

**MEMÓRIA DE MULHERES E ENSINO DE HISTÓRIA**

Diógenes Nicolau LAWAND

Zilma de Moraes Ramos de OLIVEIRA

**Resumo:** Os autores do artigo analisam dados de uma pesquisa desenvolvida como parte das atividades de ensino de História em uma escola municipal da periferia do município de São Paulo, com os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do período noturno. Na educação escolar, trabalhando o ensino de história relacionado à memória, é possível dar voz a parte dos muitos silêncios historicamente construídos e fazer o exercício de narrar e de ouvir. Partimos da posição de que, se a construção de conhecimento histórico na sala de aula ganha sentido e significado por meio das possibilidades apresentadas pelos diversos olhares dos alunos que reativam o vital da comunidade, dentre os olhares e vozes que devem ser considerados estão as lembranças das mulheres que, pela posição que historicamente vêm ocupando na sociedade, tecem histórias que elucidam formas culturais de expressão e sobrevivência.

**Palavras-chave:** Memória de Mulheres; Educação Patrimonial; Ensino de História.

**WOMEN'S MEMORY AND HISTORY EDUCATION**

**Abstract:** This paper discusses data of a research on History teaching in a municipal school attending low income adult students in the evening period. The teaching of History based on memory opens good possibilities for narrative production and for narrative listening as the different views brought by the students narratives relate the silence voices in the community with the construction of historical knowledge in the classroom, In this process the women voices have to be specially considered for their historical position in our society. Their narratives amplify our understanding of cultural expression and survival.

**Key words:** Memory of Women; Heritage Education; Teaching of History.

Este trabalho nasceu de uma preocupação em pesquisar metodologias para o ensino de História para alunos que cursam o ensino fundamental na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Ele analisa uma experiência de trabalho com narrativas produzidas pelos alunos e provocadas por itens do patrimônio cultural, o que acionou lembranças e inaugurou uma discussão sobre o trabalho com o tempo na escola e sobre o acervo de experiências dos alunos.

O ritmo dado pelo capitalismo globalizante, para o qual tudo se volta para o consumo imediato, para o prazer na agilidade, é, na atualidade, o grande marcador das ações humanas, mascarando os diversos ritmos sociais e pessoais. A própria percepção humana é alterada com avanços tecnológicos cada vez mais frequentes, os quais nos impõem ritmos diferentes e propõem novas formas de percebermos o mundo que nos cerca. No ritmo acelerado do trabalho, produção e consumo, muitas pessoas parecem eternamente insatisfeitas, mesmo em momentos de lazer. O trabalhador, que tem que sustentar sua família ficando à disposição do ritmo capitalista globalizante de sua empresa, destrói suas relações com sua memória e seus ritmos.

Os ritmos frenéticos de nossa sociedade também excluem os mais velhos, sendo seu lembrar e esquecer desprezados.<sup>1</sup> Da mesma forma os migrantes, expulsos de suas terras de origem para poder sobreviver, transformados em moradores das periferias das cidades, enfrentam um processo de desenraizamento cultural. As manifestações culturais da terra de origem, alojadas na memória de cada um e da comunidade constituída pela relação familiar ou de proximidade da região de origem, são abafadas.

Contudo, o ritmo socialmente imposto se defronta com outros ritmos que, mesmo desvalorizados, estão vivos nas comunidades. Com isso, embora haja uma imposição dominante na sociedade atual para o esquecimento, há vivências de preservação de costumes culturais. Os indivíduos, ou as comunidades, vítimas de inúmeras exclusões e possuidores de histórias tecidas de silêncios, apropriam-se das imposições sociais, mas recriam funcionamentos próprios em resposta ao exigido e a seus interesses.

Esse funcionamento pode ser observado quando se analisa as narrativas dos indivíduos. Por meio delas se observa a (re)construção do passado, pela escuta e registro da história de vida das pessoas; “... a *habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar*”.<sup>2</sup> Ainda no século XXI existem muitos papéis sociais importantes a serem cumpridos pela oralidade.<sup>3</sup>

Segundo Gagnebin<sup>4</sup>, a narrativa é terapêutica, salva o passado. É do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde. O narrar relativiza o passado e o presente no tempo vivido; o que se lembra são momentos vividos. Nesse sentido, a memória trabalha sobre o tempo vivido pela cultura e pelo indivíduo, dado que o tempo não é único para todos: há a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente e a noite pontilhada do perseguido.

As narrativas são via privilegiada de articulação da história com a vida cotidiana. Se a sociedade industrial dobrou o tempo a seu ritmo, racionalizando as horas de vida, privilegiando o tempo da mercadoria na consciência humana e esmagando o tempo da amizade, o familiar, o

religioso, a memória os reconquistam na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil.

Conforme exerce a função de intermediária cultural entre gerações, a memória oral é um instrumento precioso para trabalhar a memória não-oficial. Do vínculo com o passado extrai-se a força para formação da identidade, uma necessidade de sobrevivência enquanto pessoa, dado que o presente, voltado apenas para o futuro imediato, seria uma prisão.

*“A narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos”.*<sup>5</sup>

A memória voluntária, que é o apelo de quem quer se lembrar e repor o passado sob a forma de reconstituição de uma história já vivida, e a memória involuntária, que não depende de encadeamentos conscientes nem está à disposição da inteligência no fundo do terreno inconsciente, podem ser usadas no ensino de história. Com isso, podemos nos deter em alguns silêncios ou, pelo menos, dar voz a parte dos silêncios e fazer o exercício de narrar e de ouvir, estreitando os vínculos na relação do professor com os alunos.

*“Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes. (Aqui, convém repetir a frase de Alain, mestre de Simone Weil: ‘As pessoas importantes não têm importância’).”*<sup>6</sup>

A preocupação de ouvir os alunos, mesmo que indiretamente, por meio de questionários ou utilizando as próprias avaliações escolares, é partilhada com Paulo Freire:

*“Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la, mas impô-la aos grupos populares”.*<sup>7</sup>

No ensino, a atenção dada aos alunos qualifica uma relação de narrar e ouvir onde há o respeito ao silêncio e o narrador não é colocado em um banco de réus. Ele, como todos nós, conta a sua verdade. Qualquer inexatidão do narrar não invalida seu testemunho.

Na área de ensino de História, a prática docente pode ser ainda orientada pelo conceito de educação patrimonial, utilizado por muitos museus como meio de tornar fecunda a relação

entre o visitante e os objetos expostos. Tal conceito não visa apenas o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural, mas, sobretudo, a busca da identidade social e da cidadania. Como afirma Ricardo Oriá,

*“A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva (...). O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história (...) é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas (...). Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo do processo ensino-aprendizagem”.*<sup>8</sup>

Centros culturais são mediadores valiosos para o sujeito pensar e se expressar com toda a liberdade possível, como uma escola permanente na qual existe o conhecimento, a reflexão e a solução nos momentos em que mais se fizer necessária a intervenção do homem sobre o meio onde vive.<sup>9</sup> Cabe ao professor incentivar os alunos nas possibilidades de criação cultural, percebendo com atenção e sensibilidade as competências culturais dos educandos e o modo como eles respondem às próprias competências de ensino, de modo a desenvolvê-las e propiciar uma potente interação social, exigência básica da aprendizagem.

O professor de história e o aluno do ensino fundamental, ou do ensino médio, podem contribuir para a construção de conhecimento histórico pela transformação da escola em centro de pesquisa e de memória. Nela o professor assume o papel de historiador/educador e passa a estimular os alunos a elaborarem suas identidades individuais e sociais por meio do diálogo com fontes históricas, especificamente os patrimônios culturais, objetos da educação patrimonial. Esta é definida como:

*“O ensino centrado nos bens culturais, como metodologia que toma esses bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que considera os bens culturais como fonte primária de ensino”.*<sup>10</sup>

O patrimônio cultural, conjunto de bens culturais de uma sociedade, envolve a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental. Podemos ampliar essa perspectiva citando a Constituição Federal de 1988, Título VIII – “da

ordem social”, Capítulo III – “da educação, da cultura e do desporto”, Seção II – “da Cultura”, Artigo 216:

*“Constituem Patrimônio Cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:*

*I – as formas de expressão;*

*II – os modos de criar, fazer e viver;*

*III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;*

*IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;*

*V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.*

O patrimônio histórico, como elemento do patrimônio cultural, envolve os seguintes patrimônios: arquitetônico, documental, arquivístico, bibliográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, bens que dizem respeito à história de uma sociedade.<sup>11</sup>

A construção do conhecimento histórico nas escolas pode ser feita a partir da percepção de que “o mundo” é uma exposição de discursos sobre o bairro/cidade/cotidiano em que o professor e o aluno estão envolvidos. Tais discursos se materializam em diferentes linguagens e precisam ser decodificados criticamente. Nessa tarefa, a educação patrimonial pode ser um instrumento eficaz no ensino de História.

A educação patrimonial, como metodologia e proposta educacional baseada na cultura material e imaterial, propõe que o bem cultural seja atentamente observado e que a emoção por ele despertada seja registrada, relacionando a experiência com outras vivências na elaboração da memória pessoal e coletiva. Tal noção possibilita ao aluno dar significado ao processo de aprendizagem, pois suas experiências, vivências e interpretações fundam-se naquela relação.

Com isso, o olhar para a comunidade escolar torna-se um estudo profundo e não serve apenas para comprovar esquemas explicativos já feitos, pois, conforme Souza,

*“a forma pela qual os indivíduos reinterpretem e utilizam-se de modelos culturais impostos e em circulação num determinado momento (...) é importante, como alerta Certeau (1996), pois permite balizar os mecanismos de imposição – esse discurso de ordem – e estar sensível às diferenças e às formas sub-reptícias assumidas pela criatividade dos indivíduos e dos grupos”.*<sup>12</sup>

**Mulheres e memória: uma experiência de ensino**

Iremos aqui analisar dados de uma pesquisa desenvolvida como parte das atividades de História, disciplina sob a responsabilidade do primeiro autor (LAWAND) em uma escola municipal da periferia do município de São Paulo, com os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (Suplência II) do período noturno.<sup>13</sup> O propósito da pesquisa era avaliar o potencial didático da atividade de construção de relatos de memória, da perspectiva metodológica aberta pela idéia de Educação Patrimonial, feitos por alunos do segundo termo da EJA (6ª série – 7º ano) a partir do tema “Moradias e o cotidiano em diversos períodos da história”.

Participaram da pesquisa duas turmas que totalizavam 75 alunos, matriculados no início do 2º semestre de 2002, dos quais 41 tiveram frequência regular até o final do semestre, sendo 20 do sexo masculino e 21 do feminino. Foi grande o número de desistências do estudo escolar devido à jornada de trabalho, em proporções semelhantes para mulheres e homens. É com os dados dos alunos freqüentes que construímos nossa pesquisa. A maior parte deles concentrava-se nas faixas etárias entre 14 e 29 anos, os quais tinham acesso ao mercado de trabalho formal e informal. Nessa faixa etária havia um equilíbrio numérico entre alunos do sexo masculino e do feminino. Já na faixa etária de 20 a 29 anos, o número de homens era maior e, por outro lado, entre 30 e 51 anos havia um predomínio de mulheres. Somente um aluno possuía idade superior aos 51 anos: no período da pesquisa contava com 71 anos de idade. Quanto às ocupações exercidas, todos eram empregados operacionais (empregadas domésticas, lavadores de carro, operários com pequena qualificação técnica etc.); quanto a seus locais de nascimento, a grande maioria era de origem nordestina.

Partimos da posição de que, se a construção de conhecimento histórico na sala de aula ganha sentido e significado por meio das possibilidades apresentadas pelos diversos olhares que reativam o vital da comunidade, dentre os olhares e vozes que devem ser considerados estão as lembranças das mulheres que, pela posição que historicamente vêm ocupando na sociedade, tecem histórias que elucidam formas culturais de expressão e sobrevivência.

*“Abrindo o campo para análise de expressões culturais, modos de vida, relações pessoais, redes familiares, étnicas e de amizade entre mulheres e entre mulheres e homens; seus vínculos afetivos, ritos e sistemas simbólicos, construção de laços de solidariedade, modos e formas de comunicação e de perpetuação e transmissão das tradições (...) propiciando um maior conhecimento sobre a condição social da mulher.”<sup>14</sup>*

A valorização da mulher, em nossa sociedade, não é dada apenas por sua inserção no mercado de trabalho, mas por sua memória pessoal, que se relaciona com outras memórias compartilhadas e constrói identidade, relações humanas, valores éticos. Paul Thompson destaca que “*sem a memória pessoal não podemos viver, não podemos ser seres humanos*”<sup>15</sup>. Acrescentamos: sem memória pessoal e compartilhada, a mulher não pode ter consciência de seus valores.

Qual é a mulher aluna que temos? Pensemos na aluna das escolas públicas: a quanta violência ela foi submetida até chegar à sala de aula, além de fadiga, fome e sede?! Muitas delas são vítimas ocultas da violência nas favelas brasileiras, onde a ação do Estado é ausente ou abusiva.

*“Na raiz da vida do povo está a fadiga. Não há compreensão possível do espaço e do tempo do trabalhador manual se a fadiga não estiver presente e a fome e a sede que dela nasceram. E as alegrias que advêm desta participação no mundo através do suor e da fadiga: o sabor dos alimentos, o convívio da família e vizinhança, o trabalho em grupo, as horas de descanso. Escreveu Simone Weil em seu diário: ‘Nenhuma poesia referente ao povo é entendida se nela não entra a fadiga’”*.<sup>16</sup>

Na mitologia grega podemos encontrar metáforas para o trabalho com memória das mulheres: Mnêmosis é a deusa da memória, amada por Zeus e mãe das nove musas. Suas filhas Clio, que representa a história, e Melpômene, que representa a tragédia, patrocinam duas formas de discurso do pensamento grego clássico - a ‘história’ e a ‘tragédia’, respectivamente – formas que buscam manter presente, ao conjunto dos cidadãos da pólis, a memória das ações humanas, individuais e coletivas, que, de uma forma ou de outra, servem de paradigmas a serem observados, seguidos ou evitados.

Assim, vamos analisar os relatos feitos pelas alunas que produziram 9 dos 12 relatos apresentados oralmente nas aulas, talvez pela temática em questão ou por outros fatores a serem melhor pesquisados.

### **Condições de produção dos relatos orais**

A análise que iremos apresentar considera que a narrativa é produzida em condições que envolvem lembranças, afetos, interesse em criar certa impressão nos ouvintes (dentre eles o professor), a forma de encaminhamento da proposta feita pelo professor, os exemplos, argumentos e posições ideológicas expressos pelos colegas, e outras.

Após a leitura e o debate do texto “A Casa Xavante”<sup>17</sup>, o professor pediu que os alunos desenhassem em seus cadernos a casa que o texto sugeria. Essas produções abriram espaço para que eles apontassem aspectos que os sensibilizaram e relatassem episódios que associavam ao conteúdo do texto. Tais relatos foram áudio-gravados pelo professor. A proposta era utilizar técnicas de história oral<sup>18</sup>, procurando interferir o menos possível nas respostas dos alunos.

Em alguns casos, para estimular o relato, o professor interferiu mais, colocando questões que chamavam a atenção dos alunos (por exemplo: *Como foi esta experiência de dormir na esteira? De onde você acha que veio este costume de dormir na esteira? Vocês faziam a própria esteira? E o que usava para fazer esteira? Onde ocorreu isto?*). Outra forma de interferência do professor foi questionando os alunos sobre o sentido da palavra “relato” (*O que estamos tirando dos relatos?*) ou sobre a relação do depoimento com o tema “esteira” estudado na aula, ou propondo que os alunos fizessem relações de seus depoimentos com o texto “A Casa Xavante”, ou ainda ajudando os alunos a destacar as tradições orais e as heranças culturais.

Outras falas do professor parecem se ligar mais a momentos de organização dos alunos e de apoio afetivo a eles (por exemplo: *Muito obrigado, aluna M.P.C. É interessante este relato. Aluna S.R.S., e você? Tem uma experiência para contar?*, *Muito bem! E tem mais alguém que tem alguma experiência para relatar?*, *Aluna A.A.S., você poderia dar o relato sobre esteira?*, *Muito bem, pessoal, alguém tem outra experiência que gostaria de compartilhar com a gente? Vamos pedir para nossa colega, então, relatar a experiência dela.* *Aluna J.B.L., de que terra que você é? Muito bem. Mais alguém gostaria de compartilhar sua experiência sobre esta vivência?*, *Sentava na esteira, no chão, assim? Você gostaria de comentar mais?* *Vamos ouvir a aluna A.L.A.C. contando a experiência. Você já dormiu em esteira?*).

Quando o professor percebia que o aluno/a estava desenvolvendo a narrativa, deixava o relato fluir, ou interferia em alguns relatos para verificar o significado que era dado ao que estava sendo falado. Por vezes ele apontou para os alunos/as a relação de seus relatos com a cultura que busca valorizar a identidade, a memória e a história da comunidade, desvalorizada pela cultura massificada. Porém, outros recortes foram feitos a partir dos relatos.

É preciso deixar claro que, antes do pesquisador, estava o educador/professor, também preocupado com questões formais da escola: frequência, disciplina (inclusive para não atrapalhar os demais colegas), envolvimento de todos os alunos, tempo de aula, continuidade do tema geral do curso e outros aspectos.

Embora muitos alunos, em especial os homens, se negassem a apresentar narrativas, houve a preocupação em ouvi-los. A participação de todos eles, favorecendo e colaborando

com o relato, ou dispersos e atrapalhando as narrativas, também influenciou na produção dos relatos.

### Os conteúdos trabalhados pelas alunas

O professor procurou encaminhar as discussões sobre os relatos na perspectiva cultural que revela história e tradições – no caso em questão, a esteira, muito vinculada com os povos indígenas, cultura que muitas alunas reconheceram como de seus antepassados, presente em sua comunidade.

*“Bom, lá próximo à nossa cidade tinha uma aldeia. Muitas vezes o goiano chama de denga também, né? Então tinha do lado de lá, Mato Grosso, do lado de cá, Goiás. E na beira do rio Araguaia tinha uma aldeia e do outro lado, do Mato Grosso, também tinha uma aldeia indígena. E os costumes eram mais por causa dos índios. E, também, devido à pobreza de comprar colchões, era esteira mesmo que os meus pais fabricavam, ou o pessoal da redondeza. Todo mundo fabricava”* (aluna M.P.C. 51 anos).

*“Itororó era Itapui. Pois lá era indígena. Então era Itapuí, aí o pessoal colocaram o nome dela de Itororó. Mas não era Itororó. Era Itapuí”* (aluna S.R.S. 36 anos).

A ancestralidade foi um elemento muito usado nos relatos. Embora fosse uma aula baseada em texto que fazia pensar a cultura indígena, os relatos analisados mostraram uma procura das origens culturais de suas próprias famílias, de tradições ligadas ao processo de tecer nas mãos da mãe, da avó ou da tia.

*“É porque da nossa família já veio da nossa bisavó, tataravô”* (aluna D.G.B., 22 anos).

*“A minha mãe fazia isto aí, vendia”* (aluna A.A.S. 40 anos).

*“Eu não. Minha avó. Ela faz muito isso”* (aluna J.B.L. 19 anos).

*“Aí, professor, eu nem sei. Eu só via minha tia fazendo. Era uma tia que fazia”* (aluna M.B.A.S. 29 anos).

A narrativa das alunas era lenta e cautelosa, como que demonstrando o movimento dos gestos dos personagens relatados que a memória ia lhes trazendo.

*“Ela pegava aquele olho (?) da palha, da carnaúba. Aí botava para secar. Depois de seco ela fazia aquele trançadinho, né? Sentado no chão, né? Fazia de dois metros de comprimento. De um metro e meio, né? Tinha umas que saíam mais ralinhas. Tinham outras que saíam mais trançadinha, mais unidinha, né? Fazia abanador, de abanar. Fazia uma porção de coisas. Fazia para vender” (aluna A.A.S. 40 anos).*

*“Ela pega folha de bananeira, bota para secar. Pega um, como é que fala? Um... deste coqueiro, amarra tudo bem juntinho, assim. E vai amarrando, assim. Aí põe pra secar. E depois tá pronto” (aluna J.B.L. 19 anos).*

Nas falas apresentadas, a noção de “experiência” se confundia com a de “cotidiano”.

Professor: *“M.P.C., como foi esta experiência de dormir na esteira?”.*

Aluna M.P.C. (51 anos): *“Bom, não era nem experiência, né, professor? Era o nosso dia-a-dia”.*

A concretude do processo de retomada da experiência era visível em alguns relatos que destacavam o olhar para algum item do patrimônio, por exemplo, em relação ao fogão que a mãe possuía:

*“Só que era à lenha. Parecia fogão a gás... Até ela vendeu para o museu da Bahia. O museu da Bahia que comprou. De Salvador mesmo. Eles vieram buscar... Eu queria ter ele hoje” (aluna S.R.S. 36 anos).*

A identificação dos alunos em relação aos relatos das colegas era explícita.

*“O meu pai fazia a mesma coisa que o pai dela fazia. Só que o nosso era diferente. Eu fazia com a palha de banana. Punha para secar. Aí, do jeito que ela falou mesmo, aí eu fazia. E colocava uma madeira no meio” (aluna N.L.S.S.).*

*“A gente gostava mais de usar no quintal. Igual ela (aluna M.P.C.) fala que lá também se chama terreiro né?” (aluna S.R.S.).*

O relato da aluna H.V.O. (32 anos) também nos mostra o movimento de envolver os colegas na partilha de significados: *“Quem conhece pé de juazeiro, aqui?... Quem já ouviu falar em comidinha?... A gente não fazia estas coisas que hoje a gente não confia deixar os nossos filhos fazer”.* Aquele relato envolveu um diálogo de identificação e/ou estranheza com outros

alunos, e caminhou por vários temas que indicavam conhecimentos e experiências. Ele pode ser dividido em duas partes: a primeira tratou da casa e foi para a esteira, que ficava debaixo do juazeiro onde faziam a comidinha, igual o churrasco junto com os amigos de 12 a 14 anos no Piauí e depois no Ceará. Começavam uns namoros nas esteiras, “*mas não como os de hoje, que avançam o sinal*”, cavavam poço para pegar água pura, que tiravam com cacimba; faziam poço na areia como de praia, carregavam muita água na cabeça e colocavam redes nos pés do juazeiro. “*Assim é a vida no interior*”. Pelas idéias da narradora, a partir da lembrança, algo pode ser comunicado às novas gerações, pois não se viverá mais o relatado. “*Naquela época o namoro era bem diferente do que é hoje*”.

A segunda parte do depoimento de H.V.O. pode ser classificada, ainda tendo como referência à narradora, como uma curiosidade, como “*narração das tradições*”: algo que o avô contou para o pai, que contou para os filhos, que a aluna contou para a filha, que contará para os filhos dela. É o relato da chegada do primeiro carro na cidade onde a aluna nasceu. A buzina alertou os moradores para a chegada de um “*bicho*”, todos se armaram com paus, inclusive de cercas, e quando o carro chegou começaram a espancar o “*bicho*”, que era um carro.

A aluna finaliza todo o relato afirmando: “*uma coisa eu tenho certeza, aprendi a fazer cuiá com meu pai*”. Nessa parte podemos perceber a força do relato e da tradição oral. O que está em jogo é a tradição. Esta é apresentada relacionando-a com lugares de memória: “*Era um carro que nem... vamos supor... que fosse um carro que nem esses jipes que têm no Museu do Ipiranga, que põem no museu. O primeiro carro na cidade*”.

O relato de memórias acionava ainda formas complexas de relação pensamento e linguagem no processo de comunicar lembranças.

*“Imbira é tirado, assim, a casca de um pau, que ela é muito resistente. Então eles descascam, batem ela, sabe? Aí eles, eles fazem assim, dá uma torcidinha naquela imbira e amarra as pontinhas. E transforma em uma corda, né? Então, aí, é tipo assim. Deixa eu ver que corda que é... não sei se é, não, não é a piaçaba. Eu esqueci o nome de uma corda que é tipo a imbira. Então, aí eles pegavam, assim, um pau reto, tipo um pau de vassoura, e amarrava na lateral a imbira, lá e cá. Embaixo também. Aquele pau. Aquele cabo de vassoura. Dos dois lados, né? E em cima ficavam as madeiras. E aí eles mediam mais ou menos o espaço. E colocavam mais imbira, mais imbira. Assim, aquelas tiras, né? De cima embaixo amarrando e depois eles começavam a tecer.*”

*Tem um mato lá, para nós, que chama taboa, é conhecido como taboa. E a paina dela eles enchem, fazem travesseiro. Então eram as esteiras e os travesseiros, com a própria paina da taboa eles*

*enchiam os travesseiros. E aí eles começavam a fazer a esteira. Eles têm um acabamento bem direitinho. Ficava muito bonita e muito fofinha, sabe?” (aluna M.P.C. 51 anos, nascida em Goiás).*

*“Aí ele fazia. Aí a gente enchia os colchões de qualquer coisa. Aí fazia a cama e colocava a esteira. E, depois, colocava o colchão por baixo e o colchão por cima. A gente colocava o colchão na cama, porque o colchão era muito fininho. Aí, então, a gente colocava o colchão por cima. Para não machucar a madeira” (aluna N.L.S.S. 44 anos, nascida na Bahia).*

*“A gente tinha colchãozinho já. Minha mãe enchia o colchão com grama. Enchia mesmo. Era colchão com capim, o nome. E tinha um tecido que chama alinhagem. Minha mãe fazia colchões com aquilo. E a gente tinha cama. Meu pai que fazia as camas para a gente. Direitinho, com tábua. Fazia direitinho e a gente vivia bem” (aluna S.R.S. 36 anos, nascida na Bahia).*

Na situação criada na sala de aula, a memória funcionou como um caminho que possibilitou a emergência de sentimentos de saudosismo:

*“Eu gostava muito. Às vezes eu tenho até saudade daquele tempo. Quer dizer, a gente achava que era ruim, mas era bem melhor aquele tempo do que hoje. A gente achava que a gente era muito pobre, mas pelo menos a gente não sofria tanta violência, humilhação. A gente era feliz ali e não sabia” (aluna M.P.C. 51 anos).*

*“(Eu) Era feliz também” (aluna S.R.S. 36 anos).*

A lembrança (“Como eu me lembro disso!”, “Disso eu me lembro!”) servia como fundamento para a realização dessa relação em que os sentimentos estão envolvidos com a história:

*“Eu, para mim é saudades. É saudades eu falar. Para mim é histórias e saudades. Saudades deste tempo que a gente vivia. Do passado. Que, no futuro não tem como a gente fazer isto” (aluna H.V.O. 32 anos).*

O tempo era apresentado pela experiência de cada aluna: “*Professor, você já viu como eram as camas antigamente?*” (aluna M.P.C. 51 anos). Nas narrativas as mudanças no tempo são destacadas. Não era assim no tempo delas.

Algumas vezes, o diálogo que o professor estabelecia com algum aluno ampliava o relato do tema esteira para outros temas:

*“Chão de barro mesmo! Não tinha nada de chão batido. É terra, barro, estas coisas” (aluna A.A.S. 40 anos).*

Professor: “Até dentro de casa?”.

Aluna A.A.S.: *“Até dentro de casa. Fogo de lenha, água com aquelas latas na cabeça, pisar no pilão, aquelas coisas, tudo o que a gente precisava consumir não tinha nada fácil. Tinha que tudo pegar, pra fazer, pra poder consumir diariamente. Tinha que pegar na roça. Era tudo trabalhoso. Não tinha nada industrializado”.*

Professor: “Me fala de um produto que vocês utilizavam?”.

Aluna A.A.S.: *“De um produto que a gente consumia? Alimento?”*

Professor: “É”.

Aluna A.A.S.: *“Meu pai plantava de tudo. Era assim, meu pai plantava de tudo. Na época de inverno era na roça. Na época do verão era um lugar assim, na beira de um rio, um córrego chamado, chamava vazante lá. Eu não sei se continua indo, né? Mas ele plantava de tudo, abóbora, né, feijão. Pegava aquelas vagens de feijão e tirava todo feijão de dentro, né? Ele fazia ele vender. Para vender ele deixava ele secar, para poder... ele batia com um pedaço de marreta, assim, para poder sair tudo da barra (?), para poder tirar palha daquilo ali. Medir e vender o total, né? Que era para a gente consumir e para vender, para manter e comprar as outras coisas, demais”.*

Para alguns alunos, narrar tal memória é insignificante: *“Ah, pro!”*. (aluna M.B.A.S. 29 anos). Mas percebendo a insistência, prossegue: *“É com... o negócio da bananeira, né? Ela botava pra secar e depois pegava umas cordas e ia fazendo”.*

## **Considerações**

As análises dos relatos das alunas nos possibilitaram apontar a potencialidade do trabalho com memória no estudo de história, exigindo reflexões da prática na sala de aula por parte da comunidade escolar na qual os professores se inserem. Nossa intenção não se restringiu a enfatizar o valor da preservação do patrimônio cultural e do estudo dos indicadores de memória<sup>19</sup>, mas em destacar a sensibilidade dos alunos que pode ser trabalhada na escola na valorização da identidade que a comunidade escolar apresenta e no respeito às diferenças.

Na análise apresentada, o exercício de escutar permeia o exercício de narrar, como pudemos constatar. Narradoras, e ouvintes, as alunas nos permitiram adentrar o campo de

uma “*resistência diária à massificação e ao nivelamento, eis o sentido das formas da cultura popular*”.<sup>20</sup>

Apegando-nos às afirmações de Gonçalves Filho<sup>21</sup>, podemos pensar no olhar que se volta em direção ao passado, divertindo-se e compenetrando-se nas imagens de outro tempo, suscitadas nos materiais e nas obras que a memória impregnou. As alunas se sensibilizaram para compartilhar suas memórias a partir da informação de que os Xavantes utilizavam esteiras. A partir daí elas começaram a relatar suas experiências (de produção e utilização) com esteiras em depoimentos que traziam novidades ou diferenças em relação aos demais. Longe de constituir-se num impedimento nostálgico à história, tal olhar instaura um desequilíbrio na relação com o presente, presente vivido e representado como progresso, e possibilita o encontro com a prática, vinculado obviamente à temática suscitada na narração.

*“A memória, aqui, é olhar e trabalho (...) recolhe imagens de outrora, mas reclamadas nas nervuras de uma vida em ato: ‘relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora’: ‘não há evocação sem uma inteligência do presente’ (...) um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”.*<sup>22</sup>

Em alguns relatos, os alunos que os ouviam identificavam-se com a narradora, por terem vivenciado semelhantes casos, o que sugere a construção de uma memória coletiva. É o mexer, o procurar, o questionar, e os relatos vão sendo desenvolvidos, partindo do tecer até chegar às funções da esteira: substituir o colchão para dormir, assistir à TV, descansar na hora do almoço ou mesmo para proteger as melancias, e no lazer com os amigos. Entretanto, os relatos puderam desenvolver, a partir do olhar da memória, outras temáticas. Como diz Gonçalves Filho, o fluxo da memória em pontos onde a significação da vida se concentrou – mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas – lança lembranças, conteúdos e significados.

A memória corre o risco de se render ao ritmo da atualidade, mas o ensino baseado na memória trabalha com aproximações e distâncias, semelhanças e diferenças, não no sentido de subjugar ou excluir, mas no de buscar aspectos de identidades e de respeito às diferenças. A partir das vozes das alunas, o passado é restaurado no presente e esse é compreendido como continuidade e ruptura, aspecto que contribui, e muito, para restaurar a auto-estima dos alunos, em especial dos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ao compartilhar memórias, se partilham momentos de dor, exclusão, alegria, todos eles de marcante significação pessoal, comunitária e social. Isso favorece o relacionamento com outros mundos, em um processo onde identidade e alteridade ampliam o universo feminino, no

qual o tempo da mulher, muitas vezes – e este é o caso das alunas narradoras e ouvintes – é da dupla jornada: trabalho e família, em que elas se apropriam de ritmos já existentes para a construção de formas de sobrevivência.

A escola tem sido apontada como uma organização que, do ponto de vista do uso do tempo, provoca uma anulação do ritmo individual e impõe um ritmo coletivo, rápido e obrigatório, dado pelo exterior. O professor é a presença organizadora do tempo e das atividades que acontecem na sala de aula. Os ritmos dela, segundo Garcia<sup>23</sup>, não são independentes do ritmo da sociedade.

Garcia estuda o trabalho de Laura, reconhecida como ótima professora pela comunidade de sua escola. O ritmo de seu trabalho é dado pelo ajuste entre kairós (o tempo estratégico, apropriado para determinada ação) e chronos (o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável). Para Laura, a atividade de ensino está centrada na possibilidade de atender no momento oportuno cada aluno em suas necessidades e permitir-lhes que recuperem, em parte, o controle sobre o seu próprio tempo. Com isso, Laura rompe com a idéia de que todos os alunos são ensinados da mesma forma e ao mesmo tempo e aproveita cada momento de contato para conhecer o trabalho de cada aluno. Ela exige que os alunos refaçam trabalhos, corrige seus cadernos, inclusive em casa. Dentro de uma rotina extremamente organizada, ela é capaz de permitir a desorganização, a partir do ritmo de cada aluno e da turma como um todo. Assim, para Laura, o tempo não é chronos, é kairós. O ritmo muda em diferentes períodos ou épocas. A definição do tempo de conclusão de uma tarefa ou do horário que se marca para um encontro é expressão do momento apropriado - ou oportuno -, presente na vida cotidiana e que possibilita a convivência social. A escolha do momento certo, nos contatos cotidianos, é de grande importância e revela “a riqueza do tempo perdido”.

Nossas análises nos levam a concordar que as experiências temporais são individuais e sociais. O frenesi do ritmo do tempo capitalista (que a mediação e a globalização nos fazem incorporar), e que dilui a experiência enraizada na tradição, pode ser trabalhado na escola dando valor ao ritmo pessoal e ao da comunidade escolar, a partir do ensino de história vinculado à memória, que recupera o que há de único em cada um de nós e em nossa comunidade.

Se o tempo vivido é subjetivo, já que cada um tem o seu próprio tempo, influenciado pela fantasia, pela memória, pela imaginação e também pelos contatos sociais, o tempo escolar é uma construção histórica e cultural marcada por ritmos e regularidades, pelo tempo de longa duração (a obrigatoriedade escolar) e pelo tempo de curta duração (o ano letivo, a jornada, os horários de aula, os momentos interativos).

Na prática pedagógica analisada, onde o ritmo imposto foi trabalhado a partir das diversas perspectivas da memória, as mulheres alunas se aconchegaram para tecer a “rede de retalhos” de suas memórias.<sup>24</sup>

O ouvir narrações e o narrar fertilizam o ensino de história conforme os alunos, homens e mulheres, reconhecem a história na própria vida e no cotidiano da comunidade. Podem com isso compreender que o presente é uma continuidade e uma ruptura com o passado, e sensibilizar-se para a questão do esquecimento que a história oficial tem em relação à memória da comunidade, na medida em que o ritmo imposto do capitalismo globalizante destrói as peculiaridades das diferentes culturas.

O que a escola pode estimular é o estudo do que pode ou está em processo de renascer na terra de erosão, fazendo uma relação com os conceitos tática e estratégia de Michel de Certeau.<sup>25</sup>

A estratégia está, por exemplo, nos programas curriculares oficiais, cuja produção tem intenções e objetivos e o número de pessoas responsáveis por sua elaboração pode ser grande, ou pequeno. Eles são enviados para as escolas, junto com “capacitações” ou não dos professores. Mas como eles serão, ou não, colocados em prática é o que Certeau designa de “tática”, como arte do fraco, da astúcia.<sup>26</sup>

A proposta é pensarmos o mundo relacionando os diferentes, a partir da consciência do que é específico de cada um deles, o que dirige a percepção contemporânea para diversos estímulos. Essa educação para o sensível e para a percepção, como é o caso do ouvir e narrar memórias, possibilita apontar, subsidiados por Ecléa Bosi<sup>27</sup>, não só que a cultura das classes pobres está ligada à existência e à própria sobrevivência, mas que existe uma cultura vivida e uma cultura que os homens aspiram:

*“Seria a cultura um elemento de consumo, pois? (...) Se a promoção das classes pobres depende de instrução, na cidade ou no campo, se é preciso reivindicar o direito à ciência e à arte, essa luta é já, em si, uma fonte de cultura. (...) É bom poder escolher, mudar de rumo; as representações da cultura estão sempre ligadas às de liberdade. Uma operária de São Paulo ligava o seu desejo de leitura com o medo de seu filho e as outras crianças continuassem como estavam. (...) Forte predileção nas leituras da gente simples é pelo conhecimento das outras pessoas, do que elas pensam, de como vivem. (...) A cultura aparece sempre como uma terra de encontro com outros homens, para uma classe dobrada sobre a matéria, segregada como se fora uma outra humanidade. (...) O conteúdo concreto de consciência acompanha os meios materiais de sobrevivência”.*<sup>28</sup>

Ao ouvir e trabalhar os relatos das narrativas, devemos ter sensibilidade para perceber que *“atrás deles está uma pessoa que percebe, luta, cujas mãos tecem o tecido vivo da história; seguremos com força os fios dessa trama”*.<sup>29</sup>

A memória não pode se transformar em mercadoria para o consumo, com o tratamento dela no nosso tempo, atento aos sinais da história. Em busca da atenção aos diferentes ritmos, podemos notar que as pessoas mais velhas querem aprender novos cantos e ensinar os cantos de outrora. Sua identidade precisa ser reconhecida; suas lembranças, preservadas, atentos à perda das raízes, que é condição desagregadora da memória.<sup>30</sup>

Nossas mulheres-alunas apresentaram as memórias da comunidade, unindo seus integrantes pela adesão afetiva, com negociações entre memória individual e memória da comunidade. São memórias que geralmente se apresentam em silêncio ante a memória oficial.

A escola pode trabalhar com a memória das mulheres em outra vertente da apresentada pela mídia. Daí a importância de pesquisas voltadas sobre a dimensão da sala de aula. Nela professor e alunos se transformam em pesquisadores da própria realidade, na dinâmica em que se desenvolve a educação escolar que ganha significado com o retorno, o reencontro e a recriação na e da sala de aula. Nela trabalha-se o social com a especificidade da cultura escolar, que é diferente da cultura da rua, conforme analisamos o cotidiano da comunidade escolar, procurando entender suas falas e silêncios, no contexto da sociedade complexa que estamos colocados, onde as mulheres estão colocadas.

Dentro do contexto social e histórico em que professores e alunos vivem, recupera-se o cotidiano como campo de experiência humana no fazer escolar, onde ocorrem aproximações e afastamentos, dos alunos para com o professor e vice-versa, e diversas apropriações por parte dos alunos do que é colocado pelo professor na relação de mediação que ele exerce.

Na leitura do mundo, e não apenas das letras, os alunos fazem a dinâmica de estranhamento e reconhecimento nos rastros da memória da comunidade. A procura desses rastros é a busca de efetiva cidadania e democracia, e se faz pela troca de experiências e apropriações, no entendimento e no reconhecimento da comunidade como formadora também do cotidiano escolar.

Trabalhando a percepção na escola com o tema memória, os alunos experimentam situações em que se sentem participantes do processo histórico. Tal ação didática com a base da educação patrimonial insere olhares de leitura do mundo, sensibilizando, na busca de rastros em traços, para admirar a percepção do ritmo e o conviver com entusiasmo em relação aos diferentes.

Recebido para publicação em maio de 2008.  
Aprovado para publicação em agosto de 2008.

**Notas**

- <sup>1</sup> Cf. BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 1987.
- <sup>2</sup> THOMPSON, Paul. Histórias de vida como patrimônio da humanidade, In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (orgs.). *História Falada: Memória, Rede e Mudança Social*, São Paulo: SESCSP/ Museu da Pessoa/ Imprensa Oficial de São Paulo, 2006, p.20.
- <sup>3</sup> Ibid, p.18.
- <sup>4</sup> GAGNEBIN, Jeanne Marie. Narrar e curar. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1º set. 1985. Folhetim, p. 11.
- <sup>5</sup> BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*, São Paulo: Ateliê, 2003, p.66.
- <sup>6</sup> Ibid, p. 61.
- <sup>7</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 91.
- <sup>8</sup> BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto, 1998, p. 138-140.
- <sup>9</sup> Cf. MILANESI, Luiz. *Casa da invenção*, São Paulo: Editora Siciliano, 1991.
- <sup>10</sup> ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. *Comunicação e Educação*. São Paulo, v. 3, n. 10, p. 50 –56, set./dez. 1997, p. 54.
- <sup>11</sup> BITTENCOURT, 1998, p. 133.
- <sup>12</sup> SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 19.
- <sup>13</sup> LAWAND, Diógenes Nicolau. *Memória e ensino de história: uma experiência na educação de jovens e adultos*, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- <sup>14</sup> MATOS, Maria Izilda Santos de. *Por uma história da mulher*, Bauru: EDUSC, 2000, p. 23.
- <sup>15</sup> THOMPSON, 2006, p. 18.
- <sup>16</sup> BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres, In: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (orgs.). *A cultura do povo*, São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1984, p.27.
- <sup>17</sup> ANDRIOLO, Arley. *Viver e morar no século XVIII: Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás*, São Paulo: Saraiva, 1999, p.7.
- <sup>18</sup> Sobre história oral, além de outros, consultar: FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: possibilidades e procedimentos*, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*, São Paulo: Loyola, 1996; \_\_\_\_\_.Definindo História Oral e Memória. *Cadernos CERU*. São Paulo, n.5, série2, p. 52 – 60, 1994; NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral*. São Paulo, n.3, p. 109-116, jun. 2000.
- <sup>19</sup> Em apostila, de autoria da professora Maria Cristina Oliveira Bruno, fornecida no curso “Memória, Patrimônio e Pedagogia Museológica” (promovido pelo Centro de Memória Bunge, em 04/10/2007) temos, na página 2, o seguinte texto: “A memória é uma construção no presente, a partir de indicadores culturais relativos à experiências que os indivíduos e os grupos sociais estabelecem com seus semelhantes (expressões), com a paisagem (lugares) e com as coisas (artefatos), em suas formas de subsistência, sociabilidade, celebração e representação”.
- <sup>20</sup> BOSI, 1984, p. 33.
- <sup>21</sup> Cf. GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto et al.. *O olhar*, São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 95.
- <sup>22</sup> Ibid, p. 97.
- <sup>23</sup> GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, p.109-125, jul./dez. 1999.

- 
- <sup>24</sup> Referência ao filme “Colcha de Retalhos” (How to Make an American Quilt, EUA, 1995), produção realizada pela Amblin Entertainment e Universal Pictures, tendo como diretor Jocelyn Moorhouse e roteiristas Whitney Otto, Jane Anderson. O filme aborda o relacionamento de mulheres a partir de suas narrativas, na construção comunitária de uma colcha.
- <sup>25</sup> “Chamo de ‘estratégia’ o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que pode ser isolado um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica). A estratégia postula um ‘lugar’ suscetível de ser circunscrito como ‘algo próprio’ e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma ‘exterioridade’ de alvos e ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.)”.In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. v.1, Petrópolis: Vozes, 2001, p. 99.
- <sup>26</sup> “A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresa. Conseguir estar onde ninguém espera. É astúcia”. In: *Ibid*, p. 100 – 101.
- <sup>27</sup> BOSI, 1984, p. 28.
- <sup>28</sup> *Ibid*, p. 28 – 30.
- <sup>29</sup> *Ibid*, p. 28.
- <sup>30</sup> BOSI, p. 28 e p. 206, 2003.