhor nossa própria posição atual. Essa constatação vale, sem dúvidas, para o estudo da inserção histórica das mulheres rurais. A tematização de suas vidas abre novas possibilidades delas se afirmarem como portadoras de um saber-poder a reverberar no campo das reflexões pedagógicas.

A história dessas mulheres (pequenas agricultoras, pescadoras, extrativistas, arrendatárias, assalariadas rurais, sem-terra, assentadas, etc.) ainda é gravemente subestimada, tendo suas ações comumente confundidas com os diversos espaços de trabalho em que atuam (SALES, 2006, p. 441). A categoria trabalho, embora relevante para o pensamento feminista, em algumas análises, se revelou como um obstáculo epistemológico na história das mulheres rurais no Brasil. Essa categoria deixou à margem questões mais amplas envolvidas nos processos de subjetivação política dessas mulheres como as questões afetivas envolvidas nas dinâmicas de formação e reconhecimento das suas identidades individuais e coletivas.

Sem negar a validade dos estudos ancorados na questão gênero-trabalho, trata-se de explorar aspectos menos discutidos: a forma como a vida concreta das mulheres contribui para criar o próprio feminino como um modo específico de existência, mediante práticas que na maioria das vezes tem operado no subsolo de nosso imaginário político e cultural. Segundo Rago (1998), é possível desdobrar um nível de atuação das lutas feministas que se dá no âmbito infrapolítico; nesse nível, reverberam, antes de tudo, os códigos morais, os valores e as relações estabelecidas consigo e com os outros. Aspectos ainda pouco avaliados, pois

há, ainda hoje, uma enorme resistência, sobretudo por parte dos intelectuais de tradição marxista, ortodoxa e heterodoxa, para entenderem a dissolução do sujeito operada por Foucault. Não se trata, nessa lógica, de negar a existência dos seres humanos e de suas práticas, como muitos afirmam, e muito menos de encerrá-los nas grades disciplinares, atando suas capacidades criadoras, mas de denunciar estas formas de prisão que não se objetivam apenas no espaço carcerário propriamente dito. Na perspectiva foucaultiana, é bom lembrar, a identidade é outra das grades que nos encerra, sobretudo a partir do século 19, assim como os micro poderes da vida cotidiana, com que convivíamos até então com certa normalidade (RAGO, 1998, p. 95).

Na perspectiva de Rago (1998), muitas abordagens ainda caem na armadilha de tomar os modos históricos de produção da subjetividade como algo natural ou simplesmente sem repercussão nas práticas sociais concretas. Com isso, deixa-se na sombra aspectos vitais de nossas imagens do poder e da produção da verdade. Na área dos estudos feministas, esse tipo

de abordagem ainda é recente. Não obstante a preocupação de questionar a dominação masculina nas práticas discursivas e não discursivas, esquece-se a importância de construir linguagens que apontem “a marca específica do olhar e da experiência cultural” (p. 95) que as mulheres constituem de si mesmas.

Mais do que a inclusão das mulheres no discurso histórico, trata-se, então, de encontraras categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis (RAGO, 1998, p. 95).

Nos termos de Rago (s/d), busca-se focalizara constituição do próprio olhar que as mulheres produzem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre a sua realidade, ampliando assim as formas de compreender e enxergar o “processo de feminização cultural em curso” e o “aporte social e cultural das mulheres no mundo público” (p. 03). Há que se falar, então, de uma nova história do feminismo na medida em que perguntamos pelos modos de constituição de si experienciados pelas próprias mulheres. Sabemos que

o feminismo investiu incisivamente contra o sujeito, não apenas tendo como alvo a figura do homem universal, mas visando a própria identidade da mulher. Desnaturalizando-a, mostrou o quanto a construção de um modelo feminino universalizante foi imposta historicamente pelo discurso médico vitoriano, pelo direito, pela família, pela igreja, enfim, pelo olhar masculino reforçado, principalmente nos centros urbanos, pelos estímulos da indústria de consumo. Já são inúmeros os estudos, pesquisas, livros, publicações e revistas que desconstroem as muitas leituras sobre o corpo e a fisiologia da mulher, seus sentimentos, desejos e funcionamentos físicos e psíquicos, subvertendo radicalmente a ordem masculina do mundo, especialmente ao desconectar a associação estabelecida entre origem e finalidade, que justificava a definição de uma suposta essência feminina (RAGO, s/d, p. 04).

Nesse âmbito, critica-se a dimensão desconstrutivista que acaba por prevalecer sobre as próprias percepções do feminismo. Em outras palavras, o fato de algumas mulheres não se identificarem como feministas não significa, linear e univocamente, ausência de consciência crítica. Pois, também, elas têm criado outros padrões de crítica e resistência; outros modos de constituição das subjetividades; ou o que “bem poderíamos chamar de **estéticas feministas da existência**” (RAGO, s/d, p. 04-05. Grifos no original).

A percepção de uma estetização existencial do feminismo permite, dentre outros elementos, circunscrever os processos de *construção de* *sinos* limites das ordens social e sexualmente instituídas, mostrando que podem “existir modos diferentes de organizar o espaço, outras “artes de fazer” no cotidiano” (RAGO, s/d, p. 05), bem como múltiplas

respostas às desigualdades realmente existentes. Essa situação permite também problematizar criticamente o “modelo retrógrado do coronel”, oriundo da casa grande, no qual só há espaço para a “figura da mulher cordial”, que até há pouco tempo constava como a única figura “do repertório brasileiro das subjetividades femininas” (p. 06) localizada no mundo rural.<sup>17</sup>

Essa imagem fossilizada da mulher rural compromete sua inserção ativa nas lutas sociais e invisibiliza os *cuidados de si* mobilizados no seu esforço de estabelecer vínculos de sociabilidade, baseados no reconhecimento da diferença, da amizade e da solidariedade. Assim, seguindo essas pistas, buscamos apreender aqui as formas de subjetivação das mulheres rurais que mesmo reafirmado o lar, ao invés de abandoná-lo conseguiram produzir micro linhas de fuga aos códigos normativos dominantes, no universo crispado pelas relações colonialistas e patriarcais mais duradouras.

Perguntamos, então, se as vidas das mulheres rurais têm algo a oferecer ao feminismo. A pergunta não é completamente insólita se levamos em consideração que o feminismo também é uma luta para tornar mais móveis os modos pelos quais os sujeitos femininos são produzidos e representados; uma luta, portanto, para abrir o futuro através de um realinhamento das forças que desenham nosso passado e nosso presente histórico. Uma luta para desestabilizar as posições identitárias que estratificam os modos de olhar e pensar e estratificam os lugares ocupados pelos sujeitos nos diferentes discursos.

Nessa direção, como trata Pinsk (2012), os anos de 1950-1960 constituem um cenário importante para analisar a vida das mulheres rurais em um ambiente machista em que o âmbito reservado à mulher era estritamente o privado, e a escolarização praticamente inacessível. A situação real das mulheres tendia a um destino comum e natural, educadas para desenvolverem gestos contidos, respeitarem e obedecerem, cultivarem as artes domésticas (cozinhar, bordar, costurar, etc.). Na mesma direção, Rago (2008) aponta o medo difuso que rondava o imaginário social da época, sobretudo em relação a uma possível anarquia sexual provocada pelas mudanças no projeto de sociedade modernizador.

As famílias se desagregariam com o trabalho feminino fora do lar? Medo dos corpos, medo do homossexualismo: estariam os homens se afeminando? Medo da proximidade dos corpos, com os bailes e as novas danças, com os

---

<sup>17</sup>Vale lembrar, segundo Rago (s/d, p. 07) que a noção de *cordialidade* definida por Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Raízes do Brasil* (1936), nada tem a ver com a bondade e a tradicional passividade atribuída comumente ao povo brasileiro. Trata-se, sim, de uma subjetividade que se manifesta através de comportamentos e práticas de apropriação privatizadora do mundo, fazendo do público o “quintal da própria casa”. Nesse aspecto, indica uma forma de poder soberano que obstaculiza a disseminação do conceito de cidadania. Uma mentalidade forjada no contato direto com patriarcalismo e oposto às relações livres e igualitárias entre os diferentes sujeitos.

esportes, a natação, os maiôs e as ameaças de explosão das desconhecidas “perversões sexuais” (SHOWALTER 1993, in RAGO 2008, p.117).

Para constituir-se mulher, nesse contexto, era preciso encarar (assumir ou recusar) as forças do fora. O fora traduz, em linguagem foucaultiana, toda forma de transgressão à ordem dada. Albuquerque Jr explica esse fora, a partir dos escritos de Clarisse Lispector, para quem “o fora seria essa experiência do fora do masculino que estabelece a ordem social, ser feminino. Só se conseguiria ser feminino em raros momentos nos quais se experienciava esse encontro com o fora. (...) Viver o fora é se encontrar com o caótico da existência” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.74). É nesse contexto que almejamos captar e registrar como na vidas das mulheres rurais brasileiras se manifestavam suas insatisfações e resistências.

### CAPÍTULO III

## A TESSITURA METODOLÓGICA: FIOS E TRAMAS NA COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS

Para Hermman (2003), a ciência fracassa no momento em que busca relação apenas com o intelecto, subjugando ou mesmo excluindo a influência das emoções, dos sentimentos, da subjetividade. Nessa mesma direção, Tulmin (2003, p.32) enfatiza que toda forma de fazer pesquisa é “um retroceder a modos mais amplos de auto expressão”. Compartilhando desse entendimento, a pesquisa que orientou a construção desse trabalho de dissertação situa-se no campo da investigação qualitativa e mobiliza a metodologia das narrativas de si, com o objetivo de apreender aspectos da formação das mulheres rurais, fora do âmbito escolar, no município de Brejão, situado no Agreste de Pernambuco.

As mulheres ouvidas tem idade entre setenta e seis e noventa e dois anos, e vivenciaram o período áureo da produção de café, nos anos 1950, na zona rural de Brejão. O elo comum entre suas histórias de vida é o trabalho direto nos cafezais, o imaginário patriarcal e a negação do acesso à educação formal. A preocupação consistiu em compreender como essas mulheres construíram uma imagem de si mesmas à sombra da dominação masculina.

A opção por tecer a pesquisa metodologicamente por meio das narrativas segue a indicação de Ricoeur (2008, p.201), para quem toda narração de si perfaz um caminho entre uma história e uma vida. Em toda narrativa, afirma, articula-se um conhecimento experiencial, cuja reflexividade é produzida a partir de vivências temporais singulares. Essas vivências articulam memórias, lembranças enraizadas em um *topos sui generis*: a vida mesma, desvelando aprendizados gerados nas experiências e nas práticas de pertença à família, às crenças religiosas, ao processo de trabalho. Por isso, no ato de narrar a si mesmo,

alguns se alegram, diz-se às vezes que são otimistas. Outros se inquietam, diz-se que são, principalmente, pessimistas. É certo que alguns não querem ver o que estão começando a perder, enquanto outros ligam-se apenas às vantagens antecipadas, mas nos dois casos, há uma relativa ignorância das aprendizagens e desaprendizagens que será preciso fazer. Entre esses dois extremos, mas excepcionalmente, uma certa sabedoria adquirida, ao longo da vida, auxilia alguns a assumirem com uma tranquilidade interior aquilo que a vida lhes traz e aplicam com rapidez os meios de que dispõem para construir, no dia a dia, as metamorfoses exigidas pelas mudanças em curso (...) mudanças que se concebem em lugares em que uma dificuldade pode ocorrer. (JOSSO, 2006, p.28).

Assim, em toda narrativa os processos educativos emergem da junção experiência/sentido (BONDIA, 2002, p.22). O uso da palavra constitui-se, nesse caso, como artefato da experiência. Experiência da palavra e palavra da experiência, através da qual nomeamos o que sentimos e nos transformamos em uma “abertura anterior à oposição entre ativo e passivo” que expressa uma subjetividade “feita de paixão, de padecimento”.

Desse modo, as narrativas oportunizam ao sujeito, à medida que falam e ruminam sobre essa fala, palavras férteis, a partir das quais pode se dá “a transformação dos sentimentos, das emoções, como o caminho para a reinvenção de si” (PALOMO 2006, p.63).

Por isso, esse tipo de dispositivo não visa oferecer verdades objetivas, ou construir uma nova representação do mundo, mas, antes, expressar os modos de construção subjetiva de uma “sabedoria prática” (RICOUER, 2008, p. 202). Assim, mais que um método positivo, a pesquisa acolheu uma perspectiva, uma atitude, uma maneira de olhar e “de fazer o suporte das coisas girar pelo deslocamento de quem as observa” (FOUCAULT, 2008, p. 160). Aqui, não reivindicamos no processo de análise a universalização, nem o direito à verdade última daquilo que foi tecido como resultado da ação de pesquisar.

A intenção antes foi fazer da própria pesquisa uma experiência. Uma experiência formativa para a pesquisadora, uma experiência formativa para aqueles que aparecem aqui como os sujeitos-atores da investigação. Para dar conta dessa tarefa foram utilizadas as narrativas de si (PINEAU, 2006; NOVOA & FINGER, 2010), insistimos, não para recompor o passado vivido, mas para ressaltar a estreita relação existente entre narração de si, narrativas realizadas em primeira pessoa, e as experiências decorrentes.

Vale ressaltar, no entanto, o uso ampliado que atribuímos às narrativas de si. De fato, a pesquisa não esteve estritamente ancorada no uso/produção de uma escrita capaz de dar conta de toda uma vida. Ao incitar e ouvir as narrativas das mulheres, a pretensão foi apenas produzir uma aproximação sensível aos seus processos de subjetivação, pois admitimos que as pessoas investem as *narrativas* como lugares de debate com elas mesmas (DELORY-MOMBERGER, 2009) e como lugares nos quais se transformam no que contam e na medida em que contam. Ou seja, compreendemos a narrativa de si como um relato reflexivo contado em dois planos: o plano sucessivo dos acontecimentos e o plano intensivo dos afetos produzidos pelos próprios acontecimentos que são agenciados no ato mesmo de narrar. Pineau (2006) afirma que a principal questão que move uma narrativa de si é o esforço de “tentar dizer a sua vida” (p. 42), já que as narrativas integram uma “expressão espontânea, selvagem” de si mesmo. Não se trata de descobrir *quem somos* por meio de uma temporalidade linear e cumulativa, mas de captar as fissuras inerentes a todo processo de construção subjetiva.

Como em Walter Benjamin (1993), experiência e narração se entrelaçam, posto que o “narrador retira da experiência o que ele conta (...) e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p. 201). As experiências são as fontes vitais dos narradores. Daí porque evitamos a todo custo “avaliar” os processos narrados. Buscou-se, em vez disso, *entrar em relação*, captando indícios de micro transformações que apontassem deslocamentos do pensamento e da vida, desvelando a perspectiva da vivido e sua compreensão.

### 3.1 Algumas problematizações teórico-metodológicas

Antes de iniciar a descrição da técnica mobilizada, queremos destacar um questionamento importante realizado por Beatriz Fischer (2004, p. 143-4) sobre “O que se poderia dizer diante de um projeto que, pretendendo seguir a perspectiva foucaultiana, elege-se a história de vida como metodologia de pesquisa?”.

Consideramos que a pergunta é pertinente na medida em que não são poucos os que postulam a total incompatibilidade entre as abordagens e metodologias ancoradas no *espaço biográfico*<sup>18</sup> e a *analítica arqueogenealógica*<sup>19</sup> foucaultiana, uma vez que essa última abordagem “desautorizaria qualquer tentativa de encarar o sujeito” (p. 151). Para alguns, seria incongruente pesquisar narrativas com o arcabouço de quem anunciou a ficção do autor. Acreditamos, no entanto, na possibilidade de sustentar tal posição metodológica na medida em que não existe uma única concepção de uso das narrativas de si ou dos chamados discursos (auto)biográficos. O fato de algumas abordagens identificarem a normalidade com a identidade, entendendo-a como pertencente ao *eu* de um “nome próprio” não nos autoriza a (des) qualificar todas as abordagens como identitárias (ARFUCH, 2010, p. 35-segs)<sup>20</sup>.

Além disso, o próprio método genealógico foucaultiano, abordado no âmbito de uma história da subjetivação, contribui para delimitar uma distância clara dos esforços historiográficos tradicionais na medida em que “evita o desejo de encontrar a essência

---

<sup>18</sup>Expressão cunhada por Leonor Arfuch (2010) para designar as diversas formas narrativas do discurso biográfico enquanto *locus* de constituição de sujeitos e subjetividades.

<sup>19</sup>Expressão cunhada por Rabinow e Dreyfus (2010) para definir o espaço analítico que permitiu a Foucault entrecruzar os domínios da ética e da política, a partir dos quais recompõe as práticas modernas de subjetivação, alinhando o tema da governamentalidade com as tecnologias do eu.

<sup>20</sup>De todo modo, estamos plenamente conscientes das restrições que têm sido referidas, não apenas às abordagens autobiográficas e às narrativas de si, mas a todo campo das histórias de vida, em particular, e à história oral como um todo (FISCHER, 2004, p. 155).

metafísica de um objeto” (RAMOS DO Ó, 2010, p. 39). Nessa ótica, as narrativas não funcionam como “ilustrações empíricas de um argumento teórico” (p. 39).

Logo, evitou-se intencional e sistematicamente aqui “a procura do profundo ou a tentativa maior de desenterrar o escondido”. A preocupação consistiu “em registrar as superfícies sobre a qual os acontecimentos se dispersam, porque [se] acredita que dessa forma pode detectar os detalhes – as mudanças sutis e os contornos breves – em que se plasmas as ocorrências espaço-temporais” (p. 40) captadas nas narrativas.

Essa posição já aponta também o nosso modo de análise. No buscamos enquadrar o que os sujeitos abordados disseram em grades categoriais rígidas. Buscamos deixar fluir as próprias narrativas – elas mesmas – deixando que elas mesmas indicassem a relação com as referências teóricas mobilizadas na primeira parte do texto. O foco analítico consistiu em conectar as narrações com as intensidades afetivas e as reflexões que daí se irradiavam.

Não se trata[va] de querer descobrir o que as pessoas entrevistadas gostariam de ter dito, e por razões diversas, não o fizeram; ou ainda de desvendar que o discurso encobria o poder de dizer algo diferente ou de englobar uma pluralidade de sentidos (FISCHER, 2004, p. 158).

Esse foi o modo como realizamos a análise e que ainda hoje permanece no âmbito de uma insegurança incontornável: enfrentar o meu próprio “desejo hermenêutico” de encontrar uma verdade sobre as experiências narradas.

Outro ponto problematizado refere-se à crítica das feministas sobre a omissão dos aspectos de gênero nas análises de Foucault (NARVAZ & NARDI, s/d, p. 02). É impossível nos limites desse trabalho tematizar a extensão dessa crítica. Contudo, também, acreditamos ser possível estabelecer um diálogo entre Foucault e o feminismo, sem perder de vista “as diferenças e as tensões que lhes são constitutivas”. Admitimos que tanto um como o outro, contribuem para uma desconstrução dos discursos hegemônicos acerca dos sexos e dos gêneros, existindo, inclusive, várias convergências:

1) ambos identificam o corpo como o local de poder, como o locus de dominação através do qual a docilidade é executada e a subjetividade constituída; 2) ambos apontam para as relações locais do poder ao invés de concebê-lo apenas como o poder vertical do Estado ou do capital; 3) ambos enfatizam o papel crucial do discurso e sua capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação e enfatizam os desafios e as possibilidades de resistência dos discursos marginalizados; 4) ambos criticam o humanismo Ocidental que tem privilegiado a experiência da elite masculina em seus universais de verdade, liberdade e natureza humana (NARVAZ & NARDI, s/d, p. 03).

Fundamental para nós é a oposição de Foucault e das feministas a tratar as formas hegemônicas dos códigos morais como verdades inquestionáveis que devessem ser seguidos pelos indivíduos, buscando identificar as formas que regulam as condutas e negam as práticas de liberdade através dos tempos. Sabe-se também como Foucault, em particular, era desconfiado dos chamados *movimentos de libertação*, dado que esses movimentos são atravessados pelos discursos de cientificidade dos especialistas, das teleologias predefinidas e dos argumentos dogmáticos; e como era um opositor ferrenho das políticas identitárias, uma vez que as relações que mantemos conosco mesmos não devem ser relações de identidade, mas sim relações de diferenciação, de criação e de inovação. Assim,

as preocupações com as questões da liberdade e das relações éticas inscrevem-se como questões fundamentais tanto a Foucault quanto às pensadoras feministas, evidenciando-se aqui uma primeira aproximação, ao mesmo tempo em que uma primeira distinção. Apesar dos objetivos aparentemente diferentes do feminismo e de Foucault, ambos buscaram desconstruir os modos existentes, mas invisibilizados de dominação. Para Foucault, o papel do intelectual estaria em desconstruir os modos de dominação que interpretam, proíbem ou invalidam discursos e saberes, resgatando, assim, sua potência. Já o movimento feminista propõe uma ação assumidamente política com vistas à libertação de minorias historicamente oprimidas (NARVAZ & NARDI, s/d, p. 03).

Além disso, o patriarcado - principal filosofia da opressão de gênero - é um modo predominante, geográfico e histórico, de relacionamentos, nos quais a política sexual implica no fato de que os homens estabelecem as regras de poder e de controle social. O que se configura como outro ponto de aproximação entre Foucault e o feminismo: a problematização das identidades aprisionadas no gênero, convergência esta que remete à crítica da compreensão essencialista dos processos de subjetivação. Nessa perspectiva,

O feminismo problematiza não só a teoria do sujeito, como o faz Foucault, mas denuncia a noção universalizante do sujeito a partir do sujeito masculino, que desconsidera a multiplicidade da experiência feminina, quer em sua forma particular de eroticidade, de racionalidade ou de suas práticas de resistência [...] Foucault constrói uma visão da sexualidade baseado na erótica masculina da Grécia Antiga, uma erótica definida por Foucault como uma relação hierárquica entre um sujeito ativo e um *partner* passivo. [o que indicaria] A falha/falta de Foucault em identificar sua "análise do poder" como especificamente masculina e intrinsecamente ligada à extensa ideologia patriarcal da Cultura grega é, de uma perspectiva feminista, uma das regiões mais problemáticas de sua teoria (NARVAZ & NARDI, s/d, p. 05-06).

De nossa parte, defendemos que a discussão sobre os processos de subjetivação precisa acompanhar a problematização da identidade de gênero e dos regimes de verdade que a produzem. Logo, não vemos problemas em apreender que as relações de dominação de que fala Foucault são sustentadas por convenções culturais androcêntricas e falocêntricas, sem para isso identificar a reflexão foucaultiana do cuidado de si com a defesa de um discurso misógino como o fazem Narvaz e Nardi (s/d, p. 09).

Nesse aspecto, a ambiguidade é menos de Foucault que dos seus críticos que confundem, apressadamente, a noção de governo de si e dos outros (atrelado ao governo dos vivos) e a noção de cuidado de si e dos outros (cf. FREITAS, 2012; KOHAN, 2012)<sup>21</sup> que não se relaciona com nenhuma forma de desqualificação das paixões e dos afetos nas relações sociais. Desse modo, parece-nos no mínimo ingênuo acreditar que Foucault estaria preocupado apenas com a sujeição masculina ou que, apesar da crítica à teoria do sujeito, na prática, suas análises resultariam de um discurso burguês eurocêntrico e androcêntrico, pelo fato de suas genealogias não cobrirem os discursos de gênero e o discurso patriarcal.

### **3.2 O percurso vivido da pesquisa: *ouvir as narrativas, acolher as histórias***

Feitas essas observações metodológicas mais amplas, cabe agora situar o percurso concreto vivenciado na tessitura da pesquisa. Nesse aspecto, o nosso principal caminho metodológico foi simplesmente ouvir! Ouvir as narrativas, procurando acolher em mim mesma as históricas contadas com seus fragmentos de subjetivação. Sabemos que em todas as culturas é comum as pessoas se reunirem em casa, em praças, em volta de um ou mais narradores, para escutar estórias. Na zona rural, após um dia “na lida” essa é uma atividade frequente: o encontro das pessoas nos alpendres de alguma casa onde brotam “os causos”, alguns fantasiosos, outros heroicos. Por isso, eles mesmos, lugares de encontro.

Atualmente, as pessoas vêm perdendo essa capacidade pela expansão de uma esterilidade da capacidade de escuta. Assim, desaprendida, a perda da escuta também comprometeu a capacidade de falar sensivelmente das experiências próprias; a capacidade de se fazer presente no ato de fala e entrega a outro. Daí que a postura do ouvinte requer hoje

---

<sup>21</sup>Nesse aspecto, vale a pena seguir as análises densas de Fimiani (2004, p. 98-130) a respeito da ativação ética do cuidado consigo, através das relações amorosas consigo, com os outros e com o mundo.

uma série de cuidados, o desenvolvimento de uma atenção sutil para que aconteça a fecundidade da narrativa frutifique no trabalho da pesquisa.

Pôr-se, então, em postura de escuta requer renúncia e abertura. As entrevistas priorizaram as experiências espontâneas das mulheres. De imediato, renunciámos ao controle do narrado. Simplesmente explicitamos nosso propósito de ouvir suas histórias e silenciámos, deixando que a palavra nos chegasse. Depois, em outro movimento, agora de escuta de nós mesmas, buscamos ruminar sobre as histórias ouvidas, rastreando o tom, o jeito, os gestos de quem narrava, impregnando-me novamente dos sentimentos vividos. Foi por esse meio desse duplo percurso de escuta que os sentidos foram se materializando no texto.

De grande ajuda, nesse exercício, foram as observações criteriosas da professora Ecléa Bosi, quando situa a escuta direcionada às mulheres idosas. Essa pesquisadora nos lembra, em suas próprias investigações, que a cultura dominante nos deixou despreparados para o convívio com os velhos, versados como “carta descartada” em uma sociedade seduzida pelas forças consideradas produtivas. Os velhos são considerados um “peso” para a estrutura societária, sofrendo rejeições e abandonos por serem apreendidos como incapazes. Daí que Ecléa Bosi defenda que, durante a velhice, deveríamos ter a oportunidade de nos engajarmos em causas que nos transcendam, ou seja, em práticas que forneçam “significado a nossos gestos cotidianos”, enquanto, um “remédio contra os danos do tempo” (ECLÉA BOSI, 1994, p.80) esclerosado da produtividade mecanicista e utilitarista.

Foi assim que procuramos fazer do ato de pesquisa algo prazeroso para as próprias mulheres abordadas em nosso trabalho de campo. O primeiro passo consistiu em fomentar um contato sensível com as mulheres, através de várias visitas informais que se realizaram antes mesmo da qualificação do projeto de pesquisa, visando desenvolver laços efetivos de confiança e partilha, bem como dirimir as dúvidas dos próprios familiares quanto ao uso que faríamos do material registrado nos encontros.

Por tratar-se de sujeitos com idades bastante avançadas, um campo delicado, com necessidades específicas o trabalho de escuta precisou sintonizar-se com tempo diferenciado de suas disposições e humores, além das condições físicas e psicológicas. Isso explica, inclusive, uma alteração em relação ao plano de coleta elaborado no processo de qualificação. Pois, inicialmente, a intenção era estabelecer encontros quinzenais por um período de três meses. Essa distribuição quinzenal acabou não acontecendo, foi preciso adequar as entrevistas à definição de quem seriam os sujeitos e às necessidades individuais por elas apresentadas<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Nossa ideia inicial também era promover, após alguns encontros individuais uma roda de conversa entre elas, na perspectiva de fazer coleta individual do que seria gerado nas memórias coletivas, contudo uma das

A questão gerativa era simplesmente: “como elas se percebiam no contexto da produção cafeeira nos anos 1950?” E, a partir daí, ao contrário do que acontece nas entrevistas semi-estruturadas, passamos a exercitar a escuta, evitando ao máximo nossa intromissão nas experiências narradas. Tentamos seguir o tempo das narradoras, incluindo seus silêncios, pausas e emoções emergentes. Todos esses momentos foram gravados em mp4 e depois transcritos. Os encontros também foram registrados pela pesquisadora, em forma de diário de campo, após cada encontro, seguindo duas vertentes: a) registro da percepção dos sentimentos das mulheres, após cada entrevista (receptividade, interesse pela temática, saudades, alegrias, sofrimentos etc); b) registro de meus próprios sentimentos diante das histórias narradas.

Em seguida já de posse de todo o material transcrito, tecemos pequenos relatos, tentando reconstruir o modo como elas próprias se enxergavam e ao contexto. Com base nesses relatos, construímos uma espécie de micro biografia para cada uma das mulheres, expressando a forma como, enquanto pesquisadora, nós as enxergávamos no contexto.

Por fim, criamos uma espécie de mapa cruzando os dados presentes nas narrativas para extrair as sínteses analíticas discutidas nesse trabalho. Esse foi, sem dúvidas, o momento mais complexo da pesquisa, seja pela qualidade dos relatos, seja pela dinâmica da própria metodologia mobilizada. Dizendo de forma direta: encontrar um formato para enquadrar as vivências narradas transformou-se quase em um suplício para a pesquisadora. Selecionar, destacar, classificar e sistematizar o que fora exposto, encontrando pontos de apoio comuns nas narrativas e “analisando” o dito foi algo efetivamente tenso. Esperamos, contudo, que a trama das vidas ouvidas, aqui, reconstruída na perspectiva de apreender seus processos de formação, possa, antes de tudo, envolver e reverberar nos leitores da pesquisa.

---

entrevistadas se mostrou resistente, afirmando que daria as entrevistas que fossem necessárias, mas não sairia de sua casa e deduzimos assim que sua resistência poderia estar atrelada à sua condição social de trabalho na época, sendo a única posicionada como “apanhadeira” de café, não que sentisse vergonha do que fazia, mas por não sentir-se à vontade diante de pessoas que estavam posicionadas no lugar de patroas. Com isso respeitamos sua postura e optamos por não usar essa técnica. Uma das mulheres nos pediu um caderno para escrever suas reminiscências, alegando que ajudaria a rememorar. Ofertamos o caderno, mas depois não quis apresentar os resultados de suas escritas pessoais.

## CAPÍTULO IV

### VOZES FEMININAS ENTRE AS FLORES DO CAFÉ: A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE SI NO AGRESTE PERNAMBUCANO

(...) branca flor do cafezal  
Era florada, lindo véu de branca renda  
Se estendeu sobre a fazenda, igual a um manto nupcial (...)  
(Cascatinha e Inhana/ Cancioneiro Brasileiro)

As vozes das mulheres colhidas nas narrativas que se seguem estão enraizadas em um solo histórico *sui generis*: o município de Brejão, localizado no Agreste de Pernambuco, nos anos 1950. Assim, não temos como abordar essas narrativas sem antes apresentar o lugar que foi palco dos enredos tecidos no presente trabalho. Como recorda Albuquerque Junior (1999, p. 67), o Nordeste brasileiro normalmente figura no imaginário social e político apenas como o espaço geográfico da seca, do sol causticante e da permanente situação de penúria e carência que atinge seus habitantes com os limites impostos pelas distâncias e pela ausência de recursos. Segundo esse autor, ainda é raro encontrar olhares, acadêmicos ou literários, que apontem uma visão do nordeste expressa pela percepção dos afetos, das festas, da alegria resistente dos seus povos. Para ele, o Nordeste não se configura como uma paisagem estática e naturalizada. Certamente também não é uma mera invenção discursiva, tendo em vista que se constitui por meio de múltiplas histórias de vidas que se entrelaçam. Por isso, o que nos interessa apresentar não é um suposto Nordeste real; um Nordeste capaz de suprimir o hiato entre a representação e a realidade, ocultando a miríade de práticas discursivas. Aqui,

o Nordeste, este é menos um lugar que um *topos*, um conjunto de referências, uma coleção de características, um arquivo de imagens e textos. [que] longe de ser um processo linear e ascendente em que a identidade está desde o início assegurada e preservada, é um começo histórico no qual se encontra a discórdia entre as práticas e os discursos, é um disparate (ALBUQUERQUE JR. 1999, p.66).

O *topos* Nordeste, emerge no registro das histórias vividas, na memória dos “causos”, das narrações, sobretudo dos mais velhos e que são a presença viva da história, que liga passado-presente dessa região ainda enigmática com o seu cotidiano, sua vida comum, suas personagens que aí habitam e que são providas de vivências singulares e coletivas que constituem a espacialidade histórica do local. É nos interstícios desse Nordeste que situamos

empiricamente o *locus* de nossa pesquisa: Brejão, um pequeno distrito criado em dezembro de 1908, com o nome de Brejão de Santa Cruz, reduzido posteriormente para Brejão, em 1936.

Brejão deixou de ser distrito da cidade de Garanhuns em 1958, tornando-se uma cidade com sua emancipação através da Lei Municipal nº 42 que a constituiu município autônomo. Brejão faz divisa com as cidades de Garanhuns, Lagoa do Ouro e Terezinha, totalizando uma área de 160 km<sup>2</sup>, em pleno semiárido nordestino, no Planalto da Borborema, distando cerca de 253 km da capital pernambucana, como nos mostra os mapas a seguir:

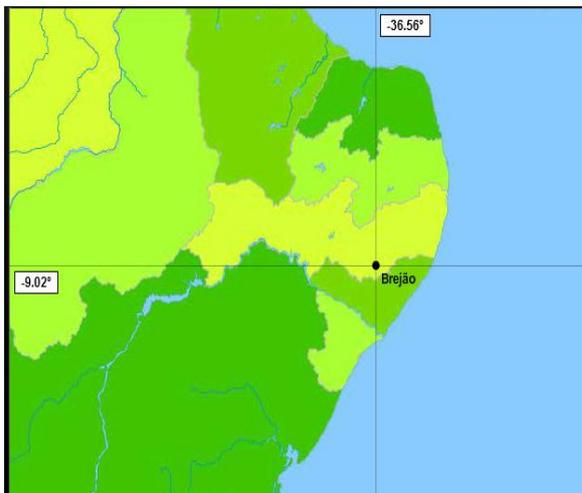


Figura 1 Localização de Brejão no Estado de Pernambuco



Figura 2 Distância de Brejão à Capital Pernambucana 253km

Mas, como dissemos acima, a delimitação do campo investigativo está circunscrita por uma dada espacialidade histórica: os anos de 1950. A escolha desse período não é arbitrária, pois indica o auge da produção de café no município de Brejão. Após o Brasil atravessar os anos 1920, momento em que a produção cafeeira na região Sudeste entrou em crise por falta de comprador, visto que os Estados Unidos, emergidos em crise econômica, deixaram de importar o café, ocorreu uma interiorização do plantio de café e as mudas de café chegaram ao Nordeste. De fato, os primeiros pés de café chegaram ao Agreste de Pernambuco, já na década de trinta, trazidos da região do Paraná. Encontrado o solo fértil, a produção foi ampliada e, na década de cinquenta, Brejão passou a ser palco da maior produção de café em Pernambuco.

Esse fato foi o principal fator responsável pelo crescimento econômico do Agreste Meridional, o qual contava inclusive com uma extensa malha ferroviária<sup>23</sup>, que cortava o

<sup>23</sup> A estação de trem de Garanhuns foi aberta em 1887, como trecho final da linha que vinha de Recife. De 1901 a 1950 pertenceu à empresa inglesa Great Western. Em 1970 passou a fazer parte da Rede Ferroviária do

Estado, saindo da capital pernambucana até a cidade de Garanhuns, para escoamento da produção cafeeira com destino à Europa, particularmente para a cidade de Paris, onde inclusive foi criado um famoso botequim denominado de *Café Brejão*.



Figura 3 Estação Ferroviária de Garanhuns, década de 1950. Fonte: [www.estacoesferroviarias.com.br](http://www.estacoesferroviarias.com.br)



Figura 4 Fotografia da fachada de casa em fazenda de café Brejão/ década de 1950

Nessa época, o distrito de Brejão era ladeado por numerosas fazendas que prosperavam com a plantação de café, chegando a ser pensada uma mudança de seu nome para Cafelândia.

---

Nordeste e, com a construção da Linha Ferroviária de Pernambuco houve ampliação da estação de Paquevira/Canhotinho a Alagoas. O ramal até Garanhuns foi extinto em 1971.

O trabalho na produção do café seguia o binarismo de gênero: cabendo aos homens a plantação e a limpeza dos cafezais - trabalho denominado “eito”; e às mulheres cabia o trabalho de “apanhar” o café. Essas mulheres eram originárias de Brejão e das cidades vizinhas. Muitas se deslocavam para trabalhar como diaristas, enquanto outras ficavam hospedadas em galpões nas dependências das fazendas durante o período da colheita.

Um aspecto curioso, nos relatos coletados sobre esse período, é o sentimento de saudade das mulheres que viveram nessa época. Apesar da ênfase sistemática nos rigores do trabalho nos cafezais, as mulheres enunciam certo saudosismo, até com lamentação, em relação ao que se tinha e se perdeu, tanto do ponto de vista da riqueza econômica quanto afetiva. As narrativas ouvidas têm, assim, seu espaço primordial na saudade. As lembranças fluem e convergem para a construção de um imaginário saudoso de alegrias e perdas.

Ao enveredarmos na cidade de Brejão, na atualidade, é possível mergulhar nessa atmosfera saudosista, conectando o que foi segundo os relatos um período de “glórias”, “riqueza” e “fama”: um espaço urbano pequeno, permeado por inúmeras ladeiras e com a igreja católica erguida no alto na cidade, de onde também podemos observar a imensidão das terras outrora destinadas exclusivamente às plantações de café. Brejão era cercado por uma mata que gerava muita chuva e umidade<sup>24</sup>.

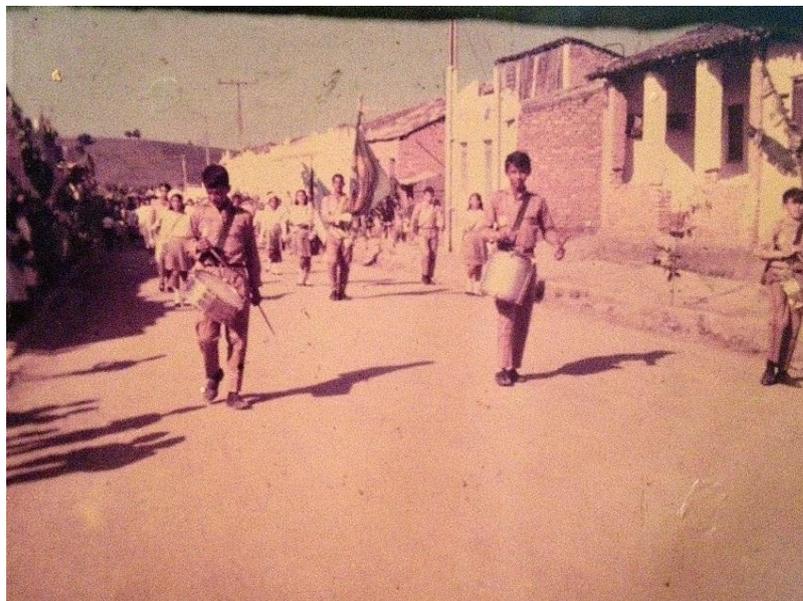


Figura 5 Desfile de Sete de Setembro no centro de Brejão. Início da década de 1960. Acervo de Adolfo Lopes

<sup>24</sup>Essa é a origem fática do nome da cidade, Brejão: trata-se de uma flexão de brejo.



Figura 6 Portal de Brejão 2013. Fonte: [www.flicker.com](http://www.flicker.com)



Figura 7 Centro de Brejão, atualidade. Fonte: [www.sempeutops.com](http://www.sempeutops.com)

Durante toda a década de cinquenta, as terras foram destinadas à produção do que, na época, se chamava *ouro verde*, consolidando uma economia agrária exportadora forte. Mas, ao mesmo tempo, sustentada por práticas políticas de cunho coronelista marcada por práticas autoritárias ancoradas em um exercício concreto da violência, o outro lado da riqueza e da glória do lugar. Uma das mulheres nos relatou que, naquele momento, a fama de região violenta era tanta que sua família resistiu bastante antes de ir morar na cidade.

Outra entrevistada descreve que escutava várias histórias de agressão, praticada, sobretudo, com as mulheres. Quando elas apareciam grávidas, muitas preferiam se enforcar com medo daquilo que poderia lhes acontecer.

O que elas faziam? Elas se enforcavam. Por quê? Porque tavam com medo da sociedade, pra num dá aquele conhecer a ninguém, pra num ter aquele filho, né? (...) Eles abusava das moradeira, das filhas dos vaqueiro. Seu Batinga mesmo disse que saiu atrás pra pegar uma rez<sup>25</sup> pra vaquejar o gado, quando ele destampou foi em cima de uma mulher: ela pendurada, grávida, enforcada. Cabelo por aqui, ele bateu nela assim, teve um medo que quase morre. Ela já tinha, tava com dois ou três dias que tinha sido enforcada, pra num dá satisfação, com medo dos pais, que os pais num descobrir, se descobrisse matava né? Que a violência naquela época era desse jeito. Tinha uma moça filha, se se perdesse o pai fazia isso, ou mandava matar ou então ela num tinha mais sossego na vida. Naquela época era desse jeito (...)

Mas nem só as mulheres eram vítimas do poder dos coronéis da região:

Era assim, eles faziam muito isso, cegavam o olho das pessoas... era, era assim, aqui em Brejão tinha essa violência (...) se uma pessoa respondesse mal, como respondeu o A.C.<sup>26</sup> Teve uma vez, que ele [o dono da fazenda] vazou o olho lá com uma vara de ferrão, vazou o olho de um vaqueiro. Quer

<sup>25</sup>Rez, o mesmo que boi.

<sup>26</sup> Na transcrição dos relatos gravados, usamos nomes fictícios para não identificar os sujeitos invocados durante as narrações, pois muitos dos familiares dessas pessoas ainda estão vivos.

dizer que ninguém conta, só quer contar vantagem? Não. Tem que contar o que passou (Felícia)<sup>27</sup>

Mas, apesar dessa conjuntura de violência, os relatos insistem que, nesse período, Brejão conheceu os seus anos dourados. Brejão foi tão próspera que Rodrigo Pinto Tenório, agrônomo, filho de Brejão, considerado um dos maiores entendedores de café do Estado de Pernambuco, responsável por levar o café de Brejão para Paris, e, igualmente responsável pela criação da festa do cafeicultor, assim escreveu, no dia 08 de agosto de 1965, suas *Notas Agrícolas* no jornal local *O Diário*:

4554

De verdade do Chorão  
desce desde Cabaceira;  
atravessa Cajazeira  
Curica, até escorregão.  
Tudo isso é só Brejão,  
terra nobre sem modelo,  
apesar de pouco zelo  
de tudo, ali, se plantando,  
desde caqui brotando,  
faz gosto a gente comê-lo.

4555

Faz gosto a gente comê-lo,  
bonito, doce, qual é  
famoso qual o café,  
lavava com muito zelo  
para depois ir vende-lo  
aos países d'além mar.  
Por ser um fino sem par,  
por todos reconhecido,  
até pelo Reino Unido,  
que sabe o que quer tomar.

4556

Que sabe o que quer tomar,  
como faz americano  
e também, pernambucano  
que já tem bom paladar,  
“café fino” pode usar  
livre de qualquer mistura.  
Feitinho em casa, “in natura”,  
de manjar tem o sabor.  
Desperta senso de amor  
na mais fria criatura (...)

---

<sup>27</sup> Os nomes são fictícios para preservação das senhoras, que são conhecidas na localidade. Assim, adotamos nomes com significado que lembrem a forma como elas se apresentaram para nós. Trataremos o significado na apresentação das personagens.

Nesses versos, vislumbramos Brejão não apenas enquanto um espaço físico produtor de café, mas também as imbricações afetivas que essa produção engendrou. Não é exagero afirmar que a produção do café se confunde com a produção dos sujeitos, entrelaçando as relações produtivas com os afetos vivenciados na sociedade.

No início da década de 1970, contudo, a produção de café na localidade já estava em franco declínio. O próprio governo incentivava os produtores a substituírem as plantações de café pela criação de gado, devido ao excesso de produção sem uma organização voltada para preparo do solo e o conseqüente desflorestamento da região. Além de um maior interesse governamental em incentivar a produção de café do Paraná. Desde esse momento, o município não conseguiu mais recuperar sua pujança produtiva. Situação que afetou profundamente a vida dos moradores. Segundo dados do IBGE, do ano 2010, são 8.844 habitantes vivendo em uma região pobre. Enquanto o Brasil possui percentual de 8,5% pessoas na miséria, a estimativa de Brejão é de 46,63%.

O município também apresenta um alto índice de prostituição infantil e baixos resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>28</sup>. O IDEB exprime o resultado da combinação do rendimento escolar com o exame Prova Brasil, aplicado às crianças do 5º ao 9º ano. Segundo dados de 2011, Brejão encontra-se na 3.109ª posição, entre os 5.565 do Brasil, para avaliação feita com as crianças do 5º ano e na 3.884ª, no caso dos alunos do 9º ano.

Sobre a educação, os relatos esclarecem que a maior parte das pessoas habitava na zona rural e encontrava, naturalmente, todo tipo de contratempo para frequentar as poucas escolas existentes. Havia poucos “grupos escolares” espalhados pelas fazendas, o que dificultava o acesso das crianças. Alguns fazendeiros colocavam seus filhos em escolas de Garanhuns, em sua maioria, colégios internos. A maioria da população simplesmente não ia à escola.

No conjunto, esses dados permitem compreender o tom de lamento, registrados nas narrativas, pela erradicação do plantio de café na região, bem como a referência constante a um período áureo apresentado com orgulho e tristeza. Esse período não é apenas lembrado, diríamos que é efetivamente reverenciado, aparecendo em praticamente todos os símbolos da cidade, como no hino e na imagem da bandeira da cidade (ver a Anexos).

---

<sup>28</sup> Infelizmente não foi possível fazermos uma comparação entre os dados atuais e os dados dos anos cinquenta por ausência de registro dos dados de Brejão daquela época. Por tratar-se de um distrito pertencente à Garanhuns, os indicadores estão diluídos no contexto daquela cidade.

Esse espírito de reverência constituiu o caminho mesmo para entrarmos na ambiência das narrativas produzidas pelas mulheres, funcionando como o desencadeador dos sentidos abertos pelas histórias contadas e permitindo a reconstrução das suas experiências. Para as mulheres ouvidas tudo se passava como se o tempo do café ainda estivesse presente; as memórias se apresentavam vívidas. Foi assim que Felícia, Noêmia e Ana as três personagens de nossa trama nos relataram o cotidiano daquele período, contribuindo para uma percepção da história através da ótica de quem viveu o momento na condição de mulher.

#### **4.1 As mulheres entre as flores do café**

Antes de tudo, é preciso dizer de quem inspirou a escuta das mulheres de Brejão: uma contadora de histórias com vários diários escritos e que prendia nossa atenção toda vez que relatava sua vida nos anos cinquenta na cidade. Na época com 92 anos, ela encontrava-se bastante doente. Por isso, aguardamos sua melhora para abrir nossa caixa de ferramentas e iniciar a investigação. No entanto, a “perdemos”; ela faleceu após ter sofrido um derrame cerebral. Através de sua filha entramos em contato com outras duas mulheres que também tinha vivido naquele contexto, mas a família da primeira não nos disponibilizou os diários da senhora falecida e não insistimos, respeitando o momento da família enlutada.

Continuamos em nossa busca de uma terceira mulher para compor o quadro de nossas narradoras. Quando sabíamos da existência de alguém que tinha atravessado o espaço-tempo demarcado em nossa pesquisa nos apressávamos, contudo, os familiares olhavam com certa estranheza, como a pensarem “o que quer extrair de nossa mãe/avó”? Foi um momento delicado da investigação em que, os entraves geralmente não partiam das senhoras, mas da desconfiança das famílias. Após algumas idas e vindas à Brejão nos foi apresentada, por uma prima, a terceira senhora e assim fechamos nosso período de busca.

Importante dizer que hoje muitos netos e netas se aproximam e sugerem que também entrevistemos suas avós, afirmando que ainda estão lúcidas e desejosas de também participarem da pesquisa. Essa atitude nos faz crer que os brejoenses entendem ser a presente pesquisa um instrumento interessante para documentar um ciclo de suas histórias.

As senhoras entrevistadas tinham no momento da pesquisa, respectivamente, 76, 86 e 92 anos de idade. Duas foram alfabetizadas em um grupo escolar da zona rural, mas uma delas abandonou os estudos após se casar. Uma senhora provinha de situação econômica de

baixa renda, ou seja, era trabalhadora ou “apanhadeira” no processo do cultivo do café; as outras duas são filhas de fazendeiros, sendo uma delas esposa de fazendeiro. Na atualidade uma permanece morando em Brejão, na zona urbana e outras duas moram em Garanhuns.

Constituído o grupo, chegou o momento de ajustar as lentes para, enquanto pesquisadora, apreender na direção estabelecida os gestos formativos presentes em cada fala. Nessa direção, apresentamos nossa percepção sobre cada uma das mulheres da pesquisa.

### **Felícia<sup>29</sup>**

Nossa primeira narradora mora sozinha em uma pequena casa de Garanhuns, com setenta e seis anos é solteira. Sua irmã que também é sua vizinha derrubou o muro que isolava o fundo das duas casas para manterem contato. No primeiro encontro Felícia pediu para referir-se a ela com o tratamento de você, dispensando as formalidades e acolhendo a ideia de participar da pesquisa. Foram três contatos para nos ambientarmos e em seguida acordarmos os seis encontros semanais, sempre às segundas-feiras. Ainda no primeiro momento Felícia mostrou-se precavida, limitando-se a narrar sobre o local e a experiência coletiva. Sistemáticamente, tomava distância da própria experiência narrada, quando falava de si mesma era sempre para realçar a alegria sentida na forma como as pessoas apanhavam o café. Durante o terceiro encontro sua irmã, Lalá, que sempre acompanhava com o olhar curioso a chegada do nosso carro entrava, pelos fundos da casa, e escutava as entrevistas. Em um dado momento, ela interveio: *“Felícia, teve coisa ruim também. Ave-Maria era um tempo muito difícil”*, e passou, ela mesma, a narrar uma sequência de dificuldades da época. Falou sobre o ferro pesado, de brasas, para passar a roupa do pai que só andava com terno engomado, do medo do temperamento dele e da dificuldade de frequentarem escola<sup>30</sup>. Após a intervenção da irmã, Felícia resolveu abrir as dimensões mais subjetivas de suas lembranças. Aos poucos, revelou que esperava ansiosamente as tardes de

<sup>29</sup> Na escolha dos nomes, visando a preservação das identidades, procuramos aqueles cujo significado apontasse para a forma como vemos suas formas próprias de ser. FELÍCIA, por exemplo, significa algo como com muito amor para dar, uma pessoa divertida e que, portanto, quer que todos gostem dela. Por isso não economiza no jeito gentil, já que gosta de ser o centro das atenções e busca o melhor da vida (<http://osignificadodonome.com>)

<sup>30</sup> Ao ouvirmos seu relato pensamos em também entrevistar Lalá. Contudo, tomamos conhecimento que ela casara no início da década de 1950, casamento que passou pela imposição do pai, mas foi embora de Brejão, saindo do contexto delimitado pela investigação.

segunda-feira. Chegou a nos pedir um caderno para escrever o que se lembrava durante a semana, e coincidência ou não foi a partir desse pedido que ela passou a apresentar com detalhes suas vivências no período do café. Começou assim a rememorar não só o que era prazeroso, mas os momentos de dores e frustrações. Em todas as narrativas sempre priorizava conteúdos referentes à sua vida social, o que acabamos descobrindo tratar-se de um traço forte, diríamos dominante de sua personalidade. Talvez até mesmo um dos motivos para permanecer solteira ao longo de sua vida. Suas memórias reportavam, sobretudo, as atividades sociais que ansiava vivenciar. Contou que seu próprio nascimento foi um acontecimento! Pois, em seus próprios termos, nascera de madrugada e, à noite, quando a mãe sentiu as dores do parto, o pai teve que percorrer alguns quilômetros em busca de uma parteira. Acontece que, naquele período, havia um boato que Lampião teria enviado um recado que chegaria com seu bando na cidade e os fazendeiros com medo armaram trincheiras e se esconderam com armas a punho esperando a chegada do bando para impedir a invasão deles em suas terras. O pai de Felícia atravessou todo o percurso escutando o “*tsc, tsc*” das armas sendo abainhadas, mas nada ocorrera. Ela afirma que esse foi um marco em seu nascimento e realmente, tratando-se de Felícia, a vida chega com seu dinamismo próprio. Extrovertida, até o presente momento, diz gostar muito de dançar, cantar e participar de atividades que a evidenciem: foi noiva em casamento matuto nas festas juninas, foi “rainha do café”, título que lhe rendeu muito orgulho por representar o café da cidade de Brejão. Além disso, participava de apresentações culturais como samba de coco, ciranda, quadrilha. Aprendeu a tocar sanfona e ganhou uma sanfona de sete baixos de presente de seu pai, que, segundo ela, *era seu maior incentivador e tinha entre os filhos, predileção por ela*. Com a sanfona tocou em muitas festas pelas fazendas circunvizinhas, acompanhada do irmão Gonzaga, que também era músico. Habitualmente *tocava nas “festas do arrasto” que aconteciam com o término da colheita de café*. Felícia se desvela ávida por vida, desenvolveu rápido o *hábito de leitura, ainda que tenha tido pouco estudo, não saindo do primário*. Diz que *aprendia com as novelas em quadrinhos e as informações das revistas Seleções, Cruzeiro, Sonhos*. Também lia romances espíritas como *A Rosa do Adro*. Nessas ocasiões, transportava-se para as leituras: lia sempre à noite, à luz do candeeiro, pois não tinha energia

elétrica. Mas embora gostasse de ler, não tinha propensão para estudar, afirma que sentia vergonha de frequentar *a escola* por sentir-se fora de faixa etária. O que ela gostava era das festas, “*eu dançava a noite toda*”, enquanto a maioria das mulheres ficava em casa. Também era trabalhadora, apanhava café nas terras do pai e do tio, cortava lenha com machado, cozinhava, cuidava dos animais. Em nossas andanças pela cidade de Brejão, no contato com as pessoas mais velhas da cidade, nos deparamos com várias referências a Felícia. Para os moradores, ela sempre foi uma mulher bonita, vestia-se bem e as demais moças queriam vestir-se como ela. Nas falas sobre Felícia detectamos uma pitada de admiração e também alguns sentimentos de ciúme por parte de algumas senhoras. Era como se sua presença representasse certa ameaça, embora isso aparecesse sempre de forma velada. Mas o fato é que Felícia embora dançasse com “*todo mundo*”, prezava pela moral. Ela não usava decotes avantajados e orgulha-se de não ter gerado decepção e tristeza para seus pais. Permaneceu solteira e se diz satisfeita com essa condição, pois na sua ótica o casamento gera aprisionamento. Em relação aos amores, no decorrer das entrevistas, o tratou pelo âmbito social, preservando suas experiências pessoais. Mencionou apenas que teve uma grande paixão que a fez sofrer muito. Quando questionada sobre a vida no campo, afirma ter visto o sofrimento comum às mulheres da época, mulheres que usavam calça comprida por causa dos insetos e do frio, em sua maioria eram diaristas de outras localidades, que deixavam os filhos pequenos em casa ou trazendo-os consigo, trabalhando na colheita, muitas vezes, grávidas até a hora do parto. Mas ela não gosta de falar do sofrimento, repetir as agruras da vida, pra que? Após um tempo, inesperadamente, dispara: “*sempre senti muito medo do meu pai*” que, embora a admirasse, era agressivo, chegando a apontar para ela uma arma. A forma que encontrou para resistir às asperezas do pai era, mesmo com vontade, nunca revidar. Assim, ela conseguia fazer o que tinha vontade como andar de cavalo, percorrendo as localidades circunvizinhas da fazenda. Perguntamos sobre a política local. Ela não demonstrou interesse particular na questão. Disse apenas que costumava envolver-se na política de forma festiva. Como ela não apreciava afazeres domésticos, nem suportava viver dentro de casa, fez das amizades uma forma de luta silenciosa. Orgulha-se de suas amizades, as quais costumava visitar para se afastar do universo, às vezes, asfixiante da casa.

Afirma, então, apreciar muito a cultura local tendo participado dos grupos de dança de coco, ciranda, pastoril. Criativa, Felícia transformava cabaças em ganzás que leva para as festas a fim de acompanhar o ritmo das músicas. Lembra-se inclusive dos versos que cantava na colheita do café. À medida que os encontros chegam perto do fim, confessa esperar ansiosa pelas conversas e que passa a semana pensando sobre elas, comparando o exercício de resgate de suas memórias com a construção de um romance, quando ela tem a oportunidade de erigir sua própria personagem e reviver sua história. Nesse momento, vem à tona sua relação com Deus. Educada na religião católica, diz ter sido acolhida por um Deus universal, mas que não se atém aos ensinamentos específicos da sua religião. Dessa relação diz extrair uma tranquilidade com o envelhecimento e o gozo de boa saúde, pois nada a impede de viver, “*eu tenho pouco de que me arrepende*” da vida. Lamenta apenas não ter estudado, pois se tivesse estudado teria se projetado melhor como pessoa, desenvolvendo vários projetos com sua inteligência reconhecida. Encerra nossas conversas afirmando que as mesmas despertaram nela a necessidade de possuir um diário como uma forma de reviver os fatos, reviveu os sentimentos, anotar os versos e modinhas que cantava durante a colheita de café.

### **Dona Noêmia<sup>31</sup>**

Cheguei à casa da segunda narradora, Dona Noêmia, acompanhada de Maria, filha da senhora que inspirou essa pesquisa e que teria sido nossa primeira entrevistada caso não tivesse falecido. Noêmia nos recebeu bem e demonstrou total confiança em Maria, brincando muito com ela. Embora também soubesse quem são meus pais, conhecidos seus, *no* começo me tratou como uma visita com todas as formalidades. Após aceitar ser entrevistada, afirmou: “*não faço questão*” não de falar sobre o café de Brejão. A expressão gerou em mim uma zona de tensão, por isso marcamos logo um segundo encontro. Dessa vez, vim sozinha e fui imediatamente questionada sobre a ausência de Maria. Ao informar das dificuldades dessa última me acompanhar e que eu gostaria de

---

<sup>31</sup>Nossa segunda narradora foi denominada NOÊMIA, que significa trabalhadora incansável, pessoa dinâmica, inteligente e criativa; alguém sempre disposta a colaborar pelo prazer de ajudar os outros.

falar a sós com ela, senti que algo se fechou um pouco na conversa. Entre os muitos aprendizados com essa pesquisa, me deparei com a singularidade dessa narradora que me ensinou que cada um tem seu tempo e pede um modo específico de ser ouvido. Aos oitenta e quatro anos, Dona Noêmia imprimiu um ritmo próprio para as entrevistas. Quando ligava para confirmar meu retorno, dizia, por telefone, que estava doente e pedia que eu esperasse, pois quando melhorasse entraria em contato. Afora a frustração esperei e aguardei, apesar da ansiedade com o tempo crônico da pesquisa. Pesava nessa espera também uma espécie de apego à personagem, queríamos continuar a ouvir o curso narrado daquela vida como quem lê um conto. Certo dia, após uma longa pausa, Dona Noêmia telefonou e nos surpreendemos quando expressou que estava com saudades. Voltamos a marcar o encontro em sua casa. Combinamos seis entrevistas, em encontros quinzenais, mas dados os imprevistos as entrevistas foram realizadas de forma esporádica, pois sempre precisamos aguardar que ela nos chamasse. E a cada reencontro a surpresa daquela presença: estatura mediana, cabelos brancos, passos lentos, voz baixa e cansada, mas que decidia o ritmo dos encontros e ditava as regras de construção de sua própria narrativa. Hoje, ela reside em Garanhuns, em sua própria casa, recusando a ideia de morar com os filhos. Embora apresente visivelmente uma saúde frágil não se permite sequer ter uma ajudante para os trabalhos domésticos. Ela mesma realiza as atividades ou, no máximo, com a ajuda de uma das filhas. As entrevistas eram interrompidas também para que seus filhos e netos pedissem a bênção, evidenciando uma atitude clara de respeito. Filha de fazendeiro nasceu em Brejão e diz que quando era solteira “*não batia um prego em barra de sabão*”. O pai comprou uma casa em Garanhuns para os filhos estudarem, ela era a filha mais nova de dez irmãos. Assim, estudou em um colégio particular tradicional, mas começou a estudar tarde. Também casou muito jovem, com quinze anos com um rapaz de vinte e nove anos. O casamento foi uma reviravolta completa em sua vida, abandonando para sempre o estudo, concluiu apenas o ensino primário. Após o casamento, o marido comprou uma terra com 180 hectares em Brejão, mas como seu marido viajava constantemente levando nordestinos para São Paulo, raramente ele passava quinze dias em casa. Essa situação parece ter impactado diretamente em Dona Noêmia que diz preferir estar só. Aos poucos foi

assumindo sozinha a administração da fazenda. Para surpresa do próprio marido, ela conseguiu concluir o pagamento da fazenda em dois anos com o dinheiro arrecadado da venda do café. Desse modo, buscou para si o comando da fazenda e transformou o trabalho no maior sentido de sua existência. Chegou a lidar com cento e cinquenta trabalhadores homens e cerca de cinquenta mulheres. Todos os funcionários, mesmo na ausência do marido, a respeitavam e obedeciam as suas determinações. Dona Noêmia desvela-se, então, como uma mulher de pulso forte, narra sorrindo que o único funcionário que a enfrentou e desobedeceu foi embora da fazenda após ter levado uma surra que ela mandou dar, com o apoio do pai do rapaz. Além de trabalhar na lida com o café, sempre na função administrativa, arrancava mandioca, fazia farinha. Levava também sacos de roupas para lavar na margem do rio. Acordava às quatro horas da manhã para preparar a comida e partir para as atividades do campo. Após o fim do plantio de café, ainda trabalhou muito apanhando e vendendo castanha, além de criar gado. As sacas de castanha lhe renderam um troféu de maior produtora de castanha do Agreste Meridional. O casamento, por sua vez, lhe rendeu nove filhos, dois morreram pouco tempo após nascerem. Mas sempre entregava aos cuidados de uma mulher que a ajudava, pois não tinha habilidade para a vida doméstica. Na verdade, *“eu não gostava de estar em casa e não tinha paciência de ficar com os filhos”*. Ela mesma se via como uma mulher de negócios. Nesse sentido, o lar a limitava, tolhia sua liberdade. Acabou se transformando em uma referência para os trabalhadores da localidade que a chamavam para ser madrinha de seus filhos. Dona Noêmia, diziam, era considerada uma *“mulher de palavra”*; palavra comumente associada ao seu lado prático, socorrendo os trabalhadores quando necessário, o que a tornou alguém querida no meio deles. Suas amigas, diz, foram angariadas ali mesmo em meio aos trabalhadores do café.

Ainda hoje, doente e cansada, permanece a grande conselheira dos filhos e netos. Ao escutar Dona Noêmia percebemos um misto de fragilidade, pelo aspecto físico e pela voz baixa, e fortaleza. Alguém de quem, quando estamos junto sentimos vergonha de manifestar qualquer indisposição. Após o término dos encontros, ela, vez por outra, nos liga para demonstrar sua saudade e nos convidar para comer doce e tomar café, externando, agora, muita alegria com nossa presença. Uma de suas filhas questiona sempre quando será a defesa da

dissertação, pois anseia estar presente. Entendemos que, para eles, a pesquisa tornou-se uma forma de homenageá-la por tudo que ela realizou ao longo da vida.

### **Dona Ana**<sup>32</sup>

A partir das atividades realizadas com as duas primeiras narradoras, algumas pessoas tomaram conhecimento da presente pesquisa e, curiosamente, a notícia se espalhou na cidade, fazendo com que muita gente passasse a indicar suas avós para participar da investigação. Foi assim que chegamos à nossa terceira narradora. E para nossa surpresa e alegria, Dona Ana tinha sido uma “apanhadeira de café”. Era a oportunidade que esperávamos de escutar as experiências das mulheres daquele período pela ótica das mais pobres. Dona Ana: uma negra com atributos comuns às tantas mulheres trabalhadoras em nosso País. Ela se apresentou para nós com um ar de leveza, ao mesmo tempo em que é portadora de uma sabedoria profunda. Uma subjetividade viva, uma vida toda ela feita de ensinamentos. Conhecemos Dona Ana às vésperas de fazer noventa e dois anos, idade que completou no dia vinte e três de novembro de dois mil e doze. Ela nos recebeu bem, porém com muita desconfiança, mostrando-se pouco à vontade com a situação e muito reticente nas falas. Escutou, contudo, pacientemente nossa explicação do processo de pesquisa. Em pouco mais de dez minutos falou de sua vida e concluiu: “*tá boa essa historinha? Penso que tá bom de terminar essa historinha, não está?*” Mas logo mostrou sua ternura e desenvolvemos uma afeição mútua. Das nossas narradoras, ela é a única que permanece morando em Brejão, embora na zona urbana. Sua casa conjugada mantém o portão e as portas sempre abertos. Dentro nos deparamos, de imediato, com um santuário e santos espalhados por todo o interior da casa. Sempre que chegamos para os encontros desenvolvemos um ritual, batemos à porta e dizemos “*Oh de casa!*” E, do outro lado, ela respondia “*Oh de fora! Se é de paz, pode ir entrando*”. Dona Ana é alagoana, tendo chegado a Brejão com dezoito anos para trabalhar nas

---

<sup>32</sup>A terceira narradora, ANA – cujo nome em hebraico, Hannah, significa cheia de graça, a benéfica. Nome que indica paz e tranquilidade; uma pessoa respeitosa para com os demais e que afastam de si quaisquer situações que consideram que venham a lhes tirar a harmonia interior. <http://bemzen.uol.com.br>

fazendas de café. Segundo um amigo havia dito ao seu pai: *Brejão era terra da prosperidade e lá não lhes faltaria trabalho, na lida com o café*. Sua família era composta pelos pais e quatro filhas. Segunda ela, sempre viveu sorrindo para a vida, mesmo diante das agruras. De fato, suas risadas são sonoras. Nas plantações de café, trabalhava o dia inteiro, muitas vezes com fome. Recorda com saudade, sobretudo, o período de floração do café: *“os pés ficavam cobertos de flores brancas e o cheiro era intenso”*. Para Dona Ana não havia beleza maior que a combinação de *floração e cantoria das mulheres*. Além de apanhar café, trabalhava com o pai em uma pequena roça nos fundos da casa, destinada ao complemento da subsistência de sua família. Os finais de semana eram reservados para ajudar a mãe nos afazeres domésticos, era sua responsabilidade a lavagem da louça e afirma que, por isso, até hoje *não sabe varrer bem*, pois era função de outra irmã sua. Nas horas livres sua diversão era, ao som de um pequeno rádio, com as irmãs e colegas, dançar a tarde inteira. Às vezes, uma senhora, dona de terras, mandava limpar um armazém e chamava um tocador de sanfona para elas dançarem. Dona Ana afirma que gostava muito de dançar, mas não o fazia nas “festas do arrasto”, após a última colheita de café, já que era muita gente e sentia-se envergonhada, preferindo conversar. A força de sua personalidade, contudo, aparece com frequência quando diz que quando quer fazer alguma coisa não há nada que a impeça, *“eu sempre consigo aquilo que quero”*. A emoção desponta toda vez ela recorda dos seus familiares, pai, mãe, irmãs, cunhados, todos falecidos, restando apenas duas sobrinhas que moram em Garanhuns. Nesses momentos, a narrativa gera longos momentos silêncios, quase sempre, seguidos de lágrimas. Mas, rapidamente, enxuga as lágrimas e diz: *“não gosto de pensar nessas coisas”*, mudando a direção de sua fala. Ela é a terceira filha, foi a única que não casou. Afirma que casar estava entre seus projetos, mas era muito exigente e por isso ficou solteira. Dona Ana é semianalfabeta. A necessidade de trabalhar sem direitos garantidos, sem jornada de trabalho estabelecida, tudo isso a distanciou da escola. Mas orgulha-se da educação recebida em casa que a ensinou a ser uma pessoa justa e honesta. Além disso, diz também que a fé tem um papel central em sua existência. Ela prima pelo silêncio e, morando sozinha, com idade tão avançada, não desespera nem reclama, o que teme é adoecer durante a noite e não ter quem lhe socorra. No entanto, diz com firmeza: *“quem tem*

*Deus não está só*”. Essa mesma fé, diz, a leva a tratar bem todas as pessoas que chegam à sua porta, pois nelas encontra a presença de Deus. Durante as narrativas, ela nos confessa ter uma forte intuição, possuindo um dom que se releva através de sonhos, através dos quais já curou a si e ao pai de enfermidades que a medicina não conseguiu solucionar. Seu aniversário é lembrado pelos vizinhos. Hoje, quando demoramos a ir visitá-la, reclama e pergunta se nos mudamos de Garanhuns. Ao longo de todos os encontros compartilhou de sua história com bastante espontaneidade, relatava suas experiências com humor e se declarava *muito apaixonada pela vida*. Ao final das entrevistas tivemos a sensação concreta de encontrar uma mulher rara, cuja vida é um testemunho. Os sofrimentos vividos não a fez tornar-se agressiva. A dor serviu como norteadora de um cuidado sensível com o outro. Em outras palavras, ela é uma dessas pessoas que possuem a “estranha mania de ter fé na vida”.

Uma vez apresentadas, em fragmentos, as vidas que nos foram narradas no decorrer de nossa investigação, passaremos agora a discutir como essas mulheres, cada uma ao seu modo, foram construindo a compreensão que tem si mesmas, bem como dos fatores que influenciaram ativamente no seu processo formativo.

#### **4.2 As lições de vida das apanhadeiras de si mesmas**

*Nasci em tempos rudes. Aceitei contradições  
como lições de vida e delas me sirvo.  
Aprendi a viver.  
Cora Coralina*

O esforço, nesse momento, consiste em refletir a respeito de alguns elementos captados nas narrativas ouvidas, tendo em vista problematizar o objetivo da investigação: apreender indícios dos movimentos de subjetivação vivenciados pelas mulheres, na década de cinquenta, no município de Brejão, dentro de uma estrutura avessa aos modos e direitos próprios da condição feminina. Como enunciamos, várias vezes, ao longo desse percurso não queremos enquadrar as narrativas em modelos preestabelecidos sobre o que seria uma suposta

subjetividade feminina emancipada, livre ou resistente. Buscamos, apenas, na vida das três mulheres aqui apresentadas apreender as formas pelas quais, elas mesmas, construíram uma compreensão de si e da sua formação como sujeitos de suas existências.

#### **4.2.1 Família: para quem é mulher, tudo começa em casa?**

O primeiro aspecto que saltou aos olhos, melhor dizendo, aos ouvidos de quem se dispôs a escutar as narrativas das mulheres que viveram o período áureo do cultivo de café na cidade de Brejão, nos anos cinquenta, é a centralidade do universo familiar. As vivências associadas às suas famílias de pertencimento parecem circunscrever não só a diagonal de suas existências, mas também a compreensão que elas tinham do mundo que as cercava. Não há nenhuma dúvida, quanto ao fato dos processos formativos dessas mulheres carregarem os códigos e os saberes cultivados em seus ambientes familiares.

Tudo isso pode parecer bastante óbvio, mas ao ouvir as narrativas é impossível não registrar o incômodo de quem, tendo se constituído profissionalmente como docente percebe quão pouca importância esse aspecto têm recebido nas reflexões pedagógicas. Aceitamos sem muita tematização as contradições desse espaço, cujas lições parecem marcar tão forte, indelével e persistentemente nossa própria alma.

Por que a gente é, a gente foi, a gente é o que os pais da gente ensinam. Meu pai sempre deu, é, como é? Me deu ensino doméstico a gente, tanto ele como minha mãe, entendeu? Aí isso eu devo a eles, a gente saber se comportar bem, nunca meu pai recebeu uma reclamação da gente. (Felícia)

É realmente curioso como o peso deste “ensino doméstico” embora onipresente em nossa experiência apareça quase sempre silenciado e invisível. Todas as mulheres expressaram um profundo sentimento de dívida existencial com relação aos seus pais e irmãos. Suas memórias falam de algo que não se “perde nunca”, como uma lição rude, selvagem; lição, na maior parte do tempo, manifestada pela presença ou pela ausência da figura paterna. Para as mulheres do café, o pai era uma espécie de cúmplice, um representante maior da rudeza que, ainda hoje, elas carregam como sua herança formativa. Felícia menciona que acompanhava o pai em tudo, sua cumplicidade era tamanha que chegava a “vestir as roupas dele para galopar um cavalo” e acompanhá-lo pelos municípios ao redor de Brejão.

E apesar de ser meio grosso com a gente, ele... ele também tinha...ele gostava muito de mim, sair comigo. Eu tinha um cavalinho especial pra mim. Ele que eu saía... que eu não tinha roupa assim de montaria especiais, ele num botou a minha roupa eu vestia a dele. Ele tinha um terno de casimira preto, aí ele dizia: vamos pra Lagoa do Ouro! Ele comprou um cavalo, deixou aquele cavalo somente pra mim. (...) ele tinha uma passada, era de moça mesmo, pra mulher andar. Aí papai dizia: esse cavalo é pra você Felícia, quando você... ele também andava muito papai nele. Mas ele era lindo demais, tinha uma passada linda. Eu saía muito... ia pra casa do meu tio, ia pra Lagoa do Ouro, ia pra tanto canto com ele. É. Eu montava... papai na minha frente e eu mais ele.(...). Quem mais trabalhou com papai fui eu. (Felícia)

Mesmo Dona Noêmia, a única entre elas que casou, e que quase nunca fala de sua infância, atem-se na maior parte das narrativas a falar sobre a família que constituiu. O que vem à memória, anterior a esse período, diz ela, “é vago”, recordando-se mais das “visitas que os familiares faziam a ela”, já depois de casada. Mas quando fala da sua vida de solteira, deixa escapar que “por ser caçula era protegida, não trabalhava e brincava carnaval”. Por isso, para ela, o casamento se constituiu como um divisor de águas, fazendo com que ela perdesse a zona de “proteção e aconchego” que tinha quando criança em sua família.

Mas a família aparece para essas mulheres, sobretudo, como um lugar de sofrimento. Primeiro, um sofrimento relativo à falta de recursos materiais básicos como a alimentação. Duas das nossas narradoras vivenciaram essa “escassez de comida”, uma continuamente e outra de tempos em tempos, pois, mesmo as que eram filhas de “donos de terras” na época, não se mantinham estáveis na fartura, enfrentando vários ciclos de dificuldades. A família de Felícia chegou a mudar-se para o Rio de Janeiro para lutar por melhores condições de vida. No entanto, a situação só piorou e uma de suas irmãs “morreu nos braços da mãe, na estação de trem”, e eles resolveram regressar para o seu rincão de origem.

A família de Dona Ana também enfrentou muitas intempéries provocadas pela baixa renda familiar. Além da produção de café e eles uma pequena roça doméstica<sup>33</sup>.

Roça botava, mas era um sufoco pra se limpar um pedacinho de roça pra ter somente um caldo de feijão pra comer. Mas era um bocado meio difícil e sofrido. Viver pra trabalhar, pra quem? Trabalhar pro patrão, não é moleza não, né? (Dona Ana)

Outra forma de sofrimento familiar estava vinculada ao modo como se dava o tratamento dos homens em relação às mulheres. As narrativas parecem, nesse aspecto,

<sup>33</sup> Esse tipo de situação é mencionado por Priore (2006) quando discute as condições de reprodução social do modelo econômico agrário exportador que vigorou no Brasil desde o século XIX, quando toda a família precisava trabalhar no cultivo da produção supracitada.

reverberar a maldição lançada sobre Eco, ecoando ainda hoje na vida dessas mulheres. Elas viviam a partir das migalhas de um diálogo obstruído, reduzidas à condição de propagadoras das ondas vibratórias dos interesses masculinos. Entre nossas narradoras, uma vivenciou e outras duas presenciaram o sofrimento dos casamentos arranjados, expressão de como eram tratadas naquele período. As consequências percebidas são drásticas: duas “viram irmãs mal casadas, com homens que bebiam e as maltratavam”, seja com agressões físicas, seja com o abandono. Felícia viu essa situação em sua própria casa, com a mãe:

Era escrava. Minha mãe era uma escrava. Ela, além dela trabalhar com esse negócio de roça, em casa, e serviço de casa você sabe que é uma coisa séria... (...) Quando ele cismava com minha mãe, minha avó, mãe de mamãe, ela fazia como uma galinha com os pintinhos. Mamãe ficava, ela era a única que saía com medo dele e a gente saía agarrada na saia da minha avó e ia pra casa de Seu Batinga. Daí a gente dormia até fora de casa, era, a gente sofreu muito. (...) Acho que eu entrava em depressão e não sabia o que era aquilo. Meu coração ficava cutuco cutuco cutuco. E briga mais mãe, vendo a hora dele matar mamãe dentro do quarto. (Felícia)

Mas nas narrativas também aparecem o modo como elas tentavam lidar com a violência do poder paterno: quando eram “proibidas de sair”, por exemplo, segundo elas, era importante não responder diretamente às ameaças e proibições. Era preciso, antes de tudo, aprender o momento de se calar. Sim, pois sabiam, quer dizer, aprenderam que o “silêncio também era uma arma”. O silenciamento revelava-se como uma estratégia que convergia a seu favor, visto que era o jeito de “em outras ocasiões poder sair”, senão poderiam ficar completamente privadas de participar, por exemplo, das “festividades”. No entanto, não havia uma regra ou um código geral a respeito das formas de se fazer silenciar.

Dona Noêmia afirma que, algumas vezes, era preciso reagir, verbalizar seus sentimentos. Isso sempre acontecia quando ela percebia que o marido procurava sistemática e intencionalmente se ausentar, seja alegando razões profissionais, “ele transportava gente para São Paulo”, seja quando ele procurava escapar para uma “vida boêmia com amigos e mulheres”. Ao dar voz à sua indignação, entretanto, havia sempre que observar o limite até onde ela poderia chegar. Havia que entender o momento de “guardar para si suas revoltas” em função das reações sociais que a situação poderia gerar: “eu me sentia uma escrava, explorada e ainda presa ao casamento, pois não podia sair de casa. Naquele tempo era uma vergonha”.

Às vezes eu me revoltava porque ele saía pras festa e tudo e o baque eu ficava com ele. De tudo. Aí eu tinha raiva, tinha ódio. Me revoltava, muito, muitas vezes eu me revoltei. Ele num falava nada não. Ele sabia que eu tinha razão. Dizia nada. Só fazia botar o chapéu na cabeça e entrava mundo,

que ele sabia que eu num aguentava duas... duas bocadinha. Eu, eu me levantava logo num era? Começava logo a reclamar, a falar, aí ele saía de casa. (...) eu enfrentava, enfrentava. As vezes ele se alterava comigo, eu dizia: não venha não, porque do jeito que você vier, eu vou. Eu não dava o braço a torcer a ele não. Mas não podia mais porque separar a gente não podia naquela época, era muito difícil, o que a gente ia fazer sozinhas no mundo e ainda falada na boca do povo? (Dona Noêmia)

Essa situação era amplificada pela sensação concreta de se sentirem abandonadas mesmo estando casadas. O que comumente ocorria quando da experiência da maternidade. Dona Noêmia teve nove filhos, todos em casa e a maioria sozinha: “quando a parteira chegava o menino já estava no ninho”. A maioria dos partos, diz, não apresentaram problemas, apenas em dois houve complicações: “uma criança nasceu muito acima do peso, com 6,5kg e ficou com dificuldades até os dias atuais por causa dos problemas no parto e em outro a criança faleceu”, deixando-a muito doente por um tempo prolongado. Foi justamente por causa desse último parto que ela expressou a mágoa de se sentir abandonada dentro de sua própria casa.

Foi da menina, quando eu tava de resguardo da menina. Da menina, que eu tava doente e o amigo dele disse: mulher doente se procura outra. (...) Foi não. Não foi porque a mãe, a mãe mandou dizer a ele que não fosse não, que ele estava vendo que eu estava doente e ele não podia sair de casa. (Dona Noêmia)

Por essa razão, Dona Noêmia afirma porque gostava da sogra já que ela a defendia e falava por ela, em ocasiões como a supracitada. Mas embora tenha lutado pelos filhos, ela “*não tinha paciência de ficar em casa cuidando deles*”. Assim que se recuperava dos partos ela voltava imediatamente para a administração da fazenda.

Questionada sobre a situação dos filhos, ela afirma que eles ficavam “aos cuidados de uma senhora idosa que vivia nas dependências da casa/sede” e que trabalhava para ela. Dentro desse contexto Dona Noêmia desenvolveu uma forma singular de matriarcado em que administrava os bens, os filhos e os empregados que prestavam obediência a ela. Em função das muitas viagens que o marido realizava, nos limites da fazenda, o que não era comum na época, ela acabou se tornando a figura mais forte de comando.

Ao ouvir esse aspecto de sua história ficamos interessadas em saber como esse tipo de situação reverberava na relação com os trabalhadores da fazenda. Para, entretanto, o “polo patrão x empregado” não produziu conflitos evidentes porque na sua perspectiva ela se identificava com a “dor dos excluídos”, uma identificação configurada pela sua própria condição de mulher. Como se o fato dela experienciar o sofrimento por essa condição, no âmbito familiar, permitisse que ela compreendesse e desenvolvesse outras formas de lidar

com as relações no contexto da produção do café. Embora isso não tenha significado, obviamente, uma transformação das assimetrias sociais e econômicas vigentes.

Durante todos os relatos, Dona Noêmia insiste em dizer que “não acredita no casamento”. Ela é bastante categórica: “por mim eu não tinha casado, nem tinha nenhuma filha pra casar”. Mas, mesmo assim, promoveu vários “casamentos coletivos nas dependências de sua fazenda”. Essa ambivalência em relação ao casamento também aparece em Dona Ana que, inclusive, não se casou. Fato incomum naquele período. Ela mesma afirma que “escolheu muito”, o que acabou adiando e, no limite, impossibilitando o casamento. Pois, segundo ela mesmo ressaltou várias vezes não queria se casar “com homem que bebesse”:

Eu sou uma pessoa que não sei o que foi namoro porque eu não cheguei a namorar. Minhas irmãs? Minhas irmãs casaram, teve uma delas que casou com um homem bêbado, eu nunca dei opinião que tava errado [...]. Mas eu nunca dei sinal de quem era bom e quem era ruim. Cada qual em seu lugar.  
(Dona Ana)

Nesse ponto, pergunto-me até que ponto as experiências familiares vivenciadas por essas mulheres tiveram ou não contribuição para o modo como resolveram encaminhar suas decisões e escolhas existenciais. Sugestivamente, ao mesmo tempo em que todas relatam experiências de sofrimento intensas vividas nesse contexto, afirmam também sentir muitas saudades dos pais e dos irmãos. Esse é o momento, por exemplo, em que Dona Ana sempre se emociona e chora. Percebo claramente que a família se constituiu como um vetor central nas escolhas que puderam ou não fazer ao longo de suas vidas, inclusive na sua educação.



**Figura 8 Família tradicional de Brejão. Fazenda Cágados.**

#### 4.2.2 Escola: *um direito para todos e para todas?*

Sem dúvida, as experiências familiares configuraram o lugar da escola na vida dessas mulheres. Por se tratar de uma questão importante no processo de investigação, procuramos introduzir nas conversas que mantivemos o tema de como se delinearão os seus processos educativos formais. Nesse aspecto, podemos afirmar que todas foram vítimas da estrutura econômica, social, política e cultural da época. Uma das narradoras, de origem muito pobre, não conseguiu conciliar trabalho e estudo, permaneceu semianalfabeta. As outras duas conseguiram a duras penas frequentar a fase inicial dos estudos, mas não foram além do período chamado, naquele momento, de ensino primário.

Talvez, por essa razão, as narrativas sobre o lugar da educação formal em suas vidas sempre começassem pelo abandono da escola e dos estudos. Dona Ana é incisiva: ela trabalhava o dia inteiro e chegava muito cansada. Em seus próprios termos, “*saía com o dia ainda pardo e voltava com o dia pardo*”. Por isso, diz:

menina, minha leitura é muito pouca, faz de conta que eu não conheço nenhum “a”. É muito importante né? Eu sei...mas não tenho leitura, não. Naquele tempo ninguém num podia aprender, só trabalhando, correndo no mundo, eita que vida aperreada era daquele tempo. (Dona Ana)

Nas minhas expectativas, acreditava que Dona Noêmia por ser “filha de fazendeiro” teria um percurso escolar mais positivo. Como ela mesma nos relatou, saiu pequena da fazenda para morar em Garanhuns no intuito de estudar. Essa, aliás, era uma atitude comum entre os donos de terras de Brejão. Eles compravam uma casa, em Garanhuns, e colocavam seus filhos para estudarem. Foi assim que Dona Noêmia chegou a cursar as séries iniciais em um colégio tradicional da cidade de Garanhuns. Porém foi obrigada a abandonar os estudos justamente para se casar. Ela mesma nos relata o episódio:

Só estudei cinco anos, depois casei e pronto. Nunca mais eu soube o que é uma banca de colégio nem de nada. Num podia, trabalhando no sítio, perdi a minha mocidade. O que eu tinha que lucrar depois que eu casei. Porque eu tomei responsabilidade de tudo. Estudava. Passei no [colégio] Santa Sofia uns dois anos. Estudei numa escola aí, mas depois deixei, quando eu... eu devia ter me formado. Por isso, eu me arrependi de ter casado nova. Muito. Não fiz nada, não me formei, nem nada. (Dona Noêmia)

Não obstante, por ela ser também reconhecida na comunidade como uma pessoa que se destacou do ponto de vista de “ter uma formação”, questionamos sobre isso. Sua resposta nos forneceu a pista que, desde o início, conduziu a nossa pesquisa: “tudo que eu realmente aprendi, eu aprendi com a vida, menina, entende? Eu aprendi com a vida.” O verdadeiro palco da aprendizagem dessas mulheres não foram as carteiras, os cadernos e as salas de aula escolares, mas a vida mesmo, com todos os seus percursos e percalços.

Esse aspecto foi confirmado também pelas narrativas de Felícia. Ela nos contou que estudou “o primário”. Inicialmente, começou a estudar em grupo escolar nas proximidades da fazenda em que vivia, mas relata que eram muitas as dificuldades que enfrentava, “lama no inverno e sol a pino no verão”, além de precisar percorrer vários “quilômetros a pé para chegar ao grupo escolar”. Felícia recorda algumas vivências difíceis como o “medo da tabuada e da palmatória usada pela professora para quem não a respondesse com precisão”.

Eu tinha dificuldade pra gente ir pra onde é hoje Lagoa do Ouro [cidade próxima a Brejão], longe pra danado. A gente não tinha vontade de estudar, gazeamos muitas aulas... Aí quando era na sexta-feira que a gente ia recordar tudo o que tinha estudado ai era português e matemática a gente não sabia de pata nenhuma. Ai pronto, ai a professora dizia: hoje é dia de leitura, quem errar vai levar bolinho na mão, a gente ia se esconder no meio do mato, ai a gente passava a tarde toda lá. (Felícia)

Perguntamos o que os pais achavam dessa situação, e ela nos disse que:

Vê só, nosso pai pensava que a gente tava estudando. Aí quando dava umas três pra quatro horas a gente ia embora pra prender o gado. Aí sabe como a gente fazia? Quando chegava em casa perguntavam, como foi o dia hoje? Ai a gente dizia, foi ótimo. Ai ele dizia de noite eu quero ver isso daí, aí quando ele mandava a gente ler a gente gaguejando sem saber soletrar. Ai chamava aquele monte de nome com a gente. Ai dizia: vocês não estão estudando eu vou tirar vocês da escola mesmo. (Felícia)

Uma consequência gerada pelo abandono dos estudos era o sentimento de vergonha. A própria Felícia afirma que durante sua adolescência sentiu muita vergonha por não ter parado de estudar. Naquele período, ela foi morar com uma tia que enviudara, na cidade do Recife, onde chegou a frequentar em uma escola experimental, mas quando chegou o momento de fazer a prova de admissão, seleção necessária para ingresso na quinta série, Felícia percebeu-se fora de faixa, eu me “sentia velha diante da turma”. Mas apesar do “desassossego” dessa situação, ela passou a procurar outras formas de aprender fora do ambiente escolar, tendo, inclusive, desenvolvido uma forma singular de letramento:

Eu desarnei na leitura, lendo revista de quadrinho: o Cruzeiro, Capricho. Capricho? Era aquela revista de sonhos, cada coisa linda. Aí passava na luz do candeeiro e ficava lendo (...) então no domingo, quando tinha matiné, eu tinha meu dinheirinho, que a gente apanhava o café, catava o café. Depois das apanha a gente vendia, que sempre eu gostei de ter minhas coisinha. Aí a gente ia pra matiné, nera. Aí dizia venha aqui pra casa de Seu Caboclo Pinheiro<sup>34</sup>, venha cá. Tinha muita revista, aí eu pegava um monte de, as melhores, assim, eu pegava e levava aquele monte pra ler de noite na luz do candeeiro. Eu chega ficava com as narinas preta como carvão e a vista. Tu sabe como era esse negócio de candeeiro? Papai ficava: Felícia apaga esse candeeiro! Aí eu ficava caladinha, esperava ele pegar no sono e ficava lendo.

Perguntamos se ela achava que as leituras das revistas tinha contribuído de algum modo para a educação dela. A resposta foi imediata: *“Claro, né, ensinava tudo visse menina! E quando eu comecei a ler Capricho a gente ficou bem desenvolvida. A minha salvação foi isso aí. Eu tinha muito interesse que quando eu pegava uma história, que eu achava a história boa, eu só parava quando terminasse de ler todinha”*. Outro elemento da sua formação, além das revistas, eram os “livros espíritas” que, afirma, terem influenciado na sua formação. Felícia estudou música em Garanhuns para aprender a tocar uma sanfona de oito baixos que ganhara do pai. Por isso, ela afirma que era *“inquieta”*, pois *“tentava aprender de tudo um pouco”*. Desse modo, para ela a escola não fazia muito sentido face ao tipo de aprendizado que ela gostava: o aprender fazendo e fazendo em função dos usos sociais do aprendizado.

Olhe eu aprendi a fazer trabalhos manuais, aprendi a bordar na máquina, podia fazer na mão, eu aprendi a fazer sapato, como era o nome do ponto meu Deus? Um pontinho que a gente fazia, era fazia a parte aqui e mandava pra seu Toinho Talasar, cada sandália linda que a gente fazia. Ai eu mesma fazia muita coisinha, eu e minha irmã. Lálá não fazia muito não porque ela saiu do nosso meio, casou logo, mas eu fazia tanta coisinha. Pegava uns cordão colocava umas taboazinhas ai enchia de prego e ficava trançando, trançando, puxava o lacinho pra cá puxava e formava aqui essa parte de cima do sapato, é rosto é? Sei lá, do sapato, das percatas. Era tudo branca o povo só queria branca. Fazia aquelas tirinha e mandava pra seu Toinho pra colocar os saltinhos tudo grosseiro, do jeito que ele sabia. Ai era uma coisa tão linda, era uma coisa tão fina, que eu acho que se fosse hoje fazia gosto. Foi assim que eu aprendi um bocado de coisa. Eu tinha interesse, Rosa, mas não era assim como hoje que tudo uma pessoa te ensina, que dizia faz isso, faz aquilo, naquela época não existia isso né, de maneira nenhuma. (Felícia)

---

<sup>34</sup> O senhor Caboclo Pinheiro tinha uma pequena loja em Brejão e vendia, entre diversos artigos, as revistas mencionadas pela narradora.

Mas enquanto Felícia procurou preencher a lacuna nos estudos formais com leitura de revistas e livros, Dona Noêmia tentou realizar-se através dos filhos. Sabedora do valor do conhecimento escolar tornou-se exigente na educação escolar dos filhos.

Segundo ela mesma nos conta, não permitiu “a desistência de nenhum dos filhos da escola”. Sacrificou-se a ponto de ampliar sua jornada de trabalho, passando a morar em Garanhuns para colocá-los para estudar, revezando o trabalho na cidade, onde abriu uma pequena pensão, e o trabalho nos cafezais, na zona rural de Brejão, cidade situada a dezoito quilômetros de distância de Garanhuns.

Quando eles [os filhos] tinham uns dez anos pra onze, a gente saiu de lá. A gente botou eles aqui no colégio. Eles vieram primeiro e eu fiquei lá. Depois ele [o marido] disse: não vai dar certo menino na casa dos outros. Que era na casa do sobrinho dele. Pronto, mais não dava certo mesmo diz o ditado: onde tá o carneiro tá a lã. Aí vim praqui [pra cidade de Garanhuns, troquei uma casa. Foi casa? Não, comprei um bar, fiquei tomando conta do bar. Era bar, mercado, dormitório pra esse povo pobre que ia pra São Paulo e dormia lá e era, era essas coisas toda. Eu era quem tomava conta. (Dona Noêmia)

Todo esse esforço era para garantir a educação escolar dos seus filhos; esforçou que, segundo ela, valeu a pena já que todos eles são “formados”, tem um advogado, um veterinário, outros se tornaram professores.

Já para Dona Ana, como vimos, a tentativa de estudar foi lograda. Chegou a contratar um rapaz que “trabalhava no eito com ela e sabia ler” para ensiná-la e à sua irmã Odete, mas não aguentaram a jornada diante do imenso cansaço após o dia de trabalho.

Apesar dos percursos diferenciados, todas elas lamentam não terem “obtido estudo”, ou seja, não terem conseguido avançar no processo de escolarização e adquirido uma formação profissional específica. Nas narrativas percebemos, de forma sensível, que o saber dessa “lacuna não preenchida” em suas histórias também deixou marcas profundas no moco como elas constituíram a si mesmas em um processo formativo que, transcendendo o cenário da escola formal, confluía para as dinâmicas societárias que insistiam e ainda insistem em subalternizá-las na relação que elas puderam estabelecer com a educação. Esse saber lacunar produzido, simultaneamente, em uma relação de exclusão-includente e de inclusão-excludente com a escola era preenchido constantemente, nas narrativas, pela dimensão do trabalho.

#### **4.2.3 Trabalho: *mulher, qual é mesmo o teu ofício?***

As três narradoras tecem em suas falas o valor do trabalho. Pois, foi através dele que parecem ter conseguido efetuar minimamente sua autonomia no mundo do café. Para elas, o trabalho foi o espaço contraditório em que puderam experimentar uma espécie de auto realização, através do exercício de formas de liderança que fizeram delas referências.

Nas narrativas o trabalho nos cafezais aparece não só como *locus* onde investiram intencional e sistematicamente suas energias, mas, sobretudo, como o âmbito em que elas aprenderam e cultivaram o *orgulho de si*. Dona Noêmia, por exemplo, aponta na luta com o cafezal o delineamento de uma trajetória para se tornar “dona” de si mesma. Afirma, de forma altaneira, sua maestria: ser uma “administradora em potencial”, capaz de efetuar a compra de uma fazenda com cento e oitenta hectares, fazer o pagamento da mesma com sacas de café, todas fruto de seu trabalho direto. Além da produção de café, Dona Noêmia ganhou um troféu de maior produtora de castanha do Agreste Meridional. Para ela a atividade no campo, conduzindo a vida de “cento e cinquenta homens e sessenta mulheres”, foi uma forma, a sua forma de dar sentido à existência e sobreviver às amarguras vividas no casamento.

Paguei com o café esse. Tinha muito, muito, muito, muito cajueiro, eu tirava a safra de castanha, tudinho. Vendia, teve um ano que eu vendi 250 sacos de castanha. (...) Era assim... e os meus morador tudo me respeitava, sabe, tudinho. Do mais novo ao mais velho. (Dona Noêmia)

As narrativas enfatizam o quanto elas próprias valorizavam o trabalho que faziam nas fazendas de café. Todas se percebiam inclusas naquele sistema de produção. De fato, para elas o trabalho era sinônimo de honra. Dona Noêmia afirma: “Tinha orgulho porque eu dizia, sou trabalhadora! Eu cansava de dizer. Eu vou morrer aqui trabalhando”. Mesmo para Dona Ana, que trabalhou como apanhadeira de café, subalternizada, portanto, ao comando dos patrões, o trabalho simbolizava a possibilidade de “ganhar honestamente” sua sobrevivência, ainda que o tempo todo das conversas, ela revelasse uma consciência nítida das condições precárias e da exploração do trabalho mal pago e algumas vezes “ludibriado”:

teve uma vez, menina, que foi contratado assim um acordo de pagamento feito a partir da medida na lata e a dona, após o trabalho feito, queria pesar o café na cuia. Eita... era uma perda assim pras mulheres apanhadeiras, entende? Tinha, tinha uns patrões bons, não vou dizer que não. Mas a maioria que tinha queria era fazer do povo escravo mesmo daqueles da senzala. (Dona Ana)

Mesmo com a consciência da situação de quase escravidão vivenciada na produção do café, as narrativas ganhavam sempre uma vitalidade extraordinária quando elas falavam do

trabalho no campo, o que se expressa com nitidez no brilho dos olhos. Nessa direção observei que duas narradoras, apesar de trabalharem muito na produção do café, não suportavam os trabalhos domésticos, sentiam-se “prisoneiras” de todas as tarefas relacionadas no âmbito do privado. Cada uma ao seu modo procurava escapar dessa realidade das mulheres da época.

Dona Ana, para quem a estrutura opressiva no âmbito produtivo pesava mais, acolhia com certo conformismo a situação: “*É a gente se conforma com tudo que vier ao nosso lado; é... eu me conformava*”, porque em casa “*eu tinha aquela incumbência de lavar a louça*” determinada por sua mãe que dividia os trabalhos domésticos com as filhas. Por sua vez, tanto Dona Noêmia quanto Felícia multiplicava as estratégias para escapar do mundo doméstico. Elas “faziam de tudo para estar no campo”:

Eu, eu gostava muito. Tanto eu gostava do campo, quanto eu gostava de negócio. Até roça eu achava bom. Eu num queria era tá dentro de casa. Eu num suportava tá dentro de casa. Pra mim tinha um negócio me pegando. (...) Tu pensa que era coisa pouquinha? Não, era grande a roça. Mas era melhor tá na roça do que ficar em casa, arrumando casa, cozinhando. (Felícia)

Em um aspecto todas elas concordam, a atividade no cafezal não era fácil. Mas essas mulheres enfrentaram, com determinação, os diversos tipos de agruras. Desse modo, a produção da existência estava atrelada a esse universo. Dona Ana afirma que

Era sofrido, mas era o meio que tinha era aquele mesmo, então era aquele e acabou-se. (...) Ai a gente ia levando por ali mesmo minha filha, era o jeito que tinha. Trabalhava o dia todo. Todo, todo, todo mesmo, que não era brincadeira. Eu trabalhei na terra do véi Tomás, nós moremos lá dez anos, a gente terminava o café daí, quando terminava o café daí a gente ia trabalhar no Genipapo, numa fazenda que tinha aqui na frente. Nós saía daí ainda pardo da manhã, chegava pardo da noite. A tarde, comendo lá por dentro dos mato um punhado de farinha seca com uma sardinha, minha vida foi essa. Sim, a minha história, a história é essa e era aquilo ali mesmo, né. Não é assim que eu posso dizer? Eu me sentia cansada, aperreada, doente, mas ocasião que quando eu ia melhorando tinha que pegar o balaio e seguir o café. (...) carregando na cabeça, subindo ladeira e descendo. Vida sofrida, não foi vida cheia com prazer muito não. (Dona Ana)

O fato de estarem na outra ponta da hierarquia estratificada daquela época, Dona Noêmia e Felícia também carregam nos seus relatos o peso de seu sofrimento no cafezal. Dona Noêmia mostra os pés doentes, inchados, com erisipela e afirma saber que eles “cozinham” com o calor da panela que usava para cozer a comida no chão do terreiro de casa, sobre lenha, para os trabalhadores. Como “*não queria receber aquela quentura no rosto,*

*eu chutava de volta os tições que saltavam da fogueira improvisada*”. Trabalhou muito, afirma, chegou a “cavar dois açudes” e fazia outros serviços pesados como matar os animais.

Matava mesmo, cansei de matar carneiro, boi, porco, tudo eu fazia. É, fazia de tudo, tinha era coragem, nera? Não ficava cansada de nada. E a roupa todinha eu ia lavar a roupa com quase meia légua, montava a roupa na carroça e ia mais uma menina que morava, que era moradeira minha. Passava o dia todinho lavando roupa no sítio do outro lado da fazenda dos outros, nem era na minha que na minha não tinha água. (...) Depois que a gente começou trabalhando eu disse, vamos fazer um buraco, por aí talvez encontre água, aí eu fui, saí mais ele, eí eu disse, olha Leco ali vai dar água. Quando foi no final de tudo a gente fez dois açude, um em cima no alto e outro embaixo. Quando era dia de botar os homens pra trabalhar, tinha dias que eu botava cento e cinquenta homens pra limpar o mato do café. Eu levantava quatro da manhã pra botar as panelas no fogo, as carnes, tudo. Eu matava um boi nesse tempo lá, pra fazer a comida, isso era mais para os trabalhadores. Matava, eu matava com machadada. Eu dava machadada no boi, sangrava, tirava o couro, cortava aquela carne todinha pra dá os trabalhador. Eu tinha ajuda lá do morador que me ajudava. Quando eles tava em casa eles me ajudava, quando não tava eu fazia só. (Dona Noêmia)

Felícia também trabalhou muito, apanhou café, fez farinha de mandioca, plantou feijão, cortou lenha, colheu palma, algodão, esticou arame, pilou e apanhou o café. Em certo momento de sua narrativa, ela reconhece o peso das desigualdades econômicas e sociais existentes, lembrando a vida difícil e o sofrimento das “moradeiras”:

É verdade, sim, elas sofriam também porque eram pobres, né? Agora quando é, vinha gente, olha vinha gente aí de Bom Conselho, Rainha Isabel (...). Os fazendeiros diziam, olha vamos buscar em Rainha Isabel, que lá terminou o café, vem praqui. Aí eles iam buscar todo esse pessoal. (...) Era assim: trabalhavam de dia, iam e voltavam, era sofrimento, nera não? Era umas mães de família, tudo por aí. Aí papai quando era na sexta-feira era pesado o café, pesado não, pago a elas. Mas tinha pessoas, tinha fazendeiro que não pagavam muito bem não, eram três tões mesmo, três tões uma lata de café. Era isso mesmo três tões, três tões uma lata de café. (Felícia)

Dona Noêmia também fala do sofrimento das mulheres como Dona Ana, afirmando que elas trabalhavam até a hora do parto, enquanto outras levavam as crianças com elas para o cafezal por não terem com quem deixa-las. As crianças maiores também apanhavam “os grãos que caíam no chão, ajudando suas mães”. Muitas dessas apanhadeiras eram diaristas, já outras se estabeleciam provisoriamente ocupando as casas construídas para os moradores nas dependências da fazenda, “*ali ficavam nove, dez, até o término da apanha de café*”. Felícia corrobora mencionando que viu a casa de uma “moradeira” perfurada por buracos, essa

senhora “*cavava, ela mesma, os buracos pra deixar o filho pequeno dentro, com um pedaço de rapadura amarrado na fralda pra entreter a criança enquanto ela estava no eito*”.

Mas tanto Dona Noêmia como Felícia relata que buscavam encontrar maneiras de se solidarizar com essas outras mulheres pobres, comprando tecido para vestir seus filhos, “*comprava corte de pano e vestia tudinho*”. Forma de diminuir o peso das ladeiras e das estradas íngremes que as mulheres mais pobres tinham que enfrentar.

#### **4.2.4 Festas e Amizades: *nem só de pão vive a mulher...***

Mas ao que tudo indica a rudeza e as distâncias geradas pelo trabalho nos cafezais só eram suspensas nos momentos das festas. Para as narradoras, o ciclo do café também ensinou um modo próprio de lidar com os prazeres da existência; prazeres alimentados nas festas e cultivados nas inúmeras relações de amizade. A cada final de ano, quando ocorria a última “apanha de café” era realizada a “festa do arrasto”. Nas memórias das mulheres, esse era o momento mais alegre vivenciado na lida com o café.

Dona Letícia narra que ela própria efetuava o pagamento das apanhadeiras, o que a deixava “envaidecida”, pois nenhuma irmã sua ou mulher que conheceria efetuava diretamente a pesagem e pagamento dos funcionários, atividade destinada exclusivamente aos homens naquela época. Por isso, ela faz questão de dizer que estava “à frente de sua época, pois era negociante”. Assim, após o “arrasto”, o café era “pesado na lata e pago por produção”. Com o pagamento efetivado chegava o momento da festa oferecida para todos os trabalhadores com “churrasco, bebida e dança a noite inteira”. Era nessas ocasiões que “seu marido chegava”, cabendo a ele comprar as bebidas e convidar os amigos da vizinhança. Para Dona Noêmia, contudo, a festa ainda consistia em uma atividade administrativa. Por isso, ela cuidava pessoalmente de “matar o boi, temperar as carnes e até servir a comida”.

A festa que eu tinha era no fim do ano, que eu fazia uma festa pros rapazes e pras apanhadeiras de café. Meu marido vinha praqui, ia buscar a cachaça e eu ficava pra organizar a comida aos moradores, pesar o café e fazer a festa. Eles dançavam o dia e entravam por uma noite. Eu? Eu não aproveitava porque eu tinha cuidado nas outras coisas. Tudo tinha que ser comigo. Até nas festas eu trabalhei muito. (Dona Noêmia)

Felícia, por sua vez, tocava sanfona junto com o irmão nessas festas. Aliás, Felícia tinha comportamentos que podem ser considerados incomuns e mesmo subversivos para o tempo em que viveu na produção do café. Ela mesma narra que “gostava de beber”, que tocava sua sanfona e promovia muitas festas não só no final do ano. Ela participava do carnaval, acompanhava serenatas, envolvia-se em peças de teatro, dançava reisado, coco e nas festas do arrasto além de tocar, gostava de dançar. Situação que não era comum naquele contexto em que as esposas, apesar de serem encarregadas de organizar as festas, preparando a alimentação e providenciando para que tudo saísse a contento, normalmente não saiam das casas, ficando encerradas na condição de observadoras dos festejos promovidos.

Olha, eu mesmo tinha uma vergonha de olhar pros homens, uma vergonha assim. Agora eu era uma pessoa muito querida. Eu chegava nos cantos pra dançar, naquelas festas (...) eles não levavam as esposas não, eles iam só pras festas. Aí quando encontravam uma pessoa que gostava de dançar, Felícia eu quero dançar com você, aí eu não fazia questão de dançar com ele, mas quando eu chegava em casa papai brigava comigo. Em casa papai brigava comigo. Dizia: não dá certo tá dançando com os maridos alheio. Ele brigava comigo, papai era muito violento, ele puxava até arma pra mim. Mas eu me vestia, eu dançava; ele acabava liberando (...), quando ele queria. Quando ele queria fazer as dele, fazia. Mas eu era uma pessoa muito aberta.

Dona Ana também gostava de dançar, mas seu comportamento era diferente do expresso por Felícia. Nas festas do arrasto, por exemplo, Dona Ana permanecia recatada, “*apenas cantava e conversava*”. As danças eram em casa mesmo, nos finais de semana, ou em um armazém nas dependências da terra que vivia com as irmãs e colegas de trabalho.

Eu tava acabando o café, aí ia dançar. Era. Mas negócio de dança mesmo ia não, de jeito nenhum, não gostava de fazer festa de dança em café, nem Seu Antônio fazia também, fazia não. Ocasão nós fazia uma festa em casa. Juntava quatro, cinco moça e dançava cantando o rádio e era uma farrá danada. Era, bem vê que não gostava, gostava sim. (...) num era tão festeira, mas a ocasião passava dois, um sábado, vamos fazer uma brincadeira ali, nós mesmo fazia as brincadeira, aminha filha, nós mesmo chamava um vizinho que tinha viola, aí juntava dez, doze moça. Ah minha fia quando a gente é novo se diverte né, mais as colegas e vamos dançar. (Dona Ana)

Além da lembrança das festas do arrasto, todas trouxeram à tona a saudade da *flor do café*, pois, diziam, quando o “café florava” e os campos ficavam “brancos de flores” era beleza imensa. Isso sem contar o “cheiro forte que invadia a paisagem”. Todas se lembram das mulheres cantando em coro durante a apanha do café, dizem que era belíssimo, de longe se escutava as cantorias. Felícia nos apresentou alguns versos que eram cantados:

*Eu abalei um pé de rosa  
Que nunca foi abalado  
Eu nunca chorei por ninguém  
Mas por você tenho chorado.*

Após esses primeiros versos, as pessoas “emendavam”, por conta própria:

*Alecrim de beira d’água  
Não se corta com machado  
Se corta com canivete  
Do bolso do namorado.”*

Segundo Dona Ana, para elas a cantoria era uma forma de resistência para “entreter o dia e torná-lo mais curto”. Ela acanhadamente apresentou um pequeno pedaço de verso:

*Já foi-se o sol,  
dá-lhe corda Mãe de Deus com seu divino poder,  
Cinco tostões não é dinheiro...  
Que manda o sol ir simhora.*

Curiosamente, uma memória apareceu nos relatos das três narradoras: a festa do cafeicultor, do ano de 1957, organizada pelo Dr. Rodrigo Tenório Pinto, filho de cafeicultor e agrônomo<sup>35</sup> da região. Elas narram que essa festa foi “*grandiosa*” e Felícia chega a afirmar que “*foi filmada pela Rede Globo*”. Os cafeicultores desfilaram em carros na cidade de Garanhuns e a festa foi concluída com um “*grande churrasco na fazenda União*”, pertencente à família Moreira, em Brejão.



Figura 9 Preparativos para o desfile do cafeicultor, na cidade de Garanhuns

<sup>35</sup> Dr. Rodrigo foi quem levou o café para um concurso em Paris, lá ele, pessoalmente fez o café e serviu. O café de brejão ganhou do café do Paraná e outras localidades em sabor e cheiro.



Figura 10 Desfile dos cafeicultores em Garanhuns. Década de 1950.



Figura 11 Festa dos Cafeicultores de Brejão em um Ford – Garanhuns.



Figura 12 Família Moreira- Fazenda União, década de 50.

Outras cidades participaram, como São João e Bom Conselho e juntas elas promoveram a “eleição da rainha do café”. Os votos eram vendidos e toda Brejão se mobilizou para vendê-los em prol da vitória de Felícia, que era candidata e ganhou a votação, tornando-se rainha do café. Fato que foi considerado “motivo de orgulho para toda a cidade”, já projetada internacionalmente.

Doutor Rodrigo era o cabeça de tudo. Foi quem fez toda essa festa. Ele, Zé Pajuaba, juntou os fazendeiros aí fizeram essa festa. Todos eles cooperaram e como cooperaram, foi uma coisa muito bonita. A festa dos cafeicultores de Brejão também ficou na história. Aí foi quando me colocaram pra ser candidata, aí colocaram as meninas lá, eu bobona não sabia de coisa nenhuma de... mas se fosse hoje eu tinha trabalhado pra caramba, mesmo assim as pessoas queriam que outras pessoas ganhasse, outras queriam elas mesmo, a filha de Antônio Fula é quem vai ser a Rainha do Café de Brejão,

porque o que é que tem a vê uma menina de Garanhuns, tinha uma de Miracica, quem era outra? De Brejão só tinha duas, que era eu e a menina de Toinho Vital, tão linda, mas não era por beleza só era para o negócio do café mesmo, ai pronto, duas de Brejão, duas de Miracica e uma de São João, ai graças a Deus meu irmão Gonzaga vendeu meus votinho, colocaram política no meio, mas Graças a Deus deu tudo bom e eu fui eleita. (Felícia)

Essa referência ao fato de terem tentado “colocar política” na eleição da rainha do café da cidade nos levou a querer saber dos envolvimento ou atuações políticas das nossas narradoras. Contudo, não obtivemos uma resposta direta nas narrativas. O único episódio foi também protagonizado por Felícia que se tornou a primeira mulher a trabalhar na CERSOPE (Cooperativa de Eletrificação Rural do Sudoeste em Garanhuns).

Mas ao tentar compreender as implicações dessa posição percebemos um fato ambíguo. Felícia realmente se “*envolvia em tudo*”, como ela mesma disse, chegou a participar como “cabo eleitoral de várias campanhas políticas”, mas parece que não tinha uma compreensão crítica da política local. Como ela fez questão de enfatizar, todas essas atividades estavam relacionadas com a preocupação que ela tinha com sua independência. Em outras palavras, era mais uma forma de se libertar das ocupações domésticas, no âmbito do privado, fazendo com que, assim como no trabalho com a terra, essa discreta atuação política, apesar da “fama” adquirida como rainha do café fosse direcionada para sua autonomia.

Assim, o que todas elas expressaram com vigor em suas narrativas foi o fato das relações de amizade edificadas nas dependências das fazendas terem contribuído para que elas experienciassem um espaço próprio e genuíno de liberdade naquele universo. Todas falam sobre essas amizades construídas em suas experiências cotidianas. Dona Noêmia e Dona Ana permaneciam mais na produção do café, então suas amizades davam-se ali mesmo.

Eu fazia meus aniversários lá no sítio. Fazia. Aí chamava algum vizinho, o povo de... de casa mesmo. Um almoço. As vezes mandava celebrar a missa lá no sítio, pra fazer o casamento dos morador. Mas era tudo por ali, os vizinho, os amigos que a gente ia fazendo. (Dona Noêmia)

Dona Ana entende as amizades como um valor adquirido, uma “dádiva da vida” que se desdobra e abrange todos os seres humanos, sem distinção de credo, cor, classe social:

Dentro de Brejão eu não tenho intriga. Cate daqui de dentro da rua, de dentro do centro eu não tenho inquisição com seu ninguém, e nem quero. É tão ruim não é mulher? A pessoa morrendo às borduardas, me perdoe, tá doido é a maior agonia, é agonia demais prum corpo só. (...) tá dentro de 40 anos, ói que tá com era que eu tô por aqui pisando e eu penso que num tem uma pessoa que diga que não gosta de mim. Eu acho assim, acho que é uma coisa

boa a pessoa ser amiga de Deus e do mundo, isso é muito bom. (...) Fiz muita amizade com muita gente, com pobre, com rico, com varredor de rua, com bêbado, com cachaceiro passa ai, tudo pra mim tá bom. É, quem sou eu pra botar pra traz aquilo que vive na face da terra, né? Eu acho que não tenho esse valor, não, tenho não e por tanto digo eu, eu não mudo, que todo canto que chego eu sou bem recebida. (Dona Ana)

Para Felícia, a conquista das amizades também é um aspecto vital de sua vida. Gostava de regá-las fazendo visitas, frequentando suas casas, procurando tornar-se presente na vida das pessoas. Como costumava sair com o pai e irmão, abrangia a teia de amizades para além das dependências da zona rural.

Nesse aspecto percebemos através dos relatos que as amizades constituíram o fulcro dinâmico da vida dessas mulheres. Todas se sentiam bem em “receber as pessoas”. Hoje, Dona Noêmia diz sentir falta “das amizades” de outrora, afirmando que fica feliz quando chega alguém do sítio trazendo presentes como ovos, feijão e, sobretudo calor humano. Pouco a pouco apreendemos que o sentimento nostálgico que atravessava as narrativas das mulheres que vivenciaram a época, estava vinculado a esses laços de amizade rememorados.

Por meio das amizades, elas puderam delinear os traços singulares das suas existências, mas com trações, saberes, sabores e aromas distintos daqueles deixados pelas relações familiares. É como se por meio das amizades, elas conseguissem ressignificar as experiências de sofrimento vividas, fornecendo um “alento para suas vidas” em um contexto de muitas desigualdades no ambiente familiar e no âmbito da produção do café. Deparamo-nos com a percepção de que o “cheiro” das flores de café que elas tanto falavam guarda uma relação direta com essa dimensão vital delas mesmas que são as amizades cultivadas. As amizades celebradas nas próprias festas promovidas no contato direto com o plantio do café se apresentaram como o espaço privilegiado em que elas delineararam seus cuidados de si; Um espaço privilegiado, portanto, para configurar a imagem que elas guardam de si mesmas.

#### **4.2.5 Mulher: a fé não costuma falhar**

Mas é preciso reconhecer, em nenhum outro espaço essa imagem de si foi mais exercitada que no espaço da fé. Por isso, deixamos para o final a reflexão do que vamos denominar aqui de dimensão espiritual, entendida como o *locus* de aprendizagem e cultivo da existência como arte de viver. Sem perder de vista a incidência do poder pastoral na história e

nas práticas de subjetivação, canalizando, em nossa sociedade, o cuidado de si para as tecnologias de governo das almas (CANDIOTTO; SOUZA, 2012, p.11), apreendemos também que a religiosidade, em suas diferentes manifestações e processos, configura e implica modalidades complexas de relação dos sujeitos consigo mesmos.

Assim, entre as três narradoras, Dona Ana é quem sempre relaciona tudo que faz com essa dimensão, apresentando-se como uma “apaixonada pela vida”. Na sua percepção de si, ela não foi “nobre”, mas diz ter conseguido ser “querida por Deus e pelo mundo”. O que lhe permite afirmar sentir “orgulho” da sua vida. Educada na religião católica, Dona Ana absorveu os preceitos da Igreja. Ela mantém em sua casa um vasto santuário e durante as narrativas percebemos que a religiosidade tem um papel ambivalente no modo como ela se vivencia e ao mundo que a circunscreve.

Por um lado, é bastante claro como aspectos doutrinários dessa tradição religiosa contribuem para que ela incorpore um etos de conformismo e acomodação face às dificuldades vivenciadas. Ela chega a dizer que todo sofrimento vivido no trabalho com o café foi “*consentido por Deus*”. Mas, por outro lado, notamos um aspecto intrigante na sua relação com a religiosidade já que é nesse âmbito que ela afirma encontrar as “forças para sobreviver e dar impulso à vida a partir da fé na própria vida”.

Menina, eu mesmo nunca me entreguei à miséria como diz o povo. Porque tem gente que se entrega, né? Eu, *graças a Deus*, não me entreguei não. Como pobre, mas nunca me dei no monturo, eu nunca me fiz de lixo não. Porque tem gente que se joga, se entrega ao grude, não gosta da vida. Eu sempre fui uma pessoa pobre, mas gostando da minha vida, esperando em Deus gostar de minha vida. Gosto de viver, eu gosto de viver. (Dona Ana)

Como Candiotta e Souza (2012, p 22) destacam a partir do tratamento de Foucault em relação ao cristianismo é possível desdobrar duas dimensões: conteúdo doutrinário e sua valorização de cunho religioso e moral e o dispositivo prático do cristianismo no qual se localizam as práticas de si. No que se refere a Dona Ana parece que essas duas dimensões se entrecruzaram no delineamento da imagem de si que ela construiu.

É a mesma Ana de hoje, não mudei de diferença. A Ana de hoje é a que sempre aprendeu a gostar de todo mundo; a Ana que faz questão de fazer de tudo pra viver bem com todo mundo, não maltratar ninguém e viver, portanto, não viver de casa alheia, não viver de, como é que se diz, maltratando o povo, ofendendo, desejando o mal, acho que é a mesma Ana. (...) Tenho orgulho de minha juventude e de minha vida toda.

Assim, a fé aponta simultaneamente para uma presença do próximo como “dom de Deus”, o que a leva a demonstrar uma constante paixão pela vida, afirmando, inclusive, que acredita que “não vai morrer tão menina, aos noventa e dois anos”, ela pretende “chegar aos cento e doze”. Intrigada pela resposta, ela nos contou que viveu “*uma experiência em sonho*”, nos seus termos uma “revelação” de quando será sua morte.

Por outro lado, Felícia questionada sobre como se vê e sobre sua relação com a espiritualidade, diz “manter-se fiel”, sobretudo, a uma imagem de si mesma construída com muito esforço para conseguir a liberação dos inúmeros constrangimentos normativos que a sociedade e a cultura patriarcal e machista da época em que viveu sua juventude tentava enquadrar sua maneira de pensar, sentir e agir no mundo:

Eu toda vida fui uma pessoa alegre, desde que me entendi de gente, muito alegre, expansiva, eu gosto muito de fazer amizades, ter uma amizade lícita, uma amizade bonita, visitar as pessoas. Eu sempre fui uma pessoa muito altiva. Sobre negócio de festa, de passeio, eu passei muito, dancei muito, formava assim grupinhos e vamos fazer uma festa. (...) Hoje, tenho setenta e cinco anos, mas eu nunca disse “ah, é porque eu tô ficando velha?”. De jeito nenhum, porque o espírito da gente é quem eleva a gente, é o nosso espírito, não adianta eu tenho aquele espírito, que acho que foi Deus que me deu, assim, jovem. Isso é o mais forte em mim. Por isso, eu acho que eu sempre lutei, em sempre trabalhei muito pra ter minha vida, pra fazer as coisas que eu queria fazer e fiz e ninguém nunca me impediu. (Felícia)

Para Felícia foi contato direto com o mundo do café, mesmo com todas as dificuldades, que a fez sentir-se livre. Declara-se católica, mas deixa claro que participa dos eventos na Igreja, sem nenhum “compromisso com os dogmas”. Ela tocava em alguns cultos religiosos como a primeira eucaristia e as missas, mas afirma que a religião desempenhou um papel secundário em sua vida, equiparando a vida na igreja com a vida doméstica:

De tudo eu fazia um pouco, mas não era cativa por nada, ser cativa numa igreja, ser cativa num trabalho dentro de casa, de jeito nenhum. Eu sou assim, não sou cativa de nada não, eu quero minha liberdade, eu amo minha liberdade, meu pai nunca me prendeu para nada não, porque é que eu vou me prender a uma religião? Sou expansiva assim, eu tenho gênio assim, quando eu estou dentro de casa eu não gosto de ficar muito dentro de casa e não gosto que ninguém esteja pegando no meu pé “faça isso, faça aquilo”. Eu amo minha liberdade, como eu amo, adoro. (Felícia)

A experiência de Deus para Felícia dá-se na percepção do Todo Abrangente, um Ser Superior que não está vinculado a uma religião, mas perpassa tudo:

Deus pra mim é uma árvore, é essa natureza bonita, é o rio, é o manancial bem largo, arrodilhado de plantas de árvores, são aqueles pássaros voando, é isso que eu vejo na minha mente, vejo aqueles papagaios, vejo aqueles periquitos eu crio tudo isso e vejo também na minha mente e digo, Deus é isso Felícia e Jesus, o que é que você diz de Jesus? Eu digo: Jesus pra mim é você plantar, jogar um grão de milho, um no chão, nasce um pé de milho, aquele pé de milho brota três espigas. Olha vê só, de um grão, daquelas espigas quantos grãos num tem? Jesus tá aqui, Jesus é aquilo ali, Jesus é isso que a gente vê, né? É de vê Jesus assim, mas o povo num vê nem reconhece, caramba. Deus é a natureza, Deus é esse infinito grande nosso aqui, olhe eu sei que ele tá aqui no nosso meio conversando né, tá aqui, ali, Deus é isso, então eu vejo Jesus eu vejo isso aí na nossa vida espiritual na nossa vida cotidiana a gente não fazer o mal a ninguém não desejar o mal a ninguém, sempre tá, fazer suas orações (...) Tudo isso, é isso que eu faço, pra os meus irmãos pra minha família, rezo todos os dias entrego meus irmãos a Jesus Cristo, entrego Brejão sempre faço, peço muito por Brejão por que ali foi meu torrão e eu amo é por que alí tem minhas raízes. (Felícia)

A religião também não ocupa lugar privilegiado na vida de Dona Noêmia que, da mesma forma de Felícia, frequentava a igreja católica formalmente, promovendo em suas terras batizados e casamentos ou pedindo ao vigário “para celebrar uma missa em comemoração ao seu aniversário”. Quando questionada sobre quem é Noêmia, deixa emergir um tom de tristeza por sentir-se idosa, incapaz de trabalhar, com saúde fragilizada:

Antes, eu era forte, nova, não tinha doença de nada. Hoje sou fraca. Eu não sou mais nada, porque a pessoa quando vai ficando velha assim, só vive doente, acabrunhada. Desgosto na minha vida só porque eu não posso trabalhar. Só por causa disso é que eu fico acabada. Sinto saudade, de tudo que eu já fiz, eu sinto mesmo. (Dona Noêmia)

Mas embora constate “estar debilitada” ainda se envaidece com os “seus feitos” e afirma não ter nenhuma forma de arrependimento, principalmente da sua “dedicação ao trabalho no café”, para onde canalizou e centralizou todas as suas energias. Em relação a Deus, Dona Noêmia sintetiza sua fala, limitando-se a afirmar que “a gente deve confiar mais em Deus do que em tudo no mundo”.

Dona Ana, entretanto, tem outra maneira de *pensar Deus*. Para ela, Deus é algo bem palpável, algo que se revela através da presença do próximo.

A gente vê Deus na porta da gente, na rua, nas esquinas, nas calçadas, em qualquer um canto minha filha, onde avistar é Jesus. Qualquer um canto dentro da nossa casa, Ele chega em nossa casa. Você acredita que Ele vem em nossa porta? Pois é assim. Ele não vem em traje de doutor, vem não, em traje de princesa, humhum, Jesus não vem. Ele vem na presença do peregrino, do pedinte, daquela pessoa que é sofrida, Jesus vem aí. Não é? É assim. Jesus não vem em trajes de rei não se apresenta assim a nós.

Em função dessa compreensão, Dona Ana afirma que procura incorporar o silêncio como algo que produza paz em sua vida: “eu tento assim viver sossegada, descansada num canto, sem trelelê de zoadada, vivendo meu silêncio”.

Nem tudo que se sabe vai se dizer, porque não dá certo, não é assim? Falar é pra quem não sabe viver, não é? Para aqueles que não sabem viver. Eu nessa idade inda acho pessoas que venham insultar-me aqui, pessoas que não pensam na vida, vem procurar saber, eu não mulher, eu não saio de casa e tampouco, mesmo se soubesse, nem tudo que se sabe se diz, não é?

Enquanto Dona Ana valoriza o silêncio, Dona Noêmia não teve tempo para parar, pois parar significa “render armas”: “não, menina, eu tinha que me por de pé, de prontidão, o tempo inteiro”. Foi assim que ela conseguiu se proteger e resistir dentro daquela estrutura.

Entendo que mesmo podendo apresentar uma atitude reativa, essa também foi uma atitude de autovalorização e autoafirmação diante de si e do mundo. Por isso, diz que muitas vezes, quando terminava o dia e tudo estava em seu devido lugar, “deitava em um banco” no alpendre da sua casa e ficava “só observando o vento bater nos cafezais”, o que indica que ela também conseguiu cultivar e criar para si práticas de recolhimento e contemplação.

Curiosa também é a relação estabelecida com o futuro, com porvir. Nesse aspecto, Felícia afirmava “vier para o presente”. Para ela a vida sempre “estava ali para ser vivida” e ela tinha “pressa em viver cada trago de oxigênio” que lhe entrava pelas narinas. Por isso, acredita que viveu intensamente, embora em alguns momentos diga ter se arrependido de não ter escutado os conselhos do seu pai. Nesses trechos das narrativas, podemos ouvir reverberar novamente o eco das pressões das relações de poder vigentes na época, entrelaçando os fios do seu processo de subjetivação juntamente com o peso do anseio de se liberar das injunções:

Papai falava assim que eu fizesse um pé de meia para o futuro. Mas eu extrapolava tudo, comprava roupa, calçado, queria nem saber e ele sempre martelando na minha cabeça. (...) a época era de aproveitar minha vida. Depois me arrependi, se eu tivesse atendido meu pai eu ia ter não sei quantos terrenos aqui em Garanhuns. Mas não pensava nisso não. Em noventa e sete, quando papai morreu foi que eu vim acordar. Meu pai levou essa mágoa de mim, tenho certeza, porque ele dizia, você não sabe o que é casa de irmão nem de cunhada, você é solteira, não casou, você precisa ter sua independência. Aí se eu nascesse outra vez, esse negócio de reencarnação, eu seria outra Felícia, obedeceria. (Felícia)

Aliás, sua defesa intransigente da autonomia e da liberdade fez com que Felícia se tornasse um exemplo para as outras mulheres da época; estas a “observavam com admiração”. O que lhe valeu discriminações inclusive raciais, contra as quais ela reagiu.

Eles tinham esse preconceito com a família Fula mesmo. Tinha uns que só chamavam nós de, dos nêgo. Os nêgo de João Fula, que era meu avô paterno. Mas era um homem! Ele dizia assim, mas sabendo e respeitando, respeitosa e ele dizia: os nêgo Fula são uns homens de bem.

Cada uma delas, na verdade, travou sua luta contra as discriminações. Como dizia Dona Ana “*vamos enfrentar a luta, não é mesmo?*”. Todas procurando encontrar um espaço firme para se “fazer respeitar diante de cento e oitenta homens”, sem descuidar do seu lado feminino, trabalhando e delineando abertura para se expressar em sua alegria e sede de viver desde as inúmeras injunções e amarras a que estavam sujeitas pela força do poder econômico e patriarcal. Todas se transformaram a ponto de serem procuradas por quem “necessitava ser ouvido, em busca de uma palavra de sabedoria”.

As pessoas que entende se aproxima de mim e vamos conversar. Tem ali uma mulher no sítio, mulher de Augusto Barbosa, chega aqui e diz, eu tô vexada, eu só vim espiar pra tu, mulher. Mas senta Zeza, um pedacinho, senta. Tererei tarará. Ana eu vou lhe dizer uma coisa, tem algo especial contigo, porque eu vou te dizer isso, a gente chega meio trancado, quando sai é aliviado e não quer mais sair. (Dona Ana)

Por isso, afirmamos que a dimensão espiritual tem um papel relevante no modo como essas mulheres se formaram. Essa dimensão, às vezes, assumiu um aspecto surpreendente como quando Dona Ana, após adquirir confiança na pesquisadora, relata nos dois últimos encontros possuir “um dom que se manifesta através dos sonhos”:

Tenho, eu tenho um sonho que só você vendo, isso é desde eu criança. Acho que uma coisa dessa muita gente não bota na cabeça não, mais eu boto, eu sei que isso é graça, né?! É uma graça de Deus. (...) Ainda ontem eu tava aqui conversando mais um homem ele veio lá do sítio, nós tava conversando aqui, eu falando a ele, eu não falei a você do sonho... eu não te falei não? Eu tava contando ao homem ele disse: Dona Ana isso é uma graça mandada de Deus e nem todo mundo tem um dom desse. (Dona Ana)

Essa mesma dimensão de espiritualidade rebate na forma como as três narradoras apreendem a velhice. Para duas acontece como processo da vida. Dona Ana afirma:

Tem minha filha, que coração não envelhece não, o que envelhece em nós é o físico, são as carnes, essa decai, mas o coração não. Ó, esse meu coração pede pra eu andar, pra eu me divertir, pra eu rir, pede pra tudo isso, né, você sabe. Ó, o coração da gente não fica velho tempo nenhum, de maneiras alguma ninguém me diga que o coração da gente relaxa, por que não relaxa, quem relaxa é o nosso corpo, ele sim. (Dona Ana)

Esse é o mesmo pensamento de Felícia:

Eu nunca disse "ah, é por que eu estou ficando velha", não digo isso de jeito nenhum porque o espírito da gente é quem eleva a gente, é o nosso espírito, não adianta, eu tenho aquele espírito assim jovem, eu brinco eu "assuveio", eu dou risada. (Felícia)

Mesmo Dona Noêmia que responde com tristeza às limitações do tempo, afirma não ter arrependimentos do vivido. Daí o modo singular como elas se colocam diante da solidão, tão comum entre as pessoas idosas. Nesse aspecto, todas comungam de um mesmo sentimento: não se sentem sós, não reclamam dessa experiência. Dona Ana fala que quando a última irmã morreu “passou uns dias tristes”, mas após sonhar com Frei Damião reclamando que “quem tem Deus não sente solidão”, ela se reergueu.

E ao longo das narrativas essa frase era sempre uma tônica: “*ê, minha filha, quem tem Deus não está só.*” Claro, afirmam, “*a gente se encontra na idade, a gente não nasceu velha não sabe, nascemos novinha, novinha, e vai ficando velha assim, ficando, ficando*”, mas mesmo nessa altura “*continuamos pedindo a Deus pra viver mais, né*” (Felícia).

Conferimos nas entrevistas que todos os sofrimentos e vivências dolorosas alinhavaram as histórias de vida dessas mulheres; sofrimentos que foram sendo transformados em desejos, lutas e paixões. Talvez porque, como lembra Priore (2006, p.123), “café vem de Couhet, que significa força e vigor”. E foi em meio a essa força e vigor que nos deparamos com as lições de vida travadas por essas mulheres.

No final dos anos sessenta iniciou-se o processo de erradicação do café, causado pelo desflorestamento e escassez de chuvas, as erosões do solo e o incentivo do governo para a pecuária. Com isso, as vidas em estudo, cruzadas com o destino do café, sofreram outra guinada: duas abandonaram a cidade de Brejão; e a terceira foi morar na zona urbana do município. Todas elas se aposentaram como agricultoras e que “o que ganham só é suficiente para a compra dos remédios”, precisando da ajuda dos filhos e parentes para suprir as suas necessidades. Talvez, por isso, a maioria não quis falar muito sobre isso. Preferiam localizar suas memórias em um passado distante no qual se constituíram e ao seu mundo.

No final do tempo estipulado para os encontros, o ritmo das narrativas voltou a diminuir como se estivéssemos voltando ao começo quando era tão difícil recompor as lembranças vividas. Mas a sensação concreta é que as narrativas as afetaram profundamente, assim como fizeram comigo. Após alguns dias de nossa ausência, Dona Noêmia telefonou

para “reclamar da saudade”. Problematicamos esse movimento questionando se a saudade não era da pesquisadora implicada no processo de escuta das histórias. Dona Ana revela:

Eu nunca fui como se diz assim, nunca ninguém se interessou a procurar essa realidade, não é? “Ninguém se interessou, tampouco eu, tava na minha, mas como você chegou e procurou essa finalidade eu faço que nem diz o dizer, tenho gostado. Tenho gostado, é, mais quem era que eu ia conversar? É minha história de vida, vou contar(...)Muito obrigada, sabendo que a gentileza é sua, segunda a gente se encontra de novo?” (Dona Ana)

E, assim, confirma mais uma vez as várias pistas de sua auto reflexão: “Tenho orgulho de minha vida (...). Agora foi que me lembrei, só tá viva eu, morreu foi tudo. Com certeza! Com certeza!” E demonstra sua posição de amor à vida:

Senhor, eu estou aqui pro que Deus quiser, mas vivendo, eu tenho vontade de viver e passou -se esses noventa e um anos por mim e eu não dei fé, não teve sacrifício pra mim que fizesse, como assim dizer, desejar a morte ou reclamar, não, não, o sofrimento mina filha faz parte da vida, o sofrimento faz parte da nossa vida. (...) Não tenho essa pressa toda não, pra que filha de Deus? (Dona Ana)

Da mesma forma Felícia manifestou que para ela as entrevistas foram um presente, uma oportunidade de refletir sua existência:

quer dizer eu tô lendo é tanto que quando eu tô gostando de uma leitura, infelizmente eu num tô podendo ler hoje que minha vista tá péssima ai eu tô vendo eu faço aquelas personagens do mesmo jeito Rosa, só vendo é uma coisa linda, é. A mesma coisa eu faço da minha vida e nunca sai da mente aquilo que eu fiz que eu criava, nunca o que eu criei também continua, não esqueço as coisas ou apago o passado, num esqueço. Tem algumas coisas que é prática você começa conversar assim contando a história da sua vida aqui você vai fazendo uma, um negócio, como uma memorização aquilo vai entrando né? (...) se Deus quiser, que sempre aparece, pra você relembrar tudo que fez de pequeno até hoje. (...) Eu construo assim olhe, se eu estou numa roça trabalhando apanhando café, então aquilo ali é um reflexo pra você, vou fazer esse livro vendo, como é?

E conclui:

Se eu tivesse estudado Rosa eu acho que eu fazia alguma coisa, escrevia um livro, quietinha, contando a história da minha vida, uma coisa, um diário, eu digo "meu Deus por que eu num escrevi um diário?" Tudo que eu fazia na vida eu passava. Ai isso eu nunca fiz eu sei que com o pouco que eu tenho que eu aprendi. Eu acho que tá bom, pra minha idade tá bom demais. Eu agora eu dizer "ah, eu num aspiro mais nada na vida", aspiro sim, imagine. (...) Eu sou uma pessoa assim, é, sou dinâmica, sou otimista até o ponto que eu vê que posso ser, agora tem pessoas que acha que por ter 60 morreu, não. Ai num pode morrer assim, a gente num tem que morrer um dia? (Felícia)

E assim fomos terminando a pesquisa com essa abertura enorme que é tempo da vida e com o desejo dessas mulheres de que esse tempo permita a elas se fazerem visíveis, principalmente, para elas mesmas. Quando perceberam que haveria uma pausa em nossas conversas, prontamente se colocaram de prontidão para continuar e me presentearam com o esse verso, que era cantado pelas mulheres no arrasto, no término das colheitas nos cafezais:

*Adeus minha Rosa  
Adeus meu amor  
Até paroano se nós vivo for.  
O café de Josué apanhadeira apanhou,  
Josué de satisfeito um festejo ele arranjou.  
Deu café a todo mundo, deu cachaço ao tocador.  
O tocador se animou puxou um fole com fé,  
Todo mundo arrasta pé por que o forró começou.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas minhas memórias de infância, quando ia passar férias na fazenda de meu avô, ficava sentada à noite em um banco grande, de madeira maciça, localizado no lado esquerdo do alpendre da casa, abaixo de uma janela, e via quando os moradores daquela localidade encostavam, amarravam seus cavalos nos pilares da casa/sede. Eles se juntavam a outros que vinham a pé e ficavam conversando até tarde. Eram muitas as histórias contadas, histórias de *bichos estranhos* que apareciam à noite e matavam os animais; histórias das negociações e trabalhos feitos no interior da fazenda; histórias dos amores, brigas, nascimentos etc.

Mas, como tônica geral, todas aquelas “contações” giravam em volta do masculino. Talvez, por isso mesmo, aquelas histórias acabaram ficando aprisionadas em minha imaginação. Recordo que ao ouvi-las ficava quieta escutando e pensando sobre as mulheres se sentiam medo, raiva, sobre o que pensavam e que espaços ocupavam naquelas tramas?

Essas questões retornaram com força, quando, já adulta, professora universitária, me vi instigada a transformar as perguntas em uma pesquisa. A ideia inicial era encontrar outros modos de narrar aquelas histórias só que do ponto de vista das mulheres. Walter Benjamin (1994, p.201) afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Acho que foi assim que ocorreu com as histórias de vida das mulheres narradas nesse trabalho. Os relatos expressam simultaneamente as experiências pessoais e as vivências coletivas de uma parcela da população brasileira, nordestina, pernambucana que ao narrar o odor das flores do café deixam exalar também muita saudade em suas falas.

É verdade, quando o desejo desse projeto se constituiu a economia cafeeira na região em que se inscrevem as histórias já havia se extinguido, mas as experiências vividas ainda estão lá reverberando nas memórias e nas lembranças. Por isso, o foco da investigação não consistiu em reconstituir historicamente a trama social, econômica ou política da época. A intenção era, antes de tudo, delinear a tessitura das vidas das mulheres que viveram naquela região, naquele tempo apreendendo as marcar subjetivas impressas em suas memórias. Não há razão para, depois dessa trajetória, negar que almejávamos burlar certa versão historiográfica que insiste em manter as vidas dessas mulheres no silêncio, apagando-as inclusive do imaginário social local. A vontade era constituir por meio da pesquisa outras lições.

Dáí que o esforço se direcionou teórica e metodologicamente para abrir uma perspectiva analítica que pudesse evidenciar a vida das mulheres de Brejão para além dos

esquemas rigidamente repetidos de subalternização. Intencionava, portanto, encontrar nas suas vidas mesmas formas de resistência; formas, sem dúvidas, frágeis, mas capazes de germinar, de transbordar na formação de um novo olhar sobre a história do feminino e das mulheres em nossa região. Fechado o percurso, ciente das fragilidades e das lacunas, guardo porém a convicção de ter sido diretamente afetada, enquanto pesquisadora, pelas lições de vida que escutamos e que nos possibilitaram também uma experiência nesse trajeto.

Através da escuta das narrativas, acreditamos que as histórias tecidas poderão permanecer afetando quem as ouvir. Assim, mais que resultados objetivos só temos a apresentar os fragmentos captados de uma teia complexa e multifacetada que se estende para muito longe do que foi narrado, através das vozes de apenas três mulheres, e que parece não ter fim. Esse é o resultado que podemos defender aqui: a força formativa das narrativas dessas mulheres que nos permite reconstruir um local, uma cultura, uma gente, uma vida.

Nessa direção, identificamos e problematizamos a força das mulheres dentro do contexto econômico, político, cultural vigente na década de 1950. Eram fortes mesmo no contexto agrário e sexista. Embora em alguns aspectos uma ou outra tenha sido sufocada pela tessitura da época, ressaltam aos nossos olhos o posicionamento de mulheres determinadas, lutadoras, com personalidades fortes, autênticas.

Esse estudo projeta-se como adminículo para melhor compreensão da força da educação informal, bem como a participação da família como o alicerce do ser humano, para quem acreditamos ser, a maior mola propulsora para a construção de valores. Curioso observar que a família foi o primeiro aspecto elencado por todas as mulheres ouvidas. Intrigamos, nesse sentido, a centralidade de todas na figura paterna. Qual papel e espaço suas mães ocupam nesse contexto? Essa questão demonstra a invisibilidade das mulheres, que chega a ser gritante. Ainda que tenhamos nos deparado com mulheres determinadas, tal situação é reveladora da condição humana das mulheres no período em foco.

Observamos que aquele momento foi ímpar na história de Brejão e as festas ali produzidas na ocasião, tanto podem ser vistas pelo aspecto benéfico ao biopoder, que reproduzia a velha política do “pão e circo”, alicerçando o coronelismo local, como, por outro aspecto, foram ricas de subjetividade, com a composição de cantorias, que eram forma de resistência das mulheres e foi, também, local de se delinearem entrelaçamento de produção de várias relações, como as amizades.

As mulheres de Brejão ressaltam a valoração da independência econômica feminina, fruto da conquista do espaço público, em que foram protagonistas desse feito, embora longe da compreensão da luta feminina que se fortalecia em outras localidades e a posteriore.

Tomaram o trabalho como forma de resistência geradora de sentido de vida, produzindo, ainda que alheias aos sufrágios femininos, outros feminismos. Como afirma Rago (2005, p. 138) “nesse sentido, elas procuraram promover novos modos de constituição de si, capazes de subverter os códigos burgueses de definição das mulheres como esposas, mães, exclusivas do lar, ou como seu avesso”.

Ressaltamos que a história do feminino está se escrevendo, a partir de outra ótica, que não o repositório de preconceitos e estigmatizações, nos espaços privados e públicos. A partir do presente estudo reforçamos a necessidade de ampliação de grupos de pesquisa sobre o feminismo e os processos de formação humana. A metodologia das narrativas de si nos faz compreender que há uma forma de interrogação própria do olhar feminino, um ponto de vista peculiar das mulheres para a releitura e construção da história. Embora entendamos que o fato da pesquisadora ser mulher, não altera especificamente a postura e recorte diante do objeto estudado.

As narrativas configuraram-se como dádivas às mulheres, pois suscitaram emoções: choraram, riram, recordaram e tiveram, assim, ao desnudarem-se, a oportunidade de analisarem, romperem o silêncio ao narrarem e também se escutarem, se perceberem, tocarem seu âmago e, conseqüentemente nos ofertarem como presente e oportunidade, para quem as escuta, de tocá-las e tocar-se enquanto “ser”.

Acreditamos que há muito a ser explorado nessa temática. Cabe maior aprofundamento sobre questões que envolvem essas mulheres, no âmbito da política, do empoderamento, sexualidade, a formação dos filhos e, especificamente estudo sobre as “apanhadeiras”, mulheres também marginalizadas pela condição de pobreza e, portanto, mais propensas à opressão. Como acontecia na “festa do arrasto” do café, que anunciava apenas o término de um ciclo, esperamos que a presente pesquisa seja a ponta de um novelo que urge ainda ser mais desenrolado ressoando outras vozes, outras vidas.

Como justificativa, para esse resultado que pode parecer parco para algumas lentes do mundo acadêmico, recorreremos ao pensamento de Bondia (2004, p.169) quando este afirma que o poder se mostra com mais força pelo silenciamento daqueles e daquelas que só têm a si mesmos como recurso. O poder faz calar, incitando a língua, produzindo discursos e regimes de verdade que iluminam ou cegam nosso agir no mundo. O poder impõe pela violência uma linguagem histórica lisa, sem manchas, sem sombras, sem rugas, sem corpo, a língua dos deslínguados, uma língua sem outro na qual não há escuta para a si mesmo.

Como isso, não me arrego o papel de dadora da voz dessas mulheres. Muito pelo contrário, busquei apenas fazer do exercício de aprendizagem da pesquisa uma oportunidade

de ser, eu mesma, instrumento dessas vozes apresentadas como um presente para a história das mulheres, mas também para uma compreensão ampliada e ampliadora dos nossos sentidos de educação enquanto processo de formação humana. Agora, o desejo é que as vozes de nosso Agreste pela força e vigor de suas mulheres contribuam para nutrir não os pés de café memoráveis da região, mas para fortalecer o direito das mesmas mulheres se constituírem como sujeitos de sua história e de sua educação dentro e fora das escolas.

Já dizia Rubem Alves que as Marias do mundo todo sempre engravidam pelos ouvidos, pois a escuta expressa sua capacidade de se auto-formar, de desenvolver o cuidado consigo mesmas, com os outros, com o mundo. Como a festa de *arrastão do café* que anunciava apenas o término de um ciclo, esperamos que a presente pesquisa seja a ponta de um novelo que urge ainda ser mais desenrolado ressoando outras vozes, outras vidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre, EDIPURS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena; VICENTINI, Paula P. (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Lisboa. Ed. Relógio D'Água Editores. 2010.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz (orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.
- ALBUQUERQUE, Valéria Araújo. **Mídia, segurança pública e blog PE bodycount: narrativas em busca de um valor da vida**. Trabalho de conclusão de curso de Jornalismo. Recife: UFPE, 2009.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz (orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Vozes sem rosto, sombrias silhuetas: A contribuição da publicação do livro Vigiar e Punir de Michel Foucault para a historiografia brasileira**, s/d, p.1-10. Disponível em:  
<<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/index2.htm>> Acesso em: 02/2011.
- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana C. (orgs.). 2008. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro, Quartet; FAPERJ, 2008.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2010.
- ARIÈS, Philippe e George Duby. **História da Vida Privada: do Império ao Ano Mil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.
- ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espços de um justo viver**. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Penso, 2012.
- AUTORES DIVERSOS. O Futuro da Escola. FOLHA DE SÃO PAULO. Sinopse nº 13, 29 de julho de 2003.

- BAMPI, Lisete. *Governo, Subjetivação e Resistência e Foucault*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Experiência, Estética e Conhecimento. UFRGS/ Faculdade de Educação, 2001. V 27, n.1m jul/dez, 2001.
- BERNARDES, A. G. e HOENISCH, J. C. D. **Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais**. In: GUARESCHI, N. M. F. e BRUSCHI, M. E. Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami Beltrão; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. SP. Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**, Obras escolhidas I, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo**, Obras Escolhidas III, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.
- BERNARDES, A. G. e HOENISCH, J. C. D. **Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais**. In: GUARESCHI, N. M. F. e BRUSCHI, M. E. Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social (orgs.). Petrópolis: Vozes 2003.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BONDIA, Jorge.Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped, nº19, jan/fev/mar/abr 2002.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes. 1994, p.35-86.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_, Constituição Federal, 1988.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (org). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos Trilhos da História**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte; Curitiba, Autêntica Editora; Champagnat, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Conhecimento – Subjetividade e Verdade no Último Foucault. Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos> , acesso em 29 agosto 2010.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Coord.). **Melhoria da educação no município**. São Paulo. Peirópolis: Cenpec, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan/abr. 2004.

CHAMON, Magda. **Pesquisas históricas sobre educação e gênero: relato de uma trajetória**. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (org). Pesquisa, Educação e Formação Humana. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In: **Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia**. São Paulo: Annablume; FAPESP; FFLCH, USP.2009, p. 99-109.

DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira: 2011.

DOSSE, François. **O desafio biográfico. Escrever uma vida**. São Paulo, EDUSP, 2009.

DUARTE, André de Macedo. **Foucault a Luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído**. In: RAGO, Margareth. KUIZ B. Lacerda Orlandi; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias Nietzscheanas*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth M. **Devires Autobiográficos: A atualidade da escrita de si**. Rio de Janeiro, NAU; Editora PUC-Rio, 2009.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth M. **Devires Autobiográficos: A atualidade da escrita de si**. Rio de Janeiro, NAU; Editora PUC-Rio, 2009.

FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro (orgs.) **O reencontro do mundo: arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. São Paulo: Instituto Polis, 2002.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre o quão reto é o caminho da Formação Humana. In: ROHR, F. (org). **Diálogos em Espiritualidade e Educação**. Recife: Ed. Universitária, 2010.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo. In: GRÓS, Frédéric. (org.) **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo. Parábola editorial, 2004, p.89-128.

FISCHER, Beatriz. T. Foucault e Histórias de Vida: aproximações e que tais, 2004.

FONSECA, M. A. Michel Foucault e a constituição do sujeito. 2006. São Paulo, EDUC.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Governo de Si e dos Outros**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I- A Vontade de Saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições GRAAL, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II-O Uso dos Prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III- O Cuidado de Si**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições GRAAL, 1985.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Conversation avec Werner Schroeter** (Entretien avec. G. Courant et W. Schroeter, 13 décembre 1981, in Courant (G.), Werner Schroeter, Paris, Goethe institute..pp. 29-47. Disponível em <http://vsites.unb/fe/tef/filoesco/foucault/index.html> (Consult 27 Jul. 2010)

\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970- 1982)**. Rio de Janeiro. Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Repensar a Política**. Ditos e Escritos VI. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.

FREITAS, A.S. **Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana**. Recife. UFPE, 2005. (Tese de doutoramento)

\_\_\_\_\_. **O Cuidado de Si como articulador de uma nova relação entre Educação e Espiritualidade**. In: RÖHR. F. (Org) In: Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. **O ‘Cuidado de Si’ como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: Uma Agenda de Pesquisa Foucaultiana.**

Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos). GT17, Caxambu, 04 a 07 de outubro de 2009.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault.** 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Entre Édipos e O Anti-Édipo: **estratégias para uma vida não fascista.** In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). Para uma vida não-facista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 363-376.

\_\_\_\_\_. Cuidar de si e cuidar do outro. In: Kohan, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177-190.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000100003&lng=pt&nrm=iso).

GOMES, Angela de Castro (org). **Escrita de Si, Escrita da História.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito,** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HERMMAN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética: aprendizagem da arte de viver.** Educ. Soc., Campinas, vol 29, n. 102, p. 15-32, jan/abr.2008.

HERMMAN, Nadja. **Formação e Experiência.** In: TREVISAN, Amarildo Luiz;

JONES, David Martin. **Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção.** In: **O sujeito da educação.** Estudos Foucaultianos, Rio de Janeiro. Vozes, 1994, p. 11-126.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Autêntica, 2011.

JOSSO, Marie-Cristine. **Caminhar para si.** Porto Alegre, EDIPUCRS. 2010a.

JOSSO, Marie-Cristine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena; VICENTINI,

- Paula P (orgs.) **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2010b.
- KOHAN, Walter (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora. 2010.
- KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A. Educação Profissional: diversas modalidades se articulam. Palestra proferida no encontro anual da SBPC. Recife, 2003.
- LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro, Rocco. 1999.
- LIMA, S.M; MINAYO-GOMES, C. **Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais**. História Ciência Saúde, v.10 n.3, Rio de Janeiro set/ dez 2003.
- LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro. José Olympio Editora. 1988.
- MAGALHÃES, B. R. (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 19-46.
- \_\_\_\_\_. **Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa**. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b, p. 63-80.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Husitec – Abrasco, 1996.
- MUCHAIL, S. Foucault. **Mestre do cuidado**. Textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo, Loyola, 2011.
- MORAES SILVA, Maria Aparecida. De Colona a Bóia Fria. In: DEL PRIORE, Mary. (Org) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da Política**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.
- NOGUEIRA, Carlos. Foucault professor. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Local: Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf> Acesso em 10/01/2011.
- NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal. São Paulo, EDUFRN, Paulus. 2010.
- ORTEGA, Francisco. **Hanna Arendth, Foucault e a Reinvenção do Espaço Público**. Trans/Form/Ação. São Paulo, v2001, v. 24, p.225-236. Disponível em: [http://www.scielo.php?pid=S010131732001000100015&scrit=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.php?pid=S010131732001000100015&scrit=sci_arttext&tlng=es) (Conslt. 11 jul. 2010)

- ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro Edições Graal Ltda, 1999.
- PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. **Sujeito e Laço Social: a produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- PASSEGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal; São Paulo, EDUFRN; Paulus. 2008.
- PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2000.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, 2006. EDIPUCRS. p.41-59.
- PORTO CARRERO, V. (2006) “Práticas sociais de divisão e a constituição do sujeito”. Figuras de Foucault, Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (org.), Belo Horizonte: Autentica.
- PRIORE Mary Del. **História do Amor no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PRIORE, Mary Del (org). **História das Mulheres no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAGO, Margareth, **Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos**. Depto de História – UNICAMP. Cont. A “mulher cordial”: feminismo e subjetividade. *verve*,6: 279-296, 2004
- RAGO, Margareth. **Descobrimo historicamente o Gênero**. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.89-98.
- RAMOS DO Ó, Jorge. Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade, a problematização foucaultiana. In: ABRAHÃO, Maria Helena; VICENTINI, Paula P. (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010.
- RÖHR, Ferdinand. **Espiritualidade e Educação**. In: ROHR,F.(Org). Diálogos em Espiritualidade e Educação. Recife : Ed. Universitária,2010.
- \_\_\_\_\_.**Espiritualidade em Diálogo**. In; ROHR,F.(Org). Diálogos em Espiritualidade e Educação. Recife : Ed. Universitária,2010.
- \_\_\_\_\_.Fundamentos Epistemológicos da Educação na Pesquisa em Didática e Prática do Ensino. In: SILVA, A.M.(Org). **Educação Formal e Não Formal processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- PAGNI, Pedro Angelo. **O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações**. In: SOUZA, L. A. F.; SABATINE, T. T.;

- PEÑA, A. K. R. **Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto.** *Revista Educación y Pedagogía.* Medellín, Universidade de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XV, n. 37 (septiembre-diciembre), 2003, p. 219-232.
- PERROT, Michelle. **As Mulheres ou os Silêncio da História.** Bauru, SP.EDUSC, 2005.
- PINSK, Carla Bassanezi e Joana Maria Pedro. (orgs) **Nova História das Mulheres.** São Paulo. Contexto, 2012.
- PRADO FILHO, K; MARTINS, S. **A Subjetividade como objeto de estudo da(s) psicologia(s).** *Psicologia. Social.* v.19 n.3 Porto Alegre set./dez. 2007.
- PRIORE Mary Del. **História do Amor no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PRIORE Mary Del e Renato Venâncio. **Uma História da Vida Rural no Brasil.** Rio de Janeiro, Ediouro. 2006
- RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: a utopia da Cidade Disciplinar.** Rio de Janeiro, Paz e Terra,1985
- RAGO, Margareth e Gimenes, Renato Aluizio de Oliveira. **Narrar o Passado, Repensar a História.** Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.
- RAGO, Margareth (org) e Funari, Pedro Paulo A. (org.). **Subjetividades Antigas e Modernas.** São Paulo, Annablume, 2008.
- RAGO, Margareth. **Michel Foucault e o Zoológico do Rei.** In: ALBUQUERQUE JR, Durval
- RAGO. **Mujeres Libres anarco-feminismo e subjetividade na revolução espanhola.** Encontra-se em [www.revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/50233565](http://www.revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/50233565).
- Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. (Orgs.). **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.p. 253-268.
- RODRIGUES, N. **Educação: da Formação Humana à construção do Sujeito Ético.** *Revista Educação & Sociedade,* ano XXII, no 76, Outubro/2001.
- RÖHR, Ferdinand. **A Multidimensionalidade na Formação do Educador.** Recife.( mimeo)
- ROSE, Nicolas. Como se deve fazer a história do Eu? *Educação & Realidade,* Porto Alegre,v. 26, nº 1, pp. 33-57, jan/jun. 2001.
- ROSEMBERG, Fulvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo.** *Estudos Feministas.* 515 2/2001.
- SALES, Celecina de Maria Veras. **Mulheres Rurais: Tecendo Novas Relações e Reconhecendo Direitos.** *Estudos Feministas,* Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007.

- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa vol. 32, no.3, São Paulo, Set./Dez. 2006.
- SCHOTT, Robin May. **Eros e os Processos Cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia**. Rio de Janeiro. Record, 1996.
- SCHULER, Donald. **Narciso Errante**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.
- SILVA, A. M. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafia para a inclusão social**. Encontro nacional de didática e prática de ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação– Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999..
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 247-258.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu C; MIGNOT, Ana C. (orgs.).2008. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2008.
- SOUZA, Sandra Coelho de. **A ética de Michel Foucault**. A verdade, o sujeito, a experiência. Belém. Cejup, 2000
- SOUZA, Elizeu Clementino e BARRETO, Maria Helena Mena (orgs). **Tempos, narrativas e Ficções: A invenção de Si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.
- TILLY, Louise. A. **Gênero, história das mulheres e história social**. Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 29-62.
- TOMARETTI, Elisete Medianeira; ROSATTO, Noeli Dutra. **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina. 2010.
- VEGA, Alfredo Pena. Cleide R.S. Almeida, Izabel Petraglia (orgs). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo, Cortez, 2001.
- VIEIRA, Priscila Piazzentini, **Revistas Aulas – ISS 1981-1225**. Dossiê Estética da Existência. Org. Margareth Rago.

VEIGA-NETO, Alfredo; **Educação & Realidade**. Governamentalidade e educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-204 mai/ago., 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995, p. 225-246.

\_\_\_\_\_. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina 1995.

\_\_\_\_\_, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Coleção Pensadores e educação. Autêntica. 2003.

\_\_\_\_\_, José Alfredo da. Foucault e Educação: In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos Foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Cultura, Culturas e Educação ANPED, 2003. nº 23 Especial Culturas e Educação. Maio/julho/agosto. (2003).

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. 1988-2002**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 77O gênero nas políticas pública, .p. 77-104, jan./abr. 2004

## ANEXOS



Figura 13 Bandeira de Brejão: alusão à Santa Cruz e ramo do café, lembrando o período áureo do mesmo.

### HINO DA CIDADE DE BREJÃO

Brejão terra dos cafezais!  
De mil fontes cristalinas  
Correntes entre os matagais.

Brejão terra dos cafezais!  
Onde a mãe natureza  
Caprichou nos verdes florestais.  
Brejão, terra por Deus, abençoada

De solo, clima e água,  
Por nós filhos muita amada.

De Capitão Américo esta terra  
E de teu povo que honra e clama

Nossa fé que nunca encerra.  
O resplendor de brilho  
Encontrado na mata virgem  
Te fez Brejão de Santa Cruz.

Quando teus filhos forem teus dirigentes  
Terão que honrar teu nome  
De um passado de glória, eternamente.

Brejão de um povo bom e ordeiro  
Iluminado seja o teu futuro  
De paz, amor e de fé primeiro.

Brejão terra dos cafezais!  
De mil fontes cristalinas  
Correntes entre os matagais.

Brejão terra dos cafezais!  
Onde a mãe natureza  
Caprichou nos verdes florestais.

Brejão, terra por Deus, abençoada  
De solo, clima e água,  
Por nós filhos muita amada.

De Capitão Américo esta terra  
E de teu povo que honra e clama