

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Júlia Canella da Silva

**Histórias e subjetividades femininas na EJA:  
memórias e narrativas sobre a ditadura**

Juiz de Fora  
2019

Júlia Canella da Silva

**Histórias e subjetividades femininas na EJA:  
memórias e narrativas sobre a ditadura**

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado pela acadêmica Júlia Canella da Silva como exigência para obtenção do título de licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Cristina Alvim.

Juiz de Fora  
2019

## Resumo

A presente pesquisa surge a partir de meu interesse e inserção pessoal enquanto pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos, e pelo reconhecimento das mulheres enquanto sujeitos de pesquisa. Além disso, a pesquisa se ancora nas inquietações sobre temas sensíveis no Ensino de História, inquietações estas que se colocam a partir de questões políticas do tempo presente. Sendo assim, temos como objetivo investigar as memórias e representações que o período da Ditadura Civil-militar no Brasil, compreendido entre 1964 e 1985, imprimiu na vida de mulheres iletradas ou com pouca escolarização, que vivenciaram este período, e que hoje retornam à escola através da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é pertinente questionar como a narrativa escolar se imprime em suas representações do período, visto que os sujeitos retornaram à escola na vida adulta e estavam em idade escolar durante a ditadura. Enquanto embasamento teórico-metodológico a presente pesquisa se pauta pelo tratamento da narrativa, centrada na abordagem biográfica, que busca perceber, através das histórias de vida destas mulheres enquanto contam a si mesmas, suas memórias e representações sobre a experiência social da ditadura civil-militar. Para o desenvolvimento da pesquisa serão mobilizadas narrativas orais – através da história oral – centradas nas histórias de vida de cinco mulheres com faixa etária entre 68 e 71 anos de idade, que estão cursando a EJA em diferentes etapas de escolarização. Através destas narrativas, objetivamos compreender de que forma o período de repressão política, ideológica e de liberdade se imprimiu no cotidiano dessas mulheres e como elas constroem suas percepções sobre o regime no momento presente. O trabalho com mulheres diz do processo de silenciamento ao qual estas sempre foram subjugadas em nossa sociedade, dando visibilidade e importância às suas narrativas de forma a colocá-las enquanto sujeitos ativos na história através de suas vivências. A partir da análise das entrevistas foi possível perceber a potência da utilização da memória e dos relatos orais destas mulheres enquanto fontes de pesquisa. Dar a estes sujeitos a oportunidade de contar suas histórias, partilhar memórias e lembranças de sua vida, colabora com a construção de sua autoestima, além de provocar um exercício de reflexão sobre o contexto que viveram e o espaço da escola em sua vida ontem e hoje.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Narrativas de memórias. Ditadura Civil – Militar. Subjetividades femininas. Educação de Jovens e Adultos.

## **Abstract**

The present research arises from my interest, and personal insertion as a researcher in the field of Youth and Adult Education, and by the recognition of women as subjects of research. In addition, the research is anchored in the preoccupations about sensitive themes in History Teaching, concerns that arise from political issues of the present time. We aim to investigate the memories and representations that the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil, between 1964 and 1985, impressed on the lives of illiterate women with little schooling who lived through this period and who today return to school through Youth and Adult Education. Therefore, it is pertinent to question how the school narrative is printed in its representation of the period, since the subjects returned to school in adult life and were of school age during the dictatorship. As a theoretical-methodological basis, the present research is guided by the treatment of the narrative, centered on the biographical approach, which seeks to perceive, through the life histories of these women while they tell themselves, their memories and representations about the social experience of the civil-military dictatorship. For the development of the research will be mobilized oral narratives - through oral history - centered on the life histories of five women aged between 68 and 71 years, who are attending the Youth and Adults education in different stages of schooling. Through these narratives, we aim to understand how the period of political, ideological and freedom repression was imprinted in the daily life of these women, and how they build their perceptions about the regime in the present moment. The work with women tells of the process of silencing which they have always been subjugated in our society, giving visibility and importance to their narratives in order to place them as active subjects in history through their experiences. From the analysis of the interviews, it was possible to perceive the power of memory use and the oral reports of these women as sources of research. Give these subjects the opportunity to tell their stories, share memories and memories of their life, collaborate with the construction of their self-esteem, in addition to provoking an exercise in reflection about the context they lived in and the space of the school in their life yesterday and today.

**Keywords:** Teaching History. Narratives of memories. Civil – Military Dictatorship. Feminine subjectivities. Youth and Adult Education.

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Mulheres que contam de si:</b>	
<b>trajetórias.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Rachel, a que cuida.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Cecília, a que sonha.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Clarice, a que espera.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Carolina, a que trabalha.....</b>	<b>18</b>
<b>1.5 Conceição, a que conta histórias.....</b>	<b>20</b>
<b>1.6 Trajetórias que se cruzam.....</b>	<b>22</b>
<b>2. A Ditadura: entre memórias e ausências.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 O processo de silenciamento e a construção de memórias.....</b>	<b>26</b>
<b>3. O ensino de História e a Ditadura na narrativa escolar.....</b>	<b>32</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>37</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>39</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>41</b>

## Introdução

A presente pesquisa surge a partir de um interesse pessoal da pesquisadora na Educação de Jovens e Adultos, e nas mulheres enquanto sujeitos de pesquisa. A EJA se constrói enquanto campo de pesquisa possível através de um primeiro contato com a modalidade de ensino em duas bolsas de Iniciação Científica na Faculdade de Educação, entre os anos de 2017 e 2019. Por outro lado, compreender as mulheres enquanto sujeitos de pesquisa que produzem história, narrativas e vivências particulares, se dá enquanto um recorte de gênero que me afeta pessoalmente, enquanto mulher e pesquisadora, que se propõe a conhecer e produzir conhecimento sobre outras mulheres.

As inquietações sobre temas sensíveis no Ensino de História se colocam a partir de questões políticas do tempo presente; e de vivências universitárias em diferentes contextos. Dessa forma, a Ditadura Civil - Militar<sup>1</sup> se coloca atualmente como um debate em pauta, sendo constantemente questionada e relativizada pela sociedade, questionando-se também a produção historiográfica estabelecida e até mesmo relatos de memórias, pessoais e coletivas, sobre o tema. A pesquisa é traçada então a partir de uma questão central, a qual se propõe pensar, a partir de uma análise biográfica, como, e se, o período da ditadura civil – militar brasileira aparece na história de vida de mulheres iletradas, ou com pouca escolarização, que retornam à escola através da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa aqui desenvolvida tem como objetivo investigar as memórias e representações que o período da Ditadura Civil-militar no Brasil, compreendido entre 1964 e 1985, imprimiu na vida de mulheres iletradas ou com pouca escolarização, que vivenciaram este período, e que hoje retornam à escola através da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto se faz necessária a definição de alguns objetivos específicos que contribuam para a construção do que se pretende enquanto questão de pesquisa e problematização do tema.

Nesse contexto é pertinente questionar como a narrativa escolar se imprime em suas representações do período, visto que os sujeitos retornaram à escola na vida adulta e estavam em idade escolar durante a ditadura. Tal aspecto pode ser pensado por duas vias, tanto em relação ao momento de sua juventude que se passa justamente durante a

---

<sup>1</sup> Neste trabalho utilizaremos o conceito de Ditadura Civil – Militar, o qual será discutido posteriormente no segundo capítulo do texto. Entretanto, em alguns momentos do texto trataremos somente por ditadura para evitar repetições constantes.

ditadura, questionando porque o acesso à escola lhes foi negado ou dificultado, quanto na atualidade sobre como o retorno à escola influencia na construção de suas narrativas e memórias sobre o período.

Ao tratar da Educação de Jovens e Adultos é sempre necessário levar em conta que o educando retorna à escola com toda sua experiência de vida e seus saberes construídos, os quais se relacionam ao contexto social em que este se insere, a profissão que exerce, e ao seu círculo de convivência mais próximo. Nesse contexto é papel do professor atuar enquanto mediador dos saberes do educando, os quais não devem ser desprezados, mas sim utilizados como meio de conexão entre a bagagem de vida que acumulam previamente e as possibilidades de saber construídas na escola. Dessa forma, defendemos um modelo de educação problematizadora que reconheça o sujeito enquanto ser histórico.<sup>2</sup>

Após traçar tais objetivos de pesquisa, nos propomos ao exercício de escuta, de permitir ao sujeito, através da mediação da pesquisadora, refletir sobre suas memórias, sua trajetória e de que forma este se constitui enquanto agente de sua própria história, visto que:

“[...]ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e organiza-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas.” (DUARTE, 2004, p. 220)

A escolha de tais sujeitos tão característicos não se dá aleatoriamente, o recorte da narrativa a ser utilizada como fonte de pesquisa ocorre a partir da compreensão de mulheres enquanto sujeitos historicamente silenciados por uma sociedade em que predomina a imposição pela força da voz masculina.

“O desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o “movimento” das mulheres em direção à emancipação e à libertação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 2005.

mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história”  
(PERROT, 2008, p.15)

Tratar de mulheres no contexto da Educação de Jovens e Adultos se coloca enquanto ponto ainda mais sensível na construção desta pesquisa. Historicamente a EJA se estabelece enquanto modalidade de ensino não de caráter compensatório, mas sim enquanto um compromisso do Estado em garantir o direito à educação àqueles que, por quaisquer motivos, tiveram seu acesso negado na idade apropriada.

Encarando a educação como forma de libertação e subversão à ordem opressora da sociedade em que vivemos. Partindo de uma concepção freireana<sup>3</sup>, alfabetizar e escolarizar mulheres jovens e adultas diz de um processo de emancipação, abrindo diversas possibilidades de novas vivências e saberes a sujeitos que em sua maioria passaram grande parte da vida restritos ao ambiente doméstico ou profissional. No caso de mulheres trabalhadoras, a questão se torna ainda mais urgente diante da necessidade de capacitar sujeitos conscientes de seus direitos e necessidades no ambiente profissional, visto que grande parte da população com pouca escolarização está sujeita a subempregos mal remunerados e até mesmo degradantes.

Ao lançar mão da narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa proporcionamos às mulheres em questão a possibilidade de se colocarem como agentes que constroem suas próprias narrativas, dando voz às suas subjetividades, desejos, e expectativas para perceber de que forma estas se constituíram em relação ao meio em que se inserem. Nesse contexto permitir que estas relatem sua história, ainda que destacando o período específico que constitui objeto de interesse da pesquisa, as coloca em um patamar de agentes e sujeitos históricos através do qual se possibilita a construção do conhecimento. Através da narrativa pessoal do sujeito acreditamos ser possível compreender características próprias do meio social e do contexto que este se insere, de maneira a construir a partir de sua trajetória particular uma narrativa histórica.

“Numa tal perspectiva, elaborada nos últimos anos pela micro-história, não é necessário que o indivíduo represente um caso típico; ao contrário, vidas que se afastam da média levam talvez a refletir melhor sobre o equilíbrio entre a especificidade do destino pessoal e o conjunto do sistema social.” (LORIGA, 1998, p. 248-249)

---

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 2005.

Entretanto, é necessário encarar que a vivência de experiências sociais é um processo extremamente característico do contexto em que os sujeitos se inserem. Sendo assim, estabelecemos como possibilidade que através da narrativa dessas mulheres podemos encontrar experiências e memórias muito diferentes daquelas hegemonicamente construídas. Suas narrativas biográficas se colocam então, no início da pesquisa, como territórios do desconhecido, do imprevisível, de onde poderiam ou não surgir memórias marcantes e traumáticas em relação ao regime. Entretanto, a construção de uma narrativa do período que não retrate toda sua carga traumática, comumente retratada por biografias de guerrilheiros, políticos e participantes de movimentos políticos e sociais, se coloca necessária do ponto de vista que reflete a experiência social do cidadão comum, com pouco ou nenhum envolvimento político.

O recorte temporal a ser tratado, que se pauta pela vigência do regime da ditadura Civil-militar no Brasil entre 1964 e 1985, foi escolhido não só pela dimensão da experiência social e política que integram as discussões sobre o período, mas também para problematizar de que forma tal experiência tem sido relativizada e questionada pela opinião pública atualmente. Perceber a visão e a construção da memória de diferentes camadas sociais sobre um mesmo período se mostra essencial para pensarmos a partir de qual narrativa se constroem os questionamentos em relação ao período, quais as diferentes memórias sociais que circulam, e quais narrativas compõem o que se constitui enquanto memória comum da ditadura.

A abordagem conceitual e metodológica de pesquisa utilizada nesse projeto tem embasamento teórico na construção narrativa autobiográfica a partir da história oral. Para tanto foram entrevistadas cinco mulheres com idades a partir de 68 anos, que estão frequentando regularmente a Educação de Jovens e Adultos, no segundo módulo, que corresponde no ensino regular ao Ensino Fundamental II. A estas mulheres foi solicitado que relatassem suas histórias de vida, suas trajetórias escolares no sentido de pensar porque não frequentaram a escola no tempo regular e porque retornam atualmente, o contexto social e profissional em que se inserem, entre outros aspectos.

Para tanto foi construído um questionário (Anexo 1) o qual conta com 8 questões geradoras e algumas questões a serem abordadas a partir destas. Dentre as perguntas feitas nos questionários pretendemos perceber, em primeiro lugar, qual relação essas mulheres estabelecem com a escola hoje através da EJA. A partir de então abordamos sua relação com a história enquanto disciplina escolar nesse contexto, em seguida questionamos as razões que a levaram a não frequentar ou abandonar a escola quando

mais novas. Após compreender a forma como estas mulheres se relacionam com a escola ontem e hoje, passamos as questões que encaminham ao tema central da pesquisa, a Ditadura civil-militar.

Este trabalho se divide em três capítulos, para além da introdução e da conclusão, a partir dos quais estabelecemos nosso percurso de pesquisa. No primeiro capítulo, retomou-se a metodologia de pesquisa, bem como a definição do espaço em que esta ocorre e a apresentação mais detalhada de cada uma das mulheres aqui entrevistadas. No capítulo seguinte tratamos diretamente de suas narrativas sobre a Ditadura, produzindo também um breve debate historiográfico sobre o período, tendo como objetivo contextualizar os conceitos articulados durante o texto. O capítulo seguinte aborda a ausência da narrativa escolar sobre a Ditadura em todo o processo de escolarização de nossos sujeitos, pensando sobre como suas memórias se formam através de tal ausência. Em seguida se apresenta a conclusão da pesquisa, em que retomamos a questão provocadora inicial para pensarmos os resultados aqui obtidos.

## 1. Mulheres que contam de si: trajetórias

Abordar a narrativa biográfica de mulheres iletradas ou com pouca escolarização acaba por se tornar, ainda que não intencionalmente, um recorte de classe, gênero e lugar social de fala desses sujeitos. Tais características devem surgir a partir de sua própria narrativa, onde estas se incluirão em seu contexto social e tempo histórico específicos de forma a colaborar com a construção de seu próprio espaço de vivência e percepção, social e política, em relação ao período de 21 anos de ditadura que acaba por atravessar grande parte de sua juventude.

A utilização da História Oral e da Biografia enquanto metodologias de pesquisa ocorrem a partir da revisão de uma bibliografia que trata da relação de ambas com a história enquanto ciência. Partindo de autores como Giovanni Levi, compreendemos a biografia enquanto possibilidade de transmissão das particularidades próprias de um texto literário à escrita historiográfica.

“Obviamente as exigências de historiadores e romancistas não são as mesmas, embora estejam aos poucos se tornando mais parecidas. Nosso fascínio de arquivistas pelas descrições impossíveis de corroborar por falta de documentos alimenta não só a renovação da história narrativa, como também o interesse por novos tipos de fontes, nas quais se poderiam descobrir indícios esparsos dos atos e das palavras do cotidiano. Além disso, reacendeu o debate sobre as técnicas argumentativas e sobre o modo pelo qual a pesquisa se transforma em ato de comunicação por intermédio de um texto escrito.” (LEVI, 2006, p.169)

A construção biográfica através de um método de pesquisa histórico, possibilita a construção de uma narrativa que enfatiza o meio pelos quais os indivíduos transitam de forma a reconstitui-los em seu contexto histórico e social. Dessa forma é necessário compreender que “qualquer que seja sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas, ao contrário, mostrando-se que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica.” (LEVI, 1996, p. 176)

Ao tratar de histórias de vida, autobiografia e narrativa, questões relativas à memória e a identidade social florescem, visto que os indivíduos se colocam no mundo a partir de suas vivências que se constituem em memórias tanto individuais quanto coletivas. Michael Pollak define enquanto elementos que constituem a memória os

acontecimentos individuais e coletivos, que podem ter sido vividos diretamente ou “por tabela” nas palavras do autor, sendo estes “acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.” (POLLAK, 1992, p.201)

Em relação ao tratamento de relatos orais enquanto fontes históricas, Pollak (1992) assume que todo documento, bem como a memória, são socialmente construídos. Sendo assim, a utilização da história oral não se diferencia em grande medida de trabalhos que se baseiam em documentos escritos, o principal continua sendo a forma pela qual o historiador questiona e problematiza suas fontes, interpretando-as a partir de um embasamento teórico de revisão bibliográfica, não podendo nenhuma fonte ser utilizada sem passar por tais análises.

A escolha da história oral como metodologia de pesquisa se dá pela compreensão desta enquanto forma de seleção de procedimentos investigativos que possibilitem a utilização dos relatos orais enquanto fontes de pesquisa. Desta forma “na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões, ou seja, formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (AMADO; FERREIRA, 2006, p.XVI), as questões que surgem a partir do relato oral enquanto fonte devem ser analisadas, problematizadas e interpretadas a partir da historiografia e da teoria da história.

“A interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico, mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais.” (AMADO; FERREIRA, 1996, p.XVII)

A partir da escolha de utilização dos relatos orais enquanto metodologia e fonte, foi elaborado um questionário de forma conjunta entre orientanda e orientadora. As questões expressam diretamente os objetivos da entrevista e, conseqüentemente, da pesquisa. A partir das oito perguntas geradoras e de seus desdobramentos pretendemos provocar as entrevistadas ao exercício de reflexão e rememoração, incentivando-as através de uma atitude acolhedora a se sentirem à vontade para partilhar suas histórias à sua própria maneira e linguagem.

As entrevistas, aqui tratadas como fontes de pesquisa, foram realizadas no município de Juiz de Fora – MG, em uma escola da rede municipal que atua somente

com Educação de Jovens e Adultos, o Centro de Educação do Menor, CEM. A escola, por trabalhar somente com a EJA, propõe sua atuação por meio de um currículo diferenciado, oferecendo no turno da tarde um projeto voltado somente para escolarização de adultos acima de 55 anos. Devido ao recorte temporal da pesquisa e à idade mínima estabelecida para as entrevistas, priorizamos o contato com as duas turmas bisseriadas deste projeto, as quais, por coincidência, eram formadas somente por mulheres.

Neste contexto foram realizadas cinco entrevistas com mulheres entre 68 e 75 anos. Ao visitar as turmas pela primeira vez, me apresentei enquanto estudante e pesquisadora, apresentando também o projeto e deixando claro que a participação era facultativa, ainda assim todas as mulheres acima de 65 anos concordaram, com incentivo do professor de história, a participar.

Ao apresentar a proposta do projeto e o modelo de entrevistas, a alegação de algumas delas se direcionava a impressão de não terem memória, podendo este ser apontado como uma ausência de percepção de si enquanto sujeito histórico, constituído por vivências e memórias pessoais que se diferenciam a partir de seus lugares de fala. Desta forma dar a estas mulheres a oportunidade de contar suas histórias, partilhar memórias e lembranças de sua vida, colabora com a construção de sua autoestima, além de provocar um exercício de reflexão sobre o contexto que viveram e o espaço da escola em sua vida ontem e hoje.

“En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación.” (CONNELLY; CLAUDININ, 1995, p.21)

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola durante o horário das aulas, preferencialmente de História, mediante autorização da diretora e do professor, ambos muito solícitos em atender as demandas da pesquisa, esclarecendo que o colégio é constantemente procurado para realização de atividades semelhantes, entre outros diversos tipos de estágio. Para ambientação com os sujeitos e o funcionamento da

escola, foi realizado um dia de observação em sala de aula durante as aulas de História em ambas as turmas antes da realização das entrevistas.

Posteriormente foi marcado com o professor o melhor dia, horário e local para que se realizassem as entrevistas, tendo sido sugerido pelo mesmo que o processo ocorresse dentro na escola e no horário das aulas por ser mais cômodo para as alunas, evitando deslocamentos e as deixando mais à vontade em um ambiente com o qual estão familiarizadas. Dessa forma as entrevistas foram realizadas em duas tardes, na primeira foram entrevistadas três mulheres da turma de 8º e 9º ano, e no segundo dia foram entrevistadas mais duas mulheres na turma de 6º e 7º ano.

Na seção a seguir apresentaremos as mulheres que se permitiram contar através desta pesquisa. Os nomes aqui utilizados são fictícios, escolhidos pela pesquisadora em homenagem a grandes escritoras da literatura brasileira, sendo elas Rachel de Queiroz, Cecília Meirelles, Clarice Lispector, Carolina de Jesus e Conceição Evaristo. Contamos aqui com os relatos de cinco mulheres sobre diferentes aspectos de suas histórias, abordando principalmente suas trajetórias escolares e de vida.

### **1.1 Rachel, a que cuida**

A primeira mulher a ser apresentada aqui é Rachel, uma senhora de 68 anos que apesar da idade, aparenta ser uma mulher ativa, articulada e sempre disposta a uma boa conversa. Dentre as entrevistadas, Rachel foi a mais nova participante, tendo me concedido um relato interessante que acabou se diferenciando das demais em alguns pontos. Começamos a entrevista a partir de sua relação com a escola atualmente, na qual ela relata um contexto afetivo tanto com suas colegas de turma quanto com os professores, apontando-os como receptivos e acolhedores.

Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a retornar à escola, a entrevistada relata que vinha tentando por alguns anos dar continuidade aos seus estudos, porém sua permanência na escola era constantemente interrompida por questões familiares como doenças e perdas que a faziam abandonar novamente os estudos para cuidar de quem fosse. Dessa forma Rachel relata ser sempre a que cuida. É possível observar então o lugar que esta mulher ocupa na dinâmica de sua família, e em contrapartida, o lugar que seus desejos, sonhos e ambições ocupam em si mesma enquanto sujeito dotado de vontades.

A principal questão que leva Rachel de volta à escola atualmente é seu desejo de aprender a tocar piano no conservatório de música local, relatando que há alguns anos havia tentado fazer a matrícula, sendo impedida por não ter concluído o Ensino Fundamental. Entretanto, ao ser questionada quanto à possibilidade de continuar seus estudos chegando até o Ensino Médio, Rachel aponta como pouco provável pois:

“eu não penso não, eu acho que não, porque de uma certa forma.... Porque sou só eu e meu marido dentro de casa, mas mesmo assim eu tenho sacrificado outras coisas. Por exemplo, tem uma irmã precisando muito de mim e eu sacrifico ir visita-la. Porque ela não está aqui, é em outra cidade. Aí eu acho que não vou terminar o ensino médio não, talvez... as vezes eu sinto falta né.”

Novamente, podemos notar que a entrevistada coloca as necessidades de sua família acima das suas, apontando que apesar de gostar muito de frequentar a escola, não hesitaria em deixá-la caso necessário. Sua relação de cuidado e dedicação à família reflete diretamente nas razões que a levaram a abandonar a escola pela primeira vez aos 17 anos, em um contexto em que seu percurso escolar já se encontrava defasado, por razões que não foram mencionadas na entrevista, visto que neste momento ela ainda se encontrava na 5ª série do ensino ginásial, de acordo com a nomenclatura da época.

Rachel aponta que deixou a escola por exigência do marido, que também não teve acesso à escolarização, e lhe impôs desde o noivado que após o casamento ela não poderia mais estudar, devendo se dedicar somente ao lar e a família. Em relação ao trabalho, nossa entrevistada também afirma que nunca trabalhou fora porque o marido não a permitia, sendo sua única experiência profissional a função de auxiliar do filho em sua loja de materiais de construção por um breve período. A proibição para que não mais frequentasse a escola reflete um lugar do saber, e da necessidade de saber, das mulheres de caráter histórico:

“É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polídez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo.”(PERROT, 2008, p. 93)

Rachel, na maior parte de sua vida, esteve restrita aos ambientes doméstico e religioso, visto que a igreja aparece em diversos pontos de seu relato em um papel de destaque, até mesmo no que diz respeito às suas práticas de leitura e escrita, pois ela afirma:

“[...] eu sempre gostei muito de ler. Eu tenho por meta acordar duas horas antes, porque eu acordo quatro horas e leio até as seis. Antes de estar aqui no CEM eu já estudava. Tem muita publicação na igreja que eu frequento, muito estudo. Estudo a bíblia às vezes, de quatro às seis eu estudo sagrado.”

As questões utilizadas na entrevista se referiam diretamente a vida e a realidade das entrevistadas, entretanto, durante todo o seu relato Rachel retoma repetidamente narrativas que envolvem familiares, com ênfase em seus filhos, aspecto notado também nas demais entrevistas, em que muitas vezes é relatado com mais ênfase o que e quem as cerca do que sua própria experiência. Tal característica pode ser analisada a partir de sua imersão enquanto mulheres reservadas ao ambiente doméstico, que dedicam todo o seu tempo às famílias e ao outro, dando muito pouca atenção a si.

## **1.2 Cecília, a que sonha**

Em todas as entrevistas foi ponto comum a relação afetiva que as alunas mantem com a escola, que por se dedicar integralmente à Educação de Jovens e Adultos possui profissionais experientes na modalidade, que criam fortes vínculos com a cultura escolar e com os educandos. Para além de sua relação com a escola, há dois pontos a serem destacados na entrevista de Cecília, uma senhora simpática de 71 anos. O primeiro deles é a ausência da oportunidade de escolarização na infância, visto que a entrevistada afirma que por morar na Zona Rural nunca teve acesso à escola antes da vida adulta, estudando somente por seis meses aos 17 anos. Entretanto, logo no início da entrevista ela afirma que apesar da falta de oportunidades, nunca lhe faltou vontade de estudar, pois sempre sonhou em ser professora, sonho este que ainda a motiva a completar sua formação atualmente.

“[...]porque eu nunca estudei em criança, eu não tive oportunidade de estudar. Tinha vontade, mas não tinha nenhuma oportunidade. E sempre tive vontade de ser professora, aí eu não sei se Deus vai me dar esta graça de conseguir chegar lá.”

Ao ser questionada quanto à ausência de escolarização no restante da família, Cecília afirma que na adolescência, quando se mudaram para a cidade, seus irmãos foram para a escola, entretanto, a mãe não julgou necessário que a filha tivesse a mesma oportunidade dos irmãos, por ser mulher e mais velha. Quanto ao trabalho, a entrevistada relata ter trabalhado até os 25 anos como empregada em casas de família, situação que se repete nos relatos a seguir, sendo comum a época que as mulheres se reservassem ao trabalho doméstico somente.

“[...]trabalhava em casa de família, aí sai para casar. Meu esposo, vamos dizer assim, não deixou eu trabalhar mais. Minha patroa sempre queria que eu trabalhasse, sempre ia atrás de mim, mas ele não deixava. Ele não deixou.”

Ainda sobre a proibição de trabalhar, Cecília afirma “[...]parei porque ele não deixava eu trabalhar, ele falou: não, agora você vai cuidar de mim, nós nos casamos e agora você vai cuidar de mim.” Novamente percebemos a dimensão do cuidado com a família e a dedicação ao ambiente doméstico como parte estrutural da vida dessas mulheres. Entretanto, a entrevistada não perde de vista seus objetivos, pretendendo se formar no Ensino Médio e quem sabe um dia chegar a ser professora. A escola para ela se torna então um ambiente de expectativas, através do qual acredita poder realizar seus sonhos e aprender cada vez mais.

### **1.3 Clarice, a que espera**

A narrativa de Clarice remete em diversos pontos aos relatos das demais entrevistadas como em relação ao acesso à educação, ao mundo do trabalho e as dificuldades diversas enfrentadas por famílias pobres no Brasil. A naturalização do trabalho infantil, por exemplo, traça um perfil socioeconômico do país, em que via de regra era necessário que os filhos trabalhassem desde a infância para colaborarem com o sustento da família, estando a educação em segundo plano frente às prioridades de sobrevivência.

A escolarização, nesse contexto, se estabelece então enquanto um privilégio elitizado, sendo as dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar o motivo de evasão da maior parte do público da Educação de Jovens e Adultos. As discussões sobre

o analfabetismo e a necessidade de ampliação da escolarização no Brasil surgem somente a partir do século XX:

“Essa ação sistemática só chegou duas décadas depois com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1942. Isso trazia a tão esperada modificação estrutural na educação pública. Este órgão – ligado ao Ministério da Educação e Saúde do governo do então presidente Getúlio Vargas – era responsável pela orientação e coordenação dos trabalhos, distribuindo material didático, mobilizando os governos estaduais e também a iniciativa privada.

Nessa mesma época, por iniciativa da SEA aconteceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Em um curto período foram criadas escolas supletivas, mobilizando esforços de diferentes esferas. Essa campanha alimentou a reflexão do analfabetismo como consequência da situação sócio econômica. E, por influência de muitos intelectuais da época, o analfabeto passou a ser visto como aquele indivíduo que, por conta das exigências de sua vida, não recebeu oportunidades para estudar. Quando essa oportunidade ocorria, ela tinha de ser abandonada, em virtude da necessidade de trabalhar em tempo integral.” (SANTOS, 2009, p. 104 – 105)

Nossa entrevistada não foge à regra, apesar de ter acesso à escola em seu bairro, aos 12 anos precisa deixar os estudos para trabalhar e ajudar na complementação da renda familiar. Atualmente, aos 75 anos, Clarice afirma retornar à escola, no momento em que seus filhos já estão adultos e ela ficou viúva, em busca de um certificado de conclusão:

“[...] o que me motivou a voltar a estudar é porque quando mais nova não podia estudar, porque a gente trabalhava para ajudar na família. Aí agora com os filhos criados, marido faleceu, aí eu voltei a estudar porque eu sempre tive vontade de ter o certificado na mão, aí voltei.”

Novamente, através de seu relato, podemos observar o lugar social ocupado pela mulher no contexto etário de nossas entrevistadas, a dedicação ao lar vai desde seu convívio pessoal se estendendo também para o profissional, visto que todas as mulheres aqui entrevistadas que deixaram a escola para trabalhar, exerceram funções de trabalho doméstico. Em seus relatos não transparece nenhum convívio social público para além de instituições religiosas na vida adulta, havendo alguns casos na adolescência em que participavam de festividades como o carnaval e festas de rua, o que deixam de fazer depois de casadas.

O casamento também se coloca aqui como uma imposição social subjetiva. Nenhuma das mulheres consultadas apresenta alguma situação em que se casou contra a

vontade, entretanto, em todos os relatos o casamento e os filhos estão postos como uma etapa que dá continuidade à vivência feminina após a adolescência, não havendo a possibilidade de não ocorrer. O casamento, por muitas vezes, também funciona como meio de ascensão social, em que a menina deixa a situação de pobreza e dificuldade que encontra na casa dos pais para ser sustentada por um marido que possa lhe prover um mínimo necessário.

#### **1.4 Carolina, a que trabalha**

Dentre todas as entrevistadas, Carolina é a que traz a trajetória de vida mais impactante. Aos 71 anos, a entrevistada relata suas memórias com alguma dificuldade de localização espacial e temporal, por vezes indo e voltando no mesmo acontecimento por ter sido fortemente marcada. De início já afirma que o que mais gosta na escola é de aprender, não tendo tido possibilidade de frequentá-la antes por morar na “roça” e ter saído de casa para trabalhar ainda muito cedo, por volta dos 10 anos:

“É porque agora, agora as crianças e os adolescentes não precisam, não podem trabalhar. De primeiro trabalhava, trabalhava e não podia nem estudar. Eu via, eu tomava conta de criança...eu era criança eu tomava conta de criança, eu era babá. E eu via as crianças indo para o colégio, e eu tinha uma vontade de ir, mas não podia, era escravidão mesmo, precisa de ver. Eu ficava trabalhando, lavando roupa até meia-noite das crianças, porquê agora tem fralda descartável e tudo, naquele tempo não era. Aí eu tinha que ficar lavando aquelas roupas tudo. Aquelas crianças, que era muita criança que tinha, e eu ia dormir era mais de meia-noite, e eu era criança. No outro dia eu tinha que acordar cedo para começar fazer todo serviço da casa.”

Seu primeiro emprego foi arranjado pela mãe, aos 10 anos. Carolina sai de casa só retornando novamente por volta dos 20 anos, quando perde seu emprego por engravidar do namorado que não assume a criança, e nem a assume como esposa.

“Engravidei dele e tudo, mas naquele tempo a patroa não me quis no serviço, porque se agora difícil antes era pior ainda. Não me quis no trabalho. Aí pronto, eu já não estava com muita convivência com a minha mãe, com a minha família nem nada, porque saí de casa muito cedo então teve uma certa distância da família e tudo. Aí quando eu engravidei da minha filha eu não tinha onde ficar, a minha mãe não me quis. Não me quis porquê de primeiro, quando uma filha engravidava, casada é uma coisa. Mas quando engravidava sem ser casada, nossa era muito discriminada, era muito discriminada, demais, demais, demais da conta. Não porque eu não gostava não, era vergonha que eles tinham de

as filhas arrumar neném antes de casar. Nossa minha mãe xingava muito, falava, falava, falava.”

No contexto aqui tratado, o casamento e a maternidade eram vistos como caminhos naturais da vida de uma mulher, entretanto, a transgressão à regra engravidando fora do casamento causava às mulheres uma série de transtornos e impactos sociais:

“Inexperientes, são presas fáceis, em casa ou fora dela, facilmente seduzidas pelo filho dos patrões ou por um sedutor bem-falante que conheceu no baile de sábado à noite, que as deixa "de bucho cheio", segundo a expressão popular. O pior é que são mandadas embora quando ficam grávidas. É claro que há boas patroas e boas lembranças. E algumas, economizando, chegam a juntar dinheiro para o dote, o que as torna um bom partido para os operários, endividados ou não. A condição doméstica conduz à perdição ou à ascensão. Mas, apesar de tudo, não tem boa reputação.” (PERROT, 2008, p. 118)

Após ter a filha, a entrevistada volta a trabalhar como empregada doméstica, deixando a criança com outra família que a criou até a vida adulta. Aos 26 anos, Carolina se casa, neste casamento ela tem mais dois filhos, entretanto, fica viúva antes da filha mais nova completar um ano. O trabalho no ambiente doméstico a acompanha por toda a vida, até os dias de hoje. Quando ocorre a entrevista ela estava com o braço quebrado devido a um acidente de trabalho, entretanto, afirmou que assim que melhorasse retornaria porque ainda não havia se aposentado. As relações de trabalho estabelecidas com estas mulheres no ambiente doméstico ocorriam por meio de exploração intensa, de sua força, sua vida e seus corpos, não havendo direitos estabelecidos, carga horária máxima, remuneração ou descanso:

“Uma parte importante do trabalho doméstico não é remunerada. Pouco antes da guerra de 1914, chega a ser o principal setor de emprego das mulheres. As domésticas não são, aliás, assalariadas como as outras. Com casa e comida, elas recebem "retribuições" que lhes são passadas irregularmente, e sujeitas a descontos caso quebrem a louça ou estraguem a roupa. Sua jornada de trabalho é quase ilimitada. O domingo não é garantido como folga, mesmo quando a prática se torna mais freqüente. Além de seu tempo e de sua força de trabalho, sua pessoa e seu corpo são requisitados, numa relação pessoal que ultrapassa o compromisso salarial.” (PERROT, 2008, p. 117)

Quanto ao processo de escolarização de Carolina, este se apresenta como inexistente até a vida adulta em que ela passa a frequentar a Educação de Jovens e

Adultos. Durante a infância, a entrevistada aprendeu a ler, contar as horas e assinar o próprio nome com a patroa, em uma relação de obrigação e violência, em que ainda menina precisava de informações básicas para cuidar da casa e das crianças sob sua responsabilidade, controlando a rotina de horários, remédios, e afazeres domésticos básicos como fazer compras.

Ao relatar o contexto em que retorna à escola na vida adulta, Carolina afirma ter se demorado tanto por ter vergonha, já sendo adulta e pouco sabendo ler e escrever. A relação familiar também a impede por muito tempo, sempre trabalhando e criando seus filhos sozinha, priorizando sempre a educação das crianças acima da sua. Compreendendo a importância da educação, Carolina afirma que sempre quis retornar à escola, mas preferiu trabalhar e ter condições de educar os filhos, pois sensibilizada com a falta que a educação fazia em sua vida não queria que o mesmo ocorresse com os seus.

“Pelo menos pelos meus filhos eu consegui, pelo menos porque no tempo que meus filhos estavam pequenos e que eles estavam estudando, se não fosse eles estudarem eu ia, no caso porque eu ia trabalhar durante o dia e estudar à noite. Mas eu falei bem assim: o que é que adianta eu estudar e os meus filhos não? Eu pensei comigo, eu a tendência é ir diminuindo, eles vão evoluindo. Sem estudo, sem nada, está certo que eu preciso, mas eles precisam mais ainda.”

### **1.5 Conceição, a que conta histórias**

“É por que é o desejo da gente, é o sonho da gente que não passou, entendeu? E quando a gente tem um sonho, aquele desejo, aquela vontade de fazer alguma coisa, algo, um dia acontece. E é o que está acontecendo comigo agora, estou dentro de uma sala de aula.”

Conceição é uma senhora negra, de 75 anos, extremamente simpática e comunicativa, tendo cedido a entrevista mais longa dentre as cinco mulheres aqui apresentadas. Sua narrativa de abandono escolar se difere de todas as outras. A entrevistada não aponta primeiramente em sua fala razões como o trabalho, as condições da família ou a ausência de escolas próximas. Pelo contrário, afirma que os pais sempre se preocuparam em matricular os filhos na escola quando crianças, entretanto, a dinâmica escolar e a relação com professores e colegas fizeram com que ela ainda menina optasse por deixar a escola.

O que marca em sua fala quando questionada sobre porque parou de estudar, é uma situação na escola, em que ao ser zombada por um colega e levar o caso à professora, acaba sendo castigada pela atitude. O ocorrido se deu anos nove anos, quando a entrevistada cursava a terceira série. A partir de então ela relata que foi deixando de ir à escola aos poucos até não voltar mais. A partir daí começa a trabalhar para ajudar na renda familiar, apesar de afirmar por diversas vezes que nem sempre seu trabalho era remunerado.

Ao falar de sua adolescência, destaca como marcante a morte de seu pai aos 13 anos, que desamparou a família, composta pela mãe e seus sete irmãos. Conceição afirma que nesse ponto da vida já trabalhava em casas de família em troca de comida, e que com a morte do pai, a mãe decide sair de Santos Dumont (MG) e se mudar com os filhos para Juiz de Fora (MG) em busca de melhores condições de trabalho para sustentar a família. Chegando em Juiz de Fora a família se viu desamparada, e a mãe vê como única alternativa deixar todas as filhas mais velhas trabalhando e morando em casas de família até que se estabelecesse.

“E ali, sabe como que era minha vida ali? Minha filha, eu levantava cinco horas da manhã com despertador, eu com 14 anos, você imagina, 14. A gente tem muito sono nessa idade, eu acordava assim quase caindo de sono. E ali levantava cinco horas da manhã com despertador, deixava o banheiro limpo, copa limpa, mesa posta, café pronto, ia na padaria, comprava pão no Largo do Riachuelo, sabe onde é? Então, foi ali. Então minha vida era assim, e passear mesmo não passeava.”

Conceição afirma então que trabalhou como empregada em casas de família até se casar, aos 22 anos, quando o marido não a deixa mais trabalhar e ela então passa a se dedicar somente a vida doméstica e à sua família, narrativa que se torna comum entre as entrevistadas. O trabalho doméstico, seja fora ou em casa é uma realidade que se torna inerente ao ser a ao fazer feminino, uma vez que: “Os trabalhos domésticos propriamente ditos se amenizaram. Mas os filhos — sua saúde, seus estudos, suas distrações - os substituíram. De tal forma que o doméstico continua a pesar na agenda das mulheres.” (PERROT, 2008, p. 118). Entretanto, após o nascimento de sua última filha, Conceição decide retornar ao mundo do trabalho e acaba exercendo uma profissão muito comum às mulheres de sua época, trabalhando como costureira em uma confecção de roupas.

“A costura foi um imenso viveiro de empregos, de ofícios, de qualificações para as mulheres, e isso durante séculos. Está ligada à importância do vestuário e da roupa íntima em nossa cultura, nesse estágio do desenvolvimento das sociedades ocidentais.” (PERROT, 2008, p. 118)

O desejo de retornar à escola ocorre a partir de seu envolvimento com a escola dominical na igreja em que frequenta, tendo sido inclusive convidada posteriormente a dar aulas, tarefa que a incentiva ainda mais a se matricular, bem como a convivência com as netas mais próximas que frequentam a escola. Em seu relato podemos então apontar o papel da igreja como ambiente de socialização para essas mulheres, por vezes este se estabelece como único espaço de convivência externa para além da família, principalmente para aquelas que como nossa entrevistada que não trabalham fora.

### **1.6 Trajetórias que se cruzam**

Dentre as narrativas aqui apresentadas podemos perceber diversos pontos em que as histórias de nossas mulheres se cruzam. As dimensões da vida doméstica, do trabalho e da ausência de oportunidades de escolarização se torna uma narrativa comum a época, a classe social e ao gênero ao qual todas pertencem. Ao tocar nas questões de gênero, especificamente, ficam claras as limitações e obrigações que este impõe a todos os aspectos de suas vidas, o cuidado com o outro, a dedicação à família acima de si e o retorno à escola na vida adulta somente quando percebem que não há mais uma forte relação de dependência estabelecida, principalmente com os filhos. Outra questão que se relaciona diretamente a condição feminina de existência são as imposições e limitações pelo casamento, caminho colocado para muitas delas como o único possível a ser traçado para mudarem sua condição de vida, mas que acaba se constituindo como mais um fator de afastamento da escola.

O direito a educação que lhes foi negado representa uma dívida histórica do país ainda não superada. Os índices de analfabetismo no Brasil, apesar de terem caído 51,7 % no último século <sup>4</sup> permanecem altos se comparados a países vizinhos como a Argentina e o Chile. Segundos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

---

<sup>4</sup> Mapa do analfabetismo no Brasil. INEP. Disponível em; [portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3)

(IBGE) O Brasil ainda possui cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>

## 2. A Ditadura: entre memórias e ausências

Nesta pesquisa optamos por utilizar o conceito historiográfico mais recente que estabelece a Ditadura no Brasil enquanto Civil – Militar, e não somente como um regime militar, como se acreditava anteriormente. A adoção de tal conceito se dá pela análise do debate historiográfico acerca do tema, que perpassa pela influência e participação de diversos atores e substratos sociais no processo de articulação do golpe de estado, bem como em sua manutenção por 21 anos.

Ditadura militar. Este termo fora cunhado em 1964, encorpora-se, estabelecera-se como senso comum, servindo como uma luva a uma sociedade que desejava auto absolver-se de quaisquer cumplicidades com um regime considerado, agora, em fins dos anos 1970, como abominável. Crise de identidade, memória curta? Mais uma vez, não. (REIS, 2010, p. 174)

O anseio que se constitui e se estabelece na sociedade brasileira pós Ditadura, de acordo com Daniel Aarão Reis (2010), principalmente dentre a parcela da população que se envolve de alguma forma ou que apoiava o regime durante sua vigência, é o desejo de esquecimento. Nesse contexto, desenvolve-se um processo de apagamento do papel que a sociedade tomou em relação a um regime repressivo pautado pela violência de Estado, tortura e perseguição: “Incômodas lembranças – por pessoas, grupos sociais ou sociedades inteiras – são frequentemente colocadas entre parênteses, à espera, para que possam ser analisadas, de um melhor momento ou do dia de São Nunca. ” (REIS, 2010, p. 174)

Dessa forma, o conceito de Ditadura Civil-Militar surge na historiografia das últimas décadas com objetivo de dar conta do papel e da dimensão da participação de alguns setores da sociedade no processo de consolidação do regime. Entretanto, ao falarmos de participação civil, ou da sociedade, no golpe de 1964, alguns autores especificam de qual camada social se trata, excluindo uma participação expressiva da grande massa de trabalhadores da qual fazem parte nossos sujeitos de pesquisa. Enfatiza-se o papel de uma classe empresarial abastada que investiu na Ditadura enquanto projeto econômico e político de seu interesse, o que origina outra denominação possível chamada Ditadura Empresarial – Militar (MELO, 2014, p. 160), a qual facilita a interpretação de qual parcela da população nos referimos especificamente.

“Estou convencido de que seria útil compreender melhor as complexas relações entre sociedade e ditadura. O seu caráter civil-militar. A participação maciça das gentes no momento de sua instauração. O desencanto posterior. O ano de 1968 e as mitologias associadas. O algo do *milagre econômico* com suas ambivalências: anos de *chumbo*, mas também *anos de ouro*. O que prevaleceu pra quem? Repressão, prosperidade, tortura, euforia auto-complacente, festas patrióticas, assassinatos, vitórias esportivas, auto-estima em ascensão, miséria galopante, desigualdade social.” (REIS, 2010, p. 178)

Quanto ao discurso das mulheres aqui entrevistadas sobre a ditadura, o conceito que surge a partir das narrativas é do estabelecimento de uma “revolução” em 1964, que ocorrera de forma pacífica e ordenada com a deposição do presidente João Goulart. Entretanto, nenhuma dessas mulheres especificou porque razão acreditava que o que acontecia era uma revolução, também não ficando claro se haveria, à época, alguma explicação para a deposição do presidente. Conceição em seu relato narra que:

“É como eu já falei né, que eu trabalhava ali na rua Benjamin Constant, aí teve uma revolução de 64. Parece que o João Goulart foi deposto, uma coisa assim sabe? E houve aquele alvoroço de não podia...”

O conceito de revolução como forma de denominar o golpe de Estado que ocorre em 1964 é comum ao contexto histórico vivido pelas entrevistadas, em que o único discurso público possível durante o regime era aquele constituído pelos que detinham o poder. O controle das forças armadas se estendia por diversos aspectos da vivência social no Brasil durante os 21 anos que estiveram no poder, controlando não só a política como também a arte, a escola, a mídia e a divulgação de qualquer material que pudesse aparentar aspectos politizados.

Dessa forma, pensar o discurso das mulheres aqui entrevistadas a partir de sua noção comum de que houve uma “revolução” em 1964, nos leva a perceber a força do discurso hegemônico de seu tempo, que pode ser repetido também por aqueles que, ao contrário de nossos sujeitos, tiveram acesso à escolarização, já que devido à influência do governo nas escolas, este era o único discurso possível em todos os espaços. “Discursos de documentos provenientes das Forças Armadas continuam sustentando que, em 1964, se iniciou no país uma revolução democrática, e não um golpe de Estado que instaurou uma ditadura.” (REIS, 2010, p. 181)

## 2.1 O processo de silenciamento e a construção de memórias

Em se tratando da construção de uma memória coletiva acerca da Ditadura pela sociedade brasileira, esbarramos em um ponto de discussão sensível e controverso, a Lei da Anistia. Na contramão dos demais países latinos que se redemocratizavam após períodos ditatoriais, o Brasil estabelece através da Lei da Anistia, aprovada em 1979, uma política de esquecimento. A anistia brasileira, de acordo com autores como Silva (SILVA, 2004, p. 270) não deixou espaço para revanchismos, todos foram perdoados pelos crimes cometidos no período em questão, desde os presos políticos, exilados, e torturados no processo de resistência, até os militares que torturaram e perseguiram civis em nome do Estado.

A ausência de julgamentos ou punições de qualquer tipo aos torturadores, implica também na ausência de uma memória coletiva que sensibilize a sociedade brasileira em relação aos crimes ocorridos na Ditadura. Para Daniel Aarão Reis a anistia brasileira se configurou como um “pacto de sociedade que a fundamentou e os silêncios implicados” (REIS, 2010, p. 177).

No ano de 2009, durante a Conferência Nacional de Direitos Humanos, instituiu-se a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), a qual teve por objetivo esclarecer e tornar públicas as diversas violações de direitos humanos praticadas no Brasil durante a Ditadura Civil – Militar:

“A criação da Comissão Nacional da Verdade assegurará o resgate da memória e da verdade sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas no período anteriormente mencionado [1964-1988], contribuindo para o preenchimento das lacunas existentes na história de nosso país em relação a esse período e, ao mesmo tempo, para o fortalecimento dos valores democráticos.”<sup>6</sup>

Os relatórios produzidos pela CNV contribuíram imensamente para o resgate e a construção de memórias sobre os crimes cometidos durante a ditadura, bem como contribuíram para que seja possível contabilizar os mortos, desaparecidos e torturados pelo regime, de maneira a se constituir como um dossiê de pesquisa imprescindível para compreendermos a construção da história recente do país. No contexto político

---

<sup>6</sup> Mensagem de 12 de maio de 2010 do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao Congresso Nacional, encaminhando o projeto de lei da criação da Comissão Nacional da Verdade.

brasileiro atual, entretanto, o que se observa é um processo de incitação ao questionamento e a revisionismos incabíveis, que colocam sob ataque memórias sensíveis e pessoais de resistência ao regime, de forma a não contribuir minimamente para construção da memória sobre a Ditadura.

As memórias sobre a Ditadura no Brasil se constituem em um campo de disputas de poder, exercendo forte influência na construção política e na identidade social do país. De acordo com Michael Pollak “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo.” (POLLAK, 1989, p.10). Sendo assim, ainda que sob disputa, a memória hegemônica do período ditatorial brasileiro se relaciona diretamente à tortura e à repressão como características principais, aliadas, em controvérsia, às perspectivas dos que não foram diretamente atacados pelo regime, lembrando deste como um momento de prosperidade econômica, segurança e ordem.

“Assim, o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervém na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, tem sua perenidade assegurada.” (POLLAK, 1989, p. 11)

Ao discutirmos relatos de memória sobre a Ditadura, se tornou comum que a prioridade seja dos relatos de presos políticos e pessoas perseguidas pelo regime, as quais representam sintomaticamente o contexto de repressão vivido. Neste trabalho, entretanto, nos dispusemos a refletir sobre os relatos de memória de mulheres iletradas, ou com pouca escolarização, em relação ao período, de forma a perceber de que forma este atravessa ou se ausenta de suas histórias de vida.

No processo de construção deste trabalho refletimos sobre qual recorte temporal deveria ser utilizado para que os sujeitos entrevistados estabelecessem relação direta com o contexto da Ditadura no Brasil a partir de seu cotidiano. Para tanto, definiu-se que as entrevistas deveriam ser feitas com mulheres a partir dos 65 anos de idade, compreendendo que dessa forma toda sua juventude seria atravessada pelo período de tensões políticas, desde o golpe até o processo de redemocratização.

Entretanto, ao contrário do esperado quando definimos quem seriam os sujeitos de pesquisa, o que extraímos sobre a ditadura de seus relatos diz respeito muito mais à ausências do que a lembranças propriamente. Ainda assim, é necessário compreender a ausência e os silêncios enquanto aspectos tão sintomáticos de suas vivências do período quanto seriam quaisquer outras memórias, visto que:

“Esquecimento, omissões, os trechos desafiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. [...] Grande mérito dos depoimentos é a revelação do desnível assustador de experiência vivida nos seres que compartilham a mesma época; a do militante penetrado de consciência histórica e a dos que apenas buscaram sobreviver. Podemos colher enorme quantidade de informações factuais, mas o que importa é delas fazer emergir uma visão de mundo.” (BOSI, 2003, p. 18-19)

Apoiando-nos nas afirmações de Éclea Bosi, é possível perceber que a ausência de impressões e memórias marcantes sobre o período nas narrativas coletadas representa a visão de mundo de sujeitos específicos, que viveram a Ditadura a partir de seu contexto social, demarcado aqui por questões como o gênero, visto que são mulheres; a falta de escolarização; o pertencimento à classe trabalhadora ou de baixa renda; e sua convivência que se reduz quase inteiramente ao ambiente doméstico. As demarcações aqui listadas perpassam suas narrativas, mesmo quando estas eram questionadas diretamente sobre o período, como podemos perceber na narrativa de Carolina:

“Ah falava da ditadura, que a ditadura era muito ruim, eu acho que o que eu estava passando era ditadura já, por isso que eu nem ligava, porque o que eu estava passando já era ditadura, porque só o que eu estava vivendo ali meu Deus do céu, não era fácil. [...]. Eu lembro por causa da Dilma né, ela falava que foi do tempo da ditadura, e não sei o que, que ela foi amarrada, essas coisas eu lembro de lá pra cá, antes não.”

Através dos relatos percebemos as dificuldades vividas por essas mulheres durante toda sua juventude, estas se constituem como a característica mais marcante de seus depoimentos independente da época, ou contexto social e político vividos. Suas questões de urgência do cotidiano passavam pelo cuidado com os filhos, a casa, os maridos, a dedicação ao emprego, sobrando pouco ou nenhum tempo para se informar ou refletir sobre o que acontecia no país ao seu redor.

Outro fator que influencia a sociabilização de nossas entrevistadas é o acesso limitado aos meios de comunicação. A leitura de jornais e revistas se impossibilitava pela dificuldade de acesso e à pouca escolarização. Os aparelhos de televisão, no contexto tratado, eram artigos de luxo, disponíveis apenas nos lares mais abastados, não sendo este o caso de nenhuma das entrevistadas. Dessa forma, o rádio se torna o único meio de comunicação disponível a essas mulheres, como aponta Clarice em seu relato:

“O que me marcou muito foi, eu ainda estudava, foi a morte do Getúlio Vargas, depois veio outros presidentes... conhecia assim pelo falar, porque eu não assistia muito... nem todo tinha televisão, então ouvia falar pelo rádio, era o Juscelino Kubitschek, João Goulart, Jânio quadros... Na minha casa não tinha televisão, então único meio que tinha era o rádio, sabe? Então tinha também as rádios aqui de Juiz de Fora que a gente ouvia muito, eu me lembro o nome que era BRB3, a rádio industrial. Então tinha uns programas que a gente gostava, dava no horário daqueles programas a gente estava perto do rádio pra ouvir. ”

Rachel, por sua vez, aponta uma relação de tensão a respeito do rádio, afirmando que em sua casa este era completamente controlado pelo pai:

“Eu não ouvia rádio, quem ouvia muito era meu pai. Meu pai era surdo, colava o ouvido no rádio, então só ele ficava ali na sala. Então se você falasse assim “a” já perturbava ele. [...]. Mas eu não me interessava por isso, porque a gente não podia ouvir porque só tinha um rádio, meu pai era meio surdo aí ficava ele na sala, se a gente falasse já perturbava. Aí então era só ele que ouvia rádio em casa, não tinha televisão... eu tive televisão eu já era casada, já tinha três filhos. Aí depois que eu fui ter televisão, então não me envolvia com política por isso. ”

Três das cinco mulheres entrevistadas afirmaram não possuir memórias específicas que se relacionassem ao período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, entretanto, em duas das entrevistas houve relatos de memórias marcantes sobre o período. As narrativas de Conceição e Rachel são brevemente atravessadas pelo que elas denominam “Revolução de 1964” a partir de um fio condutor comum, ambas tinham parentes ligados às forças armadas ou à polícia quando se instaura o golpe.

Rachel relata a experiência da família com o irmão, o qual era militar e se encontrava em serviço entre os dias 31 de março e 1º de abril no ano de 1964, tendo sido retido por alguns dias no quartel onde servia sem poder se comunicar com ninguém da família. Está é a única memória direta que ela possui. Quando questionada sobre a relação posterior e possíveis conversas com o irmão sobre o assunto, a entrevistada diz não se lembrar de mais nenhum aspecto significativo:

“Me lembro, me lembro sim. De um fato, que houve uma revolução em 60 e meu irmão estava no quartel servindo o Exército aqui em Juiz de Fora e ele ficou preso aqui sem poder ir lá em casa, porque ele ia em Rio Novo né? No final de semana ele ia, aí ele não pode, é só isso que eu lembro da ditadura, mais nada. ”

O relato de Conceição é atravessado pela ditadura em dois momentos. No primeiro deles a entrevistada ainda era solteira e trabalhava em uma casa de família, tendo como patrão um advogado, o qual comentou com os empregados sobre a iminência do golpe e de que forma este atingiria seu cotidiano, dizendo que todos deveriam ter cuidado ao sair de casa. Entretanto, como ainda era menina, Conceição contrariou as recomendações e foi com algumas amigas e uma prima assistir ao desfile de soldados no centro de cidade:

“[...] mas mesmo assim, eu era nova e tudo né, saí e fui ver os soldados passar. Ai nessa época, deixa eu ver se eu já conhecia o Renato (nome fictício)... eu acho que já, já conhecia sim. Então aí eu fui... a gente ia com a minha irmã, colega e tudo... tinha uma moça que trabalhava nesse prédio perto de um hotel que tem ali na Rio Branco, o Ritz, Ritz hotel. Aí foi ali perto, tinha um prédio ali e nós ficamos ali na sacada, vendo aquela multidão de soldado passando. Então eles estavam indo pra lá pra... como que a gente fala... pra ajudar né? Porque se saísse alguma confusão, foi revolução né?”

Posteriormente, já depois de casada, seu marido passa a integrar as forças policiais permanecendo por um período bastante breve, entre 1964 e 1967, a entrevistada não soube precisar as datas com exatidão:

“Ele era policial, mas assim, não ficou muito tempo não. Ele ficou mais ou menos... deixa eu ver, de 64... foi uns dois anos e meio, sabe porquê? Ele não quis ficar, ele não quis ficar de jeito nenhum. E começou a pedir pra sair sabe? Dar baixa nele, pedir baixa que eles falam né. E aí ele saiu, mas saiu porque ele quis mesmo. ”

O que se torna mais interessante nesse relato é a razão pela qual seu marido abandona o cargo tão precocemente. Conceição, ao ser questionada, relata que houve um assassinato de um soldado que não foi solucionado. Este era amigo próximo de seu marido que logo após o episódio pede baixa em seus serviços e se desliga da corporação. A entrevistada relata então que o assunto não foi muito discutido à época, mas que o marido chegou a relatar situações de abuso com presos que a impressionaram, afirmando sempre torcer para que ninguém próximo a família fosse preso.

Outro aspecto que chama a atenção nos relatos é a percepção e a impressão sobre a Ditadura que uma das entrevistadas constrói a partir de suas vivências no presente, que se faz através da televisão, de livros, filmes, jornais, e demais meios de comunicação que se popularizaram e se tornaram mais acessíveis. A partir dessas

informações ocorre um processo em que se ressignifica sua compreensão e sua percepção acerca da Ditadura enquanto experiência socialmente partilhada, conhecendo vivências sobre o período que diferem muito de sua experiência pessoal.

A experiência de Rachel é o exemplo, quando ela relata ter lido o livro “Brasil nunca mais” escrito pelo cardeal Dom Paulo Evaristo Arns se constitui em uma espécie de dossiê que reúne diversos crimes cometidos durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, dentre eles a tortura, o assassinato e a ocultação de cadáveres que nunca mais foram encontrados.<sup>7</sup> O livro foi emprestado a Rachel por um vizinho militante de um partido de esquerda ao qual a entrevistada prefere não citar:

“O que eu sei é o que eu vejo falar em televisão, e pessoas que contam de filhos desaparecidos. Igual daquela estilista de moda, Zuzu Angel, que ela não encontrou o filho até hoje. E também eu tenho uns vizinhos, que é de um partido, não vou falar o nome porque não pode fazer propaganda política... que eles me deram um livro pra mim ler, Brasil nunca mais, ele relata a história da ditadura um horror, um horror! É filme de terror parece, porque o que as mulheres sofriam, então eu li, eu li sobre a ditadura, eu li esse livro todinho. [...]. Então é isso que eu entendo da ditadura, mas eu não entendo de política... é um horror, é um horror o que eles faziam. Eles torturavam mulheres grávidas de enfiar na vagina delas espeto, as coisas, meu Deus, nas unhas dos homens... tortura. Eu fiquei assim, eu não sabia que tinha existido até então, eu não sabia nada de ditadura não, eu pensava que ditadura quem passou por ela fosse só pessoas... políticos, do meio político, mas o que eu vi de pessoas de fora, isso segundo livro, não sei se é verdade também, é um livro, aí eu não sei te falar, mas é um horror, total horror eu senti da ditadura.”

Percebemos então que a compreensão do que ocorreu na ditadura para a entrevistada se deu a partir de uma experiência no tempo presente que a fez refletir sobre um contexto vivido, mas não experimentado de forma traumática como os relatos com os quais teve contato através do livro. Por meio do seu relato é possível perceber como a perspectiva de memória e vivência do sujeito se modificam com o passar do tempo, a bagagem acumulada e os diferentes espaços que este ocupa.

Dessa forma, apesar de compreendermos a Ditadura como uma experiência socialmente partilhada no Brasil, visto que essa faz parte da memória pública nacional, através das entrevistas coletadas para esta pesquisa é possível apontar que tal experiência se configura em narrativas e impactos muito diferentes a depender do contexto no qual o sujeito está imerso.

---

<sup>7</sup> ARNS, Dom Paulo Evaristo. *Brasil nunca mais*. Editora: Vozes, 1986.

### 3. O ensino de História e a Ditadura na narrativa escolar

O ensino de história, como já citado anteriormente, se traduz em um campo de saber e de pesquisas atravessado por tensões de poderes constantes, principalmente, no que diz respeito à construção e utilização da memória pública. É através do ensino de história, que não se reduz somente ao contexto escolar, mas que se concentra enfaticamente neste, que construímos desde a infância nossa capacidade crítica e analítica em relação à história, à sociedade e a nossa realidade como um todo.

Ao tratar da construção das memórias coletivas e do sentimento de identidade e pertencimento, o ensino de história ganha destaque novamente, visto que através deste podemos construir diferentes representações do passado, que não se reduzem somente a dicotomias como a relação de bem e mal, ou de vencedores e vencidos, mas sim as diferentes dinâmicas de poder da sociedade que se imprimem também na cultura e nos currículos escolares. Nesse contexto, a escola se coloca então enquanto um “espaço privilegiado da gestão da memória social e de transmissão de identidades e saberes legitimados” (CARRETERO; ROSA; GONZALEZ; 2007, p. 17).

Faz-se necessário aqui diferenciar a História em três diferentes segmentos: a historiografia produzida pela academia, considerada por muitos como a história “verdadeira” sendo um saber produzido a partir de uma ética e uma metodologia de pesquisa próprias desse segmento; a história cotidiana que surge a partir das vivências de cada indivíduo, a da produção de uma memória coletiva e popular; e a história ensinada nas escolas, que se vincula principalmente ao conteúdo presente nos livros didáticos.

A história escolar se constrói a partir da adaptação e transposição do que produz a história acadêmica em junção com a história cotidiana, que surge das interações em sala de aula e do saber dos educandos, o qual tem influência de diversos fatores como o contexto social em que vivem, os produtos midiáticos e industriais que consomem e a possibilidade ou impossibilidade de acesso a diferentes programas culturais como a música, o cinema, a literatura, etc.

Dessa forma, é possível estabelecer uma relação direta entre História, memória e a construção da identidade social. Tal relação deve ser pensada também no contexto do que se escolhe lembrar e esquecer em cada tempo, refletindo sobre por que motivos e por quem são feitas essas escolhas, que podem por vezes parecer despreziosas, mas que acabam por definir toda a memória de uma nação ou população, visto que:

“O que nos importa é que a recordação sirva para os propósitos da presente ação. A recordação é feita do que, em cada momento, se registra, inscreve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura. Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos; de esquecimento do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado; de esquecimento do que não é memorável, por ser irrelevante, doloroso ou incômodo. Assim, a respeito do sucedido ao mesmo tempo, alguns lembram (ou esquecem) algumas coisas e outros fazem o mesmo, mas com coisas muito diferentes. Por isso, há disputas pela memória e inclusive combates pelo controle da memória coletiva. Essa dinâmica de recordações e esquecimentos faz com que a memória (pessoal e coletiva) seja sempre dinâmica. [...]. Por isso, um coletivo, para seguir sendo, tem que negociar sua memória coletiva: o que lembrar, o que esquecer, e como negociar o que é glorioso ou vergonhoso para todos os seus componentes ou para alguns deles.” (CARRETERO; ROSA; GONZALEZ; 2007, p. 19-20).

No contexto da presente pesquisa optamos por trabalhar com narrativas de memórias de um período político da História recente do Brasil que constantemente se traduz em um território de disputas. As narrativas que cercam a Ditadura Civil-Militar, seja na dimensão da produção historiográfica, seja enquanto memória pública de um passado recente, ainda produzem saberes e opiniões controversas que se dividem entre os contextos civis, militar e de participação política em que diferentes indivíduos se encontravam no período.

Entretanto, compreendemos aqui o papel do Ensino de História não só na construção de uma memória, seja esta ressentida ou empática, sobre determinado acontecimento ou período, como também seu papel na formação crítica construída a partir da escola, para compreensão dos diversos contextos e atores que permitiram e contribuíram para que, no caso do Brasil, tenha se instaurado um regime ditatorial que perdurou por 21 anos.

“O que se defende aqui é que as perguntas “por quê?” e “para quê?” no tratamento de assuntos controversos como o Holocausto e a ditadura militar, por exemplo, levem o professor e seus alunos para além do horror e da denúncia, e permitam que se reflita sobre a) as condições de emergência de tal horror; b) a dinâmica histórica de constituição das diferentes memórias sobre o assunto; e c) as possíveis relações com situações atuais.” (ALBERTI, 2015, p. 288)

Nas entrevistas coletadas para este trabalho, devido as especificidades dos sujeitos, nos deparamos com dois contextos escolares muito diferentes. O primeiro deles ocorre antes do golpe em 1964, quando nossas entrevistadas ainda frequentavam a escola. Devido ao recorte de idade estabelecido e o pouco tempo de escolarização ao qual tiveram acesso, todas já haviam parado de estudar nesse momento, sendo assim, suas narrativas a respeito do Ensino de História na escola se pautam principalmente por narrativas sobre o governo de Getúlio Vargas, e a construção de Brasília com Juscelino Kubitschek, como podemos perceber pelos relatos de Clarice, Carolina e Rachel:

“O que me marcou muito foi, eu ainda estudava, foi a morte do Getúlio Vargas, depois veio outros presidentes... conhecia assim pelo falar, porque eu não escutava muito... nem todo tinha televisão, então ouvia falar pelo rádio, era o Juscelino Kubitschek, João Goulart, Jânio quadros...”

“Olha por incrível que pareça sobre negócio de ditadura eu não tenho lembrança disso não. Eu lembro foi quando começou a construir Brasília, que o pessoal falava que o Brasil ia ser um país muito bonito, uma cidade muito bonita, começaram a falar...”

“Mas o que você estuda de história fora daqui... o que eu estudei de história, fala muito sobre história mesmo, a história do Brasil. Conta o grito do Ipiranga, o ano que o Brasil foi descoberto, quando teve abolição dos escravos, essas coisas assim só.”

Através desses trechos das entrevistas percebemos a visão construída sobre a História enquanto disciplina escolar para essas mulheres. A História enquanto disciplina escolar ainda aparece representada pela narrativa dos grandes personagens e acontecimentos, a memorização de datas, locais, entre outros aspectos de uma história que pretende rememorar o passado pelo passado, criando sentimentos de nacionalismo e identificação com a história nacional.

Assim, a história coloca-se a serviço da política, inaugurando-se uma luta discursiva (e com demasiada frequência não apenas não apenas simbólica) sobre qual a correta interpretação do passado, quem a possui, quem dispõe das chaves para interpretar o nós, quem são os que estão de acordo com o sentido, com o destino da coletividade. Ou seja, quem são os leais a essência da pátria e os traidores. A batalha do discurso histórico torna-se a batalha pela identidade, funde-se com a batalha pela definição de que comunidade política, de que cives, de que cidadania.” (ROSA, 2015, p.57)

Nesse contexto, a dimensão de uma história política que estabelece relação com a realidade e que cria laços com a vivência dos alunos se perde. Em seu retorno à escola na Educação de Jovens e Adultos o tema da Ditadura também não é tratado, em parte devido à série escolar que duas das entrevistadas frequentam, sendo estas o 6º e o 7º ano. Outro fator é o período em que se estabeleceu o contato, já que as entrevistas ocorreram no primeiro semestre letivo, quando a turma de 8º e 9º ano ainda trabalhava o período relativo ao governo de Getúlio Vargas, pensado através da relação deste com o mundo do trabalho. Entretanto, as entrevistadas relatam o quanto o ensino em geral, mais especificamente o ensino de História, se modifica em comparação a sua experiência escolar inicial, como expressam Rachel e Clarice:

“Fundamentalmente eu aprendi aqui no CEM, no semestre passado eu aprendi muita coisa que fundamenta o que foi a política desde o Brasil colonial, Brasil monarquia até depois passar a república. Aí eu vim aprender aqui, mas antes na história que estudei não tem nada de relação com esse negócio de política não.”

“Eu gosto assim mais de quando fala do povo indígena, porque eu sou descendente. Eu gosto muito, parece que vai fundo na minha família. Então eu lembro, tem muitas histórias na minha família que meu avô era índio, meu bisavô sabe? Então eu gosto. E o descobrimento do Brasil.”

A ausência da narrativa escolar sobre a ditadura, no contexto que o trabalho foi desenvolvido, passa a ser um facilitador, visto que as entrevistadas relatam suas memórias pessoais sem interferência das impressões sobre o período a partir de uma perspectiva escolar. Entretanto, reconhecemos aqui a necessidade de que o conteúdo seja sempre trabalhado na escola da maneira crítica, visando a construção de um conhecimento que vá para além da empatia e solidarização com o tema.

As mulheres aqui entrevistadas, por sua vez, apesar de não terem trabalhado o assunto enquanto conteúdo em nenhum contexto escolar, quando questionadas sobre sua relevância reconhecem a importância da presença deste na escola, reconhecendo o impacto que a reflexão sobre o tema no presente teve em sua percepção, segundo Rachel:

“Ah eu acho, porque faz parte do nosso país, gente. Foi um tempo... igual o João (professor de história da turma) fala, que a gente tem um espaço de tempo na vida, foi um espaço de tempo que a maioria das pessoas não conhece, pelo que eu li, não vi, li, foi um horror, foi um

horror pras pessoas. A gente por aqui quase não foi atingido com isso né, quase que nada, mas eu acho que quem tava lá pra aqueles lugares no Rio de Janeiro, que foi atingido. Foi um tempo muito difícil, uma coisa que precisa as pessoas terem conhecimento, que já teve no Brasil, já aconteceu no Brasil. ”

Reconhecer a importância social e política do ensino de História em nossa sociedade se faz imprescindível em qualquer tempo, mas, principalmente, em tempos que a memória sensível sobre a Ditadura segue sofrendo ataques por parte de representantes do governo e também da sociedade civil, que tem passado a tratar do período com certo saudosismo que se torna preocupante aos que compreendem os impactos que podem trazer os diferentes usos políticos do passado pela História.

## Conclusão

Os resultados obtidos a partir dessa pesquisa reafirmam as potencialidades do uso da narrativa e da História Oral enquanto metodologias da pesquisa em História, visto que estas permitem a problematização de temas, acontecimentos e períodos históricos a partir das memórias pessoais e coletivas de diferentes grupos. A compreensão da memória e dos relatos biográficos como fontes históricas pode colaborar diretamente com a construção da memória coletiva, principalmente quando tratamos de um passado recente que atravessou a vida de parte da população que ainda vive e se relaciona com as consequências e influências desse passado em seu presente.

O que se reforça a partir desta pesquisa é a compreensão de que tais memórias, sejam sobre a Ditadura ou sobre qualquer outro período histórico, dependem diretamente do lugar que o sujeito que relembra ocupa na sociedade. Como exemplo, podemos utilizar a pesquisa desenvolvida por Jorge Manzi a respeito da ditadura chilena, em que o pesquisador se dispõe a aplicar um questionário que trata de diversos aspectos da ditadura no país como a composição política, as violações de direitos humanos e a memória social sobre o período. Para tanto, o autor contempla em seu levantamento três variáveis sociais sendo estas a condição socioeconômica, o gênero, a geração e o posicionamento político dos entrevistados, visto que:

“Desde o início, a noção de memória coletiva combina ao menos duas condições: a natureza social de muitos eventos que se mantêm ativos na memória de uma grande quantidade de integrantes de uma sociedade e o caráter social das influências que incidem em sua interpretação e evocação.

[...] Tais recriações tem uma dimensão coletiva, pois, ao recordar os fatos da vida cotidiana, a importância dos fatores sociais se intensifica, sendo, muitas vezes, as instituições sociais e as características culturais dos grupos que determinam de maneira central as formas de recordação.” (MANZI, 2015, p. 244)

Sendo assim, reafirmamos novamente a relevância do recorte feito para a escolha dos sujeitos que produziram as narrativas utilizadas como fontes nesta pesquisa para pensarmos de que forma a Ditadura atravessa diferentes sujeitos em contextos sociais e políticos diversos. Ao tratarmos de narrativas de mulheres, os atravessamentos de gênero se fazem claros com a emergência de memórias do ambiente doméstico, da

família, e da compreensão dos sujeitos de seu lugar social, bem como as razões e contextos pelos quais estas tiveram seu direito à educação negados durante a infância, que se relacionam diretamente com sua condição feminina.

Sua condição socioeconômica também é um fator que define suas experiências sociais, não só pelas dificuldades enfrentadas devido à ausência da escolarização, como também pela imersão no mundo do trabalho como único meio de sobrevivência possível, não restando espaço para o envolvimento com questões políticas e sociais em geral. Promover um espaço para que suas histórias sejam ouvidas, para além de pensar a problemática do relato histórico sobre um período específico, significa encarar todo e qualquer sujeito como um sujeito histórico, dotado de percepções e marcas temporais próprias que podem representar parte da composição de uma sociedade ou de um povo:

[...]. Isto significa entender a memória como uma atividade social, não tanto por seu conteúdo, como também por ser compartilhada por uma coletividade e, sobretudo, pelo fato de que os processos de intercâmbio social das recordações que se produzem mediante a comunicação interpessoal, influem de maneira fundamental na construção e na conservação de memórias (Paez, Basabe e González, 1998). Assim a lembrança de um acontecimento é dividida pelos membros de um grupo, que modifica sua representação do passado em função das tarefas e necessidades presentes, e, por isso, essa recordação cumpre, entre outras coisas, funções de coesão grupal (Jedlowski, 2000) e preservação da identidade (Ramos, 1999). ” (MANZI, 2015, p. 244)

Dessa forma, percebemos nossos sujeitos enquanto pertencentes a um grupo social específico que produz sua representação singular do passado a partir de sua realidade, apesar de pertencerem, em um sentido macro, a uma identidade social partilhada. A Ditadura no Brasil, apesar das muitas controvérsias que as discussões sobre o período levantam, ainda se afirma como um tema sensível, ainda que sempre muito urgente e necessário de ser debatido. Através dessa pesquisa pudemos, para além das questões iniciais, refletir sobre diferentes perspectivas sobre a pesquisa em história e o trabalho com história oral e narrativas de vida e vivência de sujeitos.

### Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: QUADRAT, Samantha Viz. ROLLEMBERG, Denise (org.). *História e memória das ditaduras no século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- BOSI, Éclea. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CARRETERO, Mario. ROSA, Alberto. GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensinar História em tempos de memória. In: CARRETERO, Mario. ROSA, Alberto. GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino de História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CONNELLY, Michael F. CLANDININ, D. Jean. Relatos e Experiências e Investigación Narrativa. In: LAROSSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educacion*. Editorial Laertes.
- DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 2005.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.
- MANZI, Jorge. A memória coletiva do golpe de Estado do Chile. In: CARRETERO, Mario. ROSA, Alberto. GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino de História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MELO, Damian Bezerra de. *O Golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão*. In: A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- PERROT, Michele. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto. 2008.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200 – 212.
- \_\_\_\_\_. *Memória, esquecimento, silêncio*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº3, 1989, p. 3-15.
- REIS, Daniel Aarão. *Ditadura, Anistia e Reconciliação*. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, vol.23, nº 45, p. 171-186, janeiro-junho de 2010.

ROSA, Alberto. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensinar História em tempos de memória. In: CARRETERO, Mario. ROSA, Alberto. GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensino de História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Raphaela Souza dos. *Entre lembranças e silêncios: memórias de mulheres alunas de EJA*. Juiz de Fora, 2009. Pp 104-105.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil*. In: O Brasil Republicano: O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2004.

## ANEXO I

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

Júlia Canella da Silva

Questionário para entrevistas utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso:

Nome:

Idade:

Série escolar:

1 - Me conte sobre sua vivência escolar hoje, na EJA.

Gosta?

Do que mais gosta? Do que menos gosta?

O que te motivou a se matricular?

2 - Me conte sobre sua relação com as matérias escolares.

Gosta das aulas de História?

Gosta de estudar assuntos de História?

Do que mais gosta? Do que menos gosta?

3 – Me conte sobre a sua vida escolar anterior, como foi?

Você frequentou a escola em algum momento da sua vida antes de ingressar na EJA?

Se sim, porque precisou abandonar?

Se não, porque nunca frequentou?

4 – Me conte sobre sua adolescência. Como foi?

Já havia se casado?

Tinha filhos?

Onde morava?

Trabalhava?

5 – Como era viver no Brasil durante sua adolescência e no início de sua vida adulta?

Há algum fato dessa época que te marcou?

6 - Você se lembra de ter vivido algo relacionado à Ditadura Militar?

Do que se lembra?

Algo te marcou?

7 - Você já estudou o tema da Ditadura Militar na escola?

8 - Acha que este tema deve ser estudado na escola?

