

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UMA EXPERIÊNCIA DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS – DIÁLOGOS
ENTRE DIFERENTES TRAJETÓRIAS**

MARISA BARLETTO

Niterói
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UMA EXPERIÊNCIA DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS – DIÁLOGOS
ENTRE DIFERENTES TRAJETÓRIAS**

MARISA BARLETTO

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Regina Leite Garcia.

Niterói
2006

*Aos professores e alunos, que durante três décadas, têm construído a
história do Departamento de Educação na UFV.*

*À Catarina e Orlando, que fizeram de suas trajetórias uma fonte
inesgotável de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A Professora Regina Leite Garcia, pela orientação paciente, respeitosa e acolhedora durante esse todo esse período de difícil aprendizagem. À todos professores do grupo de Orientação Coletiva do campo do Cotidiano: João Batista Bastos, Maria Teresa Esteban, Carmen Perez, Joanir e Edwiges Zaccur, que acompanharam esse trabalho com tanta generosidade.

A todos os meus colegas de doutorado da UFF, em especial aos companheiros de turma, com os quais tive a honra de compartilhar momentos preciosos: Helenice, Ana Cléa, Anita, Eliane, Everardo, Lobo, Laura, Marcos, Sandra Morais, Sandra Santos e Valdete. À todos os professores do Programa de Pós-Graduação UFF, pela generosidade, compromisso e apoio durante esses anos.

Aos colegas do Departamento de Educação da UFV, especialmente aos professores Eduardo Simonini, Lourdes Helena Silva, Esther Giacomini e Ana Cláudia Saraiva, que trabalharam muito para que eu pudesse ter a licença para fazer esse trabalho. À Tânia Menegon, pela compreensão e generosidade como Chefe do Departamento de Educação, permitindo maior tranquilidade para concluir esse trabalho.

Ao PICDT da Capes pelo apoio e custeio dessa pesquisa.

Aos funcionários da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFV, especialmente à Margarida e Suely, que cuidaram de todos os encaminhamentos administrativos.

À Alice Inês e Silva, pelo altruísmo, pela generosidade das sugestões, pelos prazerosos diálogos e pelo apoio intelectual e afetivo.

Ao Willer Barbosa, pela amorosidade e solidariedade nos momentos difíceis.

Às amigas Erlinda Silva, Rita Souza, Marília Mendonça, Tânia Catarino, Joana de Angelis, pela paciência e apoio, e pelas risadas sempre restauradoras.

Aos meus pais Orlando e Catarina, pela presença e apoio incondicional.

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar o processo de formação de pedagogas na Universidade Federal de Viçosa a partir da memória de alunas egressas do curso da década de 80. Tal análise visou apreender, no contexto das pequenas cidades, os elementos significativos da reconstrução da escolha do curso e a experiência da vida universitária através de narrativas das suas trajetórias. Por sua vez, procurei delinear os referidos contextos apresentados nas narrativas em seus constituintes históricos indicados como mais significativos, explorando principalmente a história da Universidade Federal de Viçosa, do Departamento de Educação e do Curso de Pedagogia. Para esses últimos, o material utilizado foi produzido pelas narrativas da memória de alguns antigos professores. Utilizei como recurso analítico para o desenvolvimento deste trabalho as noções de gênero, lugar, geração, memória e história de vida. Os resultados foram mapas e análises da complexidade das relações entre educação e gênero na cidade do espaço agrícola, tanto no que se refere aos tensionamentos e negociações das fronteiras na busca de 'identidades', quanto de alguns processos da construção cultural da história do Departamento de Educação da Universidade de Viçosa, com destaque às questões de gênero e espaço no curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the process of forming professional educators at the Universidade Federal de Viçosa. Its starting point is the memories of its former-students from the 1980s. Taking into account the context of the small towns, this analysis sought to apprehend the significant elements from the way they reconstruct their choice for this course and the experience of their academic life through the narratives about their careers. At the same time, the contexts presented in their narratives are described taking into account the historical elements referred by them as more important or significant, focusing mainly on the history of the Universidade Federal de Viçosa, its Department of Education, and on its Course of Pedagogy. For this specific task, some relevant data was also collected from the memories of former lecturers of the course.

For the development of this work, gender, place, generation, memory and life story were the analytical categories used. The results are maps and analyses accounting the complexity of the relationships between education and gender within a university better known as a space for agricultural matters; not only for the tensions and for negotiations about the limits posed to them in their search for a proper identity, as for the process of cultural construction of the Department of Education's History stressing the issues of gender and space in the Course of Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
I - MEMÓRIAS E CONTEXTOS.....	08
1.1. Memórias	
1.2. Gênero	
1.3. Contextos	
1.4. Espaço	
1.5. Gênero e classe	
II - TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO - A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	34
2.1. O 'espírito' esaviano	
2.2. A região e a cidade	
III - EDUCAÇÃO E GÊNERO - FORMAÇÃO PARA MULHERES.....	57
3.1 Ordem médica e discurso higienista	
3.2. Modernização via ensino	
3.3. Divisão sexual do ensino profissionalizante na cidade do campo	
3.4. Tensionamento de gênero: as mulheres entram para a UFV	
IV - O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA NA DÉCADA DE 80.....	82
4.1. As memórias de antigos professores	
V - REFAZENDO MAPAS E FRONTEIRAS - NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNAS.....	106
5.1. Narrativas	
VI - AS TRILHAS ATÉ A UNIVERSIDADE.....	187
6.1. Gerações de mulheres da família	
6.2. “Filha minha não estuda fora”	

6.3. Percursos

VII - MEMÓRIAS DOS LUGARES NA UNIVERSIDADE.....	232
7.1. Ampliando os ‘olhares’ sobre o mundo	
7.2. O curso como instrumental	
7.3. Entre as memórias das ex-alunas e dos antigos professores	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
BIBLIOGRAFIA.....	256
ANEXO.....	262

INTRODUÇÃO

O objetivo central desta pesquisa foi analisar o processo de formação de pedagogas na Universidade Federal de Viçosa a partir da memória de alunas egressas do curso da década de 80. Tal análise visou apreender, no contexto das pequenas cidades, os elementos significativos da reconstrução da escolha do curso e a experiência da vida universitária através de narrativas das suas trajetórias. Os resultados foram mapas e análises da complexidade das relações entre educação e gênero na cidade do espaço agrícola, tanto no que se refere aos tensionamentos e negociações das fronteiras na busca de 'identidades'¹, quanto de alguns processos da construção cultural da história do Departamento de Educação da Universidade de Viçosa, com destaque às questões de gênero e espaço no curso de Pedagogia.

Mesmo que o recorte escolhido tenha sido Viçosa, que tem características muito peculiares, o trabalho encerra também um desejo de dar visibilidade à universidade e à formação de pedagogas no interior. De qualquer maneira, fazer uma pesquisa tendo como referência o curso de Pedagogia numa pequena cidade não se remete a uma realidade isolada no sistema de ensino. Muito menos remete a uma realidade necessariamente mais simples.

Quando me mudei da cidade de São Paulo para a cidade do Rio de Janeiro, aos 12 anos, eu dizia às pessoas que era paulistana. Quando fui morar em Minas, eu dizia para as pessoas que vinha do Rio. Agora que estou no Rio, eu digo que venho de Minas. Diante dessa trajetória, um amigo dizia: "Agora que Marisa 'nativou' aqui em Viçosa, ela vive uma 'crise de identidade': ela não sabe mais se é paulista, carioca ou mineira." O que naquele momento era evidente para mim é que não tinha crise de nenhuma natureza envolvida no fato de ter vivido nesses lugares. Havia

Segundo dados INEP¹, o número de matrículas na educação superior ano 2002 no interior Brasil foi, entre a população masculina, de 783.726 estudantes, e entre a população feminina, de 1.110.634. No caso específico do curso de Pedagogia, o número de matrículas da população feminina no interior de Minas Gerais ano 2002 foi de 13.495 estudantes. Contados no Brasil, o número foi de 153.601 alunas do curso de Pedagogia.

Ainda segundo os dados do INEP, existem 88 cursos de Pedagogia em 68 cidades de Minas Gerais. No conjunto desses cursos estão incluídas faculdades, universidades, centros universitários, institutos de ensino superior, etc., públicos e privados. Em alguns casos, a mesma Instituição está estabelecida em diferentes cidades ou ainda diferentes modalidades de cursos oferecidos pela mesma instituição numa mesma cidade. Para efeito de comparação numérica, existem em todo Brasil 1289 cursos; no Rio de Janeiro são 105 cursos, em São Paulo 249 e no Rio Grande do Sul totalizam 41 cursos.

¹ A utilização do recurso gráfico aspas duplas no corpo do texto representa citação de autores das referências bibliográficas ou dos sujeitos que participaram do trabalho de pesquisa ; palavras e, ou, expressões entre aspas unitárias indicam que o significado ou sentido da palavra não corresponde ao significado ou sentido compreendido por mim, mas sim ao que assumem no contexto desenvolvido.

sim a dificuldade dele, que precisava de linhas demarcadoras precisas dos lugares, o que me daria uma, e apenas uma identidade, referenciada pelo meu lugar de origem.

‘Nativar’ foi uma prática que só passou a existir para mim em Minas. Antes, isso nunca tinha sido uma preocupação, a não ser algumas conversas ‘ingênuas’ e esporádicas sobre a rivalidade entre paulistas e cariocas. Entretanto, logo que cheguei à Universidade, percebia a ‘mineiridade’ sendo cultivada no dia a dia, nas reuniões de trabalho, nas conversas de corredor e no cafezinho, nas festas, nos encontros com amigos. Parecia também que nessa ‘mineiridade’ estava incluído que falar de alguém ou conhecer alguém demandava, na maioria das vezes, localizá-lo em sua cidade de origem e, ou, em sua família. O ser ou não ser nativo era uma fundamental hierarquização classificatória sobre os novos conhecidos.

Surpreendentemente, encontrei tal questão retratada num trabalho sobre aspectos socioculturais de Viçosa². A autora explica quais seriam os critérios, ou o ‘ponto de corte’ entre nativos e não nativos.

Haveria um primeiro grupo de não nativos: os trabalhadores que viriam do campo para a cidade para trabalhar na construção civil; um segundo, também de trabalhadores do campo, que a princípio, teriam intenção de chegar às grandes cidades. Estes dois grupos se referem à população do campo, de baixa renda e se localizam nas favelas de Viçosa. Ambos são considerados “fenômenos de migração”.

Um terceiro grupo estaria vinculado à Universidade, porém dividido em duas categorias. Uma seria a dos estudantes, que se caracterizam por serem sazonais. Os estudantes formariam um segmento a partir do qual seu lugar na cidade é, na maioria das vezes, lugar de relações sociais tensas. Fundamentais economicamente para a cidade, pois precisam morar, comer e se divertir, mas muitas vezes seriam percebidos mais como um mal necessário do que um bem desejado. De modo geral,

“O viçosense, de modo geral, recebe o recém-chegado com a hospitalidade característica do mineiro, dispensando-lhe um trato cortês e amável, mas, ao mesmo tempo, com certa reserva que o faz compreender que “ele ainda não faz parte integrante do grupo”. A integração total só será verificada, com o tempo, quando o elemento estranho demonstrar, mais por atos do que por palavras, e, em muitos casos, pelo casamento, que gosta de Viçosa e quer pertencer ao grupo dos viçosenses.”
(Paniago, 1990:106-107)

² Maria do Carmo Tafuri Paniago é nativa de Viçosa. Foi aluna do Curso de Pedagogia da UFV e depois professora no Departamento de Educação. Fez Mestrado em Extensão Rural na UFV. No seu livro aqui referido, trata das "mudanças socioculturais" de Viçosa, a análise antropológica é muito profícua do ponto de vista histórico. Entretanto, em alguns momentos, assumem um forte perfil etnocêntrico.

as festas, as ‘cervejadas’, estariam associadas, pela população, à falta de apego à cidade, longe do ‘controle’ de suas respectivas famílias. A segunda categoria deste grupo seria dos professores recém-chegados que ainda não se adaptaram. O texto de Paniago deixa bem claro que adaptado não é sinônimo de integrado, e que é um estado temporário. Além disso, essa noção também tem grande influência nos costumes e modos de vida da cidade. Colocados como parte da população flutuante, pode indicar que a sua não permanência na cidade seria devido à possível não adaptação. A autora não se refere aos professores já adaptados como também sendo migrantes. Alguma coisa parecia acontecer aos professores que chegavam para trabalhar na Universidade e se adaptavam, configurando um outro tipo de grupo, diferente dos já citados. Mas, eu não entendia porquê isso era tão importante.

A minha condição de estrangeira me envolvia numa espécie de ‘mistério’ do lugar, em que parecia sempre me escapar alguma coisa na compreensão daquele cotidiano, das formas que eram tecidas as redes de conhecimento e de poder. Se inicialmente pensei que entenderia, finalmente, o que era essa tal mineiridade, com o decorrer do tempo, percebia que essa condição de ser ‘de fora’ numa pequena cidade era mais complexa do que imaginava.

Durante algum tempo assumi a condição de Coordenadora do Curso de Pedagogia, o que, dentre muitas outras coisas, permitiu uma outra relação com as estudantes, que não era a de sala de aula, nem a do corredor, nem a das simpatias, antipatias e empatias ditas “pessoais”. Estávamos envolvidos com a reformulação do Curso, o que demandava uma reflexão consistente sobre a formação em Pedagogia com as estudantes. Discutir sobre o curso com elas era também referenciar suas próprias histórias. Pude compartilhar, na sala da Coordenação, de diferentes depoimentos, na maioria das vezes fragmentados, sobre as expectativas, paixões, disputas, opções, escolhas, medos, desejos. Foram confidenciais alguns fragmentos de histórias de vida: o processo de sair de sua cidade para ir morar em Viçosa; a vontade de voltar para casa e a

vontade de não voltar; as angústias do não saber o que fazer e para onde ir depois que acabarem o curso...

Essas questões escapavam das reflexões e proposições para o novo currículo da Pedagogia, tanto pela dificuldade de discussão com os professores quanto com os alunos, na medida em que ela era conduzida dentro de um estreitamento cultural e uma forte pressão para nos ocuparmos dos aspectos formais da graduação. Escapavam tanto pela forma como teve que ser conduzida como pela dissimulação das trajetórias – que deveriam ser consideradas muito ‘pessoais’ para valerem como argumentação. Uma história do Departamento intocada, uma aluna abstrata como base e objetivo da formação. O perfil do aluno estava completamente despedaçado em diferentes discursos, que eu não consegui capturar suas relações.

Todos esses ‘pedaços’ de experiências, formando “linhas de fuga”, encontraram na proposta de pesquisa uma forma de reflexão e compreensão desse lugar. A partir desse esboço geral, e numa formulação mais analítica, a pergunta central inicial era qual o impacto da Universidade Federal numa região de pequenas cidades em Minas Gerais. Em particular, sobre a trajetória de vidas de alunas egressas do curso de Pedagogia, tendo em conta ser uma universidade criada e desenvolvida com excelência nas ciências agrárias. Em contrapartida, cabia interrogar sobre que tipo de presença curricular há na universidade que perpassa e ultrapassa a grade curricular durante o período de formação das pedagogas.

O envolvimento com o NIEG (Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero), permitiu uma dedicação acadêmica mais direcionada aos estudos de gênero, em que pude começar a amadurecer as relações entre gênero e universidade. A diversidade dos campos de conhecimento em torno dos trabalhos de pesquisa e extensão foi dando mais consistência teórico-metodológica aos meus interesses, além do incentivo em perseguir o tema.

O que eu sabia era que a experiência de ser aluna é tecida na cotidianidade universitária, na qual são envolvidos projetos, utopias, trajetórias, enfim, histórias de vida. A experiência de si mesma produzida

“É que enquanto se está vivo não se pára de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros. Isso implica, necessariamente, novas atrações e repulsas; afetos que não conseguem passar em nossa forma de expressão atual, aquela do território em que até então nos reconhecíamos. Afetos que escapam, traçando linhas de fuga – o que nada tem a ver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir – devir do campo social: processos que se desencadeiam. (Rolnik, 1989: 57-48)

no processo de formação de pedagoga se faz pela intersubjetividade que se movimenta no cotidiano da instituição universitária.

Foi no conjunto dessas questões que surgiu o projeto de pesquisa. Desde seu início, estive muito mais voltada para investigar um tema do que um problema. Minha necessidade era tentar, até onde fosse possível, que o próprio pesquisador construísse o percurso do trabalho, indicando os aprofundamentos e os objetos de reflexão.

O resultado da incursão sobre essa temática está nos sete capítulos aqui apresentados. No capítulo I, “Memórias e Contextos”, procurei situar aspectos teórico-metodológicos por onde o trabalho de pesquisa foi se desdobrando. Em Memórias, abordo questões envolvendo as noções história oral, memória e narrativa e a situação de entrevista. Em Gênero, resgato questões que envolvem pesquisa de gênero e pesquisa sobre mulheres que ainda permanecem como tensionadas epistemologicamente. Em Contextos procurei situar a perspectiva de tempos/espacos que a cidade e a universidade foram abordadas, dado o tratamento das narrativas no campo da memória. Na seqüência, no tópico Espaço, apresento as noções de Milton Santos que permitiram pensar mais analiticamente os contextos referidos, como também refletir sobre a história do Departamento de Educação. Por fim, com o tópico Gênero e Classe procurei trazer aspectos mais centrais da discussão do tema. Este foi um tema pouco abordado no trabalho, mas necessário.

No capítulo II, “Transformações do Espaço”, tratei de apresentar a história da Universidade Federal através da constituição do chamado ‘espírito esaviano’, que teve grande importância na história do Departamento de Educação e no curso de Pedagogia. Num segundo momento, procurei mapear a região e a cidade, tentando localizar os sujeitos das narrativas das ex-alunas, assim como indicar algumas pistas dos impactos da implantação da Universidade, que transformou Viçosa numa cidade universitária.

No terceiro capítulo, “Educação e Gênero”, fiz incursões sobre políticas educacionais tentando analisar os projetos para educação de mulheres, especialmente no espaço agrícola. Essas incursões tiveram

“A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam o seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado”.
(Larrosa, 1995:43).

como objetivo criar um campo para reflexões sobre a criação da Escola Superior Economia Doméstica e as relações que se estabeleciam com a formação e o exercício do magistério na pequena cidade.

No capítulo IV, “O Departamento de Educação e o Curso de Pedagogia”, trato da história do Departamento, seu surgimento no curso de Economia Doméstica e as transformações que se deram a partir da Reforma Universitária. A partir da criação do Curso de Pedagogia, o Departamento começa a ter mais autonomia e a construir uma outra história. Essa história foi organizada a partir de entrevistas com antigos professores do Departamento que narram as experiências da década de 80 no espaço universitário e a conturbada dinâmica das fronteiras entre os diferentes lugares existentes no Departamento de Educação.

O capítulo V, “Refazendo Mapas e Fronteiras”, foi dedicado a apresentação quase na íntegra das narrativas das oito ex-alunas entrevistadas, iniciando um novo movimento no conjunto do trabalho. Este foi o momento mais importante na realização deste trabalho. As entrevistas foram feitas com oito professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, às quais perguntei sobre suas trajetórias de vida. São oito mulheres que cursaram Pedagogia nessa mesma Universidade e hoje nela atuam como docentes. Eu queria saber sobre suas escolhas: a opção pela Pedagogia, o vestibular para a UFV, os projetos envolvidos, os projetos abandonados, as contingências, as necessidades. Nos capítulos seguintes, as narrativas deixam de ser fundo para serem figura, no sentido clássico da gestalt.

O capítulo VI, “As trilhas até a Universidade”, foi dedicado aos elementos preliminares das narrativas que procuram explicar e justificar as condições e motivações nos processos de escolha do curso. Mesmo tratando particularmente cada narrativa, faço dois destaques resultantes da análise: a importância da ancoragem às gerações de mulheres e a noção consensual da norma “minha filha não estuda fora”. Ambas foram referências importantes na maioria das narrativas sobre a experiência de jovens mulheres em pequenas cidades.

O capítulo VII, “Memórias dos lugares na Universidade”, por sua vez, segue a cronologia proposta pelas narrativas como correspondendo ao período propriamente da formação universitária. Essa divisão em duas etapas da trajetória fez com que na primeira, referente ao capítulo VI, muito dessa experiência como aluna já tenha sido abordada. A importância desse capítulo VII para a análise das narrativas está mais no sentido da avaliação da maior ou menor importância do curso nas questões afirmadas como fundamentais na história de vida. Entretanto, as experiências da vida universitária permitiram tratar dos lugares na universidade que aparecem como relevantes para a formação e que, para muitas, está muito além das disciplinas e da sala de aula.

Nas Considerações Finais, faço algumas indicações sobre possíveis desdobramentos deste trabalho e questões que poderiam ser aprofundadas.

No Anexo, adicionei mapas e fotos de Viçosa e da UFV como forma de ilustração dos espaços.

“Mas é preciso não esquecer que o texto da pesquisa não é a pesquisa. O relato da pesquisa é só a escritura do que foi em um pequeno momento de sucesso, pois ao que não foi ou ao que poderia ter sido nem sempre é conferido um lugar. Uma pesquisa concluída é sempre uma pesquisa perdida, pois o texto coloca-se no seu lugar. Um texto é sempre uma “máquina preguiçosa” esperando por alguém que lhe confira sentido, esperando pela melhor pergunta para que viva e cumpra seu papel” (Lopes et al:2003:18).

I - MEMÓRIAS E CONTEXTOS

1.1. Memórias

Segundo Revel (1998), a história individual deve ser abordada como um "fio de um destino particular e com ele a multiplicidade dos espaços e tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve." (p. 21). Com essa perspectiva, foram analisadas entrevistas com ex-alunas do curso de Pedagogia da década de 80, nas quais procurei compreender e refletir sobre as diferentes construções da memória de suas trajetória, nos diferentes modos como foram desenvolvidas e nos diferentes referenciais utilizados.

O que está sendo considerado aqui como marco teórico são os estudos em história oral, mais especificamente a memória construída nas narrativas de história oral. As ex-alunas entrevistadas, ao contarem suas histórias, estavam também contando as histórias do Departamento de Educação; do curso de Pedagogia; da UFV; das cidades de Viçosa e da micro-região; dos sistemas de ensino e formação de professores nessas cidades; e de um segmento de mulheres da Zona da Mata mineira. São histórias tecidas com muitas pessoas – familiares, professores, amigos, etc. - inclusive comigo, a pesquisadora, sujeito imediatamente envolvido no momento em que foram construídas as narrativas.

Todas as oito professoras entrevistadas são minhas companheiras de trabalho docente no Departamento de Educação desde 1995. E foram tempos em que enfrentamos dificuldades e criamos cumplicidades. Há, assim, um respeito mútuo e um tipo de afetividade construída com muito cuidado nesses anos de trabalho, cuidado esse muito particular, dados os contornos da pequena cidade onde se desenrolam essas relações sociais de trabalho.

O diferencial que é preciso destacar, em se tratando de uma pequena cidade, é que as redes de relações sociais e políticas são bastante intrincadas, como também a circulação de informação. Esses processos têm suas formas próprias de produção, ou melhor, formas 'nativas', que por mais que me integre nesses processos culturais, eles não são passíveis de

Roseane Prado (1993) apresenta eixos de polaridade positiva e negativa sobre as quais linhas básicas de representação sobre as cidades pequenas são acionadas. A polaridade positiva de uma das linhas é construída em torno da idéia de proximidade entre pessoas, abarcando os sentidos de solidariedade e que todos se reconhecem, na medida em que todos sabem quem é quem. É o grau de 'pessoalidade' nas relações sociais. "O 'todo mundo se conhecer' é marca e condição da vida de cidade pequena, onde 'não cabem' situações anônimas". (p.40). Já a polaridade negativa diz respeito ao "controle social, falta de privacidade, falta de liberdade, conservadorismo, preconceito: todo mundo se controla". (p.48). A autora analisa que o espaço "cidade pequena" produz formas de sociabilidade particulares, trazendo delineamentos que incidem nas identidades e na maneira como os sujeitos "utilizam" e "transitam" nos instrumentos da cultura.

serem incorporados por uma 'não-nativa' como eu, principalmente não sendo mineira e oriunda de grande centro urbano. Os códigos locais, que ainda hoje me surpreendem - a capacidade de mapeamento das relações familiares e sociabilidade, dos trânsitos políticos, a eficiência das redes de informação e a diversidade de fontes - são parte da formação cultural. Na pequena cidade, pertencendo a um determinado segmento social, a pessoa é vista em lugares, acompanhada de pessoas também conhecidas, compartilhando espaços cotidianos. Os referenciais dicotômicos da vida pública e vida privada são intercambiados de modo muito peculiar nas pequenas cidades, onde é muito difícil a experiência do anonimato.

A relação de entrevistadora e entrevistadas é desigual pelo menos em duas diferentes formas. A primeira é que, nas condições do contexto descrito, mesmo com muitas informações prévias sobre as professoras, as entrevistadas tinham uma imagem sobre mim muito mais informada do que eu sobre elas, já que na condição de 'não-nativa' de pequena cidade, domino precariamente os códigos de mapeamentos políticos e sociais. Dito de outra forma, elas sabiam com quem estavam falando.

A desigualdade na relação também se faz pela condição da entrevista ser a realização de uma pesquisa. Elas também sabiam que estavam falando para alguém que elaborava uma tese de doutorado. A questão são as relações de poder, agora em outro âmbito, que envolvem a construção de narrativas sobre trajetória. Bourdieu (2002) analisa estas relações explicando que o discurso sobre si assume forma particular no relato de vida, já que, no caso, a situação de investigação determina sua forma e conteúdo devido ao caráter público do resultado da investigação.

A reflexão quanto à apresentação pública da representação privada de sua própria vida, tem mais de um sentido. Pode parecer que o mais premente deles seja o da referência à posição social e política de professoras de uma universidade federal. Ou dito de outra forma, nos cuidados com uma imagem profissional e institucional que precisa ser zelada. Entretanto, por serem professoras pesquisadoras, são conhecedoras do que às vezes é feito em nome de um tipo de tratamento teórico-metodológico, que ao transformar as histórias e a vida dos sujeitos em

"[...] o objeto desse discurso, isto é, a apresentação pública e, logo, a oficialização de uma representação privada de sua própria vida, pública ou privada, implica um aumento de coações e censuras específicas." (Bourdieu, 2002:189).

'objetos', cria uma condição em que os sujeitos participantes da pesquisa perdem o controle sobre o uso de suas histórias e sobre a imagem pública realizada pelo pesquisador no trabalho acadêmico. Não se trata unicamente da apresentação pública, como analisou Bourdieu, mas o tipo de tratamento 'científico' dado à memória narrada e o tipo de imagem que é produzida sobre seus autores. As narrativas se fizeram através desses sentidos de coações e censuras, mas também se fizeram com muita generosidade e confiança. Isso não é complacência quanto às dificuldades do trabalho com história oral, mas sim, como diz Bourdieu (2002), a aceitação mútua, a cumplicidade entre entrevistado e entrevistador de "aceitar o postulado do sentido da existência narrada" (p.184).

Mas há outros sentidos quando é considerado o contexto da pequena cidade. O relato das trajetórias das professoras foi organizado como um caminho percorrido, uma retrospectiva sobre si mesma em relações, situações e projetos que se foram se desenrolando por entre necessidades e contingências num tempo passado, envolvendo "lugares, acontecimentos e personagens" (Pollak, 1992). Essa organização feita por cada uma das professoras envolveu um trabalho seletivo de memória que pudesse construir uma narrativa, tecendo as conexões da opção pelo curso de Pedagogia na UFV em sua trajetória de vida.

Retomando a avaliação de que nas entrevistas as professoras 'sabiam com quem estavam falando', elas falavam para uma 'não-nativa', uma 'estrangeira', que procura compreender os contornos da pequena cidade. Narrar a si mesma, construir a memória de sua trajetória, é apresentar uma imagem de si, mas também é indicar quais as relações significativas nessa construção, que por sua vez deixarão de ser privadas para serem públicas. Entendo que a narrativa de si fez-se na trama, pelo menos, desses dois sentidos articulados: uma imagem a ser zelada e uma imagem a ser afirmada. Esta se apresenta diferentemente em cada entrevista.

Verena Alberti (2004) argumenta que a entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, relato de ações passadas e resíduo de ação desencadeadas na própria entrevista. Primeiro,

A história de vida como forma de organização da narrativa "[...] Não é um fim em si mesma. Ela conduz à construção da noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações."
(Bourdieu, 2002:189).

"[...] ela é um resíduo de uma ação interativa: a comunicação entre entrevistado e entrevistador. Tanto um quanto o outro têm determinadas idéias sobre o seu interlocutor e tentam desencadear determinadas ações: seja fazer com que o outro fale sobre sua experiência (o caso do entrevistador), seja fazer com que o outro entenda o relato de tal forma que modifique suas próprias convicções enquanto pesquisador (o caso do entrevistado)" (Alberti, 2004:35).

Segundo, ao documentar a entrevista, estão sendo documentadas as ações, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, da construção do passado de uma determinada forma e não de outra. A entrevista é, assim, prática de construção de memória e tem caráter intersubjetivo. A entrevista em história oral envolve, de um modo ou de outro, a noção de enquadramento de memória.

Marlene de Fáveri (2001), ao tratar de memória e gênero, resume a noção de Halbwachs, segundo o qual a memória opera com dados e noções comuns, "onde as lembranças estão situadas nas redes de solidariedade múltiplas e, onde os indivíduos estão necessariamente comprometidos ao que chama de "enquadramento da memória". (Fáveri, 2004:69). Já Pollak (1992) articula um novo sentido ao tratar das identidades e memórias em disputa, referindo-se à memória especificamente política em disputa entre organizações. Para caracterizá-la se utiliza do conceito de trabalho de enquadramento da memória, que consistiria no encaminhamento de uma determinada construção da memória - seus elementos, conteúdos e estrutura - de modo a privilegiar determinada imagem ou identidade em detrimento de outras. O trabalho de enquadramento da memória tem a função de manter a coesão do grupo ao reforçar os sentimentos de pertencimento, e defender as referências sociais e o ideário que um grupo tem em comum.

A seriedade e importância de trabalhar com memória de ex-alunas me foi rapidamente informada. A preocupação com a imagem pública como resultado do tratamento dado à narrativa e à imagem de seus autores, não dizia respeito somente aos indivíduos entrevistados, mas a todo seu grupo de pertença. Em uma das entrevistas, algum tempo depois de

encerrada, a ex-aluna me alcança no corredor e diz que gostaria de complementar algumas coisas. Diz ela:

"Eu acho que a afetividade é muito importante. Se você está trabalhando com pessoas que convivem com você há muito tempo, que você conhece o jeito da pessoa, e agente sabe como vai lidar com a pessoa, respeita a pessoa, Eu também acho que isso é um traço que a gente tem aqui na Universidade: colegas que estudaram juntos, que estão trabalhando juntos, crescem juntos, um apóia o outro. Mas esse convívio aqui dentro é muito gratificante. Por exemplo, a gente vê que pessoas hoje que estão..., que já foram reitores. São pessoas com as quais a gente já trabalhou quando não era Reitor, às vezes assim, alguns já foram colegas de aula da gente. [...] Não é aquele ambiente frio, de distanciamento, não é. [...] A gente vê o crescimento, gente conhece a evolução dessa Universidade, quer dizer, não é uma pessoa que chega e não sabe onde está, não é, a gente está aqui, a gente foi construindo este espaço da gente aqui dentro. [...] A gente conhece a Universidade! [...] A gente está aqui, a gente foi construindo até esse espaço da gente aqui dentro; e viu os outros construindo os espaços e partici... e colaborou com a construção desse espaço. [...] Porque a gente tem um olhar diferenciado, porque a gente vem com um olhar bem lá na memória. A gente faz um resgate de memória, e vai vendo como um processo foi se desenvolvendo, acho que isso também é muito gratificante. É isso aí que eu queria complementar, tá?" (Entrevista V).

Segundo Halbwachs (1990) a memória é construída coletivamente, seja nas referências que a estruturam, seja na sua construção, o que inclui as mudanças constantes a que está sujeita. É no fundamento coletivo da memória que se encontra sua capacidade social de fortalecer os sentimentos de pertencimento sócio-cultural, já que ao articular memória individual com a memória coletiva, sua prática permite duração e continuidade do que é vivido coletivamente.

A importância teórica das noções de enquadramento da memória e memórias em disputa não se restringe a reflexão sobre a relação entrevistada - entrevistadora. O lembrar é o refazer para as próprias entrevistadas das suas trajetórias de família, da cidade de origem, da

"Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer." (Bosi, 2003:55).

escolarização, da relação com a universidade. Esse momento não foi analisado como um 'ponto de chegada' - momento da cronologia proposta na narrativa - mas como um dos pontos de partida, compreendendo que a memória da trajetória foi também organizada a partir da experiência da universidade. Esse movimento de organização de trás para frente também possibilita dar uma certa coerência às experiências da infância e adolescência. A experiência na universidade também é geradora de significado da trajetória narrada, já que as experiências passadas também são interpretadas com os significados da experiência presente.

Pollak (1992) explica que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre memória e sentimento de identidade. A identidade é tomada na sua análise como imagem de si, para si e para os outros.

"Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida de maneira como quer ser percebida pelos outros." (Pollak, 1992).

Segundo o autor, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva. Isso se dá porque na construção da identidade há três fatores essenciais: o sentimento de unidade física (seja o próprio corpo físico, sejam os referenciais do pertencimento ao grupo); o sentimento de continuidade no tempo; e o sentimento de coerência, um sentimento de que os diferentes elementos formam efetivamente uma individualidade.

A auto-imagem das professoras construída na entrevista tem intencionalidade, já que conformada para ser apresentada aos outros e articulada com sentimentos de pertencimento de grupo. Há uma imagem a ser afirmada. E nesse movimento as professoras se aproximam de alguns aspectos característicos dos narradores de Benjamim (1975). Na construção da narrativa de suas experiências, na construção de auto-imagem, é como se houvesse a intenção de transmitir uma moral, um ensinamento, a ilustração de algumas regras para a existência, oferecidas para serem compreendidas. O fato de se considerarem bem sucedidas

"A imagem - como ponto de identificação - marca o lugar de uma ambivalência. Sua representação é sempre fendida - ela torna presente algo que está ausente - e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição". (Bhabha, 2003:85).

profissionalmente dá uma certa garantia, uma certa segurança para assumir tal propósito. Esse ouvinte - a pesquisadora - ao buscar esse pacto, cria as narradoras, que ao chamá-las à situação de entrevista indaga: o que há para ser ensinado/compreendido sobre as mulheres de pequenas cidades? Para responder, as professoras se ocupam do compromisso entre os seus valores culturais e a função pública que assumem como sujeito da pesquisa, e se refazem como educadoras, contando sobre suas experiências. É o momento de uma imagem ser afirmada.

1.2. Gênero

Nesse momento de afirmação da imagem na narrativa, gênero aparece com toda força nos relatos, como também a minha preocupação enquanto pesquisadora: não basta dizer que as narrativas, as memórias e as experiências nas narrativas são marcadas pelo gênero.

"O crucial é mostrar como o gênero opera, como essa operação marca as narrativas, bem como o que nelas se expressa. Este 'como' só pode ser desvendado através da análise de material empírico." (Kofes e Piscitelli, 1997:352).

Nesse mesmo sentido, reforça Joana Maria Pedro (1994):

"Não basta, no entanto, para as/os historiadoras/es identificar, em determinados momentos da história, como se dividiam os papéis entre os sexos; é preciso perceber as relações que se estabeleciam e que os determinavam. Identificar papéis sexuais pode apenas servir para naturalizá-los, enrijecendo-os." (Pedro, 1994:42).

Mas, cabe indagar se este é um estudo de gênero ou de história de mulheres, ou ainda, se é possível nesta pesquisa trabalhar com a noção de gênero de modo analítico utilizando-se de narrativas de mulheres. Afinal, as entrevistas são com ex-alunas e as narrativas das trajetórias estão centradas sobre a imagem de si mesmas, o que implicou num acento muito maior sobre o feminino. Segundo Scott isto seria um problema teórico-metodológico. Crítica dos estudos sobre mulheres, a autora afirma que muitos dos estudos descritivos sobre mulheres passaram a substituir o termo mulheres pelo gênero apenas formalmente sem, entretanto,

Scott (1990) propõe que gênero seja utilizado como categoria de análise histórica. Basicamente, a categoria implica análise em dois níveis integrados: o gênero como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os dois sexos; e gênero como forma básica de representar relações de poder em que representações dominantes são apresentadas de forma natural e inquestionável.

abandonar a descrição o papel ou a experiência de mulheres como alvo de investigação. Segundo ela, isto se dava ou porque essa substituição tornava a pesquisa politicamente mais aceitável nos meios acadêmicos; ou por sugeria nos pressupostos que mulheres é um assunto relacional, permitindo usar o termo e rejeitar o determinismo biológico. O que ela afirma é que nos estudos descritivos o gênero é um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. Sua crítica é que isso reflete a adesão à uma certa visão funcionalista, em última instância fundamentada na biologia e na perpetuação de uma esfera separada no registro da história.

Esta pesquisa, que tomou as ex-alunas como protagonistas, também se voltou para a história do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, assim como para a história da Escola Superior de Economia Doméstica, na qual o Departamento de Educação e o Curso de Pedagogia foram criados. O objetivo de explorar esses espaços foi orientado pelo entendimento de que eram contextos importantes, dado que o tema se voltava para a condição de ex-alunas do curso, e não de mulheres em geral. De modo que, como não havia registros sistematizados sobre o Departamento de Educação e sobre o Curso - nem como arquivo e nem como pesquisa realizada - a estratégia foi trazê-los também através da história oral de antigos professores, complementada por alguns documentos. O resultado foi a identificação de alguns eventos importantes na história do Departamento de Educação. Entretanto, foram as questões de gênero envolvidas por entre os eventos, mostrando a intensidade das relações intersubjetivas que se apresentaram como mais interessantes do ponto de vista histórico.

Não entendo que uma investigação que toma as narrativas de mulheres não possa ser um estudo de gênero, como também que as divisões feitas por Scott como dois campos teoricamente incompatíveis não possam ser problematizadas.

Esse campo de investigação permite contrapor às abordagens que buscam a única explicação para as relações entre os sexos como sendo a da dominação e da opressão, configurada na supremacia masculina, sem

Segundo Joan Scott, duas abordagens foram utilizadas nas tentativas de teorização do gênero: descritivas e de ordem causal. Nas descritivas houve basicamente a substituição de mulheres por gênero, onde este é um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres, perpetuando-o como uma esfera separada no registro da história. As abordagens causais envolvem basicamente o fundamento do patriarcado, sendo a subordinação feminina como necessidade masculina de dominar mulheres (a continuidade da geração restitui a primazia da paternidade); não mostram como a desigualdade de gênero afeta outras desigualdades, permanecendo sobre a diferença física.

Segundo Barth (2000), eventos são o resultado do jogo entre a causalidade material e a interação social, e conseqüentemente sempre se distanciam das intenções dos atores.

considerar a complexidade da questão, não se dando conta do conjunto movediço das muitas realidades. Apesar da dominação masculina, a atuação feminina não deixa de se fazer sentir através de complexos contrapoderes. Assim, se faz possível a aproximação à proposta metodológica de estudar o privado e o público como uma unidade, fazendo frente ao enfoque tradicional "privado versus público".

Analisando o conceito de gênero de Scott, Soihet (1997) diz que este “não abre espaço” para essas sutilezas nas relações entre os sexos, nas quais estariam “as alianças e os consentimentos por parte das mulheres.”. A autora se apóia nas análises de Chartier ao destacar que, dada a dominação simbólica masculina, supõe-se que os dominados aderem às categorias que embasam tal dominação. Entretanto, essa submissão traz também a construção de recursos de subversão, táticas, para seus próprios fins, contra a ordem que as produziu. Até porque "as fissuras à dominação masculina não assumem, via de regra, a forma de rupturas espetaculares, nem se expressam sempre num discurso de recusa ou rejeição." (Soihet, 2002).

As normatizações da dicotomia feminino-masculino, segundo Scott (1990), transformam a oposição binária do gênero e as relações de poder que engendram em produto de um consenso social, como se fossem eternas, fixas. Entendo que as narrativas de trajetória das professoras ex-alunas mostram que há uma eficiência muito grande na manutenção desse consenso. E que esse trabalho intenso de normatização vem sendo levado a cabo por diferentes espaços/tempos, mas que carrega muito mais conflito do que consenso; que passa por processos de negociação, deformação, contestação e apropriação em diferentes níveis do tecido social; e que muitas das conquistas nesse processo estão invisibilizadas. E que a narrativa sobre o cotidiano tem uma enorme capacidade de mostrar em que dobras elas se escondem.

1.3. Contextos

A questão para este momento é o uso do contexto como instrumento teórico-metodológico. Revel (1998) é bastante incisivo

“Portanto, aqui [as historiadoras] distanciam-se de Scott, pois ressaltam no esforço de se buscar as mulheres como agente histórico, aproximar-se dos domínios nos quais ocorrem maior evidência de participação feminina. Daí não se aterem unicamente à esfera pública - objeto exclusivo, por largo tempo, do interesse dos historiadores impregnados do positivismo e de condicionamentos sexistas. Explica-se, assim, a emergência do privado e do cotidiano, nos quais emergem com toda força a presença dos segmentos subalternos e das mulheres. Longe está o político, porém, de estar ausente dessa esfera, na qual se desenvolvem múltiplas relações de poder.” (Soihet, 2002)

quanto à necessidade da redefinição da noção de contexto. A crítica fundamental sobre o uso do contexto nos estudos em ciências sociais é que muitas vezes trazem o pressuposto de que "existiria um contexto unificado e homogêneo dentro do qual e em função do qual os atores determinariam suas escolhas." (p.27). O fundamental ao utilizar a noção de contexto seria procurar constituir a pluralidade dos contextos necessários à compreensão dos "comportamentos observados".

Nesses termos teóricos e nos termos colocados pelas ex-alunas do curso, o processo de análise não se baseou na continuidade ou descontinuidade entre as trajetórias e os contextos de diferentes níveis. Não foi sobre isso que elas falaram. Falaram sim, de realidades diversas fortemente hierarquizadas, nas quais transitavam ora negociando, ora se apropriando, ora deformando, ora enfrentando poderes envolvidos pela condição de filha, de esposa, de trabalhadora, de aluna da Pedagogia, no espaço da pequena cidade, da família e da UFV.

Essa pluralidade tempo/espaço é o que desafia o trabalho de pesquisa e de análise, já que as trajetórias narradas não foram tratadas analiticamente como narrativas exemplares de um contexto, onde "cada sistema de disposições individuais é uma variante estrutural dos demais [...], o estilo pessoal não é senão um desvio em relação ao estilo próprio de uma época ou de uma classe" (Levi, 2002:174).

Entretanto, foi importante investigar a "superfície social", como diz Bourdieu (2002), a qual as trajetórias se referem. A questão é que essa "superfície social" - espaço dos possíveis - não é uma estrutura fixa, imóvel ou imutável, por onde circulariam as trajetórias num espaço orientado, mas sim movediça, tensionada e plural.

O tratamento das narrativas também não se limitou a organizar uma descrição ou mesmo retratar o grupo, onde o contexto informaria o sentido ou preencheria lacunas de situações aparentemente desconexas ou incompreensíveis. Tal perspectiva envolve uma noção funcional, o que levaria a "interpretar as vicissitudes biográficas à luz de um contexto que as torne possíveis e, logo, normais." (Levi, 2002:176).

Revel (1998) classifica esses usos: "Uso retórico: o contexto, em geral apresentado no início do estudo, produz um efeito de realidade em torno do objeto da pesquisa. Uso argumentativo: o contexto apresenta as condições gerais nas quais uma realidade particular encontra seu lugar, mesmo que nem sempre se vá além de uma simples exposição dos dois níveis de observação. Uso interpretativo, mais raro: extraem-se às vezes do contexto as razões gerais que permitem explicar situações particulares." (p.27).

Diante disso e tomando os argumentos de Levi (2002), procurei orientar o trabalho considerando que a importância do contexto na análise das trajetórias é permitir compreender quais eram os sistemas normativos eleitos como relevantes pelas ex-alunas em suas narrativas e quais sentidos e significados mobilizavam e eram mobilizados nas suas trajetórias.

Para encontrar esses contextos, as recomendações de Barth (2000) forneceram caminhos interessantes:

"[...] separamos certos aspectos da pessoa e os ligamos a partes de outras pessoas, formando organizações e tradições englobantes; mas a maneira pela qual as partes estão diferentemente incrustadas em pessoas complexas continua a ser fundamental. A noção de "posicionamento" oferece uma maneira de juntar novamente o que nós desmontamos e de relacionar as pessoas às múltiplas tradições que elas adotam e que as impulsionam." (p.138).

Apresento então neste trabalho algumas discussões sobre o que considereei como contextos relevantes para análise das narrativas das trajetórias de ex-alunas do curso de Pedagogia: a pequena cidade, a criação da Universidade Federal de Viçosa, da Escola Superior de Economia Doméstica e do Departamento de Educação. Tal opção não é aleatória, nem em forma nem em conteúdo. É resultado do entendimento sobre o que nos relatos das memórias indicavam como possíveis elementos de contexto das trajetórias dessas mulheres de cidades do interior, no caso, de Minas Gerais, sobre a vida na pequena cidade e sobre a universidade, e principalmente, quais as implicações das experiências dessa vida universitária na construção das narrativas sobre suas trajetórias. Ou ainda, sobre o que estava em jogo nos processos de circulação, negociação, apropriação e deformação de poderes (Revel, 1998) que envolveram a entrada dessas mulheres na Universidade Federal de Viçosa na década de 80, que buscavam a graduação no curso de Pedagogia em uma universidade totalmente voltada para as ciências agrárias.

1.4. Espaço

As noções de espaço e de lugar permitiram que o tratamento dos contextos nas narrativas desse uma maior densidade teórico-metodológica na análise das trajetórias. A noção de espaço está sendo considerada nos termos dados por Milton Santos: não se trata de uma 'entidade' geográfica, num sentido positivista do termo, mas refere-se ao conjunto indissociável de sistemas de objetos (materialidade) e ações (sociedade). Ou ainda "é um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica". (Santos, 2002:40).

Ao estabelecer diferenças com a noção de paisagem, a noção de espaço fica mais clara, ajudando especialmente a compreender a pequena cidade. A paisagem é sistema de objetos, que em si mesmos não têm valor, mas que ao ser apreendido.

"[...] nos indica intervenções e formas de organização que melhor podem contribuir para concretizar as alterações desejadas pela sociedade, para dar um sentido às ações humanas, para permitir ver o espaço humano em perspectiva." (Leite, 2004:54).

Uma paisagem não é um espaço, mas pode passar a sê-lo quando lhe for atribuído valor, incorporando significação através de objetos técnicos (científicos ou não) que o definem e definem seu uso.

Ao buscar a definição de pequena cidade, encontrei mapas sobre o rural e o urbano, o campo e a cidade, cujas cartografias carregavam orientações e representações baseadas nas oposições tradicional-moderno, incivilizado-civilizado, não-tecnificado-tecnificado. Esse princípio de oposição produz diferenças que sustentam duas identidades hierarquizadas, imagens e visões culturais baseadas na dicotomia campo-cidade, ou ainda rural-urbano, que inclusive são, às vezes, transfiguradas de um valor negativo para um positivo, e vice-versa, dependendo da função reguladora que o discurso estiver cumprindo. Não se trata, portanto de paisagem rural e paisagem urbana, mas de espaços.

Faoro (2001) ajuda a compreender um pouco a produção dessa classificação e hierarquização a partir de alguns recortes históricos. Analisando o patronato na Primeira República, Faoro discutiu as tensões políticas entre o modelo agrícola exportador e o urbano-industrial, quando

Uma das formas de definir a cidade é através da medição populacional dos municípios e sua classificação – pequeno, médio e grande – cuja função mais importante é a hierarquização pelas variáveis que carrega: quanto maior o município, maior sua urbanização; quanto menor o município, maior sua ruralidade. Essa forma de definição do que é cidade, do que é rural e do que é urbano orienta a construção de perfis estatísticos, que por sua vez funcionam (ou podem funcionar) como um dos instrumentos de argumentação no norteamento de políticas públicas. (Veiga, 2002).

as oposições acima citadas eram bastante exploradas para argumentar a favor do liberalismo econômico e contra a hegemonia das oligarquias agrárias na condução do Estado. O urbano representava o espaço que se concentravam os comerciantes, comissários, exportadores, onde se localizavam as sedes de crédito, além de grande parte da estrutura burocrática do governo central. Enfim, era onde se concentrava toda uma "classe especuladora interessada no lucro e nos juros" (p.469). Além disso, era onde se localizavam indústrias e onde o "comércio estrangeiro modernizava a vida colonial". Era centro da cultura - educação, ciências e artes - e porta de entrada das informações, idéias e modas do mundo 'desenvolvido'.

As cidades nas regiões rurais eram muito diferentes, já que "[...] os homens da cidade não exercem, em sua totalidade, funções urbanas. Com o predomínio das atividades da agricultura e pecuária, há uma faixa instável, 'rurbana', caracterizando-se o corpo social pela influência de interesses rurais. Cidades que servem ao campo, embora isso não expresse o controle financeiro da lavoura pelas próprias unidades produtivas." (Faoro, 2001:698).

A cidade sob a influência das atividades agrícolas e pecuárias, além do comércio local, era um lugar de interesse político, fundamentalmente eleitoral - através dos 'coronéis' -, promovendo a articulação dos poderes estaduais no nível local através de suas lideranças econômicas e políticas. "A política será ocupação dos poucos, poucos e esclarecidos, para o comando das maiorias analfabetas, sem voz nas urnas" (Faoro, 2001:698).

A dicotomia rural-urbano tinha sentido econômico e político específicos, e em conjunto com as outras oposições citadas, foi bastante explorada naquela conjuntura tanto para 'empurrar' transformações na política econômica quanto para resistir a elas.

Com o afastamento dos fazendeiros do café do poder, essa dicotomia vai assumindo outros sentidos diante das transformações políticas que se seguiram sem, entretanto, ter sido abandonada. Durante o governo Vargas, o campo não deixa de ser, como na República Velha, a representação do 'atraso', mas sim "um gigante adormecido a despertar. E

Segundo dados do IBGE, a Zona da Mata mineira congrega 142 municípios. A região conta com alguns centros industriais e de serviços importantes, especialmente Juiz de Fora (mais de 450 mil habitantes). As outras cidades-pólo da região são centros administrativos, bancários, de serviços de saúde, educação secundária e superior (especialmente Viçosa com a UFV), comércio e indústria (Ubá, Muriaé e Visconde de Rio Branco). (Fonte: IBGE censo 1991 e 1999).

A distribuição populacional destas cidades encontra-se da seguinte forma: em torno dos 100 mil habitantes está Muriaé; entre 50 e 100 mil são seis cidades; entre 30 e 50 mil são quatro cidades. Ao lado desses centros, há um grande número de pequenas cidades (totalizando 130 municípios) cuja economia é basicamente agrícola e pecuária, acrescida de algum comércio e eventuais pequenas indústrias (doces, laticínios, torrefadoras de café). Muitas delas têm menos ou em torno de 10.000 habitantes. Os distritos, subdivisões administrativas que correspondem a pequenas vilas e povoados, voltados também para a produção agropecuária, geralmente têm menos de 5000 habitantes. (Fonte: IBGE censo 1991 e 1999; Comeford, 2001).

o lugar de gente simples, de muito trabalho, lugar de construção de uma vida nova, lugar de purificação. [...] Mesmo abandonado, o homem do campo era capaz e laborioso."³

A compreensão das mudanças espaciais intrínsecas à esses processos políticos e econômicos envolvendo o rural, o urbano e a cidade foram discutidas por Milton Santos (2005). Ele diz que as remodelações do meio urbano e do meio rural se fazem fundamentalmente pela presença da ciência, tecnologia e informação no território, criando um novo meio geográfico, ou ainda, que "o meio técnico-científico-informacional tende a se superpor [...] ao chamado meio geográfico." (p.38).

Em termos das transformações do meio geográfico, Santos centra sua análise sobre os objetos científicos, técnicos e informacionais.

"O objeto é científico graças a natureza de sua concepção; é técnico por sua estrutura interna [...] e é também informacional porque, de um lado, é chamado a produzir um trabalho preciso - que é uma informação - e de outro funciona a partir de informação" (Santos, 2002:215).

Esses objetos técnicos podem ser de produção, de transporte, da comunicação, do dinheiro, do controle, da polícia, e também, técnicas de sociabilidade e da subjetividade.

Utilizando-se dessas noções, o autor escreve que a partir da segunda metade do século XIX, a produção do café, a implantação de estradas de ferro, melhoria dos portos, criação de meios de comunicação modificam o território brasileiro, criando "uma nova fluidez potencial". Por sua vez, o comércio internacional, trabalho, intercâmbio e consumo "vão tornar efetiva aquela fluidez". E "é com base nessa nova dinâmica que o processo de industrialização se desenvolve" (Santos, 2005:30).

Milton Santos esclarece que industrialização não pode ser tomada no sentido estrito do termo, mas sim

"[...] como processo social complexo, que inclui tanto a formação de um mercado nacional, quanto esforços de equipamento de território para torna-

³ Francisco Carlos Teixeira da SILVA. Vargas e a questão agrária: a construção do fordismo possível. Revista Diálogos vol.02. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de História. Fonte: www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02.htm Consultado em 26/06/2005.

lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações (leia-se terciarização) e ativa o processo de urbanização." (Santos, 2005:30).

Na medida em que novas técnicas e ciência vão sendo incorporadas no meio rural - demandando máquinas, implementos, insumos e também intelectuais indispensáveis à produção, ao crédito, à administração pública e privada - vai sendo ampliada a terceirização nas cidades.

"A expansão do consumo da saúde, da educação, do lazer, é paralela à do consumo de bateadeiras elétricas, televisores, e de tantos outros objetos, do consumo das viagens, das idéias, das informações, do consumo das esperanças, tudo isso buscando uma resposta concentrada, que leva à ampliação do fenômeno de urbanização." (Santos, 2005:54).

As cidades mudam de conteúdo. Deixam de ser as "cidades dos notáveis" tornando-se "cidades econômicas". Os notáveis eram, segundo ele, o padre, o tabelião, a professora primária, o juiz, que são substituídos pelo agrônomo, pelo veterinário, pelo bancário, o especialista em adubos, o responsável pelos comércios especializados.

Não é o consumo produtivo rural que se adapta à cidade, mas a cidade que se adapta àquele. "A cidade local deixa de ser a cidade no campo e transforma-se na cidade do campo". (Santos, 2003:57).

Os espaços formados pelos objetos científicos, técnicos e informacionais arrastam com eles uma grande carga de racionalidade que dá suporte do saber hegemônico. Entretanto, afirma Santos, "[...] essa racionalidade sistêmica, não se dá de maneira total e homogênea, pois permanecem zonas onde ela é menor e, mesmo, inexistente e onde cabem outras formas de expressão que têm sua própria lógica". (Santos, 2002:304).

Milton Santos (1996) analisa a questão da dicotomia urbano-rural dizendo que devido à profundidade das transformações sofridas pela sociedade, não se trata mais de um Brasil das cidades oposto a um Brasil rural. Nas regiões agrícolas, o campo comanda a vida econômica e social do sistema urbano, enquanto nas regiões urbanas, são as atividades secundárias e terciárias que têm esse papel.

De modo geral a agricultura e a pecuária da Zona da Mata são consideradas pouco capitalizadas e pouco modernizadas, com poucas exceções em torno de focos da produção café, de produção leiteira e de produção hortigranjeira. O que não quer dizer que não haja dinamismo econômico nesses setores. Em algumas partes da região, estão presentes grandes empresas de laticínios, ou cooperativas de laticínios. Na área cafeeira, há cooperativas e empresas compradoras. Esse dinamismo da agropecuária regional sustenta também uma rede de comércio de insumos (adubos, agrotóxicos, medicamentos veterinários, rações, implementos) ligada a grandes empresas produtoras, bem como uma rede de serviços (agrônomos, veterinários, bancos).

O espaço total brasileiro, diz o autor, está preenchido por regiões agrícolas e regiões urbanas. Região aqui não é território, no sentido tradicional do termo, mas o tipo de relações realizadas sobre subespaços.

“Simplesmente, não mais se trataria de “regiões rurais” e “cidades”. Hoje as regiões agrícolas (e não rurais) contêm cidades; as regiões urbanas contêm atividades rurais. [...] Teríamos, desse modo [...] áreas agrícolas contendo cidades adaptadas às suas demandas e, [...] áreas rurais adaptadas às demandas urbanas.” (Santos, 2005:73-74).

Para Milton Santos, nas regiões rurais em que as demandas são muito menores, devido ao baixo nível de renda e a modernização agrícola é ausente, pontual ou incompleta, a cidade tem um sistema de relações que é próximo do tradicional, no sentido do legado da dicotomia rural-urbano. Assim, a questão maior que o autor discute é a reterritorialização da cidade na região agrícola e a reterritorialização das atividades rurais na região urbana.

Essa argumentação vai de encontro às análises de que as grandes transformações diante da globalização, com processos integrados por uma rede de cidades e regiões globais, têm levado à compreensão de que a dicotomia rural - urbano vem perdendo a força desse significado simbólico diante da crescente e dinâmica integração geopolítica, chegando muitas vezes a idéia de um contínuo urbano-rural. Esse tipo de entendimento corre o risco de visualizar apenas um processo homogêneo ou linear da globalização, sugerindo o desaparecimento do local, do nacional e do rural.

No caso específico de Viçosa, o tipo de urbanização desencadeado com a presença da Universidade Federal de Viçosa cria fronteiras peculiares na definição de regiões urbanas e regiões agrícolas. Em Viçosa tudo demonstra que sobreposta à cidade do campo há uma cidade universitária. É uma cidade a serviço da vida universitária, daquilo que esta produz. A Universidade foi criada num momento em que a região começou a passar por crises agrícolas seguidas. A presença na região de uma instituição de ensino superior estadual e depois federal, de grande porte, chega a ser quase uma presença onipotente. Assim analisa uma das ex-alunas:

Agrícola: relativo à agricultura - conjunto de relações e operações que envolvem o cultivo da terra, da lavoura.

Agrário: relativo a terra - especialmente regime de distribuição, posse, uso.

Em Viçosa, o setor da construção civil e prestação de serviços foram os setores que mais se desenvolveram. A economia de setor agrícola é muito pequena, cerca de 10% da população ocupada, segundo os dados do IBGE, enquanto mais de 50% estão nos chamados 'Outros Serviços'.

"O que faz essa cidade respirar, o oxigênio dessa cidade é a Universidade. Ela respira. [Se] a universidade está em crise, a cidade está em crise. O pessoal não se deu conta ainda. Viçosa é uma cidade que era para ter prosperado, para frente. Você vê Ubá: é um pólo. Como é Ubá? Uma cidade que na área de fábrica de móveis... Você fica comparando com Viçosa. Por quê Viçosa não cresceu? Por quê Viçosa não anda com suas próprias pernas? Porque ela fica dependendo da Universidade. Encostou mesmo. E a cidade não vai para frente. Viçosa é uma cidade universitária. Igual você falar assim: "eu vou para uma cidade turística". O que movimenta a cidade é o turismo. Aqui, o que movimenta é a Universidade; o movimento é os estudantes. A crise na universidade, o pessoal não se deu conta ainda não! [...] Na hora que acordar, é tarde." (Entrevista II).

Segundo a Câmara Municipal além da população total de mais de 67 mil habitantes residentes em 2000, somam-se mais 12 mil pessoas da população flutuante, constituída de estudantes universitários de graduação e pós-graduação, técnicos em treinamento na UFV, participantes de congressos e eventos técnico-científicos.

A história da Universidade Federal de Viçosa é muito peculiar. Desenvolver sobre ela e sobre suas relações com a cidade enquanto contextos nas narrativas foram tarefas que ocuparam um certo espaço neste trabalho. Antes de serem apresentadas, é preciso situar algumas noções teóricas que orientaram as opções e as discussões desenvolvidas.

A noção de espaço de Milton Santos compreende também a consideração das suas propriedades de "especialidade e definição particular", trabalhadas pelo autor como subespaços e referem-se às noções de lugar e de região. Estas não são fragmentos do espaço, mas sim diferenciações resultantes da distribuição de recursos (o capital, a população, a força de trabalho, etc.) do espaço total e sua combinação nos diferentes momentos históricos. Pela especialidade e definição particular, a região e o lugar são definidos por "um acontecer solidário", no sentido de interdependência, "a realização compulsória de tarefas comuns, mesmo que o projeto não seja comum" (Santos, 2002:166).

A distinção entre lugar e região não está dada numa concepção hierárquica e geométrica onde o lugar devia ocupar uma extensão do espaço geográfico menor que a região. O que caracteriza o lugar é a unidade, socialidades de cooperação, o anseio de autonomia e liberdade,

onde se faz o espontâneo, o inesperado, o conflito e a resistência. É por ser movimento que as fronteiras do lugar não seriam rígidas e sim móveis.

A noção de fronteira no sentido dado por Bhabha não vai de encontro ao sentido dado por Milton Santos, mesmo sendo usadas de modo diferente. Segundo Bhabha (2003), a fronteira é um "espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se num processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença" (p.22). Ele propõe que ao invés da relação binária, as diferenças culturais sejam compreendidas como relações que se dão em fronteira, onde se abre a possibilidade do hibridismo cultural. As identidades de diferença trazem, assim, também um lugar de negação, de tradução, de reinscrição.

Tratar dos contextos neste trabalho é tentar abordar os movimentos, transformações dos espaços por onde as narrativas foram se constituindo, e também buscar apreender os tensionamentos envolvidos nesses contextos e suas relações com as memórias narradas.

Movimento e transformação pressupõem condição e cristalização. Analisar tensionamentos implica identificar o que Santos chamou de rugosidades. A noção de rugosidade refere-se às heranças físico-territoriais, socioterritoriais ou sociogeográficas, o que fica do passado como forma.

"[...] é o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. [...] as rugosidades nos trazem restos de divisões do trabalho passadas (todas as escalas da divisão do trabalho) os restos dos tipos de capital e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho". (Santos, 2002:140).

Essa noção é mais bem esclarecida quando Santos se utiliza da expressão prático-inerte de Sartre, que significa as cristalizações das experiências passadas (do indivíduo e da sociedade) corporificadas em formas sociais, ao que Santos acrescenta também as configurações espaciais e paisagens.

É no lugar que a prática está depositada nas coisas, ou que o prático-inerte é usado como condição e transformação. Dessa forma,

"No mais, [...] na sociedade de hoje, o passado deixou muitos traços, visíveis algumas vezes, e que se percebe também na expressão dos rostos, no aspecto dos lugares e mesmo nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e dentro de tais ambientes, nem nos apercebemos disto geralmente. Mas, basta que a atenção se volte para esse lado que nos apercebamos que os costumes modernos repousam sobre antigas camadas que afloram em mais de um lugar." (Halbwachs, 1990:72).

"O processo social está sempre deixando heranças que acabam constituindo uma condição para novas etapas. Uma plantação, um porto, uma estrada mas também a densidade ou distribuição da população, participam dessa categoria prático-inerte, a prática depositada nas coisas, tornada condição para novas práticas" (Santos, 2002:140).

contém também os futuros, incluindo os que foram negados no passado. O lugar é o quadro de referência prática do mundo, onde a cultura se torna cotidiano inseparável dos objetos e fatos.

1.5. Gênero e Classe

Os debates e reflexões teóricas sobre classe e gênero envolvem, genericamente, três eixos: os feminismos, os pensamentos marxistas e o pós-estruturalismo. Digo genericamente porque em cada um desses eixos há uma diversidade de vertentes, que entre proximidades e distanciamentos teórico-políticos abrem uma polifonia quanto às relações gênero e classe.

Este trabalho, que se dedicou à análise de oito entrevistas com ex-alunas do curso de Pedagogia numa pequena cidade de Minas Gerais, encontrou trajetórias bem diferentes e bem semelhantes até a universidade. As narrativas, remetendo-se a memória de experiências e seus contextos, não deixaram de lado questões relativas à noção de classe. Em alguns momentos das narrativas, a dinâmica ‘clássica’ de classes sociais aparece, pela referência explícita às diferenças entre grupos sociais. Outros momentos são evidenciados os aspectos relativos aos pertencimentos de grupos de status ou ainda às singularidades conjunturais de camadas e seus agentes, usando a terminologia de Poulantzas. Entendo que nas narrativas, o tensionamento da classe sobre gênero provoca sentidos que não são os mesmos quando gênero tensiona classe. Percebo que em determinadas situações são duas noções que se aproximam por serem capturadas num sentido comum. Mas isso não é uma regra, ao contrário, as narrativas também diferenciam as duas noções em várias situações e indicam que as relações entre elas têm várias possibilidades. Neste trabalho de análise, tratar das relações gênero e classe demanda capturá-las como fronteiras das posições de sujeito e não como noções que funcionam na lógica de relações englobante e englobado.

Assumido o propósito de potencializar a noção de espaços e lugares, a análise não busca classificar e localizar os indivíduos, as famílias, o Departamento de Educação ou a própria universidade em uma outra classe, mas tenta captar como classe e gênero vão se tensionando nas

Poulantzas (1978) identifica, na análise de classes, duas dimensões: uma estrutural e outra conjuntural. Na primeira, temos somente as duas classes fundamentais: a classe exploradora e dominante e a classe explorada e dominada, que se apresentam quando tomado somente o modo de produção capitalista. Já a segunda, a conjuntural, se refere à situação concreta da luta de classes indicando a singularidade histórica das posições de classe na estrutura. Essa análise comporta, enquanto sociedade concreta, mais de duas classes, na medida em que comporta vários modos e formas de produção (frações, camadas de classe), que se produzem ou se transformam a partir das diferenciações no econômico e nas relações políticas e ideológicas. Segundo Poulantzas, classes não são grupos sociais, por isso o mais importante não é quem são os agentes, mas o tipo de pertencimento. Isso significa que as desigualdades entre grupos e indivíduos são o efeito dos antagonismos sobre os agentes das classes.

relações espaço e lugar. Essa ‘captura’ analítica tem sua limitação no repertório teórico-metodológico ou discursivo disponível para isso.

No artigo de Joan Scott (1990) sobre gênero como categoria de análise histórica, ela sintetiza a questão da relação classe e gênero dizendo que não há paridade entre os termos, já que a categoria classe faz parte da teoria de Marx da determinação econômica e transformação histórica, e as categorias gênero e raça não carregam associação semelhante. Diz ainda que

“Alguns pesquisadores se servem das noções weberianas, outros utilizam a classe como uma fórmula momentaneamente heurística. Não obstante, quando nós invocamos a classe, nós trabalhamos com ou contra uma série de definições que, no caso do marxismo, implicam uma idéia de causalidade econômica e uma visão do caminho pelo qual a história avançou dialeticamente” (p.6).

A perspectiva assumida por Scott é fundamentalmente pós-estruturalista. E para o pós-estruturalismo, segundo Silva (1994), o poder não pode mais ser localizado num único lugar, “separando o mundo social em opressores e oprimidos, assim identificados antecipadamente e de uma vez por todas.” Um discurso só pode ser identificado como opressor ou libertador se investigado historicamente e em sua especificidade, e não mais teoricamente. Não mais se identifica a fonte do poder, mas sim como as relações de poder são exercidas.

As relações dos feminismos com o pós-estruturalismo e o pós-modernismo não são tranqüilas e inequívocas. Pelo contrário, a ligação inicial dos feminismos em geral como política de oposição ao mesmo tempo em que tensiona diferença e desigualdade, cria dificuldades tanto com o marxismo clássico, quanto com o pós-estruturalismo e pós-modernismo.

Guimarães (2002) ao traçar a trajetória do conceito de classe sociais na sociologia brasileira, analisa que nos escritos de Marx e Engels foi subtraída a análise da relação social de trabalho capitalista todas as formas de coerção não-econômicas que pudessem aviltar essa relação (gênero, etnia, raça, religião, nacionalidade, etc.). O autor coloca que o objetivo de

Na teoria weberiana haveria duas classes: classes de proprietários e classes comerciais. Os proprietários e os que vivem de renda são a classe positivamente privilegiada; já os devedores e as pessoas sem propriedades, são a classe negativamente privilegiada; os industriais são a classe positivamente privilegiada e os operários são a negativamente privilegiada. Ainda define a condição de classe de um indivíduo como sendo determinada pelas oportunidades de vender bens e habilidades profissionais.

analisar a relação capital e trabalho tipicamente capitalista tinha como pressuposto que as classes sociais no capitalismo se formariam “prescindindo de qualquer uma daquelas formas de sociabilidade, consideradas a partir daí como formas arcaicas, a serem superadas pelo próprio regime capitalista” (p.10), ou seja, ressaltando sua forma estrutural. Também com a perspectiva de tomar classe num sentido mais amplo e possibilitar a compreensão das identidades, Guimarães afirma que o conceito de classe é recurso analítico para analisar as relações de exploração capitalistas, e que “na prática social e no mundo real aparece sempre misturado a hierarquias de gênero, raça, etnia e outra forma qualquer de construção de outsiders.” (idem).

As críticas feministas ao marxismo são muitas. Uma das figuras destacadas por Zuleika Alambert (1986) foi Simone de Beauvoir. O centro de suas críticas se coloca no entendimento de que o marxismo confunde oposição de sexo e oposição de classe, quando consideram que o regime de propriedade privada é o responsável pelo conflito homem/mulher. Coloca ainda que “seria má fé considerar a mulher unicamente como trabalhadora, já que, tanto como sua capacidade produtiva, sua capacidade reprodutora é importante, tanto na economia social quanto na social.” (Alambert, 1986: XIV).

A autora sintetiza também as questões femininas dentro do marxismo em outra perspectiva através de Juliet Mitchel. Esta entende que o problema da subordinação da mulher e a necessidade de sua libertação foram reconhecidos por todos os grandes pensadores socialistas do século XX, mas considera, também, que o problema se converte em algo subsidiário, senão invisível, dentro das preocupações dos socialistas. E acrescenta que não conseguiram ir além da idéia de que a igualdade sexual é impossível sem o socialismo.

“A posição da mulher em Marx e Engels permanece separada ou em dependência de uma discussão da família, que por sua vez se encontra subordinada a uma mera condição prévia da propriedade privada. As soluções destes problemas conservam uma ênfase demasiado economicista.” (Alambert, 1986: XV).

Weber também propôs o estudo dos grupos de status que tenham desenvolvido um estilo de vida específico. Alguns grupos de status não se caracterizam como fenômenos de classe, e outros sim, surgindo a partir de uma de uma base de situação econômica ou situação comum dentro da estrutura de poder, ou ambas (como os senhores feudais): os grupos de status são geralmente criados por classes de proprietários.

Por sua vez, a autora ainda situa a incapacidade dos marxistas modernos de estudar e interpretar criadoramente suas realidades, utilizando para isso o marxismo como método de pesquisa e análise a partir de uma concepção materialista do mundo: só repetiram enfadonhamente a frase “a questão feminina é uma questão social”; e que foi o movimento feminista que os fez entender que os tempos são outros e que a libertação da mulher agora, deve ser enfrentada com novos conceitos e novas práticas.

A concepção da sociedade patriarcal, ou seja, relação social onde os homens dominam as mulheres e que incluem a reprodução, a violência, a sexualidade, o trabalho, a cultura e o estado, se tornou um divisor de águas quanto aos rumos da análise teórica e orientação política sobre a condição feminina. O movimento feminista permaneceu articulado com as premissas marxistas, porém distinguindo o campo das questões feministas como particularidade, que não está sob a égide exclusiva da estrutura de classes, mas sim na divisão sexual da sociedade que se expressa nas esferas cultural, social e econômica, especialmente no corpo da mulher e no controle da reprodução. Entretanto, o patriarcado como ordem geral da sociedade que enraíza as relações entre homens e mulheres, tornou-se, depois, um problema. Mesmo assim, suas conquistas mais importantes estão situadas na desnaturalização da condição feminina, análise crítica dos clássicos marxista, a afirmação do não-economicismo na análise da sociedade e a politização do privado.

Segundo a análise de Stabile (1999), o projeto feminista de elevar a consciência das mulheres sobre a opressão e promover a mudança social enquanto classe revolucionária distinta teve muitos problemas quanto a questão do patriarcado. O conceito de mulheres como um grupo uniforme não dava sustentação nem à teorização nem à militância. Apesar de ter sido uma questão posta desde a 2ª Internacional (Alambert, 1986), as diferenças de raça, orientação sexual, o fato de certos grupos de mulheres se beneficiarem com a opressão de outras as relações qualitativamente diferentes do patriarcado em diferentes sociedades, faziam com que o patriarcado incorresse numa nova forma de sexismo e negava a diferença entre elas mesmas.

Marx e Engels (1984) apresentam na Ideologia Alemã como surgem as classes sociais no capitalismo. As condições de vida de cada um dos burgueses tornaram-se “condições que a todos eles eram comuns e independentes de cada um deles” (p.82). A oposição à nobreza rural, o antagonismo contra a feudalidade era condição para sua existência econômica. Essa condição comum dispersa em várias localidades se transforma, pela expansão do comércio e pelo estabelecimento de comunicações, e possibilita que tais condições comuns se transformassem e tornaram-se condições de classe. “As mesmas condições, o mesmo contrário [a feudalidade], os mesmos interesses, tinham também que dar origem, por toda parte e dum modo geral, a costumes iguais” (p.82).

A burguesia então se desenvolve, produzindo diferentes “frações segundo a divisão do trabalho, e acaba por absorver em si todas as classes possuidoras precedentes” (idem). Nesse mesmo processo, explicam Marx e Engels, ao transformarem toda propriedade em capital comercial ou industrial, “transformou a maioria das classes não possuidoras que encontrou e uma parte das classes até então possuidoras em nova classe, o proletariado.” (p.83).

A autora coloca que na década de 80, o debate era então se haveria uma categoria “mulheres”, baseada na natureza feminina (essencialismo) ou se mulheres era uma categoria historicamente específica e socialmente construída. Para a primeira, “as mulheres compartilhavam de características sobre as quais pode ser baseada a ação política”. Já na segunda, “são socialmente construídas e variam consideravelmente de uma cultura para outra e de um momento histórico para outro. [...] Destaca o plural, as “diferenças”, em minúsculas, dentro da categoria ‘mulheres’.” (Stabile, 1999:150).

A partir dessa divergência, Carol Stabile aponta uma convergência do antiessencialismo feminista com o pós-modernismo. Assim, tendências no feminismo colocam a categoria “mulher” como um constructo discursivo, fragmentado e plural.

Segundo a autora, alguns autores argumentam que a principal diferença entre o antiessencialismo feminista e o pós-modernismo é que o feminismo continua comprometido com a emancipação das mulheres, enquanto o pós-modernismo permanece nessa impossibilidade. Entretanto, para Stabile (1999),

“A categoria “política” (tal como o termo mulheres) é frequentemente esvaziada, como aliás o pós-modernismo de uma maneira geral, de qualquer conexão com as relações sociais, uma vez que o “social” é desmontado e transformado no “discursivo”, e as relações sociais, em padrões lingüísticos. Ao defender as diferenças, relações individualizadas de poder são enfatizadas, com exclusão de sua interconexão sistêmica; e claro, a medida que desaparece qualquer fonte sistêmica de poder, o mesmo acontece com o modo capitalista de produção.” (p. 151).

Assim, por um lado, algumas feministas continuam com o patriarcado para fugir desse esvaziamento da luta política, tendo, entretanto, que colocar de lado algumas diferenças fundamentais entre as mulheres. Por outro lado, analisa a autora, as feministas antiessencialistas só podem levar em conta a posição de classe se formularem uma teoria de determinação econômica que se esforçaram para negar. Já que substituíram a luta social coletiva pela política de identidade centrada no

Marx e Engels acentuam que “a liberdade pessoal existiu apenas para os indivíduos desenvolvidos nas relações da classe dominante, e tão só na medida em que eram indivíduos dessa classe.” (Marx e Engels, 1984:84). Isso significa que além da propriedade, que lhe dava condição de se opor à propriedade feudal, a conjugação coletiva deu origem a um novo estado. Dessa forma, “só queriam desenvolver livremente e fazer valer as suas condições de existência já presentes” (Marx e Engels, 1984:87).

Já os proletários, não tendo controle sobre suas condições de existência (vendem força de trabalho) e sem uma organização social que lhe possa dar esse controle, torna-se patente a contradição entre a personalidade (valor como pessoa) do proletário e a condição de vida que lhe é imposta.

“estilo de vida” e divorciada dos contextos econômico, social e político, encontram-se distante das questões econômicas que determinam as relações de classe.

A crítica sobre o redutivismo das estruturas de opressão à exploração de classes, como uma das principais críticas feitas ao marxismo é esclarecida por Zuleika Alambert (1986). Para a mulher das classes e camadas privilegiadas as questões de ordem material são mínimas e, por isso mesmo, as reivindicações de ordem cultural, espiritual, assumem para elas um papel de primeira grandeza. No caso da proletária e outras camadas sociais subalternas, as questões materiais, oriundas da exploração capitalista, adquirem um vulto muito maior, o que de modo algum invalida o fato de que também elas sintam as mesmas reivindicações de ordem cultural das mulheres das classes e camadas privilegiadas do sistema. Nessa mesma orientação, afirma Stabile (1999), as operárias em empregos exploradores na cidade de Nova York experimentam o sexismo e o racismo de maneira quantitativa e qualitativamente diferente de mulheres de classe média, o que

“Não quer dizer que a segunda forma de opressão não exista ou não gere conseqüências, mas, ao situar ambas as formas no contexto material e histórico em que ocorrem, podemos pôr em destaque mecanismos discriminatórios variados que são fundamentais para o capitalismo como sistema.” (p.154).

Assim, diante da crise de paradigmas, é difícil definir posições fechadas. Segundo Rufino (2004), Milton Santos, nos últimos tempos, vinha tecendo críticas veementes ao economicismo nas ciências sociais. Classe lhe parecia “uma verdade essencial, mas de pouca valia explicativa”:

“Na vida de todos os dias, a sociedade global vive apenas por intermédio das sociedades localmente enraizadas, interagindo com seu próprio entorno, refazendo todos os dias essa relação e, também, sua dinâmica interna, na qual, de um modo ou de outro, todos agem sobre todos. [...] Talvez por aí se recuperem elementos de análise que substituam ou

“[Engels] Tentou reduzir a oposição dos sexos a um conflito de classes. É verdade que a divisão do trabalho por sexo e a opressão que disto resulta recordam, em certos aspectos, a divisão por classes, mas não devemos confundir-las. Na divisão entre as classes não há nenhuma base biológica. No trabalho, o escravo toma consciência de si próprio contra o escravista. O proletário sempre sentiu sua condição de revolta, retornando, através dela, ao essencial, constituindo uma ameaça para seus exploradores. E o que ele visa é ao desaparecimento como classe. A situação da mulher é diferente, singular, por causa da comunidade de vida e interesses que a torna solidária em relação ao homem e por causa da cumplicidade que nela encontra. Nenhum desejo de revolução a habita, nem ela poderia suprimir-se enquanto sexo. Ela pede, somente, que certas conseqüências de sua especificidade sexual sejam abolidas”. (Beauvoir In Alambert, 1986: XIV).

auxiliem o uso de noções como classes sociais etc.” (Santos In Rufino, 2004:133).

A análise das narrativas das ex-alunas não me permitiu abandonar as relações classe e gênero nem encontrar outro aporte para substituí-la. Desse modo, recupero aqui a noção de experiência de classe de E. P. Thompson como suporte mais aproximado daquilo que entendo que nas narrativas foi tecido como relações gênero, classe, lugares e espaços.

Para Thompson classe é um fenômeno histórico composto por uma multidão de experiências em relação umas com as outras e, num constante fazer-se, e não uma categoria analítica ou estrutural, (Thompson, 1987: 11-12). Através da noção de experiência ele se propôs a analisar comportamentos, condutas e costumes na sua relação com culturas específicas, de conteúdos de classe, histórica e geograficamente datados.

Segundo Ferreras (2005), entre os objetivos de E.P. Thompson estavam os de mostrar como esta diversidade aparente é parte de uma experiência comum, e, por outro lado, como a ‘exploração’ não é só um conceito político-econômico de origens marxistas com fins moralizantes, mas um fato sentido, vivenciado, pelos que o experimentam.

“A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram - ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe.” (Thompson, 1987: 10).

Para E.P. Thompson, a determinação seria feita de maneira direta sobre a experiência - e não de forma direta sobre a consciência social -, que uma vez tratada em termos culturais pelo sistema de idéias, valores, instituições e tradições próprias de um determinado grupo social, nos daria uma nova experiência, que é a que, agora sim, determina - exercendo limites e pressões - a consciência social. Os termos culturais nos dão as peculiaridades históricas, e até geográficas, da consciência social.

Para ele, a classe existe à medida que existe o sentimento e a articulação de uma identidade, no lugar de uma identidade objetiva dos

“A experiência de classe manifesta-se na linguagem e na literatura; no trabalho, no botequim e no lar; em canções e em relações sexuais; em formas públicas de organização e em rituais secretos. Quando nos mostra pessoas lutando no contexto da classe, Thompson leva-nos para locais onde se cruzam trabalho, relações entre os sexos, sexualidade e modos diversos de resistência. Em vez de excluí-los, a idéia de luta de classe como experiência vivida requer que expliquemos como trabalho, exploração e resistência à exploração moldam outras dimensões da vida social, da mesma forma que, em contrapartida, são por ela moldadas.” (McNally, 1999:41)

Por parte dos marxistas, algumas críticas o têm considerado como um culturalista. O culturalismo está marcado pela centralidade da cultura e da consciência que, embora mantendo a clássica dialética marxista entre ser e consciência. A mesma é tratada “experimentalmente”, analisando as formações sociais a partir da experiência. No culturalismo existe um interesse preponderante pela cultura e as lutas conscientes, mas sem relacioná-las com as estruturas nas quais estão contidas.

seus interesses. Sem consciência de classe não há classe. A consciência de classe não é deduzida por Thompson em termos econômicos. Então ele a procura na construção histórica da experiência, na elaboração de um vocabulário e de uma organização conceptual através da qual a sua identidade, como classe, poderia ser pensada e atualizada.

A classe operária define-se a si mesma como classe diferenciando-se conceptualmente da classe média. Para isto, desenvolve uma crítica própria da sociedade capitalista e das relações de propriedade, o que vai elaborando um discurso de classe. Mas isto acontece no mesmo momento da constituição de um movimento da classe operária, com as suas instituições (jornais, clubes, sindicatos, etc.). Estas instituições são o núcleo em torno das quais os operários mobilizam-se para lutar pelas suas reivindicações. São nestas instituições que o discurso de classe cresce e se expande e, ao mesmo tempo, dá forma e motivação ao movimento da classe operária. Existe, então, uma forte inter-relação entre o movimento da classe operária e o seu discurso.

Diversas outras questões foram levantadas sobre o trabalho de Thompson: as feministas questionaram a análise - ou a falta dela - feita da participação da mulher na construção da classe operária; o conceito de experiência também foi criticado pela proximidade do mesmo com a contingência, com a empiria; e ainda de manter elementos economicistas. A experiência levaria também ao uso do conceito de classe, visto como essencialista e totalizante, e que nos impede de perceber a diversidade tanto nos grupos sociais quanto nos distintos subgrupos que o integram.

II - TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO - A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Tratar dos contextos articulados nas narrativas das ex-alunas demanda discutir aspectos das transformações do espaço envolvidas na cidade e na universidade. Alguns aspectos da caracterização da história institucional da UFV foram feitos utilizando referências do histórico consagrado sobre a instituição: sua origem, seus personagens, sua proposta de ensino. As principais transformações do espaço da universidade foram buscadas nas análises sobre o *ethos esaviano* (Azevedo, 2005), uma configuração cultural contida no projeto pedagógico da universidade, que se apresenta como material importante para compreensão de aspectos do cotidiano da UFV, especialmente na análise do Departamento de Educação na década de 80 e na trajetória de ex-alunas que foram funcionárias da universidade.

Por sua vez, compreender aspectos das transformações do espaço da cidade demanda compreender as crises na economia agrícola, a implantação da Universidade e a constituição de uma cidade universitária numa região agrícola. Também aqui foram utilizadas referências da história oficial, com objetivo de situar um quadro geral das configurações econômicas da região da Zona da Mata. Essas configurações do espaço da cidade não são dimensões abstratas nas narrativas, mas aspectos inerentes das suas histórias familiares nas quais as ex-alunas transitaram para construir a imagem de si. Discorrer sobre esses temas permite dar relevância ao diferencial que as narrativas trazem sobre gênero ao refazerem essa história pela memória sobre seus avôs e avós, pais, mães, tios e tias.

2.1. O 'espírito' esaviano

A história da criação da UFV está atrelada ao nome de Arthur Bernardes, tido por um grande segmento da sociedade local como 'filho mais ilustre de Viçosa'. No ano de 1907, Arthur Bernardes é eleito deputado estadual, e dois anos depois deputado federal. Em 1910, ocupou

Os marcos institucionais da história da UFV podem ser organizados numa linha de tempo:

ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária criada em 1922 e inaugurada em 1926, com os cursos de Agronomia e Veterinária;

ESA - Escola Superior de Agricultura - em 1942 devido à transferência da Escola Superior de Veterinária para Belo Horizonte,

UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - em 1948, quando a ESAV se transformou em Universidade; era composta pela Escola Superior de Agronomia, Escola Superior de Veterinária (que volta a fazer parte da Universidade), Escola Superior de Ciências Domésticas, Escola de Especialização (Pós-Graduação), Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão;

1960 – criação do curso de Engenharia Florestal;

Em 1961, a Escola de Veterinária é federalizada e tornou-se uma das unidades da Universidade Federal de Minas Gerais. O curso de Veterinária só volta a funcionar novamente na UFV em 1974;

UFV – Universidade Federal de Viçosa – devido à federalização em 1969.

a Secretaria das Finanças de Minas Gerais. Foi eleito Presidente do Estado de Minas Gerais⁴ em 1918, e em 1921 assumiu a presidência da República para o quadriênio 1922/1926.

O governo de Artur Bernardes sofreu forte instabilidade política gerada pelas revoltas tenentistas contra as oligarquias dominantes e pelo avanço do movimento operário, levando-o a governar permanentemente em estado de sítio⁵. Em 1926 passou a presidência para o paulista Washington Luís. Este, fazendo a indicação de Júlio Prestes para o mandato seguinte da presidência da República, rompia com o revezamento de presidentes de origem paulista e mineira. Na República "café-com-leite", as elites brasileiras asseguravam a defesa dos interesses econômicos dominantes ao mesmo tempo em que preservavam a base de sustentação do poder de oligarcas e coronéis em seus respectivos Estados.

A Escola Superior de Agricultura e Veterinária teve sua criação autorizada em 1920 e foi oficialmente inaugurada em 1926. O objetivo de se criar uma escola agrícola moderna no interior mineiro refletia o regime político dominado pelas oligarquias rurais regionais, sendo que na disputa da direção do poder político nacional entre São Paulo e Minas Gerais, a opção pelas vantagens do desenvolvimento da ciência e de novas tecnologias inspira a criação da Universidade.

O Governo do Estado de Minas Gerais, presidido por Arthur Bernardes, consegue do governo norte-americano a colaboração de Peter Henry Rolfs, da Escola de Agricultura da Flórida, para comandar a instalação da ESAV segundo o modelo institucional americano dos Land-Grant Colleges. Um dos aspectos centrais desse modelo era o pragmatismo da ciência aplicada ao mercado. Nas palavras de Arthur Bernardes, em 1929, o projeto embutido era o de alicerçar a grandeza industrial com “o alto objectivo de abolir o empirismo agrícola” (Paniago, 1990).

Os princípios da filosofia pragmatista presentes nos Land-Grant Colleges se estruturaram na ESAV voltando-se para o desenvolvimento de

Os Land-Grant Colleges surgiram em 1862 nos Estados Unidos, juntamente com a criação de um órgão federal, o Departamento de Agricultura, que teria a função de coordenar a aquisição de informações acerca da agricultura. A tecnologia agrícola desenvolveu-se nos Estados Unidos a partir de 1830 nas áreas menos dependentes do conhecimento das condições de clima e solo. [...] Aquelas Escolas surgiram depois, como consequência da expansão da fronteira agrícola em direção a Oeste, onde novas condições climáticas e de solo demandavam novos conhecimentos. (Coelho, 1992)

⁴ Denominação utilizada na época, que hoje corresponde ao cargo de Governador do Estado de Minas Gerais.

⁵ Fonte: www.arquivonacional.gov.br Consultado em 03/02/06

tecnologias que atendessem às necessidades dos produtores agrícolas e os instrumentalizassem na resolução de problemas específicos da produção, resultados bem sucedidos diante dos objetivos imediatos. Assim, a prática é que produziria conhecimento; este conhecimento produzido seria, por sua vez, o instrumento para ação criativa sobre questões da produção agrícola, cuja finalidade última é a produtividade. Tal orientação salientava a importância das atividades de Extensão Universitária e dos Laboratórios de Pesquisa, além do ensino através de ‘aulas práticas’ ou ‘trabalho de campo’. O princípio da ‘ciência e prática’, ‘do aprender fazendo’, aparece até hoje simbolizado no portal da entrada da Universidade, onde há quatro pilastras com os dizeres: “Estudar, Saber, Agir e Vencer”.

Segundo Azevedo (2005), a escolha do local para implantação da UFV deveria levar em conta alguns requisitos da arquitetura da universidade planejada por P. H. Rolfs. Esses requisitos eram: "salubridade, terras convenientes, localização, publicidade, sentimento geral da comunidade, distância do centro de população, colheitas e água." (Idem:65). A principal questão a ser resolvida era que "a distância da cidade não poderia ser grande demais, para que ao empreendimento se pudesse dar uma feição prática". Ao ser decidido que o local seria a cidade de Viçosa, Rolfs faz ressalvas ao projeto da construção da universidade "a necessidade de construção de residências para professores, em virtude da distância e do tamanho da cidade de Viçosa." (Azevedo, 2005:65). Assim, além da estrutura para o ensino pautado pelo 'aprender fazendo', a universidade construiu vilas para moradia de funcionários, para professores e alojamentos para os alunos. A falta de uma "relação prática" com a cidade resultou numa autonomia infra-estrutural, uma arquitetura do campus que promoveu quase uma independência da cidade.

Bello Lisbôa dirigiu a Escola de 1929 até 1936, e foi personagem importante na construção do chamado “espírito esaviano”, de uma identidade cultural universitária, uma mentalidade de valores que dava coesão aos objetivos que orientaram a criação da universidade. Os professores, alunos, funcionários que entravam para o quadro da escola, envolviam-se em uma dinâmica de relações de trabalho na qual era

"Os land-grant colleges se iniciaram com ensino para os farmers que, em conjunto com outros fatores, acabou por afetar e transformar a agricultura naquele país. A organização dos vários movimentos agrários - principalmente dos farmers, de indústrias, agências financiadoras e ferrovias - cria condições para o surgimento das escolas rurais, assim como estações experimentais (pesquisa) e a difusão de certas práticas e métodos agrícolas (extensão rural). A concretização desses movimentos foi gestada na sociedade americana, transformando-a gradualmente, em especial a agricultura, que deixa de ser um modo de vida (trabalho rotineiro, de uma economia auto-suficiente) para se tornar uma atividade moderna, comercial". (Lopes, 1995:97).

"Vivia aqui, no campus. Só vinha à cidade para comprar pão. Lá dentro. Usava tudo lá: o mercado, hospital, vivia lá dentro. Adorava aquilo".(Entrevista III).

promovido um pertencimento que “dava orgulho aos sujeitos, pela grandiosidade e seriedade da instituição”.

Azevedo (2005) historiou a constituição do *ethos* esaviano, cujo fundamento se fez através da organização do trabalho e da ação pedagógica, pautados num regime de responsabilidade pessoal, essência do regime disciplinar para funcionários, alunos e professores da ESAV.

O regime disciplinar era definido como um regime de cooperação e foi promovido ainda no período da construção da instituição, na relação com os operários. Bello Lisbôa organizou a criação de uma caixa beneficente dos operários em regime de cooperativa, para arcar com as despesas de assistência médica, medicamentos e educação para os operários e seus familiares. Mesmo depois de inaugurada a universidade, a ação cooperativada continuou: escola primária para os filhos dos funcionários, escola noturna para os funcionários, banda de música, esporte, serviço da saúde, cooperativa de consumo, seguro contra acidentes de trabalho, dentre os serviços mais relevantes.

Segundo Azevedo, no acordo de cooperação a contrapartida dessa assistência era o repúdio a qualquer movimento de contestação ou reivindicação e a exigência do cumprimento de um regime de disciplina no trabalho que, por exemplo, proibiam faltas ao trabalho nos dias de carnaval; obrigava o pagamento de despesas com concerto de obras mal executadas; que o atendimento médico seria buscado apenas aos domingos, para que os horários de trabalho não fossem prejudicados. Esse regime permitiu também que a educação e a saúde fossem obrigações na vida dos operários: a falta à escola dava falta no trabalho também. Comportamentos também foram disciplinados: piadas e brincadeiras no trabalho eram práticas que deviam ser advertidas, segundo as orientações da diretoria.

Aos professores cabia não falar mal do governo e do estabelecimento, familiarizar com os programas de uns com de outros, e promover a liberdade para críticas e sugestões, atitudes que iam ao encontro do projeto a ser compartilhado por todos, de buscar formas de melhorar a escola e os departamentos. "O discurso de cooperação

O "ethos do esaviano foi entendido como conjunto de traços característicos pelos quais um grupo se individualiza e se diferencia dos outros, a partir de uma série de ações pedagógicas e disciplinares de inculcação de habitus". (Azevedo, 2005:1)

Segundo Rolfs, no início das obras, em 1922, 90% dos 400 operários eram analfabetos e em 1927, dos 200 operários, apenas 6% eram analfabetos.

orientava um modo de convivência ideal, que atribuía certo ar de família aos conviventes." (Azevedo, 2005:144).

O controle disciplinar sobre os professores era bastante rígido: comportamentos sociais como tirar o chapéu ao entrar no prédio principal ou ficar conversando nos corredores eram maus exemplos aos alunos e deviam ser evitados. Quanto ao não cumprimento de suas atividades docentes ou desrespeito aos prazos, estavam implicadas punições e não recomendações. "Os professores novos que não entenderam o 'espírito de cooperação' e a proposta pedagógica em delineamento, foram dispensados." (Azevedo, 2005:176).

O método de ensino do *aprender fazendo* - em que "é só fazendo que podem aprender verdadeiramente como se deve fazer" - foi um dos vetores para a determinação do *ethos esaviano* (Azevedo, 2005:126). O método implicava que, além das aulas teóricas, aulas práticas e das atividades de laboratório, os alunos realizassem atividades "elementares" como abrir buracos, arar a terra, fazer limpeza nos estábulos, manusear máquinas e equipamentos agrícolas. Só aprendendo essas atividades elementares, próprias da 'vida rural', é que o profissional formado pela ESAV poderia tomar decisões e orientar corretamente a melhoria do trabalho e da produção agrícola. Era essa a perspectiva pedagógica que dava um diferencial à proposta da ESAV porque se opunha à concepção 'livresca' presente nos cursos superiores. Segundo Azevedo (2005) "o saber fazer não implica somente em saber mandar, mas em saber obedecer e, sobretudo, saber executar." (p.126).

O regime de internato dos alunos facilitava o esquadramento do espaço dos alunos na instituição, fortalecendo o regime disciplinar com controle e vigilância especialmente sobre o tempo livre dos alunos. Segundo Azevedo (Idem),

"[...] esse regime de vigilância e controle tornou-se mais efetivo em virtude da própria localização da escola, ainda relativamente distante da cidade, e da distribuição espacial, em seu perímetro, das diferentes residências de boa parcela dos servidores e alunos, dos departamentos e seções de trabalho [...]." (p.182).

"A universidade da civilização industrial iria alargar as classes profissionais da velha sociedade até que ela toda fosse profissional. Não apenas o clero, os médicos, os literatos, advogados que precisavam de educação universitária, mas também agricultores, mecânicos, comerciantes - que eram as classes industriais. [...] Os Land Grant Colleges surgem como uma mutação no envolver das universidades. Tanto Turner como Morrill Smith são visionários, pressentindo o tipo de espírito acadêmico e prevendo uma agricultura científica, um comércio superorganizado e técnico, uma indústria que iria fazer a mais exata e mais científica das atividades e, até, um lar a ser presidido pela mulher transformada em mistura de técnico de laboratório com dona de casa. [...] Nada disso poderia ser imaginado no contexto da cultura européia, dividida visceralmente entre o mundo da cultura acadêmica e profissional e o mundo do trabalho material e usual. O dualismo da sociedade e da cultura européia não poderia conceber a universidade para todas as vocações e atividades da vida".
Discurso de Anísio Teixeira na celebração dos cem anos dos Land-Grant Colleges e State-Universities dos EUA. (Teixeira, 1961)

Nesse regime, a persuasão doutrinária se dirigia ao chamamento à responsabilidade pessoal dos alunos, da capacidade de compreensão do que 'é certo', do "cumprimento do dever pela honestidade", e, principalmente, de que "os sentimentos de liberdade deverão ser especialmente controlados". O apelo fazia-se na exaltação da importância cívica e moral, na valorização do caráter dos futuros profissionais, e na importância social de seu trabalho.

Havia também as reuniões gerais, criadas por Bello Lisbôa. Eram preleções semanais sobre ordem moral, cívica e higiênica, num primeiro momento junto aos funcionários e depois junto aos alunos, constituindo-se numa atividade pedagógica. As reuniões eram conduzidas por um professor diferente a cada encontro. Os alunos tinham cadeira fixa no auditório, ou seja, tinha que sentar no mesmo lugar em todas as reuniões. Segundo Azevedo (2005) a partir de 1937 os temas tratados mudam passando para o campo da literatura, da conjuntura econômica, da história, mas sem perder o cunho moral, cívico e higienista. Posteriormente passaram a ser de natureza mais acadêmica. Segundo o autor, a frequência dessas reuniões gerais variou entre 1922 até 1951, quando então foram extintas pelo desinteresse de professores e alunos.

A importância de tais reuniões na constituição do *espírito esaviano* também se dava pela "oportunidade dos estudantes de interagir com toda a comunidade acadêmica - direção, professores e alunos de outros cursos ou turmas - e, de certo modo, avaliar a capacidade dos professores em prelecionar para todo o pessoal da escola". (Azevedo, 2005:161).

A história da instituição tem sua origem marcada pelos condicionantes políticos e econômicos da República Velha e pela adoção do modelo de ensino norte-americano dos Land-Grant Colleges. Entretanto, é através da constituição do *ethos* institucional, de um regime disciplinar que atinge alunos, funcionários e professores, que se institui o espaço da universidade e um modo de pertencimento, que animados pelo 'espírito esaviano' oferece identidade e tradição a seus agentes.

A organização do espaço do campus facilitava o controle e a disciplina como fundamentos da construção do 'espírito esaviano'.

"O regime disciplinar envolvia processos punitivos peculiares. O aluno que faltasse à aula não deveria ter permissão para assistir as aulas seguintes enquanto não fosse a Diretoria explicar suas razões e receber autorização da mesma. A vigilância sobre a indisciplina incidia nos espaços na instituição - sair do dormitório à noite sem licença ou "chupar cana do canal da escola sem autorização - e fora, sobre o comportamento dos alunos na cidade - "fumar dentro cinema", ou mesmo "ir a cidade sem paletó ou se assentar na plataforma da Estação". (Azevedo, 2005:163)

"A preocupação em manter o controle disciplinar aparece de modo interessante na prática de esporte. Um Ato Administrativo em 1934 proibia estudantes e servidores de "alistarem-se como jogadores de outros clubes da cidade", causando muitos "prejuízos" já que a escola "mantinha um serviço de desportos com uma orientação técnica esportiva diferente", além do que isso levava alunos e servidores a praticarem "exercícios físicos em excesso"." (Azevedo, 2005:163)

Constituído o subespaço, pode-se dizer que, nos termos de Milton Santos, que a universidade se constituiu como uma região, mesmo que sua dimensão solidária tenha sido construída sob a ação da verticalidade, forjada nos movimentos cotidianos da vida no campus. Por sua vez, a relativa autonomia do campus para suprir a falta de uma relação prática com a cidade também teve seu representante simbólico: as 'quatro pilastras'. A divisão e separação entre a universidade e a cidade encontram expressão num portal de entrada do campus, contrastando bem a arquitetura do campus com a da cidade. Essa 'linha divisória' permitia distinguir entre os subespaços "das quatro pilastras para dentro" e "das quatro pilastras para fora".⁶ O que nos remete à Bourdieu (1997) e os "efeitos do lugar".

Segundo o autor, os agentes sociais se constituem como tais “em e pela relação com um espaço social (ou melhor, com campos) e também às coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes, portanto constituídas como propriedades” (Bourdieu, 1997:160). Os agentes e suas apropriações estão situados num lugar que pode se caracterizar por sua relação com outros lugares e pela distância que o separa deles. Disso decorre que as oposições espaciais são umas formas de manifestação da estrutura do espaço social, funcionando como “uma espécie de simbolização espontânea”. A sociedade hierarquizada e as distâncias sociais se expressam no espaço hierarquizado, de maneira deformada e “dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo acarreta” (Idem).

As 'quatro pilastras' simbolizam a distância e a oposição dos espaços sociais entre universidade e a cidade - ou a qualquer outro espaço não-esaviano. A oposição social, traduzida em configuração geográfica, organiza e qualifica culturalmente os espaços sociais, que por sua vez fortalece a construção do espírito esaviano, que dá um corpo unificado aos agentes sociais, que constitui espaço de subjetivação. As quatro pilastras, essa linha demarcatória de distâncias sociais pela diferença de capital,

⁶ Essas expressões fazem parte do código local e são usadas sempre no sentido da crítica à dicotomia universidade e sociedade, ou mais especificamente a falta de articulação da UFV com o município.

distribui hierarquicamente os agentes e suas propriedades, como um tipo de objetivação de fronteira que acentua muito mais sua dimensão enquanto limite entre as regiões do que qualquer outra forma de relação. Essas propriedades e capitais referem-se ao conhecimento científico, ao emprego numa instituição estadual, ao capital social que permitiu o acesso à instituição e as possibilidades de trabalho que traziam, no caso dos alunos.

Esse tipo de fronteira com a cidade não significa em absoluto que a universidade era fechada em si mesma. Ao contrário, seu crescimento se deve muito a rede de relações que ia estendendo com diversos espaços sociais, políticos e econômicos. Em seus princípios estava claramente formulada a proposta da extensão, de disseminar os conhecimentos produzidos. Um intenso trabalho de propaganda junto às comunidades rurais, atividades diversas de extensão rural, permanentes contatos com associações de fazendeiros e sociedades de agricultura, a constituição de junta administrativa na estrutura da universidade constituída.

"[...] por membros, de preferência oriundos "das diversas zonas em que se subdivide, administrativamente o Estado de Minas Gerais" [...] tida como meio eficaz de estreitar mais ainda a convergência de interesses na relação com as comunidades com a escola, do mundo da produção com o ensino agrícola e a utilidade dos serviços agrícolas prestados pela instituição, que estariam em consonância com as necessidades da população rural de cada região do Estado." (Azevedo, 2005:91-92).

Além dessas, havia também relações com as universidades e o governo norte-americanos; os governos estadual e federal; as oligarquias agrárias organizadas; e posteriormente, a cooperação técnica com organismos internacionais.

O 'espírito esaviano' e as 'quatro pilastras' definiam a região da universidade e criava suas fronteiras com outros espaços sociais, sendo que estes se referiam ao espaço geográfico, espaço de subjetividade, espaço técnico-científico, espaço político, e uma infinidade de outros objetos acionados pelos seus agentes.

Pode-se considerar também que havia alunos de Viçosa na universidade. Ao serem integrados à instituição, passavam a fazer parte do

A par de todos os programas que vinham sendo implementados através de acordos entre os governos brasileiro e norte-americano, a American International Association for economic and social development (AIA) patrocina o surgimento, em 1948, da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) em Minas Gerais. (Calazans, 1993:23-24).

A instalação da ACAR em Minas Gerais é feita na ESAV, constituída como Serviço de Extensão.

Em 1951, a Universidade Rural promoveu um convênio com a Universidade de Purdue, que deveria garantir a UREMG assistência técnica em economia doméstica e extensão rural.

"O professor Fagundes, quando foi Reitor aqui na UFV, o meu pai era prefeito em Teixeiras. Então eles eram muito amigos, eram amigos pessoais e ele ajudou muito lá a nossa cidade porque ele tinha aqui nesta região... prefeitura nenhuma tinha trator, engenheiro civil, tinha arquiteto, tinha nada. A Universidade cedia. E Fagundes fazia isto para quem ele queria. Fagundes tinha boas relações políticas aqui na região. Ele como Reitor incorporava o papel de líder político regional." (Entrevista I)

ethos institucional. As alterações nas relações com a cidade poderiam ser entendidas como a constituição de uma rede de relações tanto interna, entre os nativos na universidade, quanto externa com os que estavam fora da universidade, gerando um capital social que iria sendo tecido favorecendo a criação de um outro tipo de relações de fronteira: o das redes de conhecimento e de amizade. Estas, sendo desenvolvidas no *ethos* institucional, seriam englobadas pelo 'espírito esaviano', aparecendo como uma versão dos nativos.

Foram poucas as transformações no espaço da pequena cidade de Viçosa nas primeiras décadas, antes da instalação da universidade. Entre elas estaria a criação das instituições educacionais da cidade, que foram intermediadas por Arthur Bernardes. Já entre as décadas de 20 e 40, houve um movimento migratório para a cidade devido à crise do café, tendo a Universidade como pólo de atração de possibilidade de trabalho. Essas transformações do espaço não são muito profundas devido o baixo nível de renda da população em geral e a crise dos produtores agrícolas.

O que foi decisivo nas transformações econômicas e populacionais da cidade foi o processo de expansão da Universidade, que a partir da década de 60 torna-se intenso. A reforma universitária e o processo de federalização da Universidade ampliaram o número de cursos oferecidos. Segundo dados fornecidos por Caixeiro e Ribeiro Filho (2001), esse processo implicou num aumento substancial de alunos e de seu quadro de pessoal, como também num grande contingente de mão-de-obra em busca de oportunidade de trabalho na própria universidade e na cidade. Isso teria contribuído para a construção de um espaço urbano desordenado e cada vez mais desigual.

Essa expansão produzida pela reforma universitária faz ruir parcialmente as 'quatro pilastras', tanto no sentido da ocupação efetiva da cidade por professores e alunos, criando demandas, como também sobre o próprio 'espírito esaviano'. A abertura de novos cursos, a contratação maciça de novos professores, grande contingente de alunos, tudo isso desarticula os processos de construção e manutenção do *ethos esaviano*. Segundo um antigo professor,

Sobre o grupo de jovens da Igreja de Viçosa: "Tinha algum estudante, que já estava aqui na Universidade. Tinha assim, os mais velhos do grupo, que tinham mais experiência, inclusive já estavam aqui na Universidade, já eram estudantes universitários. eram todos de Viçosa, inclusive hoje, esses professores, pró-reitores e tal, eu me lembro deles lá no Grupo de Jovens". (Entrevista IV).

"Eu também acho que isso é um traço que a gente tem aqui na Universidade: colegas que estudaram juntos, que estão trabalhando juntos, crescem juntos, um apóia o outro. Mas esse convívio aqui dentro é muito gratificante, né. Por exemplo, a gente vê que pessoas hoje que estão, que já foram reitores, são pessoa com as quais a gente já trabalhou quando não era Reitor, às vezes assim, alguns já foram colegas de aula da gente". (Entrevista V).

"Isso foi uma necessidade, contrariando o espírito esaviano [...], ou seja, contrariando aquela tradição de ciências agrárias da UFV, que possuía apenas três cursos de graduação naquela época, que eram Agronomia, Engenharia Florestal e Ciências Domésticas. [...] Não queriam cursos diferentes da área de Ciências Agrárias. Surgiu até uma frase famosa nessa época: "Deus salve a ESA! Isso ficou famoso porque eles estavam criando outros cursos."

"Salvar a ESA" significa preservar sua identidade original, resguardar o 'espírito esaviano' que se via ameaçado diante de tantas mudanças. A ampliação da universidade foi um empreendimento corajoso no sentido de enfrentar as resistências internas do *ethos* institucional, cuidadosamente cultivado e extensivamente incorporado por funcionários, ex-alunos e ex-alunos que se tornaram professores da universidade.

As rugosidades nesse processo de transformação podem ser encontradas na Associação dos Ex-alunos da ESAV. Ainda nos anos 30, auge da construção do 'espírito esaviano', os estudantes, diante de penalidades consideradas injustas, organizaram movimentos de reivindicação, chegando, enfim, a fundar o Centro de Estudantes da ESAV. Segundo Azevedo (2005), os movimentos organizados dos alunos chegam a "colocar em cheque [...]a própria ordem em vigor no estabelecimento", especialmente entre 1932 e 1936. (Idem:196). Entretanto, "mesmo os 'movimentos coletivos' dos alunos, não afetarão, em essência, a permanência desse *ethos* institucional, que passará a ser cultivado principalmente através da Associação dos Ex-Alunos da ESAV [...]." (Azevedo, 2005:211).

Criada em dezembro de 1935, por sugestão de Bello Lisbôa, a Associação de Ex-Alunos "se configura em recurso estratégico na gestão das redes sociais constituídas pela Escola; para os ex-alunos é um novo capital social que vai sendo gestado através da amizade e que será sedimentado pelo 'espírito esaviano'." (Lopes, 1995:47). A Associação "muito contribui(u) para manter vivas as lembranças do trabalho pedagógico e das vivências cotidianas de um passado ainda presente." (Azevedo, 2005:211)

Todos os anos, a Associação de Ex-alunos da UFV promove um grande baile, do qual participam ex-alunos espalhados por todo o país, como também muitos dos professores e famílias que mantêm ou mantiveram vínculos institucionais com a Universidade. Como a rede de relações pessoais e familiares é muito extensa, o ritual do baile procura reinscrever, ou como analisa Bhabha (2003), traduzir o projeto de Belo Lisbôa em novos tempos, já que o poder da tradição é o de reinscrever ao reencenar o passado, introduzindo "outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição" (Bhabha, 2003:21).

Lopes (1995), ao analisar o Baile da Saudade da Reunião dos Ex-Alunos, remete-se as linhas divisórias operadas pelo rito de instituição. A divisão mais evidente é entre "o conjunto daqueles para quem o baile é realizado e daqueles para quem não o é - professores oriundos dessa própria Universidade versus os de fora; formandos versus não-formandos; nativos versus forasteiros". Assim, "a separação segrega aquele que experimenta o rito, não dos que ainda não o experimentaram, mas daqueles que jamais o experimentarão, instituindo uma diferença durável entre aqueles a quem o rito concerne e aqueles a quem não concerne." (p.278).

Essa prática não se encontra encerrada no baile, mas persiste de modo capilar na dinâmica institucional, ou permanece como rugosidade no *ethos* universitário. A manutenção do *ethos* esaviano se dá nas novas condições da vida universitária - novos objetos, novos sujeitos. A função simbólica que as 'quatro pilastras' cumpria inicialmente, dividindo territórios, foi traduzida também para o espaço interno da universidade. Novas fronteiras para novos lugares - os 'de fora', os 'estrangeiros' do *ethos* esaviano - são criados como lugar de identidade.

O tensionamento dessas novas fronteiras pode ser remetido à relação estabelecidos/outsidere, indicada por Norbert Elias (2000) e definida por ele como sendo figurações de poder nas relações inter-grupais. No estudo de comunidade por ele realizado, explica que a diferenciação fundamental entre o grupo dos estabelecidos e os outsiders era o ser antigo ou de família antiga na comunidade e o ser recém-chegado, o que muito se assemelha ao tema em questão.

No seu estudo, o grupo dos estabelecidos garantia a manutenção de poder através do monopólio das fontes de poder (institucionais) para o seu grupo e da exclusão de participação dos outsiders. Elias (2000) destaca também a coesão do grupo como dimensão importante de relações de força. O que era preciso ser preservado pelos estabelecidos era seu estilo de vida comum e um conjunto de normas comunitárias.

As análises de Elias permitem uma compreensão do baile e das novas fronteiras cotidianas como tensionamentos onde o sentimento de “nós” dos estabelecidos tinham uma lógica e um sentido “do passado para o futuro através do presente” (Idem:38) o que lhes dava um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns. A exaltação do *ethos* esaviano através da exaltação do passado é uma construção de fronteira que procura representar as distâncias sociais entre agentes e suas propriedades

A comunidade dos estabelecidos espera que “os novatos se adaptem às suas normas e crenças; esperam que se submetam às suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de ‘se enquadrar’.” (Elias, 2000:65). O preço a ser pago era a submissão individual às normas específicas do grupo: “a satisfação de pertencimento compensaria o sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão”. (Idem:26). Sem dúvida, havia esse tipo de expectativa dos esavianos, desde a constituição do *ethos* institucional em relação aos que chegavam. Porém, diante da nova conjuntura da abertura política na década de 80, essa expectativa vai se tornando mais esparsa. A maior democratização da vida institucional fortalece a constituição de um outro tipo de cultura de valorização e pertencimento institucional, pautado na importância e responsabilidade da universidade pública, em parte tecida pela prática sindical de professores e servidores. Isso não quer dizer em absoluto que os esavianos não eram portadores desses valores, mas sim que tais valores tinham sentidos políticos diferentes por estarem englobados pelo 'espírito esaviano'.

Com a reforma universitária e a expansão dos cursos na universidade, a dicotomia entre os estabelecidos e outsiders era definida pelo 'espírito esaviano'. Agora, nesse novo espaço que se tornou a

universidade, com o 'ruir' parcial das quatro pilastras, um novo interjogo de posições de identidade se faz, tornando híbridas as fronteiras anteriores, mas onde se sente muito presente o prático-inerte do *ethos* esaviano. Os chamados 'conservadores' reúnem tanto os esavianos como os não-esavianos, pela oposição em bloco dos progressistas e 'estrangeiros'. Há um embaçamento das divisões anteriores pelas novas fronteiras produzidas.

As disputas políticas no espaço da UFV marcam esse período do final dos anos 70 e toda a década de 80. Diante dessas novas fronteiras de posições de identidade, pode-se entender que há uma acentuação da importância da Associação dos Ex-Alunos e do ritual do Baile da Saudade, momento que o 'espírito esaviano' refaz sua tradução do contexto da época. No baile só entram os nativos, sejam eles progressistas ou não. Na tentativa de reafirmar o *ethos* institucional, os estrangeiros são localizados, pois são os que não participarão do ritual, sejam conservadores ou não. Nessa redistribuição e separação, ficam também dimensionados com quais 'progressistas' é possível a rede de diálogo. O *ethos* esaviano reafirma seu lugar classificando entre os progressistas, os que serão tolerados e os que não serão. Com a expansão da universidade, entre os estabelecidos e os outsiders é criada uma nova categoria: os nativados.

Segundo Paniago (1990), o viçosense recebe o recém-chegado a Viçosa com hospitalidade, mas, ao mesmo tempo, com certa reserva que o faz compreender que “ele ainda não faz parte integrante do grupo”. A autora afirma que a integração só se fará se o recém-chegado demonstrar, “e em muitos casos, pelo casamento, que gosta de Viçosa e quer pertencer ao grupo dos viçosenses”. (p.107). Essa forma de aliança assegura um tipo de compromisso que ancora as relações e pertencimentos pessoais e afetivos aos pertencimentos profissionais, constituindo uma rede que garante, num outro lugar (familiar), algum tipo de controle sobre esses 'nativados'. O 'nativado' nunca será um nativo, carregando sempre seu lugar estrangeiro. Mas será um estrangeiro diferente, comprometido com os valores da família 'esaviana' ou, no mínimo, que no mínimo vai ter que prestar contas de seus desacordos com os ideais nativos. O 'nativado' é um

pertencimento intermediário, numa condição de compromisso entre os estabelecidos e os outsiders.

É nesse momento crítico da implantação da reforma universitária que é criado o curso de Pedagogia e a nova configuração do Departamento de Educação. A história do Departamento foi atravessada por esse período de transformação da cultura da vida universitária e sofreu profundamente a influência desse processo.

Desde a escolha de Viçosa como sede para a universidade, as relações com a cidade não foram relações fluidas. A constituição do *ethos* esaviano e a autonomia do campus criaram um tipo relação entre a cidade e a universidade que significou transformações específicas no espaço da cidade, conformando um processo de urbanização peculiar.

2.2. A região e a cidade

Nas histórias das famílias, narradas pelas ex-alunas, pode-se situar alguns aspectos das transformações do espaço da cidade. As histórias da família do tempo dos avós até tempo dos pais mostram a decadência das grandes fazendas, em pleno apogeu nas primeiras décadas e o processo de urbanização da cidade em torno da vida universitária. São fragmentos da memória da cidade que, entretanto, indicam como a universidade interfere na cidade, mobilizando uma economia local.

Os aspectos da ocupação e a economia da Zona da Mata mineira remontam ao período colonial. A Zona da Mata foi colonizada em época relativamente tardia, se comparada a regiões vizinhas. Consta que o governo colonial procurou limitar a ocupação da área para facilitar o controle sobre a região das minas e evitar o contrabando. Assim, durante um período relativamente longo, a região contava com poucas vias estabelecidas de penetração, favorecendo a permanência de populações indígenas em parte dela. Mas há várias indicações de pequenos núcleos de mineradores e lavradores, além de iniciativas de catequização e 'pacificação' dos índios. A partir de meados do século XIX essa situação muda, com o surgimento de grandes fazendas, núcleos urbanos, novas áreas ocupadas por pequenos posseiros, vias de penetração e mais tarde por

uma malha ferroviária. Essa expansão está relacionada diretamente ao cultivo do café⁷.

Na parte central da Zona da Mata, a convivência entre os índios sedentarizados e os migrantes produziu predominantemente uma população com processo de produção baseado na pequena e média propriedade territorial produzindo para o autoconsumo ou para um comércio local, no modo de produção familiar. Mas havia também os latifúndios escravistas. Na parte sul da Mata, proprietários de lavras na região das minas migraram para o vale do rio Paraíba do Sul, para aí estabelecerem a cafeicultura de base escravista. Na realidade, algumas poucas famílias proprietárias ocupavam toda essa região.

A cafeicultura foi fundamental no povoamento da região. Provocando o surgimento das fazendas, o café concorreu para o aparecimento das capelas, povoados, dos quais se formaram vilas e cidades.

As famílias de mais posses conseguiam obter doações de sesmarias, às vezes várias para os diversos membros de uma mesma família, consolidando domínios relativamente extensos. As famílias pobres, por sua vez, se apossavam dos terrenos e estabeleciam suas lavouras e roças.

A partir de 1840, tornou-se cada vez mais difícil aos lavradores da pequena produção familiar apossar de terras devolutas na região. Enquanto isso, as fortunas escravistas cresceram muito, acompanhando a valorização dos escravos, do alqueire de terra e das benfeitorias. Abolida a escravidão foram necessários alguns anos para que os fazendeiros redirecionassem as atividades econômicas, das quais a pecuária recebeu tratamento privilegiado.

As transformações do processo de produção no campo, a pulverização da propriedade rural e a incapacidade das unidades de pequena produção atingir um mercado definido pelo grande capital foram os principais fatores para constituição de um proletariado rural.

Comeford (2001) analisou um relatório de 1906 (Relatório Prates) constatou que o café nunca foi uma “monocultura”. As fazendas e sítios

"Meu avô morreu antes de eu nascer, então assim, minha avó ficou mais de 40 anos viúva e ele deixou com ela 22 filhos que ela cuidou sozinha. Ela sempre foi a voz da família... [...] Ela teve 17 filhos e ele já tinha quatro e mais um: ele teve um filho com uma senhora negra. [...] Minha avó era muito criança quando meu avô a buscou para brincar com a filha dele, que tinha 9 para 10 anos; ele ficou viúvo e minha avó era a filha dele...; e eles se juntaram e ela teve este monte de filhos". (Entrevista I).

"Meu avô era um dos maiores fazendeiros da região. Ele tinha até uma influência política grande... Era a época do coronelismo. Então tinha todo aquele rebanho dele lá da região, sabe. Bernardista... Ele era apaixonado!... Ele não agia na política, mas por fora, ele era muito respeitado. Ele era amigo do Arthur Bernardes. E ele era um desses redutores, aí, de votos[...] Ele tinha um poder muito grande. E ele tinha bens imóveis aqui na cidade".(Entrevista IV).

⁷ Foram consultados os trabalhos de Comeford (2001), Carrara (1999), Moreira (2003).

produziam, ao lado do café, cereais, cana de açúcar, e gado (para carne, leite, queijos, além de suínos), para consumo e para comércio. Desde a época do relatório, a pecuária era uma opção para os grandes fazendeiros da região, e algumas partes da Zona da Mata já se firmavam como regiões leiteiras ou de pecuária de corte.

A par da expansão dos setores agrários mercantis na Mata, ocorriam a urbanização e a industrialização. Mas eram considerados estabelecimentos fabris, na época, sapateiros e seleiros, nas cidades, e pequenos engenhos de açúcar e aguardente nas propriedades rurais. Até 1915, o único setor rigorosamente industrial na Mata era o têxtil.

Com o início da 1ª Guerra, em 1914, o Brasil encontra dificuldades na exportação⁸. O Governo Federal e o Governo do Estado de São Paulo começam a subsidiar o produto, comprando e estocando. Em 1917 São Paulo dispõe de um grande estoque e o café torna-se lucrativo para o país, atravessando dessa maneira toda década de 20. Essa ação de subsídio institucionaliza a intervenção do governo nesse mercado, e cria o Instituto de Defesa do Café, órgão governamental que terá como função estabilizar os negócios do setor e amparar as lavouras de café.

A queda da bolsa de Nova York em 1929 fez o preço do café desabar. Parte dos estoques, que estavam acumulados, é queimada com o objetivo de melhorar a cotação do produto. A situação é desastrosa para todos os agricultores, dando início a uma crise que, para muitos, não teve solução. Em 1937 inicia-se a erradicação da lavoura de café, quando o governo Vargas paga aos fazendeiros para arrancarem os pés de café, de modo a administrar as oscilações na Bolsa de Valores. O café praticamente desapareceu da região da Zona da Mata mineira. O governo Vargas tentou contornar a situação com um acordo Brasil e EUA, mas, em 1939 estoura a 2ª Guerra e caem as vendas.

Diante das condições, intervir no mercado como vinha sendo feito, não estava trazendo muito resultado para cafeicultura brasileira. Em 1943

“O Brasil tornou-se um símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da Depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor.”
(Hobsbawn, 1995:97).

⁸ Fonte: Centro de Comércio do Café do Rio de Janeiro. Centro de Referência e Memória do Café - RioCafé; COOABRIEL: Cooperativa Agrária dos Cafeicultores de São Gabriel. Relatório de 1997.

é feito o primeiro acordo para controlar a produção, que durou até 1945 - fim do Estado Novo. O Brasil diminui seus estoques.

Entre 1920 e 1940 ocorre um grande êxodo rural na zona da Mata. Os principais fatores estão articulados em torno do empobrecimento: a busca de melhores condições de vida nos 'prósperos' centros urbanos e a crise da exportação do café.

Até meados de 1950, os preços estavam bons em função da elevação do preço internacional. Em 1952 cria-se o Instituto Brasileiro do Café que tem como um de seus objetivos principais desenvolver pesquisas que aumentem a qualidade e a produtividade do café.

Entre 1954 e 1957, a política cambial de desvalorização da moeda nacional aumentou a remuneração nominal dos produtores, aumentando a produção cafeeira. Os anos 60 são dramáticos, pois se entrava numa economia nacional em crise com preços declinantes. A exportação é muito maior que o consumo, provocando a queda de preços. O medo da superprodução é tal que, em 1962, o Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura - GERCA -, instituído pelo Instituto Brasileiro do Café, elabora um programa de erradicação dos cafezais situados em regiões brasileiras inaptas e que representavam produtividade menor que 6 sacas beneficiadas/1.000 pés, consideradas anti-econômicas. O programa provocou desemprego no setor agrícola e êxodo rural.

Este passa a ser o 'golpe de misericórdia' em muitos agricultores: de modo mais imediato nos de pequena propriedade, e em médio prazo nas grandes propriedades, que dispunham de capital financeiro e político para tentar superar a situação. Muitos ficam atolados em dívidas pelos juros de empréstimos contraídos.

Nas narrativas, esse período de final dos anos 50 e início dos anos 60 pareceu ter sido o encerramento de uma era. Este momento que encerra a fase dos avós como grandes fazendeiros é um ponto de corte nas histórias das famílias, pois também inauguram as condições econômicas precárias dos pais. Das oito entrevistas realizadas, cinco dataram aí o ponto de origem da história de sua trajetória familiar. As narrativas organizam esse momento como base para abordar a relação dos avós com os filhos (pai,

"O meu avô [parte de mãe] era um político muito bem sucedido e tinha muitas fazendas, muitas terras, mas ele perdeu tudo porque ele foi avalizando, emprestando dinheiro na época de política, e ele quebrou. [...] E minha avó teve que assumir a direção dos negócios. Meu avô afastou de tudo. Eu vi aquele homem que tinha tanta determinação, político, meu avô passou praticamente a depender das determinações da minha avó." (Entrevista II)

"A mãe do meu pai. Que apesar - e é muito interessante - que apesar de não trabalhar fora... a mulher libanesa, apesar dela não trabalhar fora, ela tem um poder muito grande sobre os filhos. Não sobre o marido; mas sobre os filhos e sobre as noras. Então minha avó era uma pessoa muito determinada." (Entrevista II).

mãe, tios e tias) sobre duas questões. Uma foi mostrar a riqueza dos avós - fazendeiros de grandes posses, políticos importantes - e a decadência econômica que levou ao empobrecimento da segunda geração, seja pela divisão das terras, seja pelas crises financeiras e produtivas do setor agrícola, levando ao endividamento. Ninguém fala explicitamente se os problemas envolveram a crise do café, mas tratam de modo genérico de fazendas que 'quebraram', ou na época do avô ou depois da partilha das terras, já nas mãos dos filhos. Há também uma relação entre o endividamento da fazenda e as relações políticas, porém não muito claras.

Essas histórias fazem parte da memória coletiva da família. As ex-alunas conviveram parcialmente com tais situações; e a grande narrativa da memória da vida familiar - do tempo em que ainda não eram nascidas e quando ainda eram crianças - foi construída coletivamente, nas conversas e lembranças dos familiares. Esse é um dos aspectos da natureza coletiva da memória, desenvolvida por Halbwachs (1990). Os fragmentos ganham sentidos através das histórias contadas.

A partilha de terras entre os filhos também foi um fator importante na perda do capital financeiro da família, em geral o maior patrimônio de seus pais - o que elas chamaram de sítio - deixado de herança pelos avós. Não explicam porque acabam perdendo as terras, mas não se pode desconsiderar que as dificuldades do setor agrícola para as médias e pequenas propriedades devem ter colaborado.

Os avós fazendeiros das narrativas são muito parecidos: grandes propriedades, muitos filhos, alguns tiveram mais de um casamento, políticos locais importantes. O único dessa geração, dentre os que foram citados nas narrativas, que não era fazendeiro do café era sapateiro. Essa situação de exceção é devida à condição de família imigrante. A relação da cidade com a fazenda é reportada ao fato da família ter uma casa na cidade que era usada, principalmente, no período de estudos dos filhos.

Se as histórias das famílias parecem exemplos ou ilustração do que foi colocado sobre a história da ocupação da Zona da Mata é porque até aqui os homens foram os destacados. Entretanto, a dimensão de gênero é muito acentuada nas narrativas. Das cinco narrativas que se reportaram

"Meu pai já foi fazendeiro no passado. O meu avô era fazendeiro; deixou herança para os meus tios. Então todos os meus tios, do lado do meu pai tinham terra; meu pai também tinha terra, mas meu pai com o tempo perdeu tudo. No passado tiveram posses. Mas quando nós nos mudamos aqui para Viçosa, meu pai já tinha vendido as terras dele; o dinheiro das terras tinha acabado; passamos aqui em Viçosa um período de dificuldade". (Entrevista V).

aos avós, três das ex-alunas entrevistadas queriam falar principalmente sobre as avós, mulheres que quando o homem saía de casa - morria ou adoecia - assumiam o controle dos negócios e da família, tocavam as fazendas, enfrentavam as crises. Ou mesmo no caso da família libanesa, o elogio à avó que não trabalhava fora, que não tinha poder sobre o marido, mas sim sobre os filhos e as noras, é apresentada como mulher muito determinada. As avós são verdadeiros símbolos de força e perseverança, que se mostraram competentes por assumirem as funções dos maridos, mas principalmente também mais capazes que esses, porque além de assumir tais tarefas, criavam os filhos.

Em nenhum relato há algo sobre as avós que transcenda a esse espaço de manutenção da família e do patrimônio. O que as entrevistadas ressaltaram é que essas avós batalhadoras aparecem quando os maridos saem de casa. Não são todas as avós que receberam destaque nas narrativas, mas aquelas que tiveram que assumir o trabalho que foi deixado pela ausência do marido. O que as ex-alunas queriam acentuar é a capacidade dessas mulheres de ocuparem o espaço do trabalho, de assumirem outros poderes, sem deslocamento ou descontinuidade da oposição feminino/masculino. A avó libanesa, que não pôde trabalhar fora quando casada, que não tem poder sobre o marido, também é exaltada pela ex-aluna como a pessoa que detém poderes no espaço doméstico sobre as gerações seguintes, sejam filhos ou filhas.

A valorização das avós nas narrativas parece também respeitar o contexto em que elas se encontravam, como conjunturas nas quais elas transitavam segundo as possibilidades do espaço onde se encontravam. Essa observação é importante tendo em vista o refazer de si mesmo através da memória - caminhar de acordo com as possibilidades. As narrativas vão mostrando que os critérios selecionados para avaliar as questões de gênero variam para as gerações de mulheres posteriores. As condições de negociação de poderes vão se transformando. Em qualquer das três gerações, elas procuram contestar nas suas narrativas a generalização da família patriarcal mineira. As posições da ordem hierárquica patriarcal como "centro" na família, da mulher vivendo à "sombra", com "poder

"Sylvio de Vasconcellos em Mineiridade, caracteriza as formas familiares da região influenciada pelo ouro. Não inclui a totalidade do território nomeado Minas Gerais porque o autor enxerga uma diversidade nítida entre as duas porções que compõem o estado, a das minas e a dos gerais. Para ele o paternalismo – essa é a expressão usada pelo autor – se dissolve nas Minas urbanas ou ruralizadas: um cenário de desorganização e pulverização da autoridade e do patrimônio familiar que ressalta a prevalência de matriarcados na região das minas. Esses ditos matriarcados “não facilitam oligarquias, seccionadas pela inexistência de linha sucessória masculina rígida, pelas demandas infundáveis em torno de heranças e pelas descendências ilegítimas”. Na família rural produzida no espaço de influência do ouro, a atuação da mulher é nucleadora. Matriarca em um contexto de “fragilidade dos laços de parentesco”, à senhora cabe o comando de fato da propriedade: “a distribuição dos serviços, a atenção aos bichos, a economia doméstica, a educação dos filhos, os cuidados com os doentes e tudo mais”. Nesse matriarcado, possível pela inexistência de “estruturas clônicas patriarcalizadas”, “o marido, quando muito, orienta em última instância; a mulher executa”. (In Vidal e Souza & Botelho, 2001)

discreto", são todas noções bastante questionadas nas narrativas ao falarem sobre seus avôs e avós, no sentido de que essas caracterizações não seriam generalizáveis, e que diante de determinadas condições - como no caso das dificuldades financeiras - são desmontadas. Mesmo no caso da avó libanesa, o confinamento ao espaço doméstico não tem nada de viver à "sombra" nem de "poder discreto" como um modo de ser generalizado da mulher.

Devido às boas condições financeiras dos avós, foi possível para alguns filhos ingressarem em atividades que exigiam uma formação técnica através da escolarização. Tais atividades terciárias vão constituindo a cidade, e a segunda geração das famílias nas narrativas das ex-alunas se distancia, em geral, das atividades agrícolas da primeira geração e emerge das atividades mais urbanas.

As ocupações e formação dos pais e tios das famílias das ex-alunas que não moravam em Viçosa eram: atuação como político em governo municipal, bancário, ferroviário e sindicalista, advogado, médico, professor universitário, agricultor de pequena produção familiar. Já as ocupações e formação dos pais e tios das famílias das ex-alunas de Viçosa: empresários da construção civil, atuação como político no governo municipal, agrônomo (formado pela UFV), músico e maestro de banda (inclusive da banda de música da UFV) e os que "não foram para frente porque não tinham profissão definida".

Mesmo sendo poucos os exemplos, essa organização mostra que as profissões que animavam a vida na cidade da região rural envolvem um espectro de ocupações diversificadas, com lugares diferentes de hierarquia de status, prestígio e renda. A observação mais importante neste momento refere-se às diferenças entre as atividades dos homens das famílias de Viçosa e de fora de Viçosa, sendo que nos primeiros há os que estão direta ou indiretamente articulados com a UFV (construção civil, agrônomo, maestro) e os que não estavam: estes ou eram os sem profissão definida, excluídos por não terem formação técnica, ou prefeito da cidade, posição maior de poder fora das 'quatro pilastras'.

Um exemplo da representação generalizante da mulher mineira encontra-se na narrativa de Alceu Amoroso Lima em Voz de Minas, "a família é o centro da sociedade mineira e a hierarquia patriarcal o centro da vida doméstica mineira". Na casa patriarcal mineira, os lugares de homens e mulheres são nítidos. A lei do homem é a lei da vida mineira. Contudo, "a civilização mineira é (...) uma civilização em que a mulher desempenha um alto papel". As mulheres – patrimônio moral da civilização mineira – têm o poder discreto nessa ordem doméstica na qual "o homem manda, sem dúvida, mas a mulher é que quase sempre decide (...), mansamente (...), na sombra". Ao mesmo tempo em que reconhece a hierarquia doméstica como masculina, o autor observa, no lar mineiro, a mesma compensação de poderes que domina a vida social em geral. Nessa paisagem sociológica, "o papel das mulheres é capital, sem parecer que o é". Foram as matronas mineiras, desde sempre na história de Minas, uma força civilizadora, continuada agora na sombra dos lares, na colméia das escolas ou na ascensão dos claustros, segundo os dizeres do autor. (In Vidal e Souza & Botelho, 2001)

A ação hegemônica da vida universitária nas atividades da cidade começa a se apresentar nas narrativas. A sobreposição do meio técnico, científico-informacional sobre essa segunda geração vai transformando o espaço do trabalho na cidade já no contexto da década de 60. As referências sobre o trabalho dos pais nas narrativas são, quase todas, situadas no movimento do processo de urbanização que vinha se dando na cidade do campo, em pleno processo de urbanização. A narrativa que se refere à Juiz de Fora escapa a essa constância pelo fato de que, na época, esta é a segunda cidade de Minas Gerais em termos populacionais, de serviços e de equipamentos urbanos.

O processo de urbanização em Viçosa é galopante. Segundo o IBGE, a população urbana em 1970 era de 17.000 habitantes; em 1980 ela passa para 35.679 habitantes; em 1990 chega a 59.896 habitantes. Em 2000, segundo dados da Câmara Municipal de Viçosa⁹, além da população total de mais de 67 mil habitantes residentes, somam-se mais 12 mil pessoas da população flutuante, constituída de estudantes universitários de graduação e pós-graduação, técnicos em treinamento, participantes de congressos e eventos técnico-científicos.

Mas se o meio técnico-científico-informacional que atuou no processo de urbanização da cidade voltou-se para vida universitária e para a Universidade, ele foi diferenciado em termos de gênero. Se as profissões ocupadas por homens são bastante pulverizadas e diversificadas, o mesmo não acontece com as mulheres.

As mulheres - mães e tias - das famílias que não moravam em Viçosa eram: costureiras, dona-de-casa, professoras, sendo estas as que trabalhavam fora de casa; em duas narrativas as mulheres mais novas, filhas do último casamento do avô, foram “mulheres de estudar na cidade” para fazer o curso Normal e o curso superior. Nas famílias que moravam em Viçosa, elas eram: donas de casa que ou estudaram até a quarta série primária ou chegaram a ser professoras, mas que não trabalharam mais no magistério após o casamento; costureira; normalistas que depois se formaram em economistas domésticas (na UFV).

"Meu pai é ferroviário e eu vim criança para Ponte Nova. Os irmãos dele moravam no Rio e ele foi para Ponte Nova Ele foi em 65, porque ele era do movimento sindical e na época houve uma certa repressão, uma caça às bruxas e ele era um dos que estavam na direção. Então Ponte Nova foi o local onde ele teve abrigo e veio abafando um pouco e correndo de uma repressão que estava ali colocada". (Entrevista VIII).

"Quando ele se formou, Muriaé era uma cidade promissora para um advogado recém formado." (Entrevista VI).

"Tinha o meu pai e o meu tio. Meu avô deu opção para todos dois estudarem. O meu pai quis estudar fora e meu avô o mandou para os EUA, porque ele tinha uma outra irmã que era imigrante lá, que o acolheu com a família para ele estudar lá. Meu outro tio - o que foi prefeito - ele não quis estudar; ele só fez até a quarta série primária e ele foi trabalhar como o pai: ele foi sapateiro. [...]Depois, ele foi começando a vida dele como construtor. O meu pai voltou. Nesse meio tempo tinha um outro tio meu que era engenheiro, que foi estudar fora, e aí eles começaram a entrar no ramo da construção. E se deram bem". (Entrevista II).

⁹ Fonte: www.camaraviçosa.com.br Consultado em junho de 2003

A partir dessa organização das atividades da segunda geração das famílias fica ressaltada a uniformidade das atividades das mulheres. As que estudavam, faziam o magistério. As que não estudavam eram costureiras, sendo ou não de Viçosa. Quanto às economistas domésticas, o fato de ser uma formação oferecida na UFV e visar, dentre outras, atividades de extensão agrícola, não parece modificar a uniformidade dos trabalhos ocupados pelas mulheres. A formação oferecida pelo curso trataria de conhecimentos que inclusive são também utilizados pelas costureiras, donas de casa e professoras. Porém, há uma diferença qualitativa importante, posto que eram conhecimentos produzidos segundo rigores técnicos e científicos. Essa diferença promovida pela formação em Economia Doméstica na Universidade é o elemento que provoca uma descontinuidade na uniformidade da ocupação feminina nesses grupos, mesmo centrado no espaço doméstico.

Nas narrativas, a mulher dessa segunda geração que trabalha é diferente da mulher da primeira geração que trabalhava. Esta era a mulher forte, determinada e perseverante ou porque assumia o lugar do chefe da família na sua ausência ou porque tinha domínios de poder próprios. A exaltação sobre elas nas narrativas diz respeito, no primeiro caso, a ocupar um espaço que não estaria previsto para a mulher. Já sobre a segunda geração, a mulher que trabalha fora - por necessidade ou por opção - é valorizada. Mas a professora é mais valorizada do que a costureira. A primeira tem mais autonomia, principalmente por trabalhar fora do espaço doméstico, e tem também por ter mais escolaridade. Apesar de não haver nenhuma informação valorativa nas narrativas quanto às economistas domésticas, a formação de ensino superior entra como formação mais 'elevada' para mulheres. Essa imagem é, inclusive, promovida pela própria universidade ao comparar as formações escolares para mulheres, como está indicado mais adiante neste trabalho.

As transformações do espaço rural, pela sobreposição do meio técnico-científico-informacional, modificando-o e constituindo o espaço agrícola e urbanizando as cidades, também informam sobre gênero. O que interessa especificamente neste trabalho é como o acesso à escolarização se

"As minhas três tias mais novas já saíram de [lá] e vieram fazer o curso de Normalistas aqui no colégio Normal. Então, quando eu era criança, elas eram o exemplo de mulher que trabalhava fora. A minha mãe era dona de casa e ela era costureira, mas era uma mãe que ficava o dia todo em casa". (Entrevista I)

"Minha mãe se titulou mal... Minha mãe fez o Normal - ela é de 1917 - em Belo Horizonte. Não fez curso superior..." (Entrevista VII).

"As mulheres fizeram até a quarta série primária; não foram para frente, porque o máximo que elas conseguiam ir era até a quarta série e também era o que ele permitia que elas fossem. Minha mãe dava aula; minha mãe é professora. [...] Ela é de uma cidadezinha perto de Governador Valadares. Quando ela veio para cá, ela conseguiu transferência como professora e aí meu pai não deixou ela trabalhar. Ela ficou trabalhando em casa. Minha mãe trabalhou a vida inteira em casa." (Entrevista II).

"As filhas fizeram Economia Doméstica; fizeram o curso normal, no Colégio Normal; tiveram oportunidade de estudar. Tanto as filhas quanto os filhos. Os filhos não foram para frente, inclusive meu pai. [...] Minha mãe era costureira [...] praticamente ela nos criou numa máquina, sentada, costurando." (Entrevista IV).

processou diante dessas transformações. De acordo com as narrativas, a transformação do espaço agrícola e o processo de urbanização da cidade possibilitaram a mulher, encarnadas nas avós, mães e tias, sair do espaço doméstico para outros espaços. Essa trajetória está informada pelas técnicas de gênero, seja com a mudança na divisão sexual do trabalho experimentada pelas avós, seja pelo acesso à escolarização e o 'trabalhar fora' experimentados pelas mães e tias, que ao contrário das primeiras, estavam direcionados para espaços 'propriamente femininos', ou seja, construídos a partir da divisão sexual do trabalho.

A especificidade de Viçosa está na influência da UFV no processo de profissionalização feminina através do curso superior em Economia Doméstica. Mesmo tendo o espaço doméstico como campo, inaugura novas formas de conhecer e usar seus objetos e localiza hierarquicamente as mulheres economistas domésticas em patamares 'mais altos' de status e prestígio por se aproximarem do espaço até então masculino – como a universidade rural.

III - EDUCAÇÃO E GÊNERO - FORMAÇÃO PARA MULHERES

A constituição do espaço agrícola e urbanização da cidade pela ação dos objetos científicos, técnicos e informacionais carregam relações de gênero e saber. Por sua vez, o prático-inerte das formas patriarcais do espaço rural, essa "prática depositada nas coisas, tornada condição para novas práticas", entra como condição nas transformações do espaço. A constituição da cidade do campo, como coloca Santos ao referir-se a adaptação da cidade local ao consumo produtivo rural, também realiza suas adaptações da divisão sexual do trabalho no meio rural, no caso específico da cidade urbanizada.

As diferenciações de espaço em termos do binarismo feminino/masculino sofrem a ação da racionalização técnica hegemônica, que ao submeter os espaços à sua lógica, transforma o binarismo numa dicotomia racional e científica. A ação dos objetos técnicos e científicos da ordem médica no espaço doméstico, criando consumo, introduzindo saberes, foi muito eficaz no final do século XIX nesse sentido. A ordenação higiênica do espaço também invadiu a concepção hegemônica sobre o caráter e a função da instrução. A ordem médica e a ordem pedagógica - que congregou principalmente a psicologia e a sociologia como campos científicos - incidiram sobre ensino regular e o perfil da professora. Cabe auscultar de que modo essas relações incidiram na constituição do ensino agrícola e como se movimentaram nos contextos aqui propostos como relevantes.

3.1. Ordem Médica e Discurso Higienista

Para Jurandir Freire Costa (1989), no período de passagem do Império para a República, o desenvolvimento dos centros urbanos e as novas necessidades de consumo e circulação de capital com a industrialização, implicaram numa redefinição de subjetividade, reorganizando a intimidade, o espaço público e os hábitos da família colonial. Segundo o autor, o discurso médico-higienista foi o maior e mais poderoso aliado na constituição dessa nova subjetividade. Havia a

necessidade de consagrar o Estado como representante do poder, em oposição à família patriarcal latifundiária. O seu lugar no controle legal e jurídico, acompanhado pelo poder de repressão e polícia precisava ser instituído. Era preciso transformar as sociabilidades 'pré-capitalistas' em capitalistas.

Uma das estratégias foi a higienização das famílias, reordenando as identidades num esquadramento da sexualidade, da afetividade e do consumo, na perspectiva de consolidar a concepção da intimidade e do indivíduo privado, ou ainda, a interioridade psicológica. Tal empreendimento se realizava através do conceito de comportamento urbano saudável. "Do combate contra a família empreendido pelos médicos, representantes da ciência da época, surgiu um novo modelo de indivíduo, o indivíduo urbano típico de nosso tempo" (Cunha, 2003:452).

A oposição do Estado contra a família fez-se primeiro contra a família colonial, que tinha as características do patriarcado latifundiário. Para Costa (1989:97) durante o período colonial "a fixação dos indivíduos na rede de interesse do grupo, do pai, da propriedade e dos antepassados, tornava-os (os indivíduos) portadores de uma psicologia rasa, sem relevo ou especificidade". Existia uma inibição à intimidade, neste contexto de solidariedade familiar. Segundo a argumentação do autor "a ordem médica vai produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição da cidade, do Estado e da Pátria". (Costa, 1989: 50).

Depois foi a vez da família colonizada, ou seja, a família de costumes citadinos, que era de menor tamanho devido ao afastamento dos escravos e das pessoas com laços de parentesco distantes. É a família de costumes burgueses europeus, onde as recepções sociais domésticas têm funções políticas importantes, os jovens ganham destaque no mercado matrimonial, etc.. A ação higiênica se fez sobre ela porque "a vida social desregrada acabou por afastar os pais dos cuidados com os filhos [...] descuidando da higiene, da moral e dos bons costumes." (Cunha, 2003: 451:452).

Esse reordenamento dos corpos saudáveis incide profundamente sobre as mulheres como estratégia de reordenar a família. Esta passa a ser responsável pela casa saudável, o que significa um tipo particular de cuidado com os filhos e com o espaço doméstico que não tinha antes, já que os escravos tinham essa função. Um tipo de maternagem é instituída, fundamentada tanto na higiene física como psicológica. As relações afetivas familiares passam a ter um novo valor, cuja manutenção é de responsabilidade da mulher.

Faria Filho (2000) destacou que a ação higiênica do espaço doméstico aliada à pedagogia também projetaram os grupos escolares no final do séc. XIX como um espaço escolar higiênico (saúde e aprendizagem) em oposição ao da casa. Com sua organização de classes seriadas (racionalidade tempo e espaço) simbolizam o rompimento com o passado imperial em direção ao mundo moderno. Segundo o autor, “a educação escolar, ao longo do séc. XIX, vai progressivamente assumindo as características de uma luta do governo do Estado contra o governo da casa.” (p.146).

Outros 'Saneamentos'

Como orientador das normas de modernização, o discurso higienista na ordem médica do século XIX nunca foi inteiramente abandonado, mas foi sendo absorvido pelo processo de substituição de outros discursos científicos início do século XX que tecnicaram e cientificaram diferentes campos do tecido social. O curso da 'modernização da sociedade' seguia, renovado pelos novos campos de conhecimento científico que eram incorporados como referências para o avanço da 'nação'.

Segundo Marta Carvalho (2000), na primeira década do séc. XX há uma intensa movimentação cívica em torno do lema “representação e justiça”. A instrução popular é considerada o grande instrumento do revigoramento nacionalista em torno de um “soerguimento moral da sociedade” (p.231), que envolvia o voto secreto, serviço militar obrigatório e combate ao analfabetismo - a falta de instrução era entendida como um

problema nas urnas. A importância da instrução popular trouxe implicações sobre a relevância da ação pedagógica que articula modernidade e 'formação' para a cidadania.

A instrução como instrumento na constituição do Estado era uma plataforma política da nova elite urbana, que necessitava de formas de controle das populações pobres no espaço das cidades. A escola não deveria apenas ensinar a ler, escrever e contar; deveria também se voltar para educação moral e o desenvolvimento das aptidões físicas. Os males da sociedade eram, nesse momento, de natureza cultural.

Os processos migratórios (populações de regiões muito pobres) e os imigratórios (provenientes de outras culturas) criaram a imagem da "cidade invadida por populações de costumes bárbaros." (Carvalho, 2000:233). A contenção desse fluxo migratório chama a atenção sobre a pobreza no mundo rural. "Levar as escolas aos sertões brasileiros e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros são metas do programa modernizador dos anos 20" (Idem).

Para vencer a 'incompetência' da sociedade rural pobre de se desenvolver social, cultural e economicamente, é indicada a mesma terapêutica para integração à totalidade do sistema social, segundo os padrões urbano-industriais: ser consumidora de mercadorias.

Para o 'grande' projeto nacional 'rumo à modernidade', era preciso que o campo fosse 'saneado'. A 'prescrição' seria a higiene física, psicológica e cultural para o mundo rural. Era preciso uma ação intensiva; grandes projetos passam a ser gestados para o campo, compreendidos pelas elites urbanas como um lugar retrógrado, onde a tradição precisava ser abolida porque estaria vinculada aos grandes senhores da Colônia, que impediram as transformações sociais dos novos tempos. Entendiam que o campo era um regime de baixa produtividade que se modificaria submetendo-se às mercadorias, aos estilos e às concepções do urbano.

Por sua vez, Heloisa Villela (2000) analisa que o poder nas províncias também era marcado pelo pensamento iluminista e a instrução também seria o meio de chegar aos níveis mais elevados de civilização. Tendo como modelo as nações européias, entendiam que a falta de

O sistema colonial estava fundado no chamado pacto colonial, que representava o exclusivismo do comércio da colônia para a metrópole. O modelo agro-exportador foi imposto pelos portugueses, pois resistiam em permitir que indústrias fossem implantadas na colônia. Muitas indústrias foram fechadas ao longo do século 18, até que finalmente, um alvará de 1785, obrigou o fechamento de todas as fábricas. (Santos, 2000:207).

instrução era a causa de todos os males. Assim, o acesso à instrução permitiria unificar padrões sociais, difundindo uma “moral universal”. Desta forma, a instrução comum (hábitos intelectuais e morais) construiria a unidade nacional.

Mais do que isso, havia uma situação política a ser administrada. Na situação de crise oligárquica, o apelo à " 'causa cívica de redenção nacional pela educação' que se processava nos grandes centros urbanos" (Carvalho, 2003:233), criava impacto político e rendia dividendos no jogo da disputa oligárquica, projetando seus promotores. No contexto do debate ruralista, o entusiasmo pedagógico baseava-se na crença que a instrução responderia à necessidade de superação da crise/atraso da agricultura brasileira na primeira República. A instrução era "considerada como depositária das possibilidades de 'regenerar' o homem do campo e elevar ao máximo a produtividade, tecnificando-a [...]." (Azevedo, 2005:25).

Por um lado, a modernização da agricultura e a instrução agrícola se mostraram em sintonia com outros movimentos políticos, sociais e ideológicos na época, em defesa do ideário da modernidade, "[...] sobretudo em decorrência do desenvolvimento industrial e comercial e do crescimento urbano, verificado em algumas regiões e cidades do país [...]" (Azevedo, 2005:41). Por outro lado, a partir de meados da década de 20, essa sintonia é cindida com o chamado ruralismo pedagógico, ao acentuar que o objetivo do ensino agrícola "não era simplesmente 'formar os homens', mas formá-los de determinada maneira" (Idem), voltados para os valores do meio rural, fazendo a oposição ao modelo urbano-industrial.

É possível entender que o movimento higienista/modernizante era eminentemente um movimento urbano-industrial, que se realizava numa nítida oposição a dinâmica social, cultural e econômica a sociedade 'colonial', com todas as características que lhe deram sustentação e que eram percebidas como muito presentes nos centros urbanos - foco principal de transformação da ação higienista - e muito mais no meio rural. Grande parte do que caracterizava o movimento higienista ia de encontro às estruturas culturais e sociais do patriarcado rural e ao que lhe davam sustentação política. É como afirmou Patto (1990):

"[...] os novos fundamentos da existência cidadina, enfraquecendo ou dissolvendo os caracteres comunitários do sistema social, deram margem à circulação de uma contra-ideologia, na qual a industrialização e a urbanização passaram a ser consideradas causadoras da anomia social em que supostamente a sociedade brasileira havia mergulhado." (Patto, 1990:74).

A norma familiar latifundiária era constituída de dispositivos informais de política, justiça e administração familiar. Tais dispositivos isentavam os indivíduos dos direitos e deveres jurídicos de cidadãos, o que, ao mesmo tempo, reforçava e dilatava o poder familiar, que reagia segundo os padrões emocionais e personalistas das relações de parentesco.

Os argumentos do Estado, ligados à punição e repressão jurídico-legal eram facilmente driblados pela dinâmica do grupo familiar. Se as características de solidariedade - parentesco e compadrio - da família eram um estorvo para o controle do Estado, foi nos espaços urbanos que essa forma específica de poder foi esvaziada, tornando-a dependente do Estado que conseguiu, assim, se impor.

Assim, a baixa produtividade e a ignorância são concepções consensuais sobre a situação do desenvolvimento rural e do 'homem do campo'; por sua vez, a modernização técnica e a instrução são soluções também compartilhadas. Entretanto, não interessava às oligarquias rurais realizar esse processo de modernização segundo os moldes urbano-industriais. Foi principalmente pela substituição da ordem médica por outras ciências que o ideário da higienização e 'saneamento' das áreas rurais foi ressignificado ao se articular com a modernização tecnológica da produção rural. É principalmente com os programas de ensino agrícola (e as atividades de extensão rural) que, como diz José de Souza Martins (1975)¹⁰ "o médico [...] é substituído pelo engenheiro agrônomo e/ou pelo agente de crédito, e os remédios pelas máquinas, fertilizantes, defensivos, empréstimos, etc.." (p.4-6)." (In Patto, 1990:75).

Entretanto, esses novos objetos técnicos, científicos e informacionais atuam principalmente na instrução e tecnificação agrícola,

"Dos vários setores de nossa sociedade colonial, foi sem dúvida a esfera da vida doméstica aquela onde o princípio de autoridade menos acessível se mostrou às forças corrosivas que de todos os lados o atacavam. Sempre imerso em si mesmo, não tolerando nenhuma pressão de fora, o grupo familiar mantém-se imune de qualquer restrição ou abalo. Em seu recato isolamento pode desprezar qualquer princípio superior que procure perturbá-lo ou oprimi-lo. (Holanda, 1995:81-82).

¹⁰ José de Souza Martins. Capitalismo e Tradicionalismo. São Paulo, Pioneira, 1987.

'saneando' o espaço rural mas deixando intacta a comunidade familiar oligárquica, ao contrário do que aconteceu através da ordem médica nos centros urbano-industriais.

As crises políticas que enfraqueciam a oligarquia rural e as dificuldades econômicas que enfrentavam a nível interno (em função dessas crises políticas) e à nível externo (o avanço industrial) também estavam em jogo nessa afirmação da valorização da vida rural e trabalho no campo, já que eram as cidades o grande foco do projeto de desenvolvimento econômico moderno. Era a oligarquia rural que estava em questão.

Com a quebra da bolsa de Nova York de 1929 e a revolução de 30, iniciando a Era Vargas, efetiva-se a ascensão de segmentos dominantes do setor urbano-industrial e o relativo declínio dos segmentos agrários - principalmente a oligarquia cafeeira - nas decisões do aparelho de Estado. Agora num novo cenário político, a perspectiva de atenuar a questão social provocada nos centros urbanos se acentua, revigorando o papel saneador da educação, inculcando os valores cívicos, patrióticos e higienistas. Segundo Paiva (1987)¹¹

"A pedagogia do Estado Novo era da disciplina e da autoridade que quer formar no espírito das novas gerações uma mentalidade vigorosa e confiante e seus principais objetivos eram os de eliminar o analfabetismo, proporcionar instrução agrícola e rural à população do campo e do interior dos Estados, ministrar o ensino técnico-profissional aos habitantes das cidades e educação universitária às elites." (In Azevedo, 2005:46).

Um aspecto importante para esse trabalho sobre o período da era Vargas foi a centralização do Estado sobre as instituições de ensino superior, diferente do estadualismo da educação na Primeira República. Escolhidas algumas instituições de ensino superior como parâmetro, todas as outras no território nacional foram obrigadas a se adequar em sua forma administrativa e curricular. Manteve-se "a prioridade de se promover uma formação acadêmica muito mais direcionada para o conhecimento aplicado e, sobretudo, para a formação de quadros burocráticos para prestar serviço

Durante a Primeira República, "a atuação do governo federal permaneceu sendo muito reduzida, em termos de incentivos e criação de instituições vinculadas ao desenvolvimento do ensino agrícola, deixando essas iniciativas a cargo dos Estados e das escolas privadas, conforme os princípios liberais e do federalismo, que eram aplicado os ou não conforme as conveniências dos grupos hegemônicos do aparelho de Estado." (Azevedo, 2005:26).

¹¹ Vanilda Paiva, Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Ed. Loyola, 1987.

ao Estado" (Azevedo, 2005:54), o que também significou o fechamento de muitos cursos de ensino superior em agricultura quando não atendiam aos critérios de avaliações do governo.

Durante as décadas de 1940 e 1950, a 'educação rural' foi patrocinada por grandes programas norte-americanos. Segundo Calazans (1993) tais programas tiveram grande impulso com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) em 1945.

Os programas educativos pretenderam atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros. Destaca-se o papel da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), implantado em 1952, e do Serviço Social Rural (SSR) em 1955. Os objetivos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) eram, dentre outros:

"[...] preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base; [...] d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetivos e finalidades do seu plano." (In Calazans, 1993:22).

Os objetivos do Serviço Social Rural "repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER, cuidando ainda mais de cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros." (Calazans, 1993:23).

3.2. Modernização via Ensino

O ensino regular

O caminho 'rumo à modernização da nação', fazendo da instrução popular uma de suas principais bandeiras, possibilitou reformas importantes na educação escolar, especialmente na década de 20. O refinamento teórico do trabalho e dos instrumentos pedagógicos vai se processando "sobretudo com maior aproximação entre os campos da

O modelo americano da extensão rural e educação rural fazia parte de uma política norte-americana de consolidar a hegemonia na América Latina, no período da guerra fria, em que o mundo estava dividido em duas potências.

psicologia e da pedagogia" (Faria Filho, 2003:143). Isso implicou numa reordenação do espaço escolar, mais adequado à massificação da educação e dos novos instrumentos pedagógicos. Introduziu-se maior quantidade de disciplinas de caráter científico – física, química, francês, pedagogia e metodologia (em substituição à didática), português, literatura, além da higiene e da moral e cívica. A disciplina prendas domésticas para o curso das mulheres é renomeada como economia doméstica.

A pedagogia moderna ou escola renovada se consolidava recorrendo conhecimentos científicos da Psicologia, Biologia e Ciências Sociais. De modo geral, foram absorvidos os preceitos da ordem médica na moderna pedagogia, o que deu continuidade ao ideário higienista. Porém, os novos educadores entendiam que "medidas de política sanitária não seriam suficientes para modernizar a sociedade." (Cunha, 2003:457). A renovação educacional necessária e almejada substituía o discurso higiênico pelo discurso psicopedagógico.

"O perfil feminino foi revisto, tornando mais complexo e elaborado o exercício do magistério que, até então, era tomado apenas como extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Esse ideal permaneceu porém tematizado e modificado pelo ponto de vista das ciências aplicadas e suas técnicas pedagógicas." (Nunes, 2003:389).

Segundo Maria Helena Patto (1990), nas décadas de 1920 e 1930, o que havia era uma vertente médico-psicológica, através da qual se afirmavam teorias racistas que esboçavam os retratos psicológicos dos sujeitos. Os professores, agora imbuídos de conhecimentos científicos, seriam os verdadeiramente capazes de cuidar e decidir sobre a educação das crianças, enquanto que os pais, por não terem esse cabedal, passariam a ser coadjuvantes da educação de seus filhos. Isso agrava quando se tratava de famílias pobres, que para além do problema da falta de instrução, acreditava-se que a pobreza causaria má formação de caráter, desvio psíquico e outras mazelas.

"Em benefício do desenvolvimento do Brasil, cabia à escola efetivar a aculturação de todos que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população. Nesse

empenho, ocuparam posição de destaque as famílias pobres, as famílias do campo, os desocupados e os favelados urbanos [...] representantes do país velho e subdesenvolvido [...]." (Cunha, 2003:459).

Essa vertente perpetua-se até ao final dos anos 50. Neste período, os Centros de Pesquisa procuravam, através dos "mais avançados recursos das ciências sociais" (Cunha, 2003:462), inserir o país no rol das nações desenvolvidas tendo como alvo a educação escolar. No mapeamento da sociedade brasileira apareciam as noções desqualificadoras da família pobre.

Como cabia à escola efetivar a aculturação, a professora não podia desvirtuar esse objetivo. Havia uma preocupação com os "descaminhos da escola brasileira, em especial, quanto ao modo como os professores viam as famílias de seus alunos" (Cunha, 2003:463). Segundo o autor, era um discurso contra a "mentalidade de classe média" de professores e professoras, que discriminavam e prejudicavam famílias e alunos que não se mostravam adequados ao padrão cultural de classe dos professores. A escola estava sob a crítica dos pesquisadores das ciências sociais. Às professoras e professores ainda cabiam a função de regeneradores da sociedade.

Nos anos 60 e 70 a escola não é mais o foco de crítica. Ela seria a redentora por oferecer "educação compensatória" que preencheria os "déficits culturais" que distanciavam os alunos e suas famílias do bom desempenho escolar.

Se o exercício do magistério, num determinado momento, torna-se mais complexo e elaborado - deixa de ser extensão da tarefa social e moral da preservação familiar - também passa a ser uma prática social de aplicação das ciências, elaborada por cientistas sociais. A ênfase nas técnicas e no conhecimento aplicado esvazia o trabalho intelectual do professor - ou melhor, da professora, já que a vinculação entre magistério e trabalho feminino estava consagrada há muito tempo. Se os cursos profissionalizantes em geral tinham essa matiz prática, no sentido de uma formação sem o rigor da elaboração teórica, perseguindo a qualidade

técnica desse estrato de trabalhadores, no caso do magistério isso assume um perfil peculiar.

Tradicionalmente, a prática social do magistério era pensada como tendo por valor educativo a compreensão de ser extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Num determinado momento, o magistério passa a ser a extensão da prática social elaborada por cientistas sociais e espaço de aplicação da ciência. Assim, segundo a nova concepção científica do trabalho educativo, o magistério deixa de requerer os chamados 'atributos femininos' para o bom desempenho da professora. Ao contrário, quando esses atributos invadem a prática social do magistério, com suas orientações afetivas e intuitivas ou mesmo maternais, a prática da professora passa a ser analisada de forma pejorativa que desqualifica os preceitos técnicos da ação educativa e considerados 'falta de profissionalismo' da professora. Mantêm-se a divisão sexual do trabalho - profissão ocupada por mulheres - e a ação técnica e profissional da mulher professora definida e organizada nos moldes do ensino profissionalizante e normatizada pelos cientistas sociais.

O ensino agrícola

Azevedo (2005) esclarece em seu trabalho que a política agrícola implementada até primeiras décadas do século XX priorizava o modelo agrário-exportador, favorecendo grupos agrários ligados às grandes produções cafeeiras, dominantes no aparelho de Estado. Isso levou “parcelas não-hegemônicas da classe dominante agrária” a tecerem críticas à essa política agrícola e a defenderem, dentre outras bandeiras, "a maior diversificação e modernização da produção, com a difusão de novos conhecimentos técnicos, valores e culturas agrícolas para melhorar a produtividade no campo e as condições de vida no meio rural." (p.24). Para isso, a difusão da educação para o meio rural seria um dos principais instrumentos.

Segundo o trabalho de Azevedo (2005), o primeiro resultado concreto das negociações com os segmentos agrários foi a instalação, em 1909, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O ensino agrícola foi criado e regulamentado em 1910 em seus diferentes graus e modalidades. Entretanto, essa forma de regulamentação manteve o ensino agrícola apartado dos demais ramos do ensino brasileiro. Tanto a organização do ensino agrícola como o seu reconhecimento legal se constituíram sobre uma base profissional, "de formação técnica, que será o grande diferencial em relação às propostas e normas instituídas para o ensino brasileiro naquela época, que permanecia tendo uma característica muito mais acadêmica, livresca." (Azevedo, 2005:26-27).

O ensino agrícola se manteve subordinado ao Ministério da Agricultura até 1967, quando passou, enfim, para o Ministério da Educação e Cultura. Essa separação na estrutura burocrática do Governo criou uma dualidade específica no sistema de ensino. Como se tratava de um projeto que agilizasse a tecnificação e 'modernização' da produção rural, a perspectiva educacional assumida era eminentemente tecnicista, quase que antiteórica¹².

As diferentes modalidades e tipos de formação oferecidos nessa regulamentação podiam ser distribuídos basicamente em três níveis de curso: o elementar (de lavrador ou agricultor), o médio (de administrador rural) e o superior (de engenheiro agrícola ou agrônomo). Através do ensino haveria uma aproximação entre concepção social da ordem rural com a "divisão social do trabalho vigente na indústria, ou seja, daqueles que trabalham, daqueles que vigiam e dos que dirigem. [...] Conferia, obviamente, maior prestígio e privilégio aos sujeitos que tinham acesso às escolas agrícolas de grau médio e superior." (Azevedo, 2005:33).

Aos estabelecimentos de ensino superior cabiam, segundo a regulamentação,

"promover o desenvolvimento científico da agricultura, pela preparação técnica de profissionais aptos para o alto ensino agrônômico da agricultura, para os cargos superiores do Ministério, e para a direção dos serviços inerentes à exploração racional da grande propriedade agrícola e das indústrias rurais. (Art. 6º)" (In Idem:27).

Todo o sistema de educação profissional era mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade oferecer ensino profissional primário e gratuito. Além disso, subvencionava o ensino custeado pelos Estados, Municípios e associações particulares. (Santos, 2000).

No Art. 2º da regulamentação do ensino agrícola constam: "superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas de agricultura, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (Art. 2º). Além disso, previa a criação de vários serviços e instalações complementares, como estações experimentais, campos de experiências e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e meteorológicos." (Azevedo, 2005:25).

¹² France Maria Gontijo COELHO. A Produção Científico-Tecnológica para a Agropecuária: da ESAV à UREMG, Conteúdos e Significados. Viçosa, UFV, 1992 (dissertação de mestrado). In Azevedo, 2005:39.

Na Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 estavam previstos, dentre os cursos de formação, os "cursos agrícolas pedagógicos" em que consta o curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, além do curso de Didática de Ensino Agrícola, destinados a formação de pessoal docente para o "ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola". Essa formação dirigia-se ao Curso de Economia Doméstica Agrícola enquanto modalidade de ensino normal. Além disso, a Lei de 1946 previa o Ensino Agrícola Feminino, já que "o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres" (Art. 51). Seriam escolas exclusivas para mulheres, cujos programas deveriam levar em conta "a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar", além de estar necessariamente incluído o ensino de economia rural doméstica.

Assim, no ensino agrícola estava prevista a formação de mulheres, não só no profissionalizante agrícola como também no magistério agrícola. A divisão ensino regular e ensino profissionalizante entre os Ministérios da Agricultura, Comércio e Indústria e o Ministério de Educação fazia uma divisão espacial da educação em ensino regular nos espaços urbanos e ensino agrícola nos espaços agrícolas bem demarcada, envolvendo, inclusive, diferenciação do curso normal.

3.3. Divisão Sexual do Ensino Profissionalizante na Cidade do Campo

Quando foi criada a ESAV, além do curso superior, eram oferecidos também os cursos de formação no nível elementar e médio. O curso elementar, de duração de um ano, era para aqueles que já tinham instrução primária e com idade mínima de 18 anos, funcionando muito como nivelamento, pois dava direito a cursar o nível médio. O título conferido pelo curso elementar era de capataz rural. O curso médio, com duração de dois anos, dava o título de técnico agrícola. O nível elementar acabou sendo extinto em 1947, enquanto que o nível médio é oferecido até hoje pela CEDAF - Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (MG).

A formação do técnico em agropecuária ou agrícola tornou-se uma alternativa para o ensino profissionalizante, porém, seu público era principalmente de pessoas do sexo masculino. Nas narrativas das ex-alunas, a alternativa dessa formação profissional aparece em duas gerações:

"O meu pai chegou a fazer o curso de técnico rural - 'pica fumo', que eles chamavam - o curso técnico de um ano, aqui na Universidade. Só que ele não concluiu. Diz ele que não concluiu porque meu avô ficava exigindo que ele fosse para roça para ajudar - época de 'panha' de café, época de corte de cana, e que acabou levando ele para lá. E ele tem o maior orgulho de ter feito esse curso aqui na Universidade. E aí ele nunca teve uma profissão definida. (Entrevista IV).

Apesar de já estar prevista na lei a formação profissionalizante agrícola para mulheres, mesmo com as ressalvas da necessidade do ensino da economia doméstica rural, parece que poucas jovens conseguiram negociar com a família esse tipo de formação.

"Minhas irmãs fizeram magistério. Mas meu irmão fez o técnico em agropecuária aqui em Rio Pomba. Então "ah, eu vou fazer o técnico; não quero fazer o magistério, não quero ser professora por nada desse mundo" [...] Em Senador tinha o magistério. Só. Não tinha o segundo grau. Ou você seria professora ou professora. A possibilidade era ir para escola que meu irmão estudou, mas era uma escola quase só de homens, não era um lugar que o pai deixaria eu ir de jeito nenhum". [grifo meu] (Entrevista III).

Se a esses homens da pequena cidade estava destinada a agricultura no nível médio como curso profissionalizante, à essas mulheres destinava-se o curso Normal do ensino regular. O curso científico, mesmo na década de 70, não era uma opção generalizada para as mulheres. Na entrevista acima citada, fica indicado que não eram todas as cidades que ofereciam outros cursos de segundo grau. Para cursá-los, havia condições econômicas, sociais e de gênero em jogo: seria preciso cursar em outra cidade que o oferecesse. Mas o curso Normal não; este, de acordo com os depoimentos das entrevistas, era o caminho para famílias que tivessem condições de pagá-lo na maioria das cidades da região. Na cidade de

O apelido de 'pica-fumo' foi criado para os estudantes dos cursos técnicos e elementares de Agronomia na época da ESA. Foi um apelido jocoso para alunos de níveis abaixo da Graduação, já que pica-fumo é uma prática de homens do meio rural, que fumam cigarro de palha com fumo de rola. Já 'pica-couve' é uma denominação jocosa para as estudantes da Economia Doméstica de Viçosa, posterior e em decorrência do 'pica-fumo', e permaneceu até hoje. Tais apelidos - seja para alunos quanto para alunas - articulam vários significantes de desigualdade na referência do significado de ser estudante de agronomia na ESAV. (Lopes, 1995:126).

Viçosa também eram restritas as opções de ensino secundário, porém em situação privilegiada em comparação com as cidades da região. Em 1956¹³ as instituições de ensino secundário eram o Colégio de Viçosa Sociedade Anônima (ginásial, científico e técnico em contabilidade) e a Escola Normal Nossa Senhora do Carmo (ginásial e formação de professores), que em 1966 passou a atender o 1º e o 2º Graus em cursos noturnos. Ambos de ensino privado. Além desses havia a Escola Agrícola "Arthur Bernardes", que era um Patronato, um estabelecimento para menores - muitos vindos do Rio de Janeiro - e se propunha oferecer cursos profissionalizantes; e a Escola Superior de Agricultura, como já foi dito, que oferecia o nível Elementar, Médio e Superior.

O oferecimento dos cursos fornece um dos mapas da ação do meio técnico-científico-informacional na pequena cidade. O ensino regular e urbano era privado e subordinado ao Ministério da Educação; neste, a divisão sexual era bem definida: curso normal para as mulheres e científico e profissional para os homens, o que significava que o ensino superior era destinado aos homens. Às mulheres cabia o trabalho educativo higienista da sociedade urbana, formulado nas regiões urbano-industriais. O ensino agrícola era público e subordinado ao Ministério da Agricultura e, na prática, vetado às mulheres, já que não havia oferecimento efetivo do ensino formulado na Lei de 1946. Aos homens cabia a higienização da sociedade rural pela implementação da técnica e ciência agrícola, formulada dentro dos valores ruralistas.

A Escola Normal de ensino regular passou a ser curso profissionalizante em 1930 e exigia o ginásio completo como formação. (Bruschini e Amado, 1988). "Aos alunos formados nos cursos técnicos estava interdita a candidatura irrestrita ao curso superior, já que seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados" (Santos, 2003:218). Assim, quem fazia o curso Normal tinha acesso apenas a alguns cursos de Filosofia. (Bruschini e Amado, 1988).

Há algumas informações fragmentadas e esparsas sobre o Colégio de Viçosa. Foi fundado em 1913, como escola privada e laica. Oferecia ensino para alunos do sexo masculino em regime de internato e em curso noturno. Em 1943 o Colégio foi comprado e transformado em Sociedade Anônima, sob o regime de ações, comprada pelos pais dos alunos. Essa iniciativa tinha por objetivo transformar o Colégio num grande estabelecimento de ensino médio, dado o desenvolvimento da ESAV e a necessidade crescimento da cidade. Em 1948 foi criada a Escola Técnica de Contabilidade, anexa ao Colégio. Em 1982, a Prefeitura Municipal adquiriu 83% das ações, que continuou com o Colégio até 1986, quando então foi arrendado pelo Sistema Equipe por dez anos. (Fonte: trabalho realizado por alunos do curso de Pedagogia da UFV em julho de 2001).

¹³ Fonte: IBGE. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Vol. XXVII. Rio de Janeiro, 1959.

A lei 1821 de 12 de março de 1953 "facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos [...] desde que se submetessem a exames de adaptação." (Santos, 2003:218). É a LDB de 1961 que manifesta a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional. A idéia presente no movimento que defendia a equiparação dos cursos para ingresso no Ensino Superior era, segundo Santos (2003), superar a dualidade trabalho manual e formação de dirigentes da formação secundária, ou ainda, como escreve Cunha (2003), a estrutura marcadamente discriminatória que "caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as 'elites condutoras' e o ensino profissional para as 'classes menos favorecidas'."(p.171). Segundo esse autor, a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência de todos os cursos de grau médio aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal.

Para as normalistas isso significou que poderiam entrar para qualquer curso superior. Há um aumento da procura pelo curso Normal, como também sua expansão, que permitia a profissionalização para docência já no ensino médio, dando alguma garantia de trabalho. E se houvesse desejo, capital cultural e escolar e oportunidade, também permitiria uma formação em nível superior.

Como a lei de 1953 permitiu o ingresso das mulheres oriundas do curso Normal no Curso Superior, elas tenderam a se dirigir para cursos que as preparavam para a docência no magistério secundário, o que contribuiu para que este também se consolidasse como ocupação feminina (Bruschini e Amado, 1988). Como esses cursos universitários têm custo mais baixo de instalação, tiveram expansão relativamente grande. Lopes (1995) amplia essa análise dizendo que a equiparação promovida pela Lei de 1953 pressionou a constituição e, ou, ampliação de oferta de determinados Cursos Superiores, aqueles ditos específicos para a formação intelectual de mulheres, já que muitas vinham do curso Normal. Com isso se fez a perpetuação da noção das profissões femininas que precisavam conservar as vocações e virtudes femininas. Assim, essa perpetuação através do

curso superior, pensado para as alunas de magistério, se faria em Viçosa com a Economia Doméstica, criada em 1954.

O acesso ao ensino superior era possível aos que cursavam o científico. No caso de Viçosa, a divisão sexual da escolarização se fazia entre o curso Normal profissionalizante (privado e católico) para mulheres, e os cursos de técnico em contabilidade profissionalizante e o científico privado e laico (apesar de ter padres em alguns períodos como professores) para os homens. Até então, não eram muitas as mulheres que contrariavam essa divisão e faziam o científico, o que não acontecia sem ônus. As primeiras alunas do curso de Economia Doméstica relataram as dificuldades:

"Foi a maior turma mista [de ginásio] que já tinha havido [...] Era um monte de moças, umas vinte [...] Era um fenômeno, porque mulher não estudava misturado. Fizemos o ginásio e três resolveram fazer o científico [...] Há coisas que ficam na cabeça [...] Eu me lembro de estar parada em frente ao quadro de aviso do colégio olhando as notas, quando chegou um professor e disse: eu ouvi dizer que você, M. e Hortência vão fazer científico. Ele deu risadas e foi taxativo: não vão dar conta. [Entrevista N. 04] (Lopes, 1995:148).

3.4. Tensionamentos de Gênero - as mulheres entram para a UFV

Essa perpetuação da noção de profissão feminina não foi um processo tranquilo, sem dificuldades, mesmo se pautando no ideário de vocação e virtude feminina, que se entrelaça na naturalização do binarismo de gênero. Quando foi proposta a criação da Escola de Economia Doméstica houve resistência tanto da cidade quanto da própria universidade. No primeiro caso, o entendimento para um segmento da cidade era a sobreposição de cursos. Segundo Paniago (1990), "[...] a população não via a razão de ser de um curso de nível superior para tratar de temas desenvolvidos nas Escolas Normais e em cursos profissionalizantes." (p.53). A autora não deixa claro quem ou qual é essa "população" discordante, nem quais os temas coincidentes e à que cursos profissionalizantes estava se referindo. De qualquer modo, o que não está

De modo geral, os profissionais da Economia Doméstica têm funções no comércio, na indústria, em escolas, em creches. Nas empresas eles simplificam a rotina dos serviços, ajudando a aproveitar melhor os recursos. Na área de alimentação, por exemplo, fazem o planejamento de cardápios para os trabalhadores, supervisionam as condições de higiene em que são mantidos os alimentos e os refeitórios e orientam sobre a melhor maneira de aproveitar os alimentos, reduzindo desperdícios e garantindo a qualidade do que é consumido. Nas indústrias interpretam as necessidades do consumidor e contribuem para o aperfeiçoamento de produtos. Ele ajuda a aperfeiçoar a funcionalidade de eletrodomésticos, por exemplo, ou contribui para o controle de qualidade de peças de vestuário. Por isso, os cursos de graduação enfatizam disciplinas como organização e administração, educação do consumidor, enfermagem, puericultura, sociologia, e psicologia, equipamentos domésticos, têxteis, vestuário, nutrição e composição de interiores. Atuam nas comunidades agrícolas regionais que vivem de pequenas empresas de agricultura familiar. Há também a licenciatura em Economia Doméstica, que dá direito a lecionar no ensino Médio.

dito explicitamente é que tanto o curso Normal quanto o curso de Economia Doméstica tratavam da mesma formação: a profissão feminina. No segundo caso, a resistência dentro da ESAV, se dava de modo mais explícito: "foi um choque a criação de um curso de moças ali. A Universidade era um mundo de homens.", registra um dos depoimentos das primeiras professoras do curso. (Lopes, 1995:117). Além disso, os depoimentos indicam a resistência do próprio Arthur Bernardes:

"[...] Essa gente que deu força era da UDN. O próprio Bernardes deu o contra, foi contra mesmo [...] não posso falar porque as pessoas aí me matam mas eu fui testemunha quando ele foi contra a idéia de ED. Nesse ponto ele era muito conservador [...] nesse negócio de família. Ele achava que isso seria uma desorganização para a família mineira tradicional." (Lopes, 1995:117).

Em ambos, o que estarrecia era o acesso da mulher ao ensino superior. No primeiro caso, o da população da cidade, o curso não trazia nova oportunidade de trabalho e nem novo mercado para o urbano. Sendo um curso sobre os mesmos temas do curso normal e de "outros profissionalizantes", ele criaria uma nova hierarquia na escolarização das mulheres da cidade, já que era ensino superior e na Universidade Rural. Até então, a mulher com formação moderna, que trabalhava fora e que teve acesso ao ensino privado era a professora. O que parece estar também subentendido nessa crítica da população é uma certa concordância com a contrariedade de Arthur Bernardes.

O entendimento que o curso de Economia Doméstica na Universidade Rural iria "desorganizar a família mineira tradicional" pode ser entendido pela divisão sexual da instrução no espaço agrícola. A instrução agrícola, voltada para o desenvolvimento técnico e científico da produção, era um lugar de homens. A valorização da instrução da mulher dava-se por agregar valor ao matrimônio, à reprodução da família com a educação de crianças. Isso desliza, enquanto trabalho de mulheres no espaço público, para o espaço escolar e o trabalho de magistério, como vinha sendo até então. É como argumentou Guacira Louro

“[...] as mulheres são mantidas dentro de casa e os homens empurrados para o mundo externo. Em decorrência disso, a cada gênero são atribuídas características "adequadas às suas diferentes funções e atividades” (p.34). [...]. Quando [...] as mulheres começam a sair de casa para trabalhar [...] nada melhor para elas que o reduto da escola onde permaneceriam rodeadas de crianças e exercitariam sua ‘vocação maternal’, mantendo-se resguardadas do agressivo e competitivo mundo masculino. Há também resquícios, embora velados, de controle da sexualidade, uma vez que trabalhar com crianças preserva as mulheres dos perigos do contato com estranhos, especialmente homens.” (In Costa, 1995:170).

Oferecer um curso para mulheres na Universidade seria inseri-las num mundo da ciência que era exclusivo dos homens públicos. Daí "desorganizar a família mineira tradicional" significa desorganizar as rela es dicot micas público-privado e masculino-feminino, além de promover a transforma o do espaço doméstico pela a o dos objetos técnicos e científicos.

A cria o da Escola Superior de Economia Doméstica

No modelo dos land-grant colleges estava indicada "em sua concep o inicial, a necessidade de um ensino voltado para a realidade dos filhos e filhas dos farmers". (Lopes, 1995:52).

Nos documentos consultados por Lopes (1995), "A Universidade de Iowa   citada como um exemplo de land-grant institution que se adaptou a necessidades específicas de seu estado. O destaque que se apresenta ao tratar desse sistema de ensino vem ligado às afirma es de que sua singularidade estaria no fato de ser um ensino para rapazes e moças, uma característica que marcava a atualidade de um padrão moderno, quando a co-educa o nos colleges era quase inexistente. [...] Não que homens e mulheres realizavam o mesmo curso, mas aos homens eram destinadas as ciências agrárias e às mulheres as ciências domésticas;[...] por conseguinte as land-grant institutions foram um instrumento poderoso na divulga o dos cursos de home economics norte-

*"[...] O que triunfou das dificuldades entre 1867 e 1900 foi um novo conceito de educa o geral universitária, os princípios da co-educa o, da eletividade dos estudos, de estudos científicos práticos, de educa o da mulher e de não-sectarismo".
Discurso de Anísio Teixeira na celebra o dos cem anos dos Land-Grant Colleges e State-Universities dos EUA. (Teixeira, 1961).*

americanos. A Economia Doméstica, ao lado dos serviços de Extensão, são partes integrantes das land-grant institutions.” (p.53).

A questão que Lopes levanta sobre a implantação da Economia Doméstica na ESAV é que o fato de ao se criar um curso de Agronomia similar ao norte-americano, na década de 20, não significava necessariamente que o curso de Economia Doméstica também seria similar a matriz norte-americana.

Os conhecimentos produzidos a partir da home economics, explica Lopes (1995), tinha como finalidade central dar estatuto científico às atividades do espaço doméstico (nutrição, tecidos, culinária, higiene, etc.) como planejamento do tempo e espaço. Isto envolvia não só a produção de conhecimentos em termos de princípios científicos, mas também consumo de mercadorias, tipo eletrodomésticos, a fôrmica, e uma série de outros materiais. Isso significa que a Extensão se destinava à produção agrícola e ao espaço doméstico das propriedades rurais, tentando levar conhecimentos técnicos e modernos, como também o consumo de novas mercadorias.

Esse estudo sobre a Economia Doméstica na UREMG mostra que havia uma finalidade econômica na criação deste curso e na atividade de extensão que ele compreendia, já previstas nos programas de crédito agrícola. Nos programas de bem-estar social da Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR - o crédito ao produtor rural destinava-se a compra de "bens duráveis no campo, seja para os trabalhos da fazenda, seja para as atividades domésticas propriamente ditas." (Lopes, 1995:113).

Entretanto, as diferenças históricas, econômicas e culturais entre a home economics americana e a economia doméstica brasileira são imensas, e a principal, nesse caso, é que a ênfase dada ao trabalho da mulher nesses modelos norte-americanos não é condizente com a realidade da maioria das mulheres nos países chamados 'subdesenvolvidos'.

Segundo Lopes (1995), não se pode dizer, entretanto, que houve uma transposição da home economics americana para a Economia Doméstica brasileira. No caso da ESAV, o que foi importado (ou adaptado) realmente foi a escolarização do saber da home economics no

A gestão de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcada pelo crescimento industrial e orientada pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Tal crescimento foi possível devido à existência de um amplo mercado interno, à capacidade de produção de ferro e de aço e ao incentivo à entrada de capitais externos. A política econômica dos anos JK acabou favorecendo a "concentração de capital, com a entrada de empresas multinacionais no país, que deixou poucas oportunidades para o pequeno capital. [...] As importações, que visavam suprir a escassez interna de insumos, aprofundaram a dependência externa da economia brasileira."

(Fonte: www.arquivonacional.gov.br consultado em 03/02/06).

"[...] os países em desenvolvimento mais dinâmicos no Terceiro Mundo, na década de 1950, optaram pela industrialização segregada e planejada, substituindo sua própria produção pela importação de manufaturas." (Hobsbawn, 1995:164).

espaço universitário brasileiro. Desta forma, um dos objetivos da Economia Doméstica era o de educar, recriar o universo doméstico - saneado, alimentado, eficiente, etc.- no âmbito da academia e sob a batuta de seus agentes: mulheres do ensino superior.

A Constituição da Escola Superior de Economia Doméstica assinada em 1954 apresenta os seguintes objetivos: preparar moças para vida urbana e rural; conferir diploma de Bacharel em Ciências Domésticas; cooperar com outras escolas e serviços da Universidade no desenvolvimento e execução do ensino, pesquisa e programas de extensão da agricultura." (Lopes, 1995:125).

Na análise sobre os trabalhos que foram se desenvolvendo na Escola, a autora destaca que a preocupação inicial com um estilo de vida doméstica tinha mais a ver com um padrão burguês urbano do que com estilo da família da Zona da Mata mineira. Isso fica bem claro no discurso do Professor Antonio Secundino, Diretor da ESAV:

"As moças em geral, as que se educam, aprendem francês e etiqueta cidadina. Não querem saber do campo [...]. não temos uma elite rural.[...] A Escola de Ciências Domésticas visa, exatamente, modificar [...] este estado de coisas." (Diário do Comércio de 12/10/48. In Lopes, 1995:102).

Assim, se havia a preocupação extensionista das práticas domésticas modernas, essa atividade estava fortemente destinada a um tipo de educação 'modernizadora' para as mulheres do meio rural nos princípios ruralistas.

A Economia Doméstica se constitui, eminentemente, como uma atividade extensionista, e como tal, seu objetivo é o treinamento extensionista de mulheres para as práticas domésticas modernas. Lopes (1995) analisa que a grande contradição da implantação e desenvolvimento da Escola de Economia Doméstica em Viçosa está no fato de reivindicar um estatuto científico para o trabalho da mulher, garantir acesso ao mercado de trabalho e, ao realizá-lo, insistir numa visão conservadora dos próprios atributos femininos.

As condições para a criação do curso de Economia Doméstica são também explicadas "pela necessidade de se criar nesse espaço acadêmico

"A migração [...] tende a ser decidida individualmente. Como dizia um colono sucessor com relação a seus filhos, "eles vivem sonhando com a cidade". [...] O "nós" coletivo da família tende a ser substituído pelo "eu" de cada indivíduo. Uma existência como colono deixa de ser valorizada por muitos filhos, que preferem trabalhar na fábrica, ainda que morando na colônia. [...] Hoje é necessário cativar o sucessor, modernizando a unidade de produção e realizando a transmissão da autoridade mais cedo, apesar das conseqüências para os mais velhos. É preciso também, ou melhor, principalmente, "cativar" uma noiva para ele, suprimindo a casa com eletrodomésticos e outros símbolos modernos. Se é difícil reter o herdeiro ou convencer alguém a aceitar tal posição, mais difícil ainda é conseguir-lhe uma esposa disposta a permanecer na colônia, pois as mulheres também migram.." (Woortmann, 1995:196-197).

um espaço também matrimonial.' Essa explicação foi recolhida de um documento sobre o início da Economia Doméstica, datilografado e corrigido por uma professora brasileira, que se encontrava em seu arquivo pessoal. Segundo essa professora, "as idéias ali apontadas eram das americanas e de brasileiros. Enfatizou, contudo, que a descrição das justificativas da criação da Economia Doméstica é de sua autoria". (Lopes, 1995:163). Diz o documento:

"[...] é que os líderes responsáveis em agricultura numa tentativa de analisar a razão para o atraso nesta carreira decidiram culpar as mulheres. Seus raciocínios eram que um engenheiro agrônomo tendo curso superior de agricultura o qual dá direito a uma certa situação naturalmente queria casar-se com uma moça do mesmo nível. Muitas vezes ele somente acha uma moça desse nível social nos grandes centros. Tal moça não tendo experiência e nem apreciação da vida rural logo persuadirá o agrônomo a deixar o emprego rural onde seu treino vale mais e ir para uma cidade grande. [...] Os mesmos líderes, seguindo este raciocínio, decidiram que se houvesse uma escola de Ciências Domésticas em Viçosa, naturalmente atrairia moças de altas qualidades. Mais ainda, estas moças receberiam um tipo de treino que as habilitariam para a vida rural. Então só o que será preciso, será os rapazes namorarem e casarem com as alunas da Escola de Ciências Domésticas. Assim o melhoramento da agricultura estará solucionado". (Lopes, 1995:163).

Mas quem seriam essas moças de 'alta qualidade'? Seriam mulheres imbuídas do ruralismo, e suas altas qualidades seriam forjadas pelo espírito esaviano. A formação em Economia Doméstica também compreendia a incorporação os 'altos valores' do 'espírito esaviano', fazer parte do espaço para lá das 'quatro pilstras'. As economistas domésticas seriam a 'versão feminina' da cultura esaviana.

Quanto ao mercado matrimonial, que atribui à mulher o poder de fixar o agrônomo no campo, é uma noção plausível se tomarmos os dados de Azevedo (2005). Estes mostram que apesar do objetivo inicial da Universidade de atingir o produtor agrícola com o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas, pelo menos até 1948 houve uma "gradativa

*No Jornal Gazeta
Universitária de 1964,
diziam na coluna de fofocas:
"as nativas andam
despreocupadas com as
Pica-Couves. Só no 1º ano
de Agronomia há 15 rapazes
nativando". (Jornal Gazeta
Universitária, nº3,
27/09/1964).*

atração desse tipo de escolarização por grupos urbano-industriais." (Azevedo, 2005:134). Esses grupos eram de estudantes filhos de empresários, de profissionais liberais e funcionários públicos, com aspiração de ocupar cargos na burocracia do Estado. Há uma certa razão funcional neste mercado matrimonial pois se esses agrônomos de origem urbano-industriais mudassem de perspectiva de inserção profissional se constituíssem família com uma mulher de 'altas qualidades', eles seriam 'nativados' pelo casamento.

De um modo ou de outro, havia muitas razões do ponto de vista do ensino agrícola para que fosse criado o curso de Economia Doméstica. Entretanto, do ponto de vista cultural, havia também todas as razões para que não existisse. Decidida a implantação, o primeiro passo foi a construção de um perfil, de 'identidade' da economista doméstica, que foi realizada por um exercício de diferenciação por oposição às professoras. É o discurso do Reitor Dr. Joaquim Fernandes Braga, na formatura da turma de Economia Doméstica em 1963, que melhor esclarece essa questão:

"O Brasil vem cometendo, através dos tempos, o grave erro de deserdar os campos e menosprezar a educação feminina. No passado, só os ricos ofereciam ensino às suas filhas e estas eram preparadas para o luxo e para as cidades. [...] Esquecia-se que o imenso e magnífico trabalho que exerceram e que ainda exercem em nossas Escolas, sobre a nossa juventude feminina não confere a ela a orientação completa de se desejar. Durante decênios, esta formação vem sendo oferecida, sem que se logre aquela preparação exigida, particularmente, nos tempos atuais... Continuamos formando professoras, a contar com sua encantadora formação moral e espiritual, mas não estamos preparando o contingente de técnicas para o futuro.[...]. (Jornal de Viçosa, de 25-05-64. In Lopes, 1995:184).

Como comenta Lopes (1995) sobre esse discurso, a oposição das professoras com as economistas domésticas não está na força moral e espiritual, mas no saber técnico moderno das economistas domésticas, o que as coloca "em continuidade com a destinação da mulher para o lar". (p.184). Esse saber técnico-acadêmico estava compreendido também no

contexto da década de 50, que buscava o "desenvolvimento acelerado através da industrialização, tendo a casa/lar das famílias de classe média adquirido ares de modernidade com a incorporação em larga escala de bens de equipamentos domésticos." (p.188).

Tradicionalmente, a preocupação com a formação de moças para construção e fortalecimento de um padrão de conjugalidade na constituição das famílias de poder local, ou mesmo de uma elite 'urbanizada', estava no curso Normal e de Formação de Professoras: privado e confessional. Com a criação do curso de Economia Doméstica ocorrem algumas redefinições.

O impacto da formação das Economistas Doméstica pelo status da UFV introduz novos patamares de conjugalidade na construção da elite. Puxando para si a educação superior de mulheres - mãe-família - fica a educação secundária profissionalizante do Curso Normal para as trabalhadoras da escola. A tarefa de formar mães de família, realizada para a elite rural, ou mesmo para classe média, tem agora um espaço diferenciado. As moças oriundas do Magistério não teriam o status das moças oriundas da Economia Doméstica, tanto pelo distanciamento da questão rural quanto pela falta da 'alta qualidade' técnica de formação, e por isso mesmo, passaram a ser professoras-trabalhadoras debruçadas sobre as questões escolares, cuja prática social estava definida pelos cientistas sociais.

Toda essa discussão, na verdade, gira em torno do discurso sobre a separação e hierarquização das professoras e economistas domésticas estabelecidas pela formação universitária específica das últimas, que envolve a aquisição de conhecimentos relativos ao mundo rural e ao compromisso com a prática difusionista das práticas domésticas modernas. De qualquer modo, essa separação e hierarquização se inscreveu na construção de uma política cultural do feminino que atendesse às necessidades da UFV e seu objetivo de 'melhoramento da agricultura'.

Mas se a implantação da Economia Doméstica ocupa esse objetivo no projeto da ESAV para o espaço agrícola, ela não produz na universidade a problematização do doméstico como conhecimento, ao contrário, como conclui Lopes (1995):

"O fato das ciências domésticas emergirem como curso feminino que, embora inserido em um espaço tipicamente masculino - a universidade -, não estaria em nada ferindo os princípios que regiam a localização das mulheres no espaço social. Dito de outro modo: se uma mulher tendo um projeto profissional bem definido era quase impensável nesse universo, uma mulher envolvida com as ciências domésticas não estaria violando propriamente quaisquer normas em relação às esferas pública e privada". (p.154).

IV - O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA NA DÉCADA DE 80

A história do Departamento de Educação e do curso de Pedagogia da UFV tem seus marcos iniciais na formação das economistas domésticas. Os objetivos do Curso de Economia Doméstica, em sua formulação original, eram "preparar moças para vida urbana e rural", "conferir diploma de Bacharel em Ciências Domésticas" e "cooperar com o ensino, pesquisa e programas de extensão da agricultura". Segundo o documento de Constituição da Escola Superior de Economia Doméstica de 1954, para o cumprimento desses objetos, a Escola Superior foi organizada em Departamentos de Nutrição, Vestuário, Decoração, Puericultura, Arte e Recreação, Educação, Psicologia e Sociologia. Já num outro documento de 1960 (Lopes, 1995:126), os Departamentos de Psicologia e de Sociologia não aparecem, e consta que o Departamento de Educação oferecia as disciplinas Educação e Psicologia. Essa mudança de disciplinas no Departamento de Educação oferece algumas pistas sobre a concepção educadora da economista doméstica.

A criação do Departamento de Educação na ESCD se fez voltado para a formação de mulheres como extensionistas das práticas domésticas modernas. Orientado pelo o ensino agrícola, se diferencia da formação de mulheres como professoras no exercício das práticas pedagógicas modernas que se davam nos cursos Normais orientados pelo ensino regular. O espaço agrícola e o espaço urbano adequam os objetos técnicos e científicos e informam sobre a lógica da formação de mulheres para atender à lógica de seus usos na configuração de seus espaços. Em ambos os casos é promovida simultaneamente a formação de modernas boas mães de família e as novas profissionais para o espaço doméstico e escolar.

Na formação da economista doméstica a Educação não tinha relação com a extensão. O que era entendido como educação rural referia-se à introdução e orientação de técnicas avançadas para a produção, e para o trabalho de assistência social rural, envolvendo temáticas sanitárias, assistenciais, cívicas e morais das populações do campo. No caso do

Departamento de Educação na Economia Doméstica, entretanto, as atividades educativas se aproximavam dos conteúdos de formação que eram desenvolvidos para o ensino regular, portanto, distintos do caráter educativo da extensão.

É preciso fazer algumas considerações sobre a hierarquia dos conhecimentos. De modo geral, no curso de formação de professores, a ordem saneadora das ciências para a prática pedagógica tinha sua expressão máxima na Psicologia e nas Ciências Sociais. A disciplina Economia Doméstica no curso Normal não estava no mesmo patamar dessas áreas. No caso do curso de Economia Doméstica na UREMG, é preciso ter em conta que a hegemonia do conhecimento técnico masculino deixava bem clara a posição inferior da Economia Doméstica na estrutura da Universidade. E por sua vez, dentro da Economia Doméstica, os campos de conhecimento também eram hierarquizados. A Educação não era, como um todo, um campo de muita relevância, dados os objetivos do curso e seu dimensionamento para o ensino agrícola. E repetindo a hierarquia dentro mesmo desse lugar subordinado, a Psicologia era mais valorizada, pois além de seu lugar diferenciado na Educação, a Psicologia Infantil era uma das disciplinas que fornecia o estatuto de ciência às atividades de cuidado com crianças, entendidas como sendo atividades propriamente do lar.

As relações entre o magistério e o Curso de Economia Doméstica não passam somente por esses aspectos curriculares. A propaganda do recém-criado curso de Economia Doméstica acontecia, segundo conta Lopes, através de cursos de curta duração oferecidos no período de férias escolares para professoras primárias, freiras dos colégios femininos, enfermeiras. Eram feitas viagens de visitas a colégios do 2º grau, Normal ou Científico para divulgar os cursos. Padre Mendes acompanhava as professoras da Economia Doméstica pelas diversas cidades e escolas - não só pela sua inserção decorrente do trabalho que desenvolvera na região o que facilitava os contatos com as escolas - mas sua presença atuava como um fiador moral dessas professoras viajando pelo interior da zona da Mata.

Trajetória de Padre Mendes: cursou Seminário de Mariana de 1929 a 1939, cursou Direito na Universidade Federal de Juiz de Fora, diplomando-se em 1965, e fez Especialização em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolveu trabalho pastoral na região do Vale do Rio Doce. Em 1950 vem para Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UFV), e funda a Capelania. Padre Mendes foi nomeado Secretário Geral da UREMG no período de 1951 até 1953. Ajudou a fundar mais de vinte escolas na Zona da Mata mineira; foi diretor do Colégio Raul de Leoni em Viçosa; foi diretor da Biblioteca Universitária, membro do Conselho Universitário, membro do Conselho Diretor da UFV; foi professor e chefe do Departamento de Metodologia e depois do Departamento de Educação. "Amigo do Deputado Federal José Bonifácio Lafayette de Andrada conseguiu verbas para a construção do prédio da Escola Superior de Economia Doméstica e seu Alojamento Feminino". Na cidade de Viçosa, foi o idealizador do Hospital São João Batista, fundador da Academia de Letras de Viçosa; foi Vereador e Vice-Prefeito. Faleceu em janeiro de 2002. (Carvalho, 2002).

As vantagens de se ter as professoras primárias como público alvo, foram assim analisadas:

"[...] a primeira era uma certa garantia de alunos com experiência pedagógica, portanto, não tão imaturas, além do poder que exercem sobre seus alunos, que possibilita propagandar o curso [...]. A segunda era que o treinamento recebido pela professora tornava-a apta para aceitação de forma mais tranqüila dos ensinamentos da Economia Doméstica. A base dessas vantagens é que a prática pedagógica para o ensino primário pressupõe quase sempre uma prática desempenhada por mulheres cujas inculcações reforçam uma determinada vocação de educadora bem próxima daquela do papel materno". (Lopes, 1995:133-134).

As relações iniciadas pela Economia Doméstica - a ida às escolas, o contato com as escolas normais - estavam voltadas para a busca de clientela para o curso. Nem a escola, nem a formação de professoras primárias eram objetos de interesse, mas sim os resultados da pedagogização de um tipo de subjetividade do feminino. O interesse comum envolvia a educação das mulheres, que "consequentemente produz/reproduz ou reforça as relações e representações de gênero socialmente dominantes, num diálogo com seu tempo." (Lopes, 1995:182). Segundo Lopes, o doméstico é o eixo central da articulação desse projeto educativo para mulheres.

As relações com a educação formal também passam pelas trajetórias dos docentes que são incorporados a esse Departamento. Algumas economistas domésticas tinham sido professoras primárias, como a figura importante da professora Maria da Conceição Rolim Simões, conhecida como D. Mariinha, incorporada ao Departamento em 1957. Havia também a participação importante de Padre Antonio Mendes, que além de acompanhar e trabalhar desde o início para a consolidação da Escola Superior de Economia Doméstica, atuou numa vasta região da Zona da Mata fundando escolas, inclusive em Viçosa. O professor Guy Capdeville, ex-seminarista, admitido em 1962 para a cadeira de Filosofia, foi outro personagem importante na história do Departamento de Educação.

O Departamento de Educação, num determinado momento, passou a se chamar Departamento de Metodologia. Não tenho informação sobre essa mudança de nome. As fontes mostram que esse - o Departamento de Metodologia - esteve principalmente sob os cuidados e dedicação do Padre Mendes. É possível que a mudança tivesse grande influência da orientação tecnicista da época e dos conhecimentos específicos voltados para a prática de ensino que a formação didático-pedagógica das economistas domésticas exigia.

Já a mudança de Departamento de Metodologia para Departamento de Educação novamente se deu já no processo da federalização da universidade, que transformou a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 1969. Uma série de mudanças foi sendo encaminhada para atender as exigências legais dessa efetivação, especialmente as da Reforma Universitária de 68.

O Decreto-lei 53/66 já indicava o rumo dessas mudanças, determinando normas de organização para as universidades federais, sendo que uma das principais foi a que "obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas - a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação." (Cunha, 2003:179).

O processo de federalização e a Reforma Universitária foram muito importantes nas transformações do *ethos* esaviano, como já foi abordado. O processo de abertura de novos cursos foi rápido. Em 1971, além do Centro de Ciências Agrárias, estavam implantados o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. A implantação do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes só acontece em 1978.

Por outro lado, as novas regulamentações sobre o curso de Pedagogia foram decisivas na criação do curso na UFV. A partir da promulgação da lei 5.540/68 e na nova regulamentação de 1969 do curso de Pedagogia, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura (esquema 3+1) e criadas as habilitações (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), bem como a

De modo geral, algumas das principais transformações exigidas pela Reforma, que interessam a história do Departamento de Educação, foram: a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação; a substituição das faculdades, escolas e institutos pelos centros; o princípio da universalidade, ou seja, cursos de graduação nos diferentes campos da ciência. E ainda, a constituição de um campus; a aprovação do Estatuto do Magistério Superior Federal, encerrando o regime de cátedras. Para cumprir o princípio da universalidade, no caso das Ciências Exatas e Ciências Humanas e Letras – áreas recém formadas nesta universidade - deveriam ser oferecidos pelo menos quatro cursos de graduação em cada uma dela.

formação de professores para o ensino de 2º Grau. A lei 5.540/68 instituiu a Licenciatura Curta (1.100 horas), que formava profissionais nas habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar para o 1º Grau; e a Licenciatura Plena, que formava nessas habilitações para o 1º e 2º Graus, como também para a formação de professores de 2º Grau e Orientação Educacional.

Com a promulgação da LDB 5692/71, além da formação do 2º Grau, da Licenciatura Curta e Plena, institui-se a complementação pedagógica e os estudos adicionais para os portadores de diploma de licenciatura.

Todas essas mudanças provocam uma demanda muito grande do ensino superior para a adequação da formação profissional para os quadros do sistema de ensino, tanto das professoras, diretoras, supervisoras em exercício, quanto das professoras que concluíam o Curso Normal.

O curso de Pedagogia na UFV é criado no Departamento de Educação da Escola Superior de Economia Doméstica e começa a funcionar em 1972 como um curso noturno. Ele surge então não só com objetivo de oferecer a formação no ensino superior quanto de atender à necessidade de complementação pedagógica de professoras em exercício, por exigência da reforma educacional. A opção pelo período noturno deve-se então a uma preocupação instrumental de possibilitar a frequência dos quadros de professores já vinculados à escolarização formal.

Professores do curso na época têm memórias um pouco diferenciadas sobre esta origem. Numa das narrativas, a construção da proposta do curso de Pedagogia foi desenvolvida por professores e professoras da Escola Superior de Economia Doméstica e as Secretarias Municipais de Educação, principalmente a de Viçosa. O curso surge em função do cumprimento da LDB e estava voltado para professores de Viçosa e cidades vizinhas.

Já numa segunda narrativa, o movimento de origem teria partido do Padre Mendes - que era o chefe do Departamento de Educação - e de D. Dorinha - que era Diretora da Escola Superior de Economia Doméstica - que "sentiram a necessidade de um curso de Educação", na universidade.

Nessa compreensão, a situação chave era que não havia nenhum curso superior de Educação na região e havia muitas pessoas na cidade formadas pela Escola Normal que davam aulas. A idéia era de que elas tivessem um curso superior. Além disso, foi a Secretaria de Educação de Viçosa que "solicitou que o curso não fosse oferecido apenas para as professores do 2º Grau".

A grande diferença entre as duas narrativas é que num, a lei aparece como dispositivo principal e as relações com as Secretarias aparecem muito entrosadas, apresentando um quadro de ação coletiva - universidade e secretaria - em função do atendimento da legislação; já a segunda narrativa está centrada num movimento interno e meio que voluntarista da ESCD e do Departamento de Educação, especialmente acionados pelo desejo de Padre Mendes e D. Dorinha, sendo secundarizados o papel da Secretaria de Educação e da responsabilidade institucional da Universidade frente à LDB na definição deste projeto.

Uma terceira narrativa refere-se a outros aspectos, voltados para a viabilidade econômica para a UFV criar ou não esse curso. Em sua análise, a Universidade já tinha infra-estrutura para abrigar as licenciaturas, e a Pedagogia era um curso relativamente fácil de ser criado em termos econômicos. A questão mais complicadas a ser resolvida era a constituição de uma biblioteca e de um corpo de professores. A razão aqui, é econômica e a decisão é da UFV.

Não há, nos diferentes referenciais de cada narrativa, elementos necessariamente disjuntivos ou contraditórios. O que é peculiar são as ênfases sobre a origem, indicando a disputa de memórias quanto ao poder dos lugares de origem: a política de criação de cursos da universidade, a preocupação personalista dos agentes na Escola Superior de Economia Doméstica, a necessidade funcional quanto à formação de professores na cidade e região. Ao serem definidos esses lugares de origem, definem-se as relações com seus agentes. Assim, no primeiro caso, o curso de Pedagogia tem a ver com questões próprias da regulamentação na LDB e a articulação da Secretaria de Educação; no segundo é um desdobramento ou promoção da Economia Doméstica através dos professores; no terceiro é

um casuísmo, dada a conjuntura administrativa da universidade. Em cada narrativa sobre a origem, é possível localizar seus agentes e identificar os lugares de poder. A primeira versão foi dada por uma antiga professora da cidade, com formação e prática de magistério no ensino regular; a segunda versão foi de uma professora vinda de um grande centro urbano, com formação em economia doméstica; a terceira versão é de um professor com formação em Pedagogia e que teve grande envolvimento na discussão da política administrativa da universidade e no movimento docente.

Com a implantação do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes em 1978, a Escola Superior de Economia Doméstica é extinta, passando a funcionar como Departamento de Economia Doméstica, vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Os Departamentos que estavam estruturados na ESCD passam a ser vinculados a diferentes Centros: o Departamento de Educação e o Departamento de Letras ao Centro de Ciências Humanas e o Departamento de Nutrição ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Essa nova institucionalidade é um momento importante na história da ESCD e dos Departamentos que a ela estavam vinculados.

"Essa transformação foi experimentada de uma forma traumática para os professores que a vivenciaram, e é sempre lembrada como um momento em que o curso [Economia Doméstica] corria o risco de perder sua identidade inicial, generalizante e com todos os departamentos centralizados na ESCD. [...] Assim, as professoras da área de Nutrição foram compor o novo departamento de Nutrição; esse é um caso exemplar na medida em que era uma das áreas com maior número de professoras treinadas." (Lopes, 1995:261).

Para os antigos professores entrevistados, é como se a história do Departamento começasse em 1972, com a criação do curso de Pedagogia, havendo assim um tipo de enquadramento de memória que desfilia a história do Departamento de Educação daquela da Economia Doméstica. Como o Departamento de Educação já era de certo modo periférico à totalidade da ESCD devido às hierarquias de conhecimento e de formação apontadas anteriormente, a criação do Curso de Pedagogia lhe dá uma

outra identidade, a de ensino superior e voltado para formação de professores e especialistas do ensino de 1º e 2º Grau. Numa das narrativas é declarado: "porque se [o Departamento de Educação] era ligado à Economia Doméstica, era ligado porque nasceu lá, só por isso. Mas... por isso que era bom mesmo se desvincular."

Quando se afirma essa identidade, uma das entrevistas indica até um certo grau de tensão em algumas fronteiras onde a diferença entre as formações estaria sendo disputada. A narrativa em questão trata, de modo muito sutil, de um certo desconforto em estar no Departamento de Educação, quando este ainda pertencia à ESCD, pois não lhes era permitido o acesso ao Laboratório de Educação Infantil.

"A Economia Doméstica tinha disciplinas de cuidados com a criança, incluindo Psicologia Infantil. [No Laboratório de Desenvolvimento Infantil] elas recebiam crianças, mas não havia professoras com formação na área de Educação. [...] O professor formado em Economia Doméstica não podia abrir escolas de crianças. [...] Então ninguém podia entrar na escola maternal, era proibido. Era fechado para o pessoal da Educação, ninguém podia entrar. E era um lugar muito bom, o Laboratório do Desenvolvimento Infantil. Algumas pessoas podiam visitar e tudo, mas o pessoal da Educação não podia não. Não podia fazer estágio lá e nem nada."

A relação entre os cursos também aparece em uma outra narrativa indicando que há um discurso recorrente sobre o vínculo com a Economia Doméstica.

"Então, quando se coloca essa questão da Economia Doméstica, até hoje na minha cabeça existe uma interrogação. [...] Por quê? Ele, comprometido com a Economia Doméstica, em quê sentido? [...] Era uma universidade rural, especificamente voltada para o setor agrário, naquele momento se abria para as Ciências Humanas. Então, muitas vezes eu penso e pergunto: eu já ouvi coisas que considero que são vieses, porque na verdade, essas pessoas, elas tiveram o pioneirismo, a vanguarda de acreditar e fundar um Departamento de Educação."

Na narrativa, ao referir-se a "quando se coloca essa questão" ou "já ouvi coisas" está sendo enunciado um discurso que vincula os Departamentos, possivelmente relacionado ao caráter feminino dos dois cursos. São as formações de professoras e de economistas domésticas que estão sendo aproximadas enquanto profissionalizações femininas; as relações históricas de muitas faces entre elas desde a criação da ESCD.

4.1.As memórias de antigos professores

As economistas domésticas que estavam no Departamento de Educação, quando ainda vinculado à Escola Superior de Economia Doméstica, permanecem no Departamento quando ele passa a pertencer ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Ainda que por pouco tempo, alguns colaboradores - como o médico da cidade - permanecem para que o Departamento possa continuar oferecendo algumas das disciplinas enquanto não se completava o quadro efetivo. Aos poucos, o quadro docente vai sendo estruturado, incluindo também professoras ex-alunas do próprio curso de Pedagogia.

"Quando eu cheguei, eu percebi que o curso era um curso de Pedagogia. Não tinha necessariamente nada daquilo que se dizia Economia Doméstica. [...] Eram professores que tinham conteúdo específico para os quais eles ministravam. [...] Então, eu acredito que o próprio resultado evidenciou que não havia nenhum protecionismo naquilo que era doméstico. Não teve como ter. A própria entrada dessas outras pessoas que foram seguindo, cada vez de um grupo, mais atualizada, porque estavam vindo. Cada leva que chegava estava vindo de um mestrado... da USP, do Sul do país... Então isso mostra que não havia um cerceamento para a consolidação de uma linha crítica."

A narrativa ressalta que havia independência política do Departamento quanto à Economia Doméstica e que seus objetivos não se confundiam. O conhecimento especializado, que incluía a participação de ex-seminaristas e padres, daria especificidade ao Departamento. Quem não tinha formação específica em Educação, tinha a formação do Seminário eclesiástico. Já em 1972, o departamento contava com um

"Surge o curso de Pedagogia, catou-se esses professores que eu citei aqui, mais alguns que estavam aqui, e começou-se o curso de Pedagogia com 50 alunos. A partir de 72. E o Departamento de Educação, num determinado momento, e aí nós estávamos ainda sob os efeitos do AI 5 e do 477. Mas então, numa época muito difícil, o Departamento foi levando sem muitas preocupações ideológicas, mesmo porque não se podia falar muito. Então, era um grupo de professores relativamente conservadores." (entrevista com antigo professor do Departamento de Educação).

padre, um ex-padre e um ex-seminarista, e essa era uma das peculiaridades da constituição do seu corpo docente. Além disso, havia o empenho em formar um departamento via concurso que primasse pela competência teórica na área.

O período entre 1978 e 1981 é decisivo para a consolidação do espaço do Departamento de Educação dentro da UFV, através da renovação do seu quadro docente. Segundo a narrativa:

"Naquela época, como o salário da UFV era muito significativo [...] a gente pôde fazer realmente quase que uma legião estrangeira dentro do Departamento de Educação, ou seja, pessoas com uma formação muito elevada, muitos deles trilingües, alguns estavam defendendo tese, alguns já tinham defendido e tudo mais."

Dentre os novos professores e professoras, chegam também os ex-padres: Lucio Kreutz, Atílio Aléssio, Adelino Massarolo, Euclides Redin, José Fagundes, José Maria Paiva, e por último, em 1984, chega Manuel Dias da Fraga. Deste grupo, cinco eram do Rio Grande do Sul. O padre Manuel Isaú chega em 1978.

A necessidade desta ênfase se faz porque os assim chamados 'gaúchos' tornaram-se figuras emblemáticas. Essa denominação referia-se a um grupo de professores no Departamento que tinha grande visibilidade e expressão no movimento sindical docente, e por isso também no contexto da UFV no período de abertura política.

Essa mudança no perfil do Departamento de Educação assume versões diferenciadas nas narrativas, mas ambas situam o professor Capdeville como figura central dessa transformação. Segundo uma das narrativas, quando é criado o curso de Pedagogia, ainda na Escola Superior de Economia Doméstica, o professor Capdeville propõe que o Departamento de Educação aproveitasse os "padres gorados", que eram aqueles que por terem abandonado o sacerdócio "não tinham dado certo, estavam sem emprego e seriam ótimos professores". Como os seminários davam uma "formação muito sólida no campo dos saberes das Humanidades", os padres e seminaristas seriam "pessoas muito capacitadas para vir para a Universidade" e trabalhar esses campos de saberes. Explica

"Da Economia Doméstica, com quem eu trabalhei, era a D. Mariinha, que me parece foi a primeira diretora, primeira chefe, e inclusive, assim, muito empenhada em contratar, em convidar, em direcionar o máximo para que Viçosa não devesse nada aos cursos de Pedagogia no país. Os concursos que aconteceram no período que a gente estava aí, eles tinham procurado pessoas habilitadas para os conteúdos ou para as áreas do Departamento. [...] A história conta que quem fundou o Departamento foi D. Dorinha, D. Mariinha, Padre Mendes, elas duas eram da Economia Doméstica. Padre Mendes já tinha uma formação de seminário, de Teologia, muito voltado para a área de Psicologia, de Filosofia.. Professor Guy também; professor Francisco Simonini e outros mais." (Entrevista com antiga professora do Departamento de Educação.

que esses ex-padres tinham curso de pós-graduação, o que dava legitimidade para assumirem o trabalho docente. Além da importância da formação desses ex-padres, a narrativa ressalta que havia outro aspecto no argumento do professor Capdeville:

"Como o curso era só de mulheres, ele precisava incorporar homens para se impor na Universidade, ter um lugar institucional mais respeitado diante dos cursos tradicionais. Havia outros padres na Universidade, mas trabalhavam em outros lugares. Eram quatro ou cinco 'padres gorados', que chegam até a UFV da seguinte forma: primeiro veio apenas um, que contou para outro que era um bom lugar para viver, para trabalhar, que o salário era bom, e que assim um foi chamando o outro."

Já numa outra narrativa, uma das primeiras professoras contratadas para o novo curso foi a professora Olinda, que terminava o mestrado na Fundação Getúlio Vargas. Havia mais uma vaga para concurso

"A Olinda falou: "olha, eu conheço uma pessoa muito boa, foi meu colega de algumas disciplinas da Fundação Getúlio Vargas, deve estar terminando a tese; se vocês quiserem, eu entro em contato com ele." Conversamos com o Guy, que era chefe de Departamento na época, ele falou: "traz sim" e tal. A Olinda falou: "ele fala alemão, fala muito bem, lê e escreve fluentemente, uma pessoa muito boa, politicamente muito bem situada, seria uma pessoa muito boa." E por ter sido ex-padre, como vários outros gaúchos, o Guy tinha uma certa alegria, porque o Guy também foi seminarista, então era bom também trazer pessoas que tinham uma formação religiosa. Só que era da Teologia da Libertação! E foi aí que o Guy mancou! Foi aí que o Guy mancou exatamente."

Com a criação da Unidade de Apoio Didático - UAD - vinculada ao Departamento de Educação, conseguem-se mais vagas para o Departamento de Educação. A Unidade de Apoio Educacional tem origem num projeto dos militares cujo objetivo era tentar transferir para as Universidades Federais a chamada Seção Técnica de Ensino, que funcionava nas forças armadas e desenvolvia atividades sobre avaliação e ensino. Para isso seria feito um treinamento em duas etapas, com dois professores de cada universidade brasileira, no Forte do Leme, no Rio de

Janeiro. O objetivo era que essas duas pessoas voltassem para suas universidades e tentassem criar, o que na UFV viria a se chamar Unidade de Apoio Didático, que mais tarde passou a chamar Unidade de Apoio Educacional. A UAD foi criada em 1974 vinculada ao Departamento de Educação.

Ambas narrativas ressaltam a divulgação das vagas através de uma rede de conhecimentos. Segundo um dos antigos professores, o salário da UFV era muito significativo¹⁴ naquela época, o que facilitava a vinda de professores com bons currículos para um curso que começava a ser criado numa pequena cidade do interior de Minas. Mesmo com o atrativo do salário, havia uma opção a ser tomada que era a de morar em Viçosa. Falar 'uns com os outros' significava um aporte de convencimento para que essas pessoas optassem por se fixarem na cidade.

A diferença entre as duas narrativas é a ênfase política. Constituiu-se uma rede em que "eles foram falando uns para os outros" e nessa constituição também pesou o fato importante de serem padres e ex-padres. De acordo com a segunda narrativa, essa rede se faz via Fundação Getúlio Vargas e através de afinidades políticas, que eram muito importantes para os professores 'novos' que estavam chegando ao Departamento. A primeira envolvia a questão política da dicotomia masculino/feminino na universidade, onde naquele universo de relações hierárquicas, contratar homens era uma estratégia importante para lidar com as rugosidades que permaneciam no Departamento de Educação como prático-inerte da Economia Doméstica. É nítida a construção de um perfil de Departamento de Educação diferenciado, considerando o contexto inicial da Economia Doméstica. Havia também a preocupação com um corpo docente que trouxesse uma bagagem acadêmica de peso, de modo a afirmar um elevado nível acadêmico do Departamento de Educação no conjunto da universidade e também lidar com o prático-inerte da 'desqualificação' do

"O professor Paulo Del Giudice tinha uma visão de que o Departamento não era um Departamento para dar aula apenas, mas para fazer pesquisa, para fazer extensão. Ele tinha que fazer um tipo de extensão dentro da própria Universidade, ampliando os horizontes, digamos, pedagógicos, educacionais e didáticos daqueles departamentos mais retrógrados em termos de Educação." (Entrevista com antigo professor do Departamento de Educação)

14 A UFV foi constituída como fundação e como tal tinha liberdade de captar recursos e de estabelecer nível salarial próprio. A este regime estavam vinculadas as universidades recém criadas nos anos 70 seguindo o modelo da UNB. Seus funcionários e professores eram regidos pela CLT. Ao contrário das universidades mais antigas que estavam restritas pelas mesmas normas que regiam todo o funcionalismo público, e sujeitas às mesmas regras e níveis salariais, o que até os primeiros anos de 1980 era m muito baixos.

conjunto de conhecimentos que envolvia a Economia Doméstica no contexto da UFV.

"A Olinda disse: "lá na Fundação Getúlio Vargas tem um monte de gente". Coincidentemente, estava terminando o Redim, que já estava, me parece, em Sergipe, o Adelino e o Fagundes em Alagoas, nas Federais de lá, o Atílio estava no Sul, e o Lúcio estava desempregado, terminando o mestrado dele, ainda com bolsa de Capes. Então, através de Olinda e de Lúcio, nós ficamos conhecendo mais esses quatro gaúchos, e cada currículo fantástico."

A intenção política de compor um corpo docente de 'alto nível' pelo criterioso processo de seleção de currículos, na construção da memória, a narrativa dá maior relevância à incorporação dos professores homens.

Essa entrada maciça de professores, que identifica uma fase nova no Departamento, é lembrada como o tempo dos 'gaúchos', que simboliza a inauguração do discurso marxista no espaço da universidade e a militância docente, práticas até então negadas na universidade, seja pelo regime da ditadura militar, seja pelo 'espírito esaviano'. Os chamados 'gaúchos' não eram os únicos professores no Departamento que tinham aquele tipo de inserção na UFV: outros professores e professoras que compartilhavam dessa mesma perspectiva compunham esse grupo. Havia também outros professores e professoras que embora se afinassem com uma perspectiva política não-conservadora, tinham uma atuação diferenciada dos chamados 'gaúchos'. Finalmente, um terceiro grande grupo rejeitava esse tipo de atuação militante. Os 'grupos' estavam formados no Departamento de Educação, e as diferenças de perspectivas políticas e sociais eram acirradas por fortes enfrentamentos.

Nesse processo de seleção da memória coletiva e nessa, digamos, disputa da memória, é importante analisar que nas narrativas, a boa formação seminarista desses professores é consensual. Por sua vez, a posição política e o currículo é eixo central em uma e a condição de serem homens ex-padres é central na outra. Assim, mesmo tendo um grupo grande de padres e ex-padres, essa presença peculiar da Igreja fica invisível

na história do Departamento, já que a figura que ganha destaque é o 'grupo dos gaúchos'.

A interpretação do apelido 'os gaúchos' segundo uma das narrativas, é que

"'Grupo dos gaúchos' foi um nome pejorativo que criaram, mas que se referia a dezoito pessoas, mais ou menos. Nós éramos um grupo ideologicamente fechado, e desses nós tínhamos lá os doze que estavam para o que der e vier, em termos ideológicos, em termos de um Departamento mais progressista, mais avançado. E desses dezoito, nós tínhamos uns quatro, cinco ou seis que sempre estavam com a gente, que eram pessoas que embora não quisessem se engajar politicamente em nada, estavam querendo sempre o melhor para o Departamento."

A criação e consolidação do curso de Pedagogia envolvem uma série de relações de fronteiras no espaço da universidade. Junto com outros cursos, ela compõe a expansão necessária pela reforma universitária, simbolizando a 'desarrumação' do *ethos* esaviano. Ela fortalece o movimento de entrada de mulheres na universidade dando continuidade à formação feminina mais tradicional - magistério -, ainda que o curso estivesse voltado principalmente para o atendimento das professoras em exercício.

O corpo docente do Departamento de Educação, ainda vinculado à Escola Superior de Economia Doméstica, passa também a ser composto por homens. Posteriormente, com a abertura política, parte desses professores e professoras começa fazer coro à proposição de um outro modelo de universidade pública. O Departamento de Educação concentrou muitas diferenciações na sua história, que tensionaram muitas fronteiras. Internamente, as relações entre os professores no Departamento de Educação eram, como dizem as narrativas, de muito 'atrito' e divergência' que se deviam ao conservadorismo, de um lado, e divergentes concepções políticas sobre educação e a prática docente em geral, de outro. Isso opunha os 'conservadores' aos professores alinhados ao marxismo - a 'ditadura dos gaúchos' expressão cunhada no Departamento demonstrando a percepção de um viés autoritário nesse grupo.

"Viçosa, assim me foi passada a imagem dela, uma cidade que apesar da universidade é muito zelosa das suas tradições. E a própria questão do marxismo causava uma certa tensão. Eles não perderam seus valores, uma cidade eminentemente voltada para atividades, para práticas religiosas. Então talvez por desconhecimento [...] Aquelas pessoas que chegavam, falando abertamente, questionando tudo aquilo que o marxismo coloca muito bem, que é a própria questão da dominação, da exploração, naquela época eram esses conceitos que se ouvia toda hora, quem ainda não tinha domínio da teoria ou não conseguia ver nessa leitura, nessa ótica, se espantava. Seria como você pegar um jovem, criado dentro de casa, e depois você abrir para ele a floresta [riso], [?] o lobo mau... o lobo mau é perigoso!" (antiga professora do Departamento de Educação).

Antes da reforma universitária e da expansão dos cursos na universidade, a dicotomia entre os estabelecidos e outsiders era definida pelo 'espírito esaviano', como já foi discutido anteriormente. O rótulo 'grupo dos gaúchos' reflete esse novo interjogo de posições de identidade, onde os chamados 'conservadores' reúnem tanto os esavianos como os não-esavianos, pela oposição em bloco aos progressistas, tendo o 'grupo dos gaúchos' como sua representação emblemática. Há um embaçamento das divisões anteriores pelas novas fronteiras produzidas, porém, o grupo ao ser identificado como 'gaúchos' faz com que eles sejam duplamente inscritos como forasteiros. De um lado, pela falta de pertencimento não só ao *ethos esaviano* como também ao viçosense representado pelos 'nativos' e pelos forasteiros que se 'nativaram'. De outro lado, pelo discurso marxista de oposição política às próprias bases da constituição desse *ethos*.

Essa mesma sobreposição de espaços e subespaços que atinge os nativos atinge também o 'grupo dos gaúchos', criando lugares bastante difíceis de serem administrados no Departamento de Educação devido ao caráter sectário dos diferentes 'grupos', que acabam se reforçando reciprocamente:

"Inclusive, pelo fato de eu ter vindo também de uma cidade do interior, por ter feito a graduação numa faculdade particular e ainda confessional, muitas vezes eu me sentia assim, um pouco bombardeada de um lado e de outro. Bombardeada por quê? Eu diria assim, a linha na época que a gente dizia mais [inaudível], que era a linha marxista, fazia uma certa cobrança, uma necessidade, de romper de algumas remanescências da ditadura e de uma história da Educação brasileira toda numa linha confessional, voltada para uma elite, etc. Então havia como que um patrulhamento, foi assim, uma adesão incondicional. A ponto de às vezes atropelarem até o pessoal. O mesmo acontecia do outro lado. A turma considerada como mais conservadora, também olhava com um certo cuidado quando chegava, para saber de que linha, de que grupo que ele era. Apesar de ter vindo de uma faculdade confessional, eu acho que as coisas não tem nada contra: Leonardo Boff mostrando toda uma ala política da própria igreja, Frei Beto e muitos outros, acho que essas coisas não são excludentes."

"Acho que 77 até meados de 80 estava muito recente, para quem não estava vindo de mestrado ou de uma especialização, de um doutorado. Naquela época, dominar e compreender as teorias que até então ficavam muito fechadas na universidade. [...] Agora, eram todos muito comprometidos com a formação do aluno que ia trabalhar na escola. Muito. [...] Então, realmente, a gente estava começando a ter acesso a uma literatura na área, etc. mas toda a minha postura era voltada para um trabalho mais de transformação. Não dominava totalmente a teoria, mas tinha firmeza dos princípios estruturais da mesma. Mas isso não me afastava dos demais colegas que não tinham a mesma postura, a gente podia ter divergências ideológicas, filosóficas ideológicas, mas a gente estava junto naquilo que se referia a ocupar o mesmo espaço." (entrevista com uma antiga professora do Departamento de Educação).

O 'patrulhamento' de ambos - marxistas e conservadores - tinha embutida uma decisão: a de classificar as pessoas pela sua afinidade política - de que 'lado' a pessoa estava. Segundo a narrativa, era difícil para algumas pessoas responderem a tal questionamento; e isto se daria pelo fato de terem se formado e trabalhado em cidades do interior, e porque o acesso à uma sistematização das ciências sociais e à uma pedagogia crítica seria um privilégio das grandes universidades nos grandes centros, no final dos anos 70. Assim, segundo a narrativa, se algumas pessoas não se alinhavam com os 'gaúchos', não era necessariamente por serem politicamente conservadores. Era porque não tinham um discurso tão articulado quanto às críticas educacionais. Havia a cobrança de um conhecimento articulado e de um discurso proficiente, entendido como condição de romper de vez com a ditadura.

Por sua vez, o "outro lado" se sentia ameaçado pelos estrangeiros, pelos outsiders, mostrando como as diferenças que emergiam no Departamento de Educação, dado o contexto da abertura política, eram sentidas como fragilização do lugar consagrado como parte do *ethos* institucional:

"Acho que essa história do Departamento foi muito forte, e doeu em muita gente. [...] A gente saía de uma ditadura, a gente tinha professores que a gente diria, da própria cidade, e participaram do nascimento do Departamento com muito orgulho, com muito empenho, e que tinha... - eu acredito, eu nem posso afirmar isso, mas eu acredito que procede a hipótese [...] - de que havia um certo medo de que o departamento fosse tomado por quem chegava."

Em uma das entrevistas, fica indicada que a desvinculação da Unidade de Apoio Didático do Departamento de Educação foi uma das maneiras de tentar isolar o alcance das idéias e das práticas desse grupo de professores do Departamento. Segundo esse depoimento, no início dos anos 80, o Reitor começa um processo de transformação da Unidade de Apoio Educacional (antiga UAD). Primeiro, com a codificação de disciplinas do Departamento de Educação naquela Unidade; até ser

descolada, por fim, do Departamento de Educação. O Reitor coloca então para dirigir a UAE, uma professora do Departamento de Educação.

Nas narrativas dos antigos professores e das ex-alunas, um tema importante foi que as diferenças nas posições dos docentes encontravam aderência na organização das disciplinas da grade curricular e no modo como estava orientada a formação do pedagogo: a fragmentação das habilitações - supervisor, administrador e professor - e as modalidades - licenciatura curta, plena, complementação pedagógica. A fragmentação das funções escolares na grade curricular e a compreensão fragmentada entre 'atividade técnica' aplicada e a 'atividade teórico-reflexiva' também constituía uma referência de alinhamento dos grupos de professores em torno do que entendiam como o perfil do pedagogo almejado pelo curso. Em certa medida, a formação mais 'tecnicista' aglutinava os professores de didática e metodologias de ensino - que se concentravam mais na formação do supervisor e formação de magistério de matérias pedagógicas - e que até certo ponto, constituía a categoria dos professores 'conservadores'. A formação mais teórico-reflexiva aglutinava os professores da área de fundamentos da educação - que se concentravam mais na formação em administração escolar - categoria de professores mais 'progressistas'.

"E aí começa o Departamento a sofrer algumas mudanças quanto a própria grade, aqueles que defendiam mais a questão dos fundamentos, aqueles que achavam que tinha que mexer mais nas metodologias, aqueles que achavam que era o técnico, aqueles que achavam que era o educador com uma visão política mais ampla [...] . Houve também um movimento dentro do Departamento de dividir em dois departamentos: fundamentos e didáticas."

A dicotomia entre conhecimento teórico como reflexão e conhecimento prático como aplicação/repetição se duplica nas relações e divergências dentro do próprio departamento, não só por hegemonia de campos de conhecimento, mas por esses campos assumem a dicotomia masculino/feminino. As referências nas narrativas identificam os professores 'progressistas' e 'estrangeiros' no primeiro campo, o do conhecimento teórico, onde estariam concentrados os homens. No

segundo grupo estariam concentrados os professores 'conservadores', que tiveram formação nas cidades da região ou local, maioria de mulheres que passaram pelo curso normal e pelo trabalho de magistério. Assim, não importa muito nas narrativas se havia homens e mulheres nos dois grupos, mas sim a pregnância da dicotomia de gênero nas relações. Diz uma das antigas professoras: "nos grandes embates entre os professores, havia aquelas que respondiam, inseguras, mas que não se calavam; mas havia aquelas que não, que se retraíam."

Talvez houvesse uma cristalização da percepção de que não enfrentar a discussão é característica própria ao universo feminino, da submissão ou da pseudo-submissão, pelo menos do não enfrentamento pela palavra em embate público. A tática do autoritarismo verbal, que pode ser muito agressivo e intimidador, mesmo apresentando-se muito educado e calmo, parece ter sido eficaz no trato com algumas pessoas inseguras no espaço público sem, entretanto, ter sido absoluto, já que a história narrada é uma história de 'atritos' e 'divergências'.

Fazer diferenciação entre as entrevistas com antigos professores e antigas professoras incorre no risco de essencializar o discurso de mulher e de homem como sendo discurso feminino e discurso masculino. Mas é preciso demarcar algumas diferenças. A narrativa do professor é toda no sentido da afirmação de uma política na universidade de oposição, de esquerda, de disputa ideológica, da conquista de espaços de poder e de contraposição política, das relações conjunturais e estruturais do governo federal, estadual e da administração da universidade. Já as narrativas das professoras tratam das dificuldades internas do departamento, das 'patrulhas', da discriminação, da defesa do comprometimento das pessoas com o curso, envolvendo muito mais as relações da universidade com a cidade, traduzindo as questões do tensionamento de fronteiras de modo mais complexo. O espaço público-privado não é tratado de modo tão dicotômico quanto o é na narrativa do professor.

O Departamento de Educação e a Pós-Graduação

Na década de 80, há duas referências importantes sobre a história do Departamento que remetem à possibilidade de criação de cursos de Pós-Graduação. Uma foi a decisão de interromper o processo de constituição do curso de Mestrado do Departamento de Educação que já estava em andamento; a outra foi a participação de professores do Departamento no curso de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Segundo uma das narrativas, o Departamento já contava com um número suficiente de doutores e um volume de atividades de extensão muito grande. Havia uma deficiência na área de pesquisa, mas o que havia era suficiente para que o curso fosse autorizado pelos órgãos competentes. O processo de criação do mestrado estrito senso no Departamento de Educação foi montado, entretanto, não foi levado adiante. O argumento apresentado na narrativa é interessante:

"Eu não sei dizer de onde nasceu isso, o certo é que a UFV resolve criar a tal da Filosofia da Ciência para todos os cursos da Universidade. [...] Mas chegou no momento, o volume de alunos era tão grande [...], nós tivemos que tomar uma decisão: nós não tínhamos mínima condição de fazer o mestrado dentro dos padrões de qualidade que a gente pensava, e de oferecer a disciplina Filosofia da Ciência para a universidade inteira. [...] Para nós no Departamento, seria fundamental o curso de pós-graduação, mas em termos políticos, a nossa "infiltração" em todos os cursos, [...] nós íamos chegar nas picanhas da UFV e poder botar o nosso dedo lá dentro e passar a participar inclusive da Câmara Curricular de todos esses cursos. Então o Departamento, à nível interno, passaria a ter um papel político fundamental, nós teríamos como ampliar esse papel político nosso. E abandonamos o projeto do Mestrado."

Diante dessa interpretação, cabe o questionamento: por que era tão importante "chegar às picanhas" da UFV, opondo isso à expansão do Departamento. Há uma resposta possível embutida na narrativa do professor que se encontra no contexto político em que a Universidade vivia. A chamada 'abertura política' foi um processo bem gradual, em todos os setores da sociedade, o que inclui a Universidade. A luta pela democratização da Universidade pública que começava naquele período

enfrentava muitos resquícios autoritários e formas 'tradicionais' de controle e manutenção de poder. A narrativa mostra disputa de espaços, e para aquele grupo do Departamento, era fundamental levar aquele pensamento não conservador para todos os cursos da UFV naquele momento e contexto específicos. Ainda mais que, apesar de ocuparem espaços nas instâncias coletivas da Administração Superior, continuavam fora do 'núcleo duro', que ainda era privilégio das ciências agrárias.

A questão de criarem ou não o mestrado aparece de outro modo na outra narrativa:

"Teve uma época que parecia que ia começar. Fizeram um levantamento... O que me chegou é que só não foi implantado porque, justamente quando estava tudo sendo encaminhado, houve uma mudança, uma saída muito grande de doutores. [...] Quer dizer, coincidiu com a aposentadoria e com a mudança para outras universidades do país."

A grande maioria dos professores que construíram a história do Departamento de Educação na década de 80 adere à aposentadoria em 1991, incluindo todos do chamado "grupo dos gaúchos". Em 1991 havia 37 professores; em 1992 são 21; em 1994 são sete os professores que permaneceram dessa época no departamento. Essa aposentadoria aconteceu no bojo do programa governamental que criou novas as regras da aposentadoria do servidor público, mudanças essas que implicavam em perdas financeiras significativas para os docentes. O programa de aposentadoria proporcional foi acatado em massa de modo a minimizar as perdas da nova política. Dessa forma, o quadro docente do Departamento de Educação foi, praticamente, renovado ao longo da década de 1990.

A segunda referência importante sobre a relação do Departamento de Educação e a Pós-Graduação diz respeito à participação de professores e alunas do departamento no curso de Mestrado em Extensão Rural. Dentre as possibilidades de fazer pós-graduação na UFV, o campo da extensão rural era o que mais se aproximava, em termos de interesses e conhecimentos comuns, do campo da Pedagogia, viabilizando o acesso através do processo de seleção e o desenvolvimento de temas de pesquisa. Para professores do Departamento de Educação e alunas da Pedagogia,

"Aí veio o maldito do Regime Jurídico Único, que coloca condições assim, 'fantásticas' para as pessoas se aposentarem. Quer dizer, não havia como você querer continuar fazendo aquele trabalho. Então nós perdemos... o time foi todo desfalcado. E aí no momento em que o salário já estava unificado das universidades, um salário muito baixo, e que a gente não tinha mais condições de trazer pessoas." (Entrevista com antigo professor do Departamento de Educação).

fazer pós-graduação em Viçosa era conseqüentemente, fazer Extensão Rural.

Mais ainda, no final da década de 80, a Pós-Graduação em Extensão Rural faz um convênio com o Departamento de Educação. Nas narrativas sobre o período, este convênio estaria especialmente referenciado aos professores 'gaúchos', que orientariam dissertações na área de Educação. Essa participação de professores do Departamento no Mestrado foi curta, porém incentivou várias ex-alunas do curso de Pedagogia a fazerem esse mestrado para logo em seguida, prestarem concurso para professora efetiva no próprio Departamento de Educação.

A narrativa do antigo professor coloca assim a questão:

"Mas eu acho que fica aquela mesma coisa: nós estamos no cavalo e não estamos no arreio, nós estamos na garupa. Ou seja, nós vamos fazer uma coisa atrelada à Extensão hoje em Minas Gerais? [...] Aí entra aquela inicial: o marido vai fazer mestrado ou doutorado, a esposa é professora também, acompanha o marido, na Universidade não tem curso na área específica e ela faz na Educação. Eu estou em Viçosa; não posso largar o maridão aqui porque o maridão é médico, é dentista, tátátá, eu não posso sair para fazer um treinamento fora, então o que eu faço, faço na área de Extensão, etc. Fica uma forçação de barra. Então eu acho o seguinte, se você está pensando em qualidade..., ou você está montado no cavalo ou você não está. Ou é curso de especialização em Educação ou o resto é para falar que tem, é para quebrar galho nosso no fundo".

Com esse comentário, o professor não faz qualquer referência sobre a participação dos professores do Departamento de Educação na Extensão. Sua ênfase recai sobre uma crítica específica às mulheres. A falta de um projeto definido com relação à formação, a influência de contingências conjugais - acompanhar marido - são tratadas de modo pejorativo por atenderem às demandas individuais e não aos interesses de qualificação do coletivo do Departamento. Assim, o que promoveria a desqualificação do curso seria a formação de mulheres que são da área de Educação, mas que, por conveniência, fazem mestrado em Extensão; e pessoas de outras áreas

que acabam optando por se formarem em Educação, também por conveniência.

Esse tipo de reflexão resgata argumentos historicamente consagrados sobre a dependência e subordinação do feminino ao masculino nas relações conjugais, reforçando essencialidades hegemônicas sobre a mulher. Isso produz um impacto de 'verdade' muito grande, dada sua força cultural e política. Há, inclusive, exemplos concretos que poderiam cimentar o sentido de veracidade absoluta do argumento, já que tais situações ocorrem mesmo.

Entretanto, a relação de causa e efeito indicada, ou seja, que o fato de haver conveniência pessoal desqualifica a formação do sujeito, traduz um determinismo generalizante que parece valer apenas para as mulheres, ou ainda, para um determinado segmento de mulheres. Esse determinismo desconsidera toda e qualquer trajetória particular como relevante, assim como os diferentes elementos ou forças sociais em jogo dessas trajetórias.

O termo 'maridão' popularmente se refere ao homem que 'banca' ou sustenta a mulher - na maioria das vezes, no sentido econômico (mas não exclusivamente). Tal argumento, apresentado de maneira jocosa, faz referência de classe e a um tipo específico da inserção de mulheres na UFV. Neste momento, é suficiente dizer que a construção do feminino se dá por diversas forças culturais e políticas, inclusive através desse discurso, que historicamente vai renovando seu material significante.

As rugosidades da formação universitária de mulheres da pequena cidade avança da graduação para a pós-graduação, como também as questões de gênero que envolvem a formação em Educação. O curso de Pedagogia na UFV, culturalmente articulado como 'anexo', tem suas determinações de gênero: além de ser curso de mulheres, tem seu nascedouro na Economia Doméstica - campo de saber classificado e hierarquizado como feminino no universo do saber masculino das ciências agrárias. Mais ainda, a Pedagogia é um curso noturno para professoras, o que também escapa ao universo concebido como ideal de qualidade acadêmica, dada sua origem bastante instrumental-funcional. O Departamento de Educação, além do curso de Pedagogia, oferecia as

disciplinas de formação didática para licenciatura em cursos do Centro de Ciências Exatas e Ciências Biológicas. O caráter 'anexo' permanece, já que tradicionalmente a formação em licenciatura é considerada "menor" quando comparada ao bacharelado na formação universitária desses campos do conhecimento e à formação universitária nas ciências agrárias de modo mais geral.

Mesmo com esses prático-inertes, os movimentos na construção do Departamento foram criando seu perfil diferenciado da Economia Doméstica: a desvinculação dos dois Departamentos consolidando a autonomia institucional do DPE; a incorporação de padres e ex-padres para compor um contingente masculino no corpo docente; um perfil político, contestatório, do DPE em oposição ao perfil mais conservador; a chamada 'legião estrangeira', que também contrasta com perfil da família 'esaviana' que a Economia Doméstica compunha; uma proposição teórica que se opunha ao tecnicismo, e ainda ao próprio pragmatismo, através da dialética marxista no pensamento educacional.

Um fio particularmente interessante nesse trabalho é a necessidade de diferenciar as alunas da Pedagogia e as alunas da Economia Doméstica. Parece haver sempre um 'sombreamento' que incide sobre as alunas dos dois cursos. Se há clareza dos diferentes campos de conhecimento e atividades acadêmicas entre os Departamentos, há certa dúvida sobre a não identidade entre eles. A permanência histórica está ancorada principalmente no entendimento de ambos serem cursos para mulheres. Dito de outro modo, é como se a Economia Doméstica sempre pudesse ser também uma opção ao lado da Pedagogia. Como analisa, por exemplo, uma das antigas professoras:

"As alunas oriundas do Curso Normal não tinham o interesse em fazer outros cursos. Nós tínhamos o curso de Economia Doméstica, que elas poderiam ter escolhido... Mas como elas funcionavam como professoras, então... Elas não faziam Economia Doméstica porque não era um curso reconhecido, e não havia muita oportunidade de trabalho, na época. Nós sempre estávamos preocupadas porque Economia Doméstica era um curso que não era reconhecido, mas era muito bom o curso."

Pode-se dizer que, para alunas e docentes, havia a diferença, não cabia o caráter de contigüidade da Pedagogia com a Economia Doméstica. Constituiu-se como um novo lugar, e como tal, impregnado de rugosidades. E por introduzir novas fronteiras, permite ser compreendido como lugar de tensionamento: de gênero, de formação universitária, da pequena cidade.

V - REFAZENDO MAPAS E FRONTEIRAS - NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNAS

Entrevistei oito professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa perguntando sobre suas trajetórias. São oito mulheres que cursaram Pedagogia nessa mesma Universidade que hoje nela atuam como docentes. Eu queria saber sobre suas escolhas: a opção pela Pedagogia, o vestibular para a UFV, os projetos envolvidos, os projetos abandonados, as contingências, as necessidades. De modo mais geral, eu queria compreender quem eram essas alunas do curso de Pedagogia, quais eram as suas histórias e o que essas mulheres buscavam na Universidade.

A apresentação da narrativa da entrevista¹⁵ quase na íntegra teve seu objetivo. A vivacidade, mineiramente tratada pelas professoras, das diferentes situações familiares, das experiências na Universidade, de algumas personagens escolhidas como relevantes na suas histórias, são detalhamentos importantes na organização do sentido que pretendia transmitir na entrevista. Há o que Verena Alberti (2004) chama de "narrativas citáveis", dada a plasticidade que a torna especialmente pregnante "quando os acontecimentos no tempo se imobilizam em imagens que nos informam sobre a realidade" (p.89).

5.1. Narrativas

Entrevista I*

Eu moro aqui em Viçosa já tem 19 anos. O meu nicho é aqui na Universidade.

Quando eu vim estudar em Viçosa eu tinha 16 anos, foi quando passei no vestibular e eu nunca imaginei, nesta fase, que pudesse fazer outro curso de graduação... Nunca, nada, nada. Porque a minha irmã mais velha foi testando os meus pais na minha frente e eu já fui compreendendo o que seria possível ou não. Quando ela fazia o 2º Grau, ela queria fazer Psicologia, mas não tinha Psicologia aqui, ela teria que ir para Juiz de Fora e meu pai cortou, encerrou o assunto: "Filha minha não vai morar fora". Eu assimilei isso e eu sempre quis ser professora, eu sou professora desde criança.

¹⁵ Os nomes próprios relativos às pessoas da família são fictícios.

* Ano de nascimento 1962. Ano de início do Curso de Pedagogia 1980

Eu sou a terceira filha de um grupo de cinco. Tem essa minha irmã, um irmão e eu. A minha família é uma família matriarcal. Meu avô morreu antes de eu nascer, então assim, minha avó ficou mais de 40 anos viúva e ele deixou com ela 22 filhos que ela cuidou sozinha. Ela sempre foi a voz da família... Ela teve 17 filhos e ele já tinha quatro e mais um: ele teve um filho com uma senhora negra. Minha mãe é filha deste casamento com ela. Minha avó era muito criança quando meu avô a buscou para brincar com a filha dele, que tinha 9 para 10 anos; ele ficou viúvo e minha avó foi - ela era afilhada dele - e eles se juntaram e ela teve este monte de filhos. E são muitas mulheres, e todas costureiras, todas dona-de-casa, todas bordadeiras, sabem fazer tricô, sabem fazer crochê, sabem fazer pintura em tecido.... As minhas três tias mais novas já saíram da minha cidade e vieram fazer o curso de Normalistas aqui no colégio Normal. Então, elas eram as moças, quando eu era criança, elas eram o exemplo de mulher que trabalhava fora. Das minhas tias mais velhas e da minha mãe uma coisa sempre ficou muito presente para mim: "mulher precisa ter uma profissão de meio período para ela poder cuidar dos filhos...", "a mulher tem que ter o trabalho dela, deve ter o dinheiro dela, mas ela tem que cuidar da casa". Minha avó sempre foi assim... ela tinha muitos ditados assim, de comportamento para mulher.

A casa da minha avó era uma casa muito grande, um sobrado, tem várias entradas e numa delas minha avó deu acesso a um quarto que foi transformado em uma sala de alfabetização do Mobral. A prefeitura alugava estes espaços. À noite funcionava esta sala de aula; a gente fechava a porta que dava acesso pro corredor, mas a gente ouvia tudo da aula. E eu quando chegava do colégio era ali que eu brincava. Eu gostava de brincar de dar aula. Teve uma época que eu fui dona de um circo, ali na rua da minha avó, era tudo ali, eu era dona do circo, tinha a meninada que fazia o circo comigo e, eu preparava os números, ensaiava e apresentava no fim de semana. E eram todas crianças muito pobres e eu era a filha do prefeito que tinha convite para o circo que estava na cidade, que tinha convite para o parque, que distribuía para eles, mas eu gostava de brincar com eles, sabe...

Quando eu terminei o ginásio... Na minha cidade tinha um Colégio de Normalistas, municipal. E assim, eu nem perguntei se tinha que ser diferente: do ginásio matriculei nesse curso Normal.

A minha mãe era dona de casa e ela era costureira, mas era uma mãe que ficava o dia todo em casa. Ela é uma mulher que é super independente do meu pai. Ela que mandava em casa, mas ela ficava dentro de casa. Eu acho que para mandar mesmo, não é?

Meu pai era político, meu pai trabalhava no Banco e ele saía do Banco, ele tinha reuniões políticas todo dia. A gente sabia onde ele estava toda a noite, porque ele saía do Banco e ia para casa de um médico que foi líder político lá durante... mais de 30 anos. E minha mãe ficava em casa, ela costurava, ela atendia os clientes em casa, tinha o dinheiro dela, nunca dependeu dele, mas em casa. Ela dizia que cada um tinha que fazer a sua vida; então a gente tinha que cuidar da escola, sozinho, a gente tinha que colocar título no caderno, tinha que estudar sozinho. Mas ela ficava ali acompanhando.

Fiz o magistério E terminei em 79. E assim, eu nunca me fiz outra pergunta. Eu fiz a minha inscrição no vestibular para Pedagogia da UFV, porque eu sempre quis ser professora. Nunca tive conflito em relação a isso. E passei no vestibular com as minhas duas tias, que fizeram também; uma delas tinha trabalhado, tinha saído da escola há mais de 15 anos, a outra tinha uns 18 anos...

Da minha turma da Pedagogia, eu era a mais nova. Elas eram todas nesta faixa de 40 anos para cima, e eu tinha 16; eu tinha uma colega que tinha 17 anos... , minto, tinha uma menina de Ponte Nova também que tinha uns 19, 20 anos.

Quando eu entrei no curso de Pedagogia, que foi em 80, eu encontrei no Departamento dois grupos de professores bem distintos. Os professores gaúchos, que estavam chegando em Viçosa... e eles eram homens assim, altos, da voz grossa, eles tinham lido muitas coisas diferentes, eles criaram um clima dentro do Departamento muito deferente. Era o Redim, o Adelino, o Lúcio, o Fagundes, depois veio o Ionel, o Zé Carlos também, que fazia parte deste grupo, que está até hoje. Então esse grupo teve a Olinda Noronha, e também uma professora chamada Alba, que não sei o nome dela completo. Esse era um grupo que veio de fora... e eles assumiram as disciplinas da área de Fundamentos. Eles trabalhavam as Psicologia, as Filosofias, as Sociologias. E tinha um grupo de senhoras mais velhas: Maria do Carmo Tafuri, Ana Tafuri, Dona Terezinha, Dona Mariinha, Dona Sônia, Irfe, que era o pessoal da Metodologias. E tinha outros, assim, o Zé Maria, Irene, o marido da Irene, esqueci o nome dele, a Lucíola, o Zé Henrique, o Carlos, a Eneida... Esse grupo era um grupo mais misto.

Eu continuei morando na minha cidade. Eu vinha à noite numa Kombi que trazia alunos da Letras, Pedagogia, Economia... Nós éramos umas 10 pessoas na Kombi, a gente pagava por mês, a Kombi trazia, esperava e levava. E como a minha família mora na praça, era fácil para mim. Porque eu sempre fui muito vigiada pelo meu pai, tinha horário para eu chegar a casa... Eu arranjei um namorado aqui no primeiro mês de aula, e meu pai... eu custei a contar para ele porque não podia. Eu lembro desta frase - eu morro de rir dele até

hoje, porque agora eu falo essas coisas gozando ele muito! - no primeiro dia que eu vim para aula ele falou comigo - meu pai é bem político, assim, bem das frases de efeito - “lembre-se sempre, se você fizer outra coisa em Viçosa que não seja estudar, você vai embaçar o brilho da minha boa vontade”...

Quando a gente começou o curso, logo no início, teve uma greve de estudantes. Uma greve bem forte dos estudantes... Foi quando eu conheci um líder estudantil, que dizem morreu. Fiquei encantada com ele. Foi numa assembléia de estudantes que eu fui que eu conheci meu marido.

Eu não me envolvia, eu não aproximava do movimento da greve, com os piquetes que eu vi no PVA... E eu andava com as minhas tias, sabe, especialmente no piquete, porque elas eram mulheres mais velhas e com elas eu não corria riscos.

Eu comecei a namorar já no primeiro mês da minha aula. Minha vida acadêmica era assim: eu vinha para Viçosa só a noite, eu chegava na hora da aula, descia em frente ao prédio, entrava para sala de aula e namorava nos intervalos. Ia à Biblioteca, namorava e voltava. Ele ficou conhecido dos professores. Eu namorei com ele em 80, 81 e no início de 82 eu casei.

Ele morava aqui. Ele fazia Engenharia Florestal e tinha apartamento na cidade, que dividia com uma irmã e um irmão. A gente começou a namorar em março e em julho ele foi lá na minha casa. Ele apareceu lá um dia, com o pai, mãe, o avô, todo mundo; foi quando meu pai ficou sabendo que eu estava namorando. Eu casei dois anos depois, estudando ainda e ele também. Ganhamos assim, tudo: casa mobiliada, carro para viajar para lua-de-mel, ganhamos tudo. Quando eu casei é que eu comecei a trabalhar. Eu trabalhei aqui em duas escolinhas, em duas pré-escolas. Eu vinha à tarde, trabalhava e ia para aula à noite. Mas assim, eu era muito levada, sabe, muito, minha família tinha muito medo..., então [riso] eu era muito vigiada. O meu ex-marido assumiu o cuidado comigo, ele é 10 anos mais velho que eu.

Dentro do curso mesmo era muito clara para gente a diferença de abordagem, a diferença metodológica, conceitual e metodológica desses professores. Eles todos faziam com a gente uma discussão muito mais politizada do campo da Pedagogia, da Filosofia... E eu lembro de uma frase muito interessante, que quando as minhas colegas assimilaram, e eu também, a gente sempre escrevia isso na prova e sempre acertava a questão, era uma coisa mais ou menos assim: “a culpa é do sistema”. É quase um dogma de fé. Aquilo que você não consegue muito explicar, “a culpa é do sistema”, você falou isso você tinha falado tudo, até pelo contexto histórico que a gente vivia naquele momento. Eles eram todos ex-padres e eles

tinham um visão mais crítica da Igreja Católica e eu era católica. Eu estranhava muito, mas aquilo me encantava! Eles deviam estar falando a verdade, eles tinham muita propriedade para dizer aquelas coisas todas...

Eu não fui uma aluna das melhores, assim, em termos de conseguir assimilar determinadas coisas, sabe?! Eu era aplicada. Muitas coisas passaram, eu tinha colegas muito boas, que discutiam o que liam, o que entendiam, as leituras... Eu lembro, por exemplo, que as melhores colegas que eu tive, aquelas que me encantaram nos debates, elas não eram da minha própria turma não. A minha turma era uma turma de professoras. Como as minhas tias, todas elas trabalhavam o dia todo, davam aula em duas escolas e vinham para aula à noite. O curso atendia uma demanda regional de professores que queriam acesso na carreira docente, passar de P1 para P4, que a gente saía com o título de Supervisão. Muitas acho que nem pensavam em atuar naquela área, nada disso.

Tia Ana ela é muito esperta, muito corajosa, muito disciplinada, muito eficiente; e Tia Júlia, ela é a filha mais nova dessa família. Ela é extremamente limitada, ela nunca casou, nunca teve filho porque ela sempre teve medo de ter filho... Desde criança eu escutava esta história: que a Tia Júlia estava muito doente, que a Tia Júlia precisava muito de vovó, que Tia Júlia não tinha coragem de casar porque ela tinha medo de cuidar de uma casa, tinha medo de ter filho... Então quando a Tia Ana fez o vestibular, Tia Júlia aproveitou e fez junto. E eu tenho uma outra tia que fez Pedagogia antes de nós três, que foi a Tia Isabel, que são as filhas mais novas; são todas Pedagogas. E a Tia Isabel também é muito brava, assim, foi diretora, ela sempre deu conta das coisas dela, sempre a admirei muito. E Tia Júlia é... eu sempre senti um pouco de pena dela, [riso] meio que pena. Uma vez a gente teve um briga, porque a gente fez um trabalho, ela não fez nada, não ajudou e eu cobre isso dela e ela chorou... chorou... ficou de mal de mim... aquele comportamento bem imaturo mesmo, né. Custamos depois a resolver isso... E a tia Ana sempre dizia “a gente tem que ter pena dela, ela não consegue, ela não dá conta.”, ela sempre encostou. E ela deu conta de fazer, porque eram raros os momentos de muita cobrança, que você precisava ter um desempenho individual, que você comprovasse mesmo. Eu sempre tirei 10 em tudo no curso, era muito fácil fazer esse curso, era um curso muito fácil. E prova em grupo, trabalho em grupo, isso a gente tinha muito com a maioria dos professores.

Eu casei em fevereiro de 82, no meio do curso. No meu casamento é... esta história para mim é muito divertida, a história da minha vida inteira... [risos] Eu fiz nove anos de terapia.

A primeira vez que meu ex-marido falou que achava que queria casar, meu pai resolveu tudo: me deu casa, me deu móveis, me deu tudo! Aí a gente ficou noivo em julho e casamos em fevereiro. Meu pai fez uma casa para mim de julho a fevereiro. Fez, sinteceu, mobiliou e me deu pronta.

O meu casamento foi uma festa para 500 pessoas. Os meus padrinhos foram todos da UFV. Todos, todos. O professor Fagundes foi meu padrinho de casamento. O professor Fagundes, quando foi Reitor aqui na UFV, o meu pai era prefeito na minha cidade. Então eles eram muito amigos, eram amigos pessoais e ele ajudou muito lá a nossa cidade porque ele tinha aqui nesta região... Prefeitura nenhuma tinha trator, engenheiro civil, tinha arquiteto, tinha nada. A Universidade cedia. E Fagundes fazia isto para quem ele queria. Fagundes tinha boas relações políticas aqui na região. Ele como Reitor incorporava o papel de líder político regional. Então eu lembro que meu pai assumiu a Prefeitura e dali um mês teve uma enchente que inundou metade da minha cidade. Foram os funcionários da Universidade foram para lá, para resgatar as famílias e depois limpar essas ruas. Tem uma ponte que foi reconstruída pela UFV. Então, o meu pai sempre foi vereador a vida toda, vice-prefeito, prefeito e depois continuou. E a Universidade, para ele, era um lugar super tranqüilo.

Então Fagundes foi meu padrinho de casamento, o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários foi meu padrinho de casamento, que era o professor Dr. Hélio Moreira, o Dr. Gerson, que é médico aqui hoje, ele era chefe da Divisão de Saúde, foi meu padrinho... eram pessoas aqui da UFV. Eu lembro muito do meu almoço de casamento, eu casei ao meio dia. Lembro daquela mesa, só de político... E eu lembro de uma cena. Eu passando, tinha um primo do meu pai sentado nessa mesa e meu pai apresentando ele para Fagundes, porque esse rapaz da minha família foi quem matou um estudante aqui, no final da década de 60, degolado, que foi um crime que teve repercussão nacional e tal. E meu pai rindo: "olha, Fagundes, quem tá na mesa com você!" e tal.... Então a minha família tem uma história assim, de coronelismo ali naquela região.

Então... eu casei em 82 e no final de 82 eu já estava grávida, a gente casou em fevereiro e eu fiquei grávida em junho. Então na minha colação de Grau eu já estava grávida. No ano seguinte a gente terminou o curso, Pedro foi selecionado para o Mestrado, meu pai foi com o Jorge na Reitoria procurar o Fagundes para ver com ele um emprego para mim, porque eu já ia ter um filho, Jorge ia fazer mestrado e meu pai queria encaminhar nós dois. Mas arrumou emprego só para meu ex-marido, porque eu estava grávida. Isso era uma coisa que se fazia aqui.

Eu tive a minha filha no 3^o ano do curso. Isso assim, prejudicou um pouco, porque eu gostava muito mais de ser mãe do que estudar! Gostava muito mais. E durante o curso de Pedagogia eu trabalhei como professora desse curso Normal lá na minha cidade. Eu conseguia conciliar. Eu gostava de cuidar da minha filha. Tudo que me encantava no mundo era o meu varal de fraldas branquinho, branquinho. Eu achava aquilo lindo!

Aí eu formei no final de 83. O Zé Américo, em 84, ganhou a eleição para Prefeitura e aí eu consegui um emprego na Prefeitura de Viçosa. Eu fiquei três anos na Prefeitura. E aí eu fiquei grávida da minha segunda filha. Aí eu consegui uma vaga no Estado como supervisora e depois consegui uma vaga numa outra escola de uma outra cidade. E eu tinha o emprego na Prefeitura. Eu morava na minha cidade. Minha filha nasceu em junho de 85; foi quando eu mudei para Viçosa.

Eu não me lembro muito do curso no último ano, entende? Eu só lembro, assim, que eu tinha que entregar algumas coisas de estágio para o Zé Maria, e eu dizia para ele que não podia entregar porque eu ia casar e ele falava “vai cuidar do seu casamento”. Para mim aquilo era mais importante, aquela coisa... Eu era louca para casar! Queria muito casar. E aí eu casei e eu era louca para ter filho. Então assim, isso sempre foi mais importante para mim. Então, esse último ano do curso de Pedagogia eu não me lembro muito bem dele. Muito presente eu tenho na memória hoje, são as disciplinas do início, acho que eu cheguei muito deslumbrada...

Agora, tem uma coisa muito interessante na minha história: eu nunca participei de nenhum, de nada do movimento estudantil; eu não sabia nem por onde passava, eu nunca entrei no alojamento feminino. Eu tinha assim, uma idéia ruim daquilo ali. Os alojamentos eram fechados. Os homens não entravam nos alojamentos das mulheres e as mulheres não entravam no dos homens. E meu pai jamais me deixaria morar ali, era coisa mesmo de moral, sabe. Então assim, eu nunca fui à uma festa destas festas que existem por aí, de cervejada, nunca fiz viagem para congresso, nunca frequentei DCE, nunca entrei lá. É..., eu conheci o Jorge e envelheci com ele, 10 anos, para ficar com ele. Eu era muito apaixonada.

Não sei se isso é legal, mas eu tenho umas histórias lá do meu trabalho. Assim, eu sofri muito neste trabalho nessa outra cidade, muito. Porque eu saí totalmente despreparada para assumir a Supervisão Pedagógica de uma escola, como assumi nesse lugar. Naquele momento eu não consegui pensar muito nisso não. Mas hoje eu imagino que assim... a fala dos professores ela era uma fala que omitia muitas informações, porque 48 pessoas trabalhavam em escola. E eu não. Eu não conseguia captar, porque eu não tinha vivência

nenhuma de escola. Mas eu lia os livros e fazia excelentes provas, porque eu escrevia super bem, eu era, em termos de livro, eu era aplicada. Mas assim, eu saí do curso um pouco sem essa condição. Agora, a convicção de que eu queria ser professora, de que aquilo para mim era bom, eu tinha. Eu tinha muito presente na memória a figura das minhas professoras.

Eu tive duas professoras no primário: uma que foi minha professora três anos - 1^a, 2^a e 3^a série -, e tive uma que foi minha professora na 4^a. Então eu lembro, por exemplo..., eu consigo até lembrar o sabor do doce de palhacinho que essa professora, que foi por três anos, fez quando a filha dela fez um ano. A gente tinha vínculo, entendeu? Ela fazia a festinha e convidava os alunos! Três anos sendo minha professora!! Depois essa que deu aula para mim na 4^a série, ela fugiu de casa para assumir o namoro que o pai dela era contra. Então eu fui no casamento, ela não tinha ninguém para ir no casamento dela. Ela foi morar com uma tia, só a tia que ia ao casamento, e ela convidou os alunos e eu fui ao casamento dela. Ela queria compartilhar com as pessoas aquele momento, dela, sabe... Eu imitava a letra dela, eu a achava fantástica, brilhante. Depois quando eu fiz magistério, ela ainda era professora, eu quis fazer estágio na sala dela. Foi aí que eu incorporei mesmo esta coisa da professora primária.

Então assim, gostei muito do curso, sempre fui muito feliz enquanto fazia este curso, gostava de algumas coisas, achava outras mais chatas, mas como eu não trabalhava, eu dava conta de tudo. Depois a minha filha nasceu, terminou o meu contrato, eu continuei na Prefeitura aqui em Viçosa e aí eu resolvi largar a Educação, eu não queria mais, sabe... A minha experiência na escola tinha sido... Eu achei a escola um lugar muito chato, sujo, barulhento e as pessoas eram todas desconfiadas uma das outras, eu achava que escola era horrível. O Jorge fazia pesquisa na área de eucalipto para muitas empresas, e então eu pensei assim: “eu vou mudar de área, quem sabe o Jorge vai embora daqui e eu vou tentar o Mestrado em outra área”.

Como eu tinha boas relações com estes professores gaúchos... Naquele momento, naquele ano o DPE tentava uma aproximação com Mestrado em Extensão Rural. Eles criaram uma linha de pesquisa chamada Pedagogia da Extensão Rural e os gaúchos é que foram para lá, para assumir esta área. Então eu fiz a seleção naquele ano, foi o primeiro ano que o Mestrado se abriu... E em 88 eu passei. Larguei todo o meu trabalho na Prefeitura, pedi demissão e vim fazer Mestrado. A bolsa de Mestrado era um bom salário também. E aí eu fui fazer o Mestrado com a proposta de sair do campo da Educação. Eu achava pouco, eu achava que seria supervisora de escola primária a vida toda, que eu queria mais, que eu queria

ler textos em inglês, aquela coisa... “Bom, eu preciso ser mais ambiciosa do que isso”. Só que eu me dei mal nisso no Mestrado. Eu fiquei quatro meses com o meu projeto de pesquisa e não conseguia fazer porque na hora que eu pegava a caneta e começava a escrever, só me vinham idéias de escola, de didática, de educação e tal. Aí teve um dia que eu falei: "não adianta, não adianta eu querer discutir difusão de tecnologia, biotecnologia, Revolução Verde, eu não gosto destas coisas, eu gosto de escola, eu gosto de educação, eu gosto de didática, de currículo..." E aí eu fiz um projeto de pesquisa para fazer um estudo da disciplina Extensão Rural.

A minha turma do Mestrado era uma turma bem diversificada: tinha enfermeira, tinha historiadora, assistente social..., nós éramos quatro pedagogas... E foi quando eu fiz a maior mudança, assim, de subjetividade na minha vida, foi nesse período do mestrado. Eram todos de fora. Pedagoga daqui do Departamento que tinha feito Mestrado na Extensão Rural é, salvo engano, Maria do Carmo Tafuri, eu, e uma minha prima minha que trabalhava na UAE naquela época... A minha turma era uma turma diferente do que eu imagino tenha sido a turma dessa minha prima, mas era um outro momento, era início da década de 80 e eu entrei no mestrado em 88.

Em 89 fiquei grávida da terceira filha. E quando eu tive a minha filha, foi muito interessante, assim, que eu sempre tive uma vida muito doméstica, muito a minha família, muito Teixeiras, muito meu marido, muito a minha casa. No meu trabalho nas escolas, na Prefeitura, eu não tinha grupos de amigos, eu não saía à noite com eles. Eu não tinha amigos: eu casei com 18 anos. Eu convivía com a minha irmã, com meu marido e com a minha família, que era uma família muito festeira, não dava tempo de criar outros grupos. A gente tinha almoço de domingo, tinha aniversário toda semana, minha família era uma família que se encontrava muito. Então, até aquela época, eu vivia em Viçosa mas a minha referência era toda na casa dos meus pais. E eu era muito feliz ali, com meu ex-marido, com as crianças, com meu pai, minha mãe.

Então isso me restringiu muito. Eu acho que, assim, durante o meu tempo de estudante aqui na Universidade, eu não viajei, eu não fiz curso fora, não fui para Congresso, não fiz nada disso. Eu estudei, formei e fui trabalhar e cuidava da minha casa. Quando eu fui para o Mestrado da Extensão Rural eu entrei numa crise danada, porque eu encontrei mulheres diferentes, homens diferentes; eles saíam para tomar cerveja, eles faziam festa em casa, na casa de um, de outro, de outro; era uma turma que se reunia, era uma turma que estava tentando dar uma outra direção para o Mestrado e a força que a turma tinha era ela

própria. Então a gente criou laços entre nós, laços pessoais, para gente conseguir fazer mudanças no programa. E aí eu conheci um outro universo, das mulheres separadas, convivendo com mulheres separadas... Eu tinha uma colega baiana..., Marisa, eu não sabia dirigir ainda!... Eu já tinha a minha terceira filha e não sabia dirigir e eu ficava encantada de saber que ela veio de Salvador aqui dirigindo... E as moças namoravam e ficavam com outro... Aliás, eu fiquei grávida no primeiro ano do mestrado: minha filha nasceu em fevereiro de 89 e eu fiz laqueadura. Eu não ia mais ter filho. Foi a primeira vez que eu tomei uma decisão diferente da orientação do meu pai. Ele falava que filho tinha que ser cinco e eu falei que eu queria só três..., muito respaldada pela minha mãe. Aí eu fiz laqueadura e isso foi, assim, fundamental na minha vida! É impressionante como essa minha relação com a maternidade mudou a direção da minha vida! Foi aí que eu comecei uma outra trajetória. Muito interessante... Quando a minha última filha tinha nove meses eu me internei no hospital. Eu fiz uma cirurgia plástica, assim, no corpo inteiro: reduzi a mama, fiz lipoaspiração, afinei a minha cintura... Eu já tive 90, 100 quilos... Eu já saí do hospital com menos 15 quilos. E me sentindo ótima, né. Bom, três filhas; não preciso, eu pensava, não preciso mais ter filhos, bem assim, já dei para o mundo os filhos que eu precisava dar, e agora eu vou cuidar de mim. E eu comecei isso pelo lado profissional e pela minha sexualidade. É interessante, como que para mim, essas duas coisas caminharam juntas. E aí terminei o Mestrado.

Antes de eu terminar o Mestrado, os professores gaúchos aposentaram - teve um programa de aposentadoria - saíram 20 professores de uma vez do Departamento [de Educação]. E eles abriram 13 vagas para concurso e eu me inscrevi na área de Supervisão. Como eu não dei conta de fazer nada fora desse campo, eu tive que voltar pro campo da educação mesmo...

Eu queria ser professora da UFV! De qualquer forma! Porque eu já tinha resolvido meu conflito com a área de Educação. Já tinha algum tempo, eu tinha entendido que sair daqui com meu ex-marido não seria possível; ele estava muito bem aqui - quando apareceu o concurso eu falei “bom, é uma excelente oportunidade para mim!”. Estudei feito uma louca!

E aí eu cheguei no Departamento para encontrar de novo aquelas pessoas, já numa outra situação, agora eu já era professora... E a gente foi reconstruir as relações ali dentro. E havia naquele momento um acirramento muito grande entre Lucíola e Maria do Carmo Tafuri.

Eu já me sentia plena na minha relação com a UFV! Eu estava no lugar que eu queria, eu tinha entrado por concurso, sabia que eu não precisava sair daqui mais para ter um emprego melhor, para ter um trabalho melhor e eu podia continuar as mudanças que eu queria na minha vida. Então este período de 89 a 91 foi um período fundamental para mim: eu estava vivendo uma baita crise pessoal e foi quando eu comecei a descobrir que eu não queria mais meu casamento... Agora, é interessante como que, descobrir que o casamento não era o que eu queria veio muito atrelado a essa coisa profissional para mim e a UFV nesse universo.

Então, assim, a primeira vez que eu me senti livre, que eu pude fazer uma coisa livre, foi quando eu fui fazer um curso de especialização da PUC. Eu fui com uma amiga; ela casada e eu também. Nós ficamos 15 dias em janeiro e 15 dias em julho, durante cinco semestres. Belo Horizonte era pequena para mim, sabe? Eu chegava emagrecer três, quatro quilos em 15 dias. Eu fui ao cinema, ao teatro, eu comprei roupa, eu mudei todas as minhas roupas. Eu chegava de BH e ficava uns dez dias em depressão, depois retomava a minha vida de novo. Isso foi em 93. Em 94 eu comecei a fazer terapia. Eu separei do Jorge em 97, quando eu fui para o Doutorado. Então assim, desse período de 93 para 97 foi o período que eu tive para fortalecer esta coisa que eu queria separar mesmo; ele não queria, gostava muito do nosso casamento, minha família também não queria, né.... E eu sofri muito para fazer aquilo daquela forma, né. Minha família toda se voltou contra mim! A única pessoa da minha família que me apoiava inicialmente foi esta tia mais nova, a Tia Júlia...

Então, assim, quando eu resolvi separar do meu ex-marido, eu me afastei muito da família da minha mãe. Me afastei muito sabe? Eu passei praticamente três anos - quando eu estava fazendo os créditos do doutorado - eu não participava quase nada. Quando eu voltei, no final de 99, eu voltei muito mal, porque eu tinha que refazer, eu tinha que reconstruir a minha... Eu queria voltar para cá, eu queria trabalhar na UFV, eu queria trabalhar no Departamento de Educação, eu não me via em outro lugar, mas eu ia ter que reconstruir tudo isso. Porque eu tinha quebrado, rompido toda a história que começou quando eu tinha 16 anos. Então, os meus amigos aqui eram amigos meus e do meu ex-marido. Eu era a mulher dele. Então essa identidade assim, de... "a menina de tal cidade, filha de fulano de tal, esposa do beltrano, agora... nossa, que maravilha! professora da UFV- formada aqui e tal, professora da UFV - ela resolveu mudar tudo, então ela não é mais quem a gente pensava que ela era!" Eu perdi todos os meus amigos aqui em Viçosa! Perdi todos os amigos que eu tinha! E aí, eu fui buscar outros, né? Eu fiquei um ano praticamente em casa, doente, deprimida, cheia de problema... Depois eu comecei a sair e fui buscando outro universo para mim.

Você sabe qual foi a primeira coisa que eu fiz depois que voltei do doutorado? Foi ir para ASPUV, eu fui pro comando de greve; eu voltei em março, aí a gente estava discutindo a greve, aí entrei pro comando de greve e foi a primeira coisa que eu fiz. Para mim foi uma coisa fantástica... Nem gosto muito da ASPUV não, sabe, mas assim, ir para ASPUV... Eu não tenho paciência com reunião. Eu odeio reunião de Diretoria, eu não tenho muita paciência sabe. Agora, a ASPUV foi assim... Quando eu cheguei do doutorado, eu cheguei muito livre! Essa noção de liberdade para mim, ela era uma coisa muito interessante. Porque o tempo todo... O fato, por exemplo, de passar no primeiro vestibular, de não ter questionado porque eu quero estudar fora daqui... Eu sei que eu fui assimilando tudo isso pela relação que eu tenho com meu pai... Eu fui meio que seguindo o que ele sempre ditou; às vezes não precisava nem dizer. Quando eu me separei do meu ex-marido, foi a primeira vez que eu rompi com isso. E eu fiz isso, é claro, com a terapia me ajudando, né. Então, entrar para ASPUV era uma coisa, assim, era um elemento importante - não pela ASPUV, nem muito pelo sindicalismo também... Eu gosto de ter prazer naquilo que eu estou fazendo, e eu faço aquilo que, naquele momento, eu sinto que vá me completar também. Eu faço aquilo que tem sentido, entendeu. Então assim, a ASPUV para mim era isso. É claro que acabei criando vínculo depois e agora estou na segunda gestão. Mas eu quero parar por aqui inclusive... Porque eu não tenho muita paciência. Porque para você entrar pro sindicato e ser da Diretoria, você tem que ter muita vocação para isso. Você precisa ir lá todo o dia, tirar um tempo da sua vida para ler, para estudar, para discutir com as pessoas. Eu não tenho paciência para este tipo de militância, sabe. Eu tenho outros projetos, então eu gosto de trabalhar em outras coisas.

Eu tenho uma relação muito complicada com meu pai... e com a minha mãe; é um triângulo muito difícil. Nós duas somos muito iguais, por isso muito diferentes. Tem uma rejeição muito grande, então assim, eu acho que sou muito igual a ela. Eu vejo ela demais em mim, eu rejeito muito tudo dela que eu vejo em mim, entendeu? Então é assim, é uma relação muito complicada.

Tem uma cena que eu acho assim, muito importante, significativa. Em julho de 2002 - ou de 2001, não lembro mais - a minha avó morreu. E a minha avó ficou doente muito tempo. Aliás, ela ficou velha; ela nunca ficou doente, ela ficou velhinha. E as minhas tias cuidaram muito da minha avó.

No dia em que a minha avó morreu, minha tia ligou para mim: “mamãe acabou de morrer”. Cheguei lá, a casa muito cheia. Aí os moços da funerária chegaram para colocar no caixão; as minhas tias chorando lá fora, ninguém entrava. Aí eu entrei, fechei a porta e falei:

"vamos fazer isso aqui; eu quero ajudar vocês" e fiquei ali dentro. Aí, quando a gente com quase tudo já pronto, abriu a porta e entrou a minha mãe. Aí ela entrou com um véu na mão. Ela tinha ido lá na casa dela costurar um véu para colocar sobre a minha avó. Quando ela entrou, que me viu, ela levou um susto! Ela não falou nada! Entrou, começou a colocar o véu, e eu comecei a ajudar; aí a gente foi colocando flor, eu e ela; o caixão ali, ela em pé aqui e eu aqui [apontando uma disposição espacial em triângulo], de vez em quando eu olhava assim [de 'rabo-de-olho'], ela estava olhando para mim..., me olhando! Sabe, e aí depois ela continuava fazendo, né, aquilo tudo... E eu achei aquilo muito forte, sabe, muito forte... Quando eles foram levando o caixão, assim, e a minha mãe parada lá no quarto encostada na parede e olhando para mim. E eu olhei para aquele caixão lindo e pensei assim: "gente, que alívio!" Eu fiquei super aliviada quando ela morreu; e eu fiquei mais aliviada porque, naquele momento, eu e minha mãe enterramos a minha avó. E eu sabia que toda essa identidade de mulher que eu tinha, e muito conflituosa com a minha mãe, vinha da minha avó, da relação que minha mãe tinha tido com ela. Minha mãe falava uma... "As filhas foram muito reprimidas". Ao mesmo tempo - eu sei disso - que a minha avó achava que a mulher tinha que ter o dinheiro dela, tinha que trabalhar, tinha que ser a voz dentro de casa - ela tinha sido isso - a mulher tem que ficar casada, tem que ter um marido... Então tem aquela coisa, de que a mulher precisa ficar em casa, ela tem coisa para cuidar.

E aí a minha tia falou assim comigo: "eu queria que você escrevesse um texto para você ler lá na missa, né." Aí na hora o padre me chamou e eu fiz a leitura. E quando eu acabei de ler o texto, que eu descí, que eu sentei no banco que eu estava, eu abaixei a cabeça assim [inclinando a cabeça para baixo], e teve uma hora que eu levantei e a minha mãe estava olhando para trás. Aí ela deu um sorriso para mim. Menina, isso para mim, foi assim, a minha libertação! Porque eu sempre tive esse problema com ela... A gente foi para casa e tal, e quando foi de noite eu me despedi... eu fui lá para dar tchau para ela, para me despedir porque eu vinha para casa, ela sentou na cama e me deu um abraço. E tinha quatro anos que ela não fazia isso, porque eu tinha separado... Quando eu separei do Jorge ela ficou de mal de mim... A minha mãe, ela ficou com raiva de mim. Ela rompeu comigo, ela não conversou mais comigo. Eu chegava na casa dela, ela me recebia, abria a porta, ria, abraçava as minhas filhas e falava assim: "vocês querem comer alguma coisa, vem aqui na cozinha tem muita coisa para comer." Levava a gente para cozinha, tirava tudo que tinha para comer e ia pro quarto de costura. Então assim, nunca, durante quatro anos que eu processei dentro de minha casa a minha separação, a minha mãe nunca sentou, conversou, disse o que pensava, nada

disso. Então nesse dia, quer dizer, a partir daí a minha relação com ela mudou bastante. Muito. E a raiva que eu tinha dela acabou.

Eu sei muito bem que eu construí toda a minha identidade a partir dela, da mãe dela e das irmãs dela. Para mim o curso de Pedagogia ele nasce... ele passa muito por isso aí... Mas é uma identidade que eu sempre quis destruir, entende, que sempre me incomodou. Eu acho que eu sou uma neta muito diferente da minha avó. As minhas primas são muito diferentes de mim. Elas diziam assim: "ele é bom para você, ele não bate em você, ele te dá tudo, ele cuida muito bem das suas filhas, ele adora você". Tudo isso é verdade. E isso era motivo para ficar com ele. Isso foi uma coisa muito..., muito importante de ter que me contrapor, porque eu tive que rever mil vezes os meus motivos para eu poder dar conta de separar do Jorge. Foi muito difícil para mim... Foi péssimo. E meu pai, assim, ele não gostou, o tempo todo ele não gostou, mas o meu pai é muito apaixonado por mim, então... Então ele acaba pensando assim, eu imagino: "bom, se ela tá fazendo, se ela tá feliz, deve ser porque está sendo bom para ela; se lá na frente der algum problema, eu vou lá e socorro", meio que assim, eu imagino que ele faça isso...

Eu acho que teve essa racionalidade na minha vida, entende? Eu casei e fui ser mãe. Depois, parece que eu dei uma desviada para ter um emprego, um trabalho, alguma coisa que me desse estabilidade. Quando isso estava pronto, firme para mim, eu fui cuidar da minha sexualidade. Não tenho a menor dúvida...

Acho que na UFV é - eu não sei se isso passa por algum medo que eu tenho, alguma coisa assim - mas eu acho que o meu lugar... Não existe nenhum casamento que me ire daqui, não existe nenhuma proposta de trabalho que me tire daqui. Eu me sinto segura aqui. A UFV é um espaço que eu conheço e eu me sinto a vontade aqui dentro. Então isso é uma coisa importante nesse momento. Aqui eu tenho um nome, eu tenho uma identidade, que inicialmente passou pela figura do meu pai quando ela me ajudava, mas que depois passou pela do Jorge e agora passa pela minha própria, porque depois que eu voltei do doutorado eu passei a ser eu sozinha. Então assim, eu tenho um nome aqui, eu conheço as pessoas, eu entro nos lugares.

Para lidar com as questões do Departamento, por exemplo, eu me sinto super forte e bem feliz. As brigas, as intrigas, as inimizades, as dificuldades que existem não me incomodam, não sofro com elas. Acho até que seria bem melhor para todo mundo se fosse diferente, mas assim, não sofro, não tenho problema algum de conviver com aquelas coisas ali dentro. O Paulo um dia falando comigo, "a impressão que eu tenho é que quanto pior a

situação está, você fala assim: pessoal com licença que eu vou ali retocar o meu batom e dar uma arrumadinha no meu cabelo”. [risos].

Quando eu entro naquele corredor ali, que eu vou andando nele, sabe... eu tenho uma coisa meio da extensão daquele corredor, do meu trajeto ali, eu sei que tem uma imagem minha que tá caminhando. É bem aquela menina que era dona de circo. Por que que eu tinha um circo? Porque eu queria, eu queria mesmo que as pessoas me vissem. Isso era importante para mim. Sempre foi. E eu não tenho mais conflito em relação à isso, porque eu acho que isso tem um ônus. Você paga um preço caro por isto. E não adianta eu querer ser diferente; eu nunca vou ser uma pessoa discreta. Não, nunca vou ser. Eu acho que vou ser uma velha muito enfeitada... Com certeza. E eu acho que sou uma professora muito enfeitada. E eu adoro isso!

Entrevista II*

Eu sou daqui de Viçosa. Estudei grande parte da minha vida em colégio de freiras. Eu fiz o curso Normal no colégio porque eu tinha que fazer opção entre o Científico e o Normal; aí eu fiz opção pelo Normal porque eu gostava muito das disciplinas da área pedagógica [...] E nesse momento que eu comecei ler os livros de Psicologia, foi um momento da minha vida que eu me encontrava na etapa da adolescência, de muito conflito, conflito com a minha família, uma fase de transição muito difícil... E eu tive uma boa professora de Psicologia e eu tive uma relação muito forte com ela porque ela foi muito amiga num momento difícil, de dificuldade na minha vida... Minhas condições mesmo de vida... Existenciais... E ela me ajudou muito nessa fase; ela foi uma segunda mãe.

Depois eu saí decidida do curso do magistério a fazer Psicologia. Inicialmente Psiquiatria - que eu queria - e se eu não tivesse oportunidade de fazer Psiquiatria, faria Psicologia.

Só que eu venho de uma família muito tradicional. Meus pais... Principalmente meu pai, que é de família de libaneses. Na família de libanês, a mulher ela não tem tanto valor, vamos dizer assim, no campo profissional. Eles acham que o papel da mulher é ficar muito em casa, cuidar dos filhos, cuidar do marido, estar próximo dos pais. [...] E eu tinha interesse em sair para fazer Psicologia, que eu queria, e meu pai não deixou. Eu não tive oportunidade

* Ano de nascimento. 1966; ano de formatura 1986

de sair para poder estudar. Eu queria fazer Psicologia; na época meu pai falou que não iria favorecer minha saída, não tinha condições de eu sair, não permitiria, então eu tive que ficar aqui em Viçosa.

Como eu não tinha uma outra opção, não teria Psicologia aqui, eu tentei me afinar com uma campo de conhecimento que teria uma proximidade maior com aquilo que eu queria. E eu já tinha uma vivência grande com o curso magistério, com as disciplinas de Sociologia, de Filosofia, que também eu tinha realmente me interessado... E eu resolvi fazer o curso de Pedagogia com o olhar da Psicologia.

Foi uma entrada muito difícil porque eu não tive muito apoio da minha família, principalmente do meu pai, porque ele acreditava que eu não ia passar no vestibular, que era um investimento que eu não devia fazer. Então, assim, quando eu passei, eu não tive realmente incentivo para ficar dentro da instituição, porque ele não acreditava que uma filha mulher pudesse passar e atuar no curso superior. Aí eu comecei a trabalhar... Foi um outro grande desafio para mim dentro da família. É que eu comecei a romper com uma série de obstáculos; eu comecei a dar aula, eu fazia estágios, dava aula de educação artística... Então eu tentava me manter na Universidade, contrariando o que já estava definido, estipulado pelo meu pai. E comecei a estudar.

Afinei-me bem com a Pedagogia; acho que ampliou meu olhar sobre o mundo, porque eu comecei perceber, principalmente, assim, porque que as coisas aconteciam dentro da sociedade, questão das injustiças, questão das desigualdades. Então eu vi que a questão não era só a questão da Psicologia em si, que eu gostava muito, mas ampliou meu olhar em relação ao mundo que eu vivia. As desigualdades sociais, a questão da riqueza, a questão da pobreza, o que levava as pessoas serem como elas são, enfim, uma virada na minha vida.

Fiz opção pela Administração dentro da Pedagogia justamente porque eu gostava muito de disciplinas voltadas, assim, para esse olhar mais crítico para a realidade. Eu podia ter optado pelas disciplinas mais de cunho metodológico, mas eu preferi optar mais paras disciplinas de cunho mais filosófico, mais sociológico, essa perspectiva mais crítica... E eu fiz Administração Escolar.

Meu primeiro emprego depois do curso de Pedagogia foi na APAE. [...] Eu fiquei lá um período muito grande... Depois, o salário era muito ruim, era difícil. E eu sempre naquela perspectiva de 'caminhar com as minhas pernas', apesar de morar com meus pais e a hora que eu precisava podia contar com ele, me ajudava no que era preciso, mas eu queria 'andar com

minhas próprias pernas!'; que eu já tinha começado esse percurso sozinha e eu queria terminá-lo sozinha.

Nesse meio tempo fiquei trabalhando um período na área comercial. Depois eu vi que não era aquilo que eu queria realmente, que meu interesse... Quando eu saí do curso de Pedagogia eu tive uma decepção muito grande porque eu fui para as escolas e eu vi que a realidade... que o aluno que estava ali era um aluno que tinha dificuldade, que tinha limitações, as dificuldades que a escola enfrentava, a falta de apoio do governo, os baixos salários... Então eu fui vendo, assim... foi um momento que eu desencantei! Não era isso! Depois eu decidi realmente voltar. Eu fui amadurecendo, pensando melhor na realidade. E isso foi possível para mim porque eu voltei para a Universidade depois de um período de tempo.

Eu acho que vivi aquela fase da Universidade, da Pedagogia, trazendo aquela influência da década de 70 das teorias reprodutivistas. E aí eu voltei para a Universidade pensando: "ah, eu vou complementar, vou fazer Supervisão - que eu não tinha feito - e já vim com uma nova perspectiva que não era a Supervisão quando eu fiz a primeira escolha, não mais aquela visão tecnicista, era uma visão mais crítica e realmente ampliou o meu olhar.

Fiz o concurso, comecei trabalhar como substituto depois veio o concurso para professor efetivo. Aí eu vivi mais aquela angústia de 'tudo ou nada'... Eu já estava lá dentro, eu tive que me esforçar para isso. Aí realmente me empenhei, estudei, passei no concurso

Aliás, sempre o meu pai dizia que eu não ia passar! Que eu desistisse de passar... No dia do meu concurso para professor substituto, que eu disse que tinha passado no concurso, ele disse para mim assim: "mas foi uma surpresa muito grande você passar! Você tem certeza? Mas tinham tantos profissionais de fora lá e você passou?" Depois, quando eu disse para ele que tinha feito concurso de professor efetivo, ele disse "Olha, estou pensando em te colocar num outro trabalho, ter outra possibilidade de trabalho para você, porque eu acho que você não passa!" Isso foi muito forte!

Era minha vida e eu tive que passar por uma série de barreiras, vencer uma série de etapas, e essa questão da família era um peso muito grande também dentro do curso, dentro do Departamento. Eu sofria um processo de discriminação inconsciente dos professores porque eu trazia, eu era de uma família que, de uma certa forma, tinha uma tradição; era uma família bem situada...

Mas meu avô, quando veio para cá, ele veio como imigrante libanês... Ele era sapateiro... Começou a vida dele como sapateiro, trabalhando numa fábrica de sapato. Eles

tinham cinco filhos: três mulheres e dois homens. As mulheres fizeram até a quarta série primária; não foram para frente, porque o máximo que elas conseguiam ir era até a quarta série e também era o que ele permitia que elas fossem. As mulheres sempre foram. Na concepção libanesa tem essa questão das mulheres cuidarem da casa, cuidarem dos seus filhos. E até hoje, dentro de algumas famílias nem tanto, mas naquelas mais tradicionais a mulher é deserdada, vamos dizer assim, ela não tem direito a participar ou ter acesso aos bens familiares.

E tinha o meu pai e o meu tio. Meu avô deu opção para todos dois estudarem. O meu pai quis estudar fora e meu avô mandou para os EUA, porque ele tinha uma outra irmã que era imigrante lá que o acolheu com a família para ele estudar lá. Meu outro tio - que foi prefeito - ele não quis estudar; ele só fez até a quarta série primária e ele foi trabalhar como o pai: ele foi sapateiro. Depois, ele foi começando a vida dele como construtor - esse meu tio que é político - e meu pai voltou. Nesse meio tempo tinha um outro tio meu que era engenheiro, que foi estudar fora - eu falei que eram cinco, mas eram seis filhos na verdade - e aí eles começaram a entrar no ramo da construção. E se deram bem

Mas antes do meu pai entrar no ramo de construção, quando ele voltou dos EUA, meu pai comprava couro, trabalhava o couro e vendia o couro. Meu pai tinha um curtume. A gente era uma família que tinha muita dificuldade, porque meu pai dava um duro muito grande mexendo com couro. Meu pai começou a prosperar mais no negócio quando ele entrou no ramo de construção, porque a gente tinha um tio que era construtor e deu uma mão para ele, uma ajuda para ele, aí começou a deslanchar.

Por eu ter vindo de uma família que tinha realmente uma tradição - a tradição de questões de valores e tudo - e depois vem a questão do aspecto econômico associado a questão da questão da tradição. Então eu sofria muito, assim, as pessoas - principalmente dentro da Instituição - tinham aquela concepção que eu era filha de papai rico, que eu vivia de mordomia... Eu me lembro muito dos professores também, naquele momento que [...] assim: "olha os capitalistas, olha aqueles que exploram a mão de obra!" Então eu vivi isso muito próximo. Realmente, as indicações eram para mim! E às vezes eu ficava até um pouco desconcertada dentro de sala de aula porque as indiretas realmente eram para mim! [...]

Porque meu pai não era político; meu tio era político... E ele sempre foi aquele político populista. Ele andava com suas próprias pernas e achava que tudo que ele fazia era certo. Quando ele foi prefeito... A primeira vez e a segunda vez que ele foi prefeito, ele teve um sucesso muito grande no trabalho dele como prefeito... Ampliou ali para as comunidades

carentes que não tinham lote, aquela coisa toda. Depois, no terceiro mandato dele, já não comportava mais a visão que ele tinha de política, que era aquela política que "a gente dá um jeito, tudo é possível, tudo pode ser feito" e às vezes passa por cima de normas, de princípios, toda aquela forma, vamos dizer assim, de fazer política bem tradicional. Eu vivi isso: porque ele era prefeito, ele fazia as coisas erradas, vamos dizer assim, tinha uma repercussão social, e a bomba estourava na mão de quem? Eu vivi isso, meus irmãos viveram isso na escola... As pessoas vinham às vezes dizer assim: "olha, o seu tio é isso, o seu tio é aquilo, seu tio não é correto" e isso era horrível para a gente. Eu lembro disso porque meus irmãos mais novos comentavam: "olha, eu não quero ir à escola por causa disso". E a gente foi vivendo muito assim... A gente não tem esse vínculo tão próximo com a questão política mas a gente viveu essa pressão muito grande. Eu vivi isso na Academia.

Quando eu estava trabalhando nas escolas, me diziam assim: "você trabalha por quê? Você precisa trabalhar?" Isso me deixava muito ofendida, porque as pessoas me desrespeitavam muito nesse sentido.

Quando ele abre o curtume... Ele foi, viajou, e numa dessas viagens ele conheceu a minha mãe. Casou-se com ela. Ela veio para cá. Minha mãe dava aula; minha mãe é professora. Ela é de Minas. Uma cidadezinha perto de Governador Valadares. Quando ela veio para cá, ela conseguiu transferência como professora e aí meu pai não deixou ela trabalhar. Aí ela ficou trabalhando em casa. Minha mãe trabalhou a vida inteira em casa.

Com a minha mãe foi o contrário; o meu avô era um político muito bem sucedido e tinha muitas fazendas, muitas terras, mas ele perdeu tudo porque ele foi avalizando, emprestando dinheiro na época de política, e ele quebrou. E minha avó teve que assumir a direção. E essa é uma pessoa forte na minha vida, porque se eu acho que tive essa determinação também para chegar onde eu cheguei, eu tive através dela. Porque minha avó, quando meu avô quebrou, ela assumiu a direção da casa e porque ela era de família humilde. Porque meu avô era de uma família de poder aquisitivo muito alto e a minha avó era de uma família de libaneses também... Meu avô era português. A minha bisavó ficou viúva muito cedo e ela teve que tocar um empório e educar seis filhos. Então ela educou os filhos trabalhando muito; ela era uma mulher que conheceu as dificuldades muito cedo. E aí, a minha avó, apesar de ser casada com um político muito respeitado, minha mãe teve muita atenção, muitos cuidados, tudo o que ela queria ela teve, minha avó tinha muito o 'pé no chão'. Então a minha avó assumiu a direção dos negócios. Minha avó foi tocar uma pequena

fazenda, uma propriedade pequena que ficou daquilo que... E ela passou a assumir os negócios.

Meu avô afastou de tudo. Eu vi aquele homem que tinha tanta determinação, político, meu avô passou praticamente a depender das determinações da minha avó. E foi essa mulher que ia às cinco horas da manhã para a fazenda; eu lembro de minha avó vacinando gado, minha avó vendendo leite na porta... Porque tinha mais três filhos para estudar; os filhos estavam estudando fora. Então o sacrifício dessa mulher..., trabalhando na fazenda para poder educar os filhos. Foi um momento de dificuldade para minha mãe porque ela era a mais velha, então ela foi criada com muita atenção, com tudo na mão, e ela teve que se adaptar a nova vida... Eles tiveram que adaptar uma nova vida.

A minha avó foi uma pessoa muito forte na minha vida. Ela ainda é. Eu digo que ela faz, que ela tem, às vezes, um papel meio de mãe. E eu fui criada praticamente com ela. Grande parte da minha infância eu fiquei com ela, sob os cuidados dela. Ia passar férias, né... E tive referência também de outra pessoa muito forte que foi a mãe do meu pai. Que apesar - e é muito interessante - que apesar de não trabalhar fora... A mulher libanesa, apesar dela não trabalhar fora, ela tem um poder muito grande sobre os filhos. Não sobre o marido; mas sobre os filhos e sobre as noras. Então minha avó era uma pessoa muito determinada. Durante um período da minha vida, ela fez essa mediação, ela era a mediadora entre eu e meu pai. Tudo que eu tentava conseguir e que não era possível conseguir com meu pai, a minha avó fazia esse diálogo, estabelecia esse diálogo, tornava as coisas mesmo mais fáceis.

O primeiro filho na família libanesa, eles têm a expectativa que seja homem. Porque o libanês, ele acredita que o filho vai levar o nome do pai, vai transmitir todas as tradições, todos os valores; vamos dizer assim, vai prosperar, fazer com que aquele nome da família, aqueles valores, possam, assim, tornarem-se, vamos dizer assim, imortalizados. Bom, e aí, quando eu nasci, minha mãe disse que meu pai tinha uma expectativa que fosse um homem; e veio uma menina. Quando meu irmão nasceu, meu pai presenteou minha mãe - eles presenteiam as mulheres com presente - e minha mãe foi presenteada com o nascimento de um filho homem. E hoje eu vejo como isso tem um reflexo nas relações dentro da família porque, realmente, eu e minha irmã - que somos as duas mulheres da casa - apesar de nós termos muitas diferenças entre eu e ela - [...] Então a gente vê assim, eu e minha irmã, que talvez meu pai esperasse que ficassem cuidando da casa e dos filhos, foram as que caminharam com suas próprias pernas. E os meus dois irmãos, que são os homens, um hoje trabalha com meu pai, mas tem uma relação de dependência muito grande com ele, mesmo

dependência afetiva, emocional; e tem o outro que trabalha como médico, que também meu pai queria que fosse construtor e não foi; foi um médico, que logo em seguida, depois de um ano, meu pai montou um apartamento para estudar fora e permitiu que saísse para estudar e fez todas as concessões que ele queria: carro, apartamento... Então a gente vive essa questão, assim, da discriminação de ser mulher muito forte.

Ser hoje profissional e ser mulher hoje é muito complicado. Porque a gente vive um conflito interior - isso não é um conflito meu; é um conflito de todas as mulheres que trabalham hoje - entre conciliar a vida familiar e a vida profissional. Porque hoje você sai de casa para trabalhar e deixa suas filhas... Então é uma parte da vida, do crescimento, do desenvolvimento, que eu gostaria de estar podendo acompanhar e você não pode acompanhar...

Maternidade é uma coisa muito forte. E a vida profissional, cada dia que passa, ela te suga mais. E tem a questão que não é só a vida profissional; é a questão do valor da mulher dentro da família. As mulheres vão para o mercado de trabalho procurando, realmente, os espaços que são delas mas porque elas reconhecem também que dentro da família, do grupo de referência de família, na relação com o marido, isso é importante. Você demarca um determinado território também. Você acaba demarcando um determinado território na família. Em essa questão também. Eu acho que essa questão... Assim, você é reconhecida porque você é mulher ou você é reconhecida porque é profissional? Eu acho que as mulheres também, ainda, acreditam que através da profissão - hoje principalmente, com a questão da saída da mulher para o mercado de trabalho - que seja uma das únicas formas de reconhecimento dentro do grupo da família, é a questão da profissão. Porque eu acho que o afetivo, ele está tão pobre dentro da sociedade que a gente vive, as relações sociais estão tão pobres, as famílias estão em crise, e que eu acho que está refletindo muito no comportamento da mulher. Numa forma que ela tem que se ver, realmente, se ver reconhecida como pessoa. Eu acho que a questão não é por aí. Eu acho que ela tem que ocupar um lugar na sociedade, mas a gente não pode perder de vista que ser mulher tem uma singularidade, tem uma particularidade... Você tem uma família...

Então isso que a gente vive essa angústia, porque não dá para você ser excelente nas duas coisas. Ser excelente mãe, ser excelente profissional. Alguma coisa vai perder nessa história. Eu acho que a gente fica, realmente assim, a gente vive essa crise de identidade realmente. Nós estamos vivendo isso hoje. Eu acho que teve essa mudança da mulher, dessa entrada no mercado de trabalho, ela foi importante, mas eu acho que ela... Essa passagem foi

muito assim... brusca demais, muito violenta, e a gente está vivendo o reflexo disso hoje, dentro da vida familiar, dentro da própria construção da identidade mesmo de ser mulher. Então eu acho que essa entrada da mulher é importante, mas eu acho que não pode perder de vista as outras dimensões. E eu estou achando que está havendo um empobrecimento nesse sentido, na questão da educação dos filhos.

Quando eu casei, eu já tinha formado e estava trabalhando na APAE. Depois de sete anos eu tive minha primeira filha. Mas, engraçado, no momento da experiência da minha primeira relação com a minha filha, dessa tentativa de estar conciliando profissão e maternidade, foi mais tranqüila com a minha primeira filha. Eu vejo que cada dia que passa, com a minha segunda, a coisa foi muito pior. Então eu vejo que cada dia que passa, as coisas estão piorando. Era mais tranqüilo. Porque a gente tinha tanta demanda em termos de trabalho profissional, mas as relações sempre foram difíceis.

[Sobre o Departamento de Educação] O que caracterizava as relações eram os grupos e suas ideologias; o Departamento tinha dois grandes grupos: tinha um grupo considerado direita, grupo considerado esquerda. E o pessoal da direita não conversava com os da esquerda, e os da esquerda não conversavam com os da direita. Os pobres dos alunos que sofriam. A gente entrava as vezes em sala de aula, o professor saía, você entrava em outra sala de aula, era como se pisasse em espaços completamente diferentes. Hoje a gente vê que essa questão, cada dia que passa a questão não é mais ideológica. A questão é pessoal. A questão vem assim... A questão é o individualismo predominando. A questão não é o que eu penso; eu discuto com você não é porque eu penso que você tem uma perspectiva diferente ou uma concepção diferente; eu bato de frente com você porque você pode ocupar o meu espaço! Então a questão é de ocupar os espaços.

E tem... Não é só essa questão. Eu acho que tem essa questão também da demanda. Cada dia que passa vai aumentando mais as demandas institucionais. Hoje você virou um... um professor hoje ele está virando, assim, um administrador.

[Sobre as relações entre Universidade e cidade] Porque o pessoal que entrava no início, para ser professor geralmente, era o pessoal mais daqui mesmo. Nessa abertura maior eu não consigo, vamos dizer, pontuar para você... Acho que realmente foi de uns vinte anos para cá que teve essa abertura maior. Porque o pessoal geralmente estudava, fazia o mestrado aqui, fazia o doutorado aqui mesmo, ia para os EUA - porque o chic era os EUA, que é até hoje; você vai fazer uma especialização, e aí chega com um título da Universidade americana; ninguém discute, ninguém questiona. Então era aquele negócio, todas as famílias dos

professores eram isso. Passava, fazia o mestrado, o doutorado - isso na área das agrárias - e iam fazer um curso fora. Eu acho que os antigos professores da Educação, a não ser o pessoal que chegou, o pessoal do Sul - que tinha um grupo muito bom do Sul aqui - a maioria acho que não tinha doutorado e mestrado. A não ser quem foi para os EUA acompanhar o marido, que era professor também, teve a oportunidade de fazer. Mas eu acho que a maioria era daqui. Geralmente era esposa de professor. Você pode observar isso. O marido e a esposa trabalhando na Universidade; têm esse vínculo. Então a Universidade era aquela grande mãe. E ainda tem essa questão do paternalismo na Universidade. Essa Universidade é extremamente paternalista. Não é? Você vê a questão dos alojamentos hoje. Tudo bem, que nós vamos oferecer alojamento, vamos oferecer refeição, mas você vê a estrutura dos alojamentos: é extremamente paternalista. Você dá tudo ao estudante. Não é verdade? Então cria essa questão de dependência.

O que me marcava, comigo, que eu sentia, era a questão de [minha família]. Ninguém valorizava e isso pesava para mim. Às vezes tinha até dificuldade de assinar o meu nome e de falar meu sobrenome, porque todo mundo falava assim: "ah, ela é da família [tal]". Eu me lembro até hoje, minha irmã quando ela tinha treze anos, ela assinava o primeiro e o segundo nome! Não assinava o sobrenome! Olha a cabeça de uma menina de não assinar o sobrenome na escola! Porque ela sabia que seria - por questões de ordem política, vinculada a questão do meu tio, que foi muito forte essa questão da família - ela seria, vamos dizer assim, discriminada, objeto de chacota, de alguma... Então isso é muito forte. Até seis anos, cinco anos atrás, eu ainda escutava isso de funcionários da Universidade que me diziam: "Você trabalha por hobby." Isso era muito pesado para mim. "Ela trabalha por hobby e não porque ela precisa". Isso era horrível para mim. Era horrível. "Você não precisa trabalhar". Todo mundo dizia: "o seu pai"! Todo mundo que eu encontro dizia: "o seu pai!". Ninguém me falava assim: "você!".

É uma cidade muito tradicional; tem essa questão muito forte. Você vê que hoje a questão do professor universitário dentro de Viçosa, ele não tem a mesma... Se você estudar a representação de ser professor universitário aqui em Viçosa e ser professor universitário em outras instituições é uma diferença muito grande. Estou te falando empiricamente; não tenho dados para comprovar nada. Mas se você ver o professor universitário aqui, ele ostenta um status que ele não tem. Não é? São as melhores casas, os melhores carros. Não estou dizendo que o professor não tem o direito de ter isso não, Marisa. Acho que é um direito deles. Eu estou dizendo assim, que as vezes você fica perguntando assim: "meu Deus, como é

que um professor com um salário que ele ganha dá para ele ter as coisas que tem?". Não é verdade? Tem o carro... Antigamente não... Porque o professor ganhava até muito bem... Ganhava bem. Mas, assim, isso é muito forte. Os professores trazem isso. Eles dizem: "eu sou professor da Universidade". Porque dá status ele ser professor da Universidade. A única cidade que eu conheço que ainda o pessoal acha que ser professor universitário dá status é aqui em Viçosa. Não é?! Isso é muito forte! O que faz essa cidade respirar, o oxigênio dessa cidade é a Universidade. Ela respira.

Você tem as famílias... E a maioria dos funcionários que estão na Universidade, todos são de Viçosa, são famílias daqui também. Viçosa teve uma época que não era concurso, não. Punham quem queriam; você chegava lá, você falava assim com o Reitor: "não posso entrar por questão ética" [fala baixinho]. Você falava com o Reitor assim: "eu queria que o Senhor colocasse fulano de tal da minha família". Empregava a família inteira! Empregava a família toda. Tinha uma época, que aqui era assim, trocava um Reitor por outro, dependendo de quem assumisse, do Reitor que assumisse, ele te trocava de posto! Se você contrariasse o Reitor, se falasse mal do Reitor, ele te tirava de um cargo e te colocava em outro muito pior! Eu acompanhei isso na minha época de estudante.

Eu fui uma pessoa muito desprendida. Por eu ter caminhado com 'minhas pernas', vamos dizer assim, quebrei muito esse vínculo com a questão da tradição da família. Eu sempre procurei, assim, fazer com que as pessoas me respeitassem pelo meu trabalho. Você vê, por exemplo, há quatro anos... Há quatro anos não... Há oito, né, que teve o Reitor? O meu cunhado, eu nunca dizia nos setores em que eu ia, que ele era meu cunhado. Eu nunca usei o nome para dizer que eu era cunhada dele. E às vezes, eu fiquei em vários momentos em situações difíceis por ter assumido certas posições dentro da Universidade.

Tem hora que eu digo assim: "ah, as portas se fechavam, do ponto de vista da questão da família." Mas eu acho que elas se abriram para mim. Por que eu acho que se eu sou hoje o que eu sou - lógico, não vamos discutir a questão da ideologia do mérito, não, porque não cabe aqui essa questão - mas eu acho que eu caminhei com a colaboração das pessoas... Eu tive pessoas que me ajudaram. Talvez eu tenha tido pessoas que tenham feito esse papel - algumas professoras, e aí a gente fala dos referenciais e modelos - teriam feito esse papel de mãe. Fez essa escuta mais cautelosa, o papel do pai... Da mãe em termos de apoio e incentivo que eu não tive. Eu tive professoras, inclusive universitárias, que foram as minhas confidentes. Então eu tinha essa empatia

Agora, minha religião, a formação lá com as Irmãs foi forte. Eu estudei no colégio de freiras, no Colégio Normal. Eu era muito amiga das freiras. Frequentava muito a casa das freiras. E teve uma época até da minha vida que eu ia seguir a vida religiosa. Foi uma opção para mim pela vida religiosa... Quando eu fui para a Universidade, eu fiquei muito sensibilizada com essa questão do próximo, do outro. Eu fiquei sensibilizada com outro através da ciência e através da fé. A ciência me mostrando o que leva as condições existenciais que elevam a pessoa a ser aquilo que ela é hoje: a pobreza, a miséria humana, a falta de dignidade; e a fé me ajudando, realmente, a buscar, a tentar através do amor tentar alcançar, com esse meu próximo, essa dignidade. Eu tive um período que eu achei que até ia ser freira. Eu só não fui freira porque eu optei pela maternidade. Eu queria ter as minhas filhas, eu queria viver essa dimensão do ser mãe.

E eu tenho uma grande paixão pela arte. Adoro a arte. Mas aqui em casa todo mundo tem essa formação. Todo mundo pinta aqui...

A minha bisavó ela tinha uma mão de fada e eu não conheci minha bisavó. Mas diz que ela era uma pessoa que era uma grande artista em todos os sentidos; trabalhava muito bem, pintava muito bem, costurava muito bem; não tinha nada que caísse na mão dela que não transformasse. Depois tinha a minha avó que era habilidosíssima; a mãe da minha mãe. E a mãe do meu pai era mais da área mesmo... Não da arte, no sentido assim...uma das dimensões da arte que é a cozinha. É o cozinhar. Então, modéstia à parte, eu gosto de fazer muito nos meus horários de folga. Mas eu não tive tanto contato com a minha avó, mas isso eu venho desenvolvendo, sempre gostei, e depois a minha filha também.

Você quer pensar em mais alguma coisa? [...] Me casei com médico. Não apareceu essa questão!! Não apareceu [risos]. Me casei com uma médico.. .Não falei do marido, né! [riso]. Me casei com um médico, que era meu vizinho!

E vivo essa questão também do ser mulher de cirurgião, que é complicado também. Do cirurgião plástico. Não sou mulher muito, assim, ligada muito, assim, ao físico não. Eu acho que o físico é importante, que é cuidar de mim, lógico, mas quero envelhecer com certa dignidade, vamos dizer assim. Então eu não tenho muito perfil de mulher de cirurgião plástico, não tenho muito perfil de mulher de médico, não tenho muito perfil de ser filha de empresário, não. Eu acho que eu não tenho nenhuma dessas três coisas. Aí as mulheres encontram comigo e ficam olhando... E eu falo: " eu não nasci para ser mulher de cirurgião plástico!". Não consigo... Eu acho que eu não consigo cumprir nenhum desses pré-requisitos de ser mulher.

Ah, já é demais para mim, não é não?! É muito pesado. Estigma de empresário... Cair na mão do pai, cair na mão do marido, aí não dá não.. Ele sabe que eu sou essa mulher dele realmente, dona de mim, dona do meu nariz. É isso. Eu lembrei dele no final!! Cadê meu marido?! Talvez seja a questão forte por causa da questão da mulher, ser muito determinada a minha avó. Eu falei do avô e minha avó, e meu avô ficou sumido, né. Agora eu falo e a questão do marido fica sumido também! Aí tem um conteúdo ótimo para analisar! Sumiu o marido!

Engraçado que essa questão da minha mãe não foi essa questão forte com ela não. As mulheres da minha vida foram a minha avó... As minhas duas avós, que foi muito forte. Que realmente me marcaram.

Entrevista III*

Eu vim de Senador Firmino... Você não percebeu esse meu jeito interiorano, não?!

Minha trajetória até o 2º Grau foi todinha lá em Senador Firmino. A única certeza que eu tinha era que eu queria fazer o curso superior, e por incrível que pareça, a Universidade de Viçosa era uma idealização, igual aos filmes que eu via. Alguém me falou que era um 'modelo americano'! Então eu via os filmes americanos, com aqueles estudantes morando na universidade...

Tem pouco tempo essa ligação maior, ou que eu conheça essa ligação [com Viçosa]... Depois eu fiquei sabendo que havia pessoas que já tinham estudado em Viçosa... Para mim, nós éramos os desbravadores, os primeiros! Só que aquilo ali não era divulgado, ninguém sabia. Então, Viçosa para mim era totalmente desconhecida e estava na imaginação.

Agora, eu tinha uma coisa: eu tinha que estudar, eu queria estudar. E isso é uma história familiar também, de tios que estudaram, de mãe que foi estudando... Então a gente tem, de um lado, a família de minha mãe, adora estudar; os do lado do meu pai - nada! Que é um pouco assim, ligado a outros valores: o valor deles é a terra, o cultivo da terra.

Meu avô teve vinte filhos. Ele era fazendeiro. Casou três vezes e minha mãe é do último casamento. Essas mulheres do último casamento tiveram uma relação diferente, já foram mulheres de morar na cidade, de terem possibilidade de estudar. Várias fizeram curso superior em faculdade particular, em Ubá. Então foram construindo aquela trajetória de

* Ano de nascimento 1968. Ano de formatura em Pedagogia 1990.

estudo. Todas professoras: as irmãs da minha mãe são todas professoras, inclusive uma delas foi minha professora de 1º série; minha mãe foi minha professora de 2º série; meu avô construiu uma escola no terreno dele, sabe, aquela coisa: fez escola e Igreja no terreno dele; minha mãe foi professora daquela escola. Ele era muito getulista, não sei em termos de concepções ideológicas - isso eu não sei muito - mas eu sei que ele amava Getúlio Vargas e a escola se chamava Escola Municipal Getúlio Vargas. Era escola multisseriada. Eu estudei multisseriada até a 3º série. Era na fazenda dele, perto da casa de meus pais - perto uns três quilômetros, não sei - que não era no terreno de meu avô; tinham casa própria. [riso] Casa própria no sítio!... Era um sítio. Eu nasci e cresci num sítio. Até os nove anos era totalmente de sítio... Mas numa família de pessoas ligadas a cidade. Meus avós, todos os dois, tanto maternos quanto paternos, tinham casas na cidade.

Os avós tinham boas condições. Tanto que um cara que deixa cinco, sei lá, seis alqueires de terra para cada filho, para quem tem vinte filhos, tinha boas condições. Todos os dois. Eu acho muito interessante na trajetória falar 'os meus avós eram bem de situação, os pais ruinzinhos' e a gente tá mudando, contando uma outra história! Os filhos desses meus avós cheios de grana, esse povo é ruim de administração! São muito ligados a coisas afetivas. Por exemplo: gado de leite. Eles amam gado de leite. Gado de leite não dá nada. Mas também é toda a trajetória. E não é só trajetória pessoal, é a trajetória da agricultura no Brasil. Não é só a questão dele, pessoa ruim de administração. Então, voltando ao ponto, minha família, de um lado todo mundo da terra, e do outro lado o povo que ambicionava estudar. Minha mãe é do último casamento do meu avô. Então ela tem onze irmãos acima dela. É uma família que estudar, ir para escola, isso é valor, até hoje. Não é unanimidade, obviamente, numa família tão grande, mas é uma família que tem isso de escola, de estudar.

Eu fiz até a terceira série na escola multisseriada e já havia uma tendência, uma aparência, de que todas as pessoas que iam para quarta série, para cidade, fazer a quinta série, se reprovavam. Minha irmã fez isso, minha irmã era muito nova, e teve outras questões. Reprovava-se pelo tipo de conhecimento que se exigia, pelo tipo de relação que estabelecia com esses alunos da zona rural, pelo tipo de relação que a própria pessoa estabelecia... Uma relação difícil de morar na cidade longe dos pais, cresceu todo dia junto a papai e mamãe, aí de repente tinha que ficar na casa de um tio ou uma tia, morar longe...

Na minha passagem tinham umas coisas que eram muito evidentes. Eu vim de uma família economicamente... Por exemplo, a gente sempre teve o básico..., sabe uma família

com grandes aspirações, mais do que em termos concretos... Eu queimei meu dedo porque a minha casa era de lamparina. É tipo 'pessoas que aspirassem'.

Então eu fiz a terceira série na escola rural e fui fazer a quarta série na cidade para não repetir essa trajetória de minha irmã. Mas junto comigo foram meus irmãos também. Nós somos dez. E a menina que sempre morou lá em casa, saiu da minha casa e então minha mãe teve que arrumar rapidinho uma casinha para juntar os meninos todos na cidade. Então comigo já foram outros irmãos também. Não por causa da escolarização, mas por causa da condição de vida. Um cuidava do outro.

Tinham duas escolas na cidade: a escola dos meninos da roça e a escola dos filhos de professores, dos filhos de médicos... Logicamente que minha mãe me matriculou na escola dos filhos dos médicos! Obviamente! Sempre teve essa perspectiva. Então eu fui matriculada nessa escola e meu irmão também. E eu chorava muito, muito, muito. Chorava de todas as situações. Tudo era muito novo, longe de meu pai, de minha mãe, da minha casa confortável, o sítio era muito confortável, a gente foi morar numa casa 'quatro por quatro', tudo junto, sem banheiro sem nada, e nosso sítio na roça tinha água, tinha luz, comíamos bem, tinha tudo: papai, mamãe... Então tudo aquilo era uma situação muito diferente. Aí chegou na escola, a forma que a professora trabalhava era muito distante - a da quarta série. Acho que ela já tinha uma forma de lidar com os alunos: ela passava no quadro, saía da sala de aula e os alunos faziam [as tarefas]. Eu 'neca'. Não conseguia, não entendia. Por exemplo, pontos cardeais: está lá até hoje na minha cabeça. Não entendia leste, sul, norte, oeste, não entendia nada. E aí chegaram a conclusão que eu não tinha suficiente capacidade, que iam me voltar para terceira série. E me voltaram. Uma professora maravilhosa... Mas eu não aceitava aquilo: "mas mãe, eu já fiz terceira série! Lá a gente tá batendo carimbo com quiabo!"

Aí minha mãe não concordou com aquilo e conseguiu - nessa escola dos meninos da roça - que eu fosse para lá. Mas para eu ir meu irmão tinha que ir também, e meu irmão, ao contrário de mim, estava se dando super bem na primeira série e amando a professora! Mudando de escola, o problema inverteu: eu me dei super bem e meu irmão se ferrou. Odiou a professora do primeiro ao último dia. Ele foi reprovado, obviamente, e eu me saí super bem. Me senti em casa com aqueles meninos da roça, sabe! [Risos]. Tinha uma identidade lá. Mas eu fui muito feliz nessa escola. E o método dela não é..., mas ela explicava, ela tinha aquela vontade, a gente tinha que aprender. Ao contrário da outra que deixava a gente lá e os meninos pareciam que já sabiam o caminho. E ela não; ela era comprometida com aqueles meninos: aprendiam na raça. Ela explicava, ela chamava na mesa dela, ela batia na mesa.

Aprendiam, sabe, aprendiam. E ali eu fui para quinta série na boa e quem que eu encontro?! Toda a turminha da quarta série. E com eles eu estudei até o segundo grau. Eram dois grupos escolares que iam até a quarta série. Na quinta série era outro colégio. Era um colégio que funcionava da quinta até o segundo grau. Eu fui pela idade... Eles agrupavam os alunos por vários critérios, não sei quais eram... Um eu sei que era idade, os outros não sei, se era mais feinho, mais bonitinho... [risos].

Todos os meus irmãos ficaram na cidade, e aí você já viu, tinha menino saindo pelo ladrão. Nós moramos por um tempo nessa casa 'quatro por quatro' metros quadrados, e depois nós moramos numa casa direitinho. E quando eu fui para quinta série... Minha mãe era professora leiga, ela dava aula já há alguns anos, mas ela tinha só o quinto ano - naquela época, muito tempo atrás, eles faziam de primeira a quarta e o quinto ano acho que era o admissão ao ginásio. Minha mãe tinha o quinto ano. Então quando eu comecei a quinta série, mãe começou também, só que eu estudava de manhã e mãe à noite. E mãe dava aula na roça também. Nessa mesma escola em que eu estudei até a terceira série. Então nós fizemos juntas, mas em turnos separados, quinta, sexta, sétima, oitava, primeiro, segundo e terceiro. Formamos juntas, né. [faz gestos caricaturais de ternura e de amor, brincando com o orgulho de se formar junto com a mãe] [Risos]. Tudo bem. Mas nós tínhamos uma relação boa, fora as brigas normais de qualquer adolescente, revoltado com o mundo, com as coisas, querendo sempre mais... Eu fui uma adolescente muito difícil. Uma adolescente muito rebelde, afirmativa, sabe, que queria, que tal, que isso e aquilo... Eu quero! Foi uma relação muito difícil com a minha mãe. Sei lá. Eu era meio complicadinha, eu era difícil. Eu gostava muito de cantar aquela música: 'eu sou rebelde por que o mundo'... Adorava chorar e sentar na janela e cantar essa música! [risos]

Éramos dez irmãos: três mulheres e sete homens, sendo que um homem, três mulheres, e os mais novos todos são homens. Duas irmãs mais velhas e eu era a terceira mulher. Já veio, assim, mais na 'moleza'... Não sobrava muito serviço para mim, ia mais ou menos na onda. Minha mãe, minhas duas irmãs, tinha uma menina que trabalhava lá em casa... Uma quinta mulher em casa, dentro de casa?! Era muita mulher... Eu fazia o trabalho mais com meus irmãos: ia levar o leite, entregar o leite com meu pai de charrete, eu ia pegar o cavalo no pasto, andar a cavalo, ajudar no curral... Então, assim, havia serviços que eram de todos, coletivos, que todos nós fazíamos, não era um serviço que hoje você pode achar masculino, mas, na época, todos, homens e mulheres, faziam. Fazia as coisas que sobravam. Aí, houve um tempo em que a gente já estava maior, aí pronto, cada um tinha sua função. E a minha era

péssima, que era tomar conta de criança, que era de tempo integral. Já minhas irmãs, uma arrumava e lavava, a outra passava e cozinhava. Depois, nós éramos as donas de casa, que criavam os meninos, porque mãe ficava nesse para lá e para cá nesses anos todos. E durante esse período ela teve o último filho. Ela estava com 38 anos, na oitava série, e teve meu irmão caçula. Então assim, mais um menino para gente cuidar. A gente não podia ver a mãe com uma barriga... Eu lembro, eu devo ter tomado conta de uns três. E meu irmão diz que lembra muito de mim... Porque eu brincava, eu adorava brincar, brincava de tudo, com menino aqui [gesto com o braço como se tivesse segurando uma criança, no caso, apoiada na cintura] e correndo, brincava de pique, de tudo, pulava corda com aquele menino aqui [repete o gesto].

Meu pai sempre foi um cara da roça para roça, extremamente autoritário, extremamente. Nós tremíamos na base. Nós tínhamos um respeito, respeito não, um medo terrível do meu pai; minha mãe sempre foi muito inteligente, assim, da vida. Ela sempre soube contornar situações, sempre soube usar a sedução para conquistar seus espaços... Meu pai autoritário... Imagina que ele queria que ela estudasse? Não, né! Mas ela foi na sedução ali... Comprando uma briga aqui, resolvendo outra ali e ia. Ela soube sobreviver a dez filhos, e acho que ela deu uma boa receita de sobrevivência nessas condições todas. De não ser submissa, de não abandonar seus desejos, de gostar de ser bonita... Eu me lembro de minha mãe bem nova, com esmalte, cabelo cortado curtinho, calça de boca larga... A primeira calça dela - que ela usava saia desde quando casou - meu pai picou! E assim foi por muitos anos: a roupa que ele não gostava, ele picava! Ela vestia assim mesmo. Ou ela fazia de conta que não tinha visto, costurava de novo e ia com ela! Ela sempre se defendeu. Não foi uma mulher passiva, nunca foi. Mas ela tinha estratégias outras que não essas de enfrentamento. Porque ela sabia que iam ter dois falando, e ele iria falar e ele é que teria razão mesmo...

E com a gente ele foi sempre muito autoritário para namorar, para sair, para vestir roupa, short, camiseta. Hoje ele é outro, ele mudou muito, ele é uma pessoa que mudou muito. Mas por ele, eu estaria com o cabelo aqui [gesticula indicando cabelo comprido], com a saia ali [gesticula medindo na perna uma saia comprida], com um monte de menino, uma renca, tudo pendurado [agarra a roupa, puxando para baixo], catarrento, atrás de mim. Mas por outro lado ele era carinhoso; sempre que ia à cidade, Ubá, que era longe para gente, ele trazia os biscoitos, trazia maçãs, bala... Ele era durão, mas ele também era carinhoso. Não sei, pelo tipo de vida que levava. Casou com dezoito anos, vindo de uma família com uma boa situação, começar uma família. Começaram do nada, né. Então veio de uma mãe que fazia as

coisas muito bem, ainda casa com uma mulher que vai fazer as coisas mais ou menos. Então ele também vivia os conflitos dele, sabe. Mas ele era terrível com a gente. Terrível. Só acredito que eu estudei em Viçosa por que eu passei um período sem falar com ele. Então eu tive autonomia para vir. Caso contrário, acho que eu não teria vindo na verdade.

Fiz magistério em Senador Firmino. Era a única opção. Minhas irmãs fizeram magistério. Mas meu irmão fez o técnico em agropecuária aqui em Rio Pomba. Então "ah, eu vou fazer o técnico; não quero fazer o magistério, não quero ser professora por nada desse mundo, eu não quero". Porque minha casa sempre foi uma escola. Foi uma casa-escola. Sempre teve livros ali. A gente cresceu no meio dos livros, sabe. Uma confusão de mãe dando aula, de tia dar aula, viver entre material de pré-escola... Eu não queria ser professora de jeito nenhum. Fui fazer o magistério, me saia super bem, não tinha problema com disciplina nenhuma. Mas era rebelde. Eu não queria estar ali. Eu não estava muito a fim daqueles conhecimentos, sabe? Mas ia. Tive professoras legais, lembro delas, das aulas de Psicologia, Sociologia, História de Educação, Matemática.

Tinha o magistério só. Não tinha o segundo grau. Ou você seria professora ou professora. Não tinha outra possibilidade. A possibilidade era ir para escola que meu irmão estudou, mas era uma escola quase só de homens, não era um lugar que o pai deixaria eu ir de jeito nenhum.

A partir da minha turma passou a existir o científico, o preparatório. Eu já estava mais no meio. E assim, o curso superior, por mais que a gente almejasse, ele estava distante. O que te daria condições de trabalho era o magistério. Então, eu não queria o magistério... Mas pensava: "se pelo menos eu for professora, eu vou ter como trabalhar". Então era aquela coisa assim, não tem... Não quero, mas também quero trabalhar, quero ter meu dinheiro, quero comprar... Imagine, todo adolescente quer comprar suas coisas, quer ir para suas festas. Então assim, a gente tinha aquela ânsia de ter, de se sustentar, então por isso fazer o magistério. Mas algumas pessoas já tinham condições melhores, então iam para outras cidades fazer o 2º grau. Aí quando houve, em Senador, o científico, eu comecei, já tinha terminado o 2º grau, já tinha dado aula. A vida inteira eu dei aula, porque sempre mãe... Eu terminando rapidinho, em outubro eu já estava aprovada na escola. Aí mãe, para aliviar a barra dela, me colocava na escola para dar aula. Então eu dava aula a partir da oitava...

Quando eu terminei o 2º grau eu dei aula. Eu tinha dezessete, dezoito anos... Quando eu fiz dezoito anos, o tão sonhado curso superior que eu não tinha idéia de como aquilo ia ser executado... Por que a escola de Ubá era particular, né. Tinha que ser ensino público.

Viçosa, eu tinha ouvido falar, mas não tinha clareza de como que era chegar a Viçosa. Então eu comecei o científico: "vou continuar estudando". Eu era apaixonada por física, coisa mais lógica, achava interessantíssimo; amava porque me permitia raciocínios, assim, que não tinha nas outras. Adorava. Não sei se houve uma greve novamente de professores... E minha tia trabalhava, era diretora de uma escola aqui, de Airões, que é aqui perto de Paula Cândido, é uma comunidade que pertence a Paula Cândido. E aí com a greve, minha tia falava: "olha, tem vaga lá, se você quiser trabalhar lá...". Aí eu fui. Com a cara e a coragem. Com mais boa vontade do que conhecimento. Apesar de que eu fiz um bom segundo grau, e em Língua Portuguesa, tinha uma ótima professora. Tive professores ótimos. Eu acredito que tive uma ótima formação. Tanto que nós saíamos de lá e passávamos no vestibular nas universidades públicas. Você pode atribuir que 'menos concorrência e tal, mas nós passávamos sem cursinho sem nada. Eu tinha colegas todos que vinham de cursinho para fazer Pedagogia e eu vim com a cara e a coragem, sem ler nada, nem um livro, absolutamente nada. Tinha feito inscrição, apareci no dia da prova. Foi isso que eu fiz e passei. Então vim para Airões. Então, com Airões, a Universidade de Viçosa tornou-se concreta. Pertinho. Aí um dia, minha tia veio e eu disse "ah, eu quero prestar vestibular". E na época eu pensei em três cursos: Física, Agronomia e Pedagogia. Por quê? Física porque eu amava Física; Agronomia, ligada a família de terra, tinha feito Agricultura no 1º grau, primeiras coisa... Disciplina agricultura; acho que fiz três anos de agricultura, então tinha algumas noções básicas... E vinda da terra também. Então pensei na Agronomia, Física e a Pedagogia - tinha feito o 2º grau... Então as três, por mais distintas que pareçam, estavam muito ligadas. Aí falei com minha tia: "acho que eu vou tentar Agronomia ou Física". Ela falou: "ihh, não passa de jeito nenhum!". [riso]. Aí eu falei: "ah, então eu acho que eu fazer Pedagogia". Você sabe, né, "eu quero passar, quero minha liberdade...". Aí eu vim com a minha tia até a cidade e ela me soltou na P.H.Rolfs... Marisa, uma coisa é você ver ali, outra coisa é a imagem que você tem dos lugares. O conflito entre a imagem que eu tinha de Viçosa e a Viçosa não me fez chegar dentro da Universidade. [riso]. Eu não tinha a concepção de que aquelas quatro pilastras representavam a Universidade, sabe! A idéia de universidade era outra...eu não consegui entrar. Minha tia dizia: "vai reto aí" não sei o quê, não sei o quê...

Não cheguei. Voltei chorando e disse "eu não vou prestar vestibular". Aí tinha um rapaz lá nessa comunidade e eu perguntei: "vocês conhecem Viçosa? Você conhece a Universidade? Você me leva lá? Eu te pago se você me levar de volta, você me leva?" Ele me levou, fiz a inscrição e aí depois as coisas foram se organizando.

Minha tia falou que eu tinha que seguir reto. Só que eu imaginava que teria um prédio, alguma coisa escrito 'universidade'. Eu não me lembro daquela escrita ali, que tem do lado, 'Universidade Federal de Viçosa'. Eu não tinha idéia que havia um campus, para mim era um prédio, alguma coisa assim. Eu não conseguia ver essa Universidade. Caminhava, caminhava e não via: "mas cadê essa Universidade?". E eu tinha um modelo; eu me lembro dos filmes americanos, que eles moravam numas casinhas, eram coisas bem assim...não eram prédios, eram casas pequeninhas... Alguns filmes que eu vi, muito antigos. Então o meu modelo de universidade era encontrar os 'predinhos', com os estudantes, assim... Eu estava com aquilo como referência. Eu não estava com referência com as 'quatro pilastras'. Para falar a verdade, eu não me lembro dessas 'quatro pilastras'. Eu devo ter passado reto, porque aquela rua...

Era a Universidade Federal de Viçosa, sabe! [fala em voz empostada]. Eu ia muito à Ubá, ia ao dentista em Ubá desde pequena, assim, nova, e ia sozinha, voltava sozinha, que minha mãe sempre: "Vai!" [em tom de ordem]. Eu estou com dor de dente? "Toma remédio!" [voz de ordem]. Nunca foi "toma, minha filha, o remédio..." [voz macia]. Então, nós éramos acostumadas assim. Mas eu sempre fui muito medrosa, porque quem tem duas irmãs mais velhas e um irmão, anda meio na 'aba', você sabe. Minha irmã do meio... eu andava meio que na 'aba' dela'.

Meu pai não deixava a gente nem andar... A gente não ia a lugar nenhum. A gente obedecia... Todo mundo sabe dar suas voltas nas normas. Mas a gente dava volta limitada. Meu pai não deixava a gente a ir a lugar nenhum. Lá em Senador, a gente saiu muito por causa da característica da personalidade de minha mãe, sabe. "Aí, vai!". Porque pelo meu pai a gente não ia a lugar nenhum. Imagine qualquer cidade a mais ali, para passear, a gente mentia. Minha mãe mentia para gente ir passear.

Eu fui a primeira a ir para universidade. Minhas duas irmãs não foram. Porque, na verdade, a minha irmã mais velha, logo quando terminou o 2º grau foi morar com meu tio em Sergipe. Assim, alguma forma de você 'ir pro mundo' era ir morar com um tio. Aí ela foi morar em Sergipe com meu tio. Essa foi a desbravadora! [riso]. Meu tio... Só que ele só quis levar uma, né! [risos].

A minha irmã do meio não! Mais travada, tal... Ela prestou alguns concursos. Ah, a minha irmã do meio prestou vestibular! A primeira vez, ela fez inscrição para Educação Física. Foi alguém que fez inscrição para ela; não foi ela. E aí ela não tinha onde ficar, não conhecia ninguém. Ela não veio fazer o vestibular. Ela não sabia... Aí minha irmã fez

inscrição no outro ano, quando eu fiz inscrição para Pedagogia, minha irmã fez para Biologia. Nós tínhamos uma prima, que veio prestar o vestibular. Viemos, ficamos junto com a minha prima. Só que eu passei e minha irmã não. Até mãe falou: "Que pena!" Tinha que ser a irmã e não eu, porque eu era mais nova. [risos]. Eu lembro que minha mãe disse assim: "Ó, estão sabendo que uma de vocês passou no vestibular; você é mais nova, deixa ela ir primeiro!". Só fui eu.

Aí vim, com a cara e a coragem! Aí vim, morei um tempo com as minhas primas, fui no alojamento... Aí consegui tudo: alojamento de graça, comida de graça! Primeira noite, eu nem dormi, Marisa! Porque eu dormi no meio de quatro mulheres que eu nunca vi na vida!? Com aquela história, de filme americano, que a universidade era a perversão em pessoa!? [riso] Eu sei que eu passei a noite e não dormi! Olhava para aquelas [?] Morria de medo daquelas mulheres! [risos]. Claro que meus pais tiveram filhos, eu sabia... Não era nada... Mas aquilo para mim era assim... Todas as coisas eram mais veladas. Vi o povo assim... A minha palavra aqui era 'absurdo'. "Ih, que 'absurrdo'!" Eu olhava para aquilo e achava, assim, um horror! Sabe, o povo rolava na grama, beijando e se agarrando no meio da grama... Eu vinha da história da gente andar na praça, olhar, flertar, voltar para casa, chorar! Sabe, aquelas emoções!? Eu não acho que tem que ser assim, mas eu acho isso positivo; a gente criava: "aquele rapaz [voz mansa e baixa]", até que chegava... Aquela construção era positiva! Então eu vinha dessa história! De repente, o cara grudado na moça, rolando pela grama afora!! [risos]. "Que 'absurrdo'!" [risos].

Morei no Alojamento Feminino, apartamento 301, durante os cinco anos em que eu fiz Pedagogia. Porque eu encontrei um grupo, assim, muito organizado. As meninas tinham regras, então não foi difícil. Eu vinha de uma família de regras, de gente... Uma família que tem dez, tem regras! Explícitas ou não, mas tem. E as meninas foram ótimas, foram muito acolhedoras, sabe. As meninas, algumas faziam Letras, Administração, Zootecnia... Elas me receberam, me orientaram em como funcionava tudo, sabe, me davam a maior força. E minha prima estava estudando ali. Na época que eu passei, passaram meus colegas também, da minha cidade, mas que tinham ido fazer 2º grau em outra cidade. Então passaram junto comigo em Matemática, em Veterinária, Zootecnia. Passaram amigas minhas de Magistério também.

Essas que moraram no alojamento vieram de cidades maiores. Era uma baiana; uma de Rio Branco que tinha feito piano... Uma história totalmente diferente, uma família de músicos, uma história cultural diferente; uma da Bahia, que em termos financeiros, acredito

que tinha muito piores condições que eu, mas veio da Bahia para cá, o impulso era outro; tinha uma que era de Monlevade... Acho que a cidade maior te apresenta mais coisas. Senador Firmino não... Apesar de que é uma coisa meio contraditória, porque Senador Firmino tem muita gente com curso superior. É uma cidade pequena e que tem muita gente com curso superior. Acho que era uma coisa pouco divulgada, meio velada, ninguém pregava na parede... Sabe?! Não sei se as pessoas não divulgavam ou eu que vivia num mundo muito fechado; meu grupinho ali de amigos... Eu tive sempre muitos amigos, da escola, as pessoas com quem a gente saía todo final de semana, ali, pontualmente na praça. Sábado e domingo sagrado! Sentada ali, batendo papo, paquerando, aquela coisa toda. Mas não sei se era o grupo já, sabe? Eram pessoas da cidade. Minhas amigas não eram de zona rural; todas eram da cidade. Aí depois que descobriu o mundo, que todo mundo estudou, fulano estudou aqui, beltrano estudou... Então Viçosa já era conhecida há séculos por um monte de... Mas para mim não era. E minha família ia muito para Ubá. Então minha idéia era também de estudar em Ubá, só que Ubá era pago e minhas tias... Meu avô pagou uma parte e depois elas tiveram crédito educativo. Eu não tinha dinheiro pro mínimo. A gente viveu super bem no sítio, em que se plantava de tudo e colhia de tudo. Quando fomos para a cidade a situação ficou muito difícil. Meu pai perdeu os trabalhadores, mão de obra barata, então para ele também ficou muito difícil.

Mãe mandava recado para eu ir embora; não queria de jeito nenhum. Adorei! Eu não! Estava feliz! Descobri o mundo! Tinha piscina, gente bonita, tinha comida - arroz, feijão e tal - tinha tudo! Para mim tinha tudo! Assim, faltava dinheiro de vez em quando, mãe mandava uns míseros trocadinhos, muito pouco, pro básico, básico. Mas eu tinha: café da manhã, almoço e jantar; então, em termos de alimentação não precisava de nada; a gente, no refeitório, sempre a prática de levar o leite para casa. Então, o.k. Então precisava mais de dinheiro para xerox; eu lia muita coisa da biblioteca, sabe, eu lia muito, ficava muito lá; então eu precisava de dinheiro só para isso. Não me importava com roupa. Isso não era problema. E minha irmã, como morava em Sergipe, convivia com meus tios com melhores condições, ela trazia roupa. Roupas, a gente vestia; quem desse, quem emprestasse, uma emprestava roupa para outra. Eu tive amigas com condições muito piores que as minhas, mas que trabalhavam; então me emprestavam roupa... Mas eu era feliz da vida, não queria ir embora de jeito nenhum!

Vivia aqui, no campus. Só vinha à cidade para comprar pão. Usava tudo lá: o mercado, hospital, vivia lá dentro. Adorava aquilo. Aquilo era um colírio para os meus

olhos. Fazia horas dentro do refeitório. Adorava olhar para todo mundo! Flertar com todo mundo! Meu gosto era aquele, sabe. E adorava estudar! Eu sentia um prazer imenso de estar na biblioteca. Tinha muita gente bonita para todo lado, da minha idade! Eu estava feliz da vida! Eu tinha tudo que eu queria. Ia bem no curso... Quando eu entrei na Universidade, eu achava que a Universidade ia me exigir um conhecimento para além das minhas capacidades. Então eu estudava, estudava. Fui super bem sucedida. Muito assim, você pode contestar a forma, às vezes era muito 'decoreba', eu escrevia tudo, mas amava tudo. Feliz no campus. Aí vão surgindo as paquerinhas, flerta aqui... Tinha muita festa no campus, DCE, sabe. A gente não precisava de dinheiro. E às vezes também, os amigos faziam vaquinha para gente ir às festas e logo... Aí teve o [Programa] Gilberto Mello. Gilberto Mello pagava, por exemplo, hoje um lanche é cinco reais, vamos dizer... Eu fiz desde o segundo semestre. Gilberto Melo, toda vez que a gente perdia o almoço, eles davam a grana. Aquela grana, você acha que eu gastava com almoço? Passava fome mas não gastava. Já era uma graninha. Comprava roupa com aquele dinheiro do Gilberto Melo, fazia xerox... Logo depois eu tive a pesquisa. Aí pronto. Com a pesquisa eu tive Iniciação Científica, acho que desde 89. Foram anos de Iniciação Científica, pronto; comecei a trabalhar quando terminei a Licenciatura Curta, pronto. Os problemas financeiros eu não tive. Aí fui para os Congressos; cortava o Brasil: Fortaleza... Pronto.

Eu "sempre", quando criança, sempre fui criada na Igreja Católica; de ir à missa todo domingo, mesmo durante a Universidade. Inicialmente, eu acho que eu era uma pessoa que tinha medo de tudo: medo, à noite, de escuro - eu fui para a pós-graduação com esse medo - medo de escuro. Ah, poderia aparecer uma alma ali para mim...! Muito [medo] daquele espírito que ia puxar a perna... Tinha muito medo de escuro. Apavorada. Não faltava à Igreja, tinha o pecado, né, aquela coisa do pecado, de confessar. "Ai, meu Deus, eu pequei...".

Freqüentei a capela da Universidade durante os cinco anos e me senti muito bem. Eu ia sempre aos domingos. Eu me sentia bem com o clima, aquela paz... Eu voltava sorrindo para casa. Era uma meio que terapia aquele momento... De cantar - eu gosto muito de cantar! Então cantávamos, abraçávamos, sabe... Quando pessoas envolvidas numa mesma coisa boa, positiva, independente de ser 'a' ou 'b' ou religião. E todo mundo se arrumava bonitinho, né, arrumava sua roupa bonitinho. Então era um lugar de tudo, né. Olhava o carinho que também tem o mesmo espírito que você, bondade, que busca o bem, sabe!

Fui para a pós-graduação numa cidade do estado de São Paulo com esses medos todos, aquela coisa toda. Então, quando você perde alguma coisa, você tem que se segurar em alguma coisa. E eu me segurava na lembrança das boas coisas. E os espíritas... As minhas amigas me viam falando demais, podiam achar que tinha algum problema ao me verem falando demais, me chamaram. Só que eu aprendi com essas minhas amigas a olhar para passagem do meu irmão, para morte dele, positivamente. Continuei sentindo a perda, mas de ver que o mundo não tinha acabado. Eu não sei te dar, assim..., como materializar isso, mas para mim satisfazia. E aí, até os meus sonhos que eram pesadelos, começaram a ser sonhos bons. Em nenhum momento eu rompi com a religião católica; foi um apoio, sabe. Então foi nesse sentido que a religião entrou. Então para mim sempre foi positivo. Então eu deixo a religião como alguma coisa que me fortalece, como se fosse uma terapia para mim. Eu não fico muito questionando quem é Deus... Porque se eu entrar numa linha de objetividade, não vou... Eu vou desconstruir tudo aquilo, não vou chegar a lugar nenhum. E essa não-objetividade me fortalece, me faz bem, me faz me sentir bem comigo mesma... Se é um casamento que está indo, deixa estar.

Ia à todas as coisas do DCE. Nunca fui de participar do DCE ativamente, mas sempre ali, participando, assistindo a tudo... E sempre 'no bochicho'. Tinha uma coisa, para mim, que sempre foi da minha pessoa, eu não admitia faltar aula. Eu era extremamente exigente comigo mesma. "Eu não posso faltar a aula. Não posso! Estou numa instituição pública! Tem gente que está pagando para eu estudar aqui! E eu vou faltar aula?!" Eu sentava na primeira carteira. Eu sentava porque eu queria! Aquilo ali foi uma conquista muito grande para eu desperdiçar meu tempo! Eu via aquilo ali como um objetivo, eu queria ter uma formação, eu queria aprender, eu dava valor aos professores, sabe, eu queria fazer as coisas o melhor possível. Então, assim, eu não relaxava mesmo não, mas é uma história de vida.

Mas aí, quando a gente foi fazer pesquisa, tinha uma sala, que começou a ser usada quando nós éramos dezoito bolsistas da Lucíola. Era um projeto de alfabetização de adultos que tinha umas subdivisões e tinha mais dois projetos. Então pronto. Instalada dentro da Universidade, dentro do gabinete, queria mais o quê? Estava ótimo! Fazendo parte da pesquisa, que a gente tinha uma compreensão mais ampla... Pronto. O paraíso estava instalado. Até o quarto ano. Em 91, quando meu irmão faleceu, aí já mudou toda história, né.

Então o mundo acabou. Então o último ano da Pedagogia só foi choro. Assim, as relações com as pessoas, que eram ótimas, passaram a ser péssimas, pessoas que eu esperava

um tipo de coisa, não tinham o mesmo amadurecimento que eu... Então a gente brigava muito... Então foi sofrido. Chorado. Foi um ano de choro.

Aí, nesse mesmo ano, eu fui trabalhar em, aqui perto, na Jetiboca. Indo para Vitória, tinha uma usina de álcool e açúcar, ali tinha uma escola, que nasceu ao redor da usina, com subsídio. Aí eu terminei o curso; na minha época era licenciatura curta, e então a gente podia trabalhar. Houve uma contratação em massa de supervisores. A minha turma caiu na estrada.

Fiz a Licenciatura Plena em Administração, Supervisão e as Matérias Pedagógicas. Era o que tinha aqui. Mas como eu fui adiantando, fazia matéria durante o dia, tinha todo o tempo, então eu fechei com poucas disciplinas. Mas foi bom porque eu tinha o que fazer; chorava nas horas de folga, sabe.

Aí, nesse período, a gente falava: "oba, vamos fazer Mestrado"; convivendo com pesquisas... Vou fazer Mestrado. Eu e uma amiga fomos pro Rio Grande do Sul, para São Paulo, para fazer a seleção do mestrado. E aí fomos. Era assim, ia conhecendo um aqui, ia fazendo, ficava na casa de um, ia meio sem rumo, mas tinha o dinheiro, né!. Ia: conhecia um, ficava na casa e boa. E nessa época... Meus irmãos já tinham formado no 2º grau, né, já tinham caído no mundo, trabalhando - aí meu irmão tinha uma poupança; ele pegou toda poupança dele e me deu para eu me manter na pós-graduação no primeiro mês. Mas era uma época que tinha bolsa; eu fui e fiquei na casa de um pessoal que eu tinha conhecido; aí eu já tinha conhecido muita gente... Eu já era outra, eu já era outra! Mandava ir, eu ia!

Acho que aquela coisa do espírito da gente de ir, aquela vontade de ir, mas faltava segurança de cair no mundo. E a Universidade me permitiu conviver com muitas pessoas muito diferentes... Eu acho que são os espaços que a Universidade tem: uma sala de aula, um departamento que te permite o convívio, mas são pessoas, acima de tudo, dos espaços, são as pessoas com as quais você convive com histórias muito distintas. Na minha turma tinham meninas do norte de Minas, da Bahia... Bom, se essa menina da minha idade vem lá da Bahia - com outras condições econômicas e tal, mas muito parecidas, que também andava de carona - eu também sou capaz, tanto quanto elas. Então os espaços são importantes, por exemplo, o espaço do convívio na pesquisa, convívio dentro do Departamento mais próximo com os professores, com uma outra história, mas também o convívio com essas histórias das pessoas.

Por que eu acho que essa Universidade tem uma característica muito interessante: ainda que eu fizesse Pedagogia e houvesse uma concepção, assim, que... a gente falava muito isso: "que curso você faz?", "curso de Pedagogia" [fala sussurrando]; "que curso você faz?" "Agronomia" [fala alto]. Houve uma primeira reunião quando a gente chegou e eles falaram

muito disso. Então a minha turma era muito "Eu faço Pedagogia!" [fala com firmeza]; nós tínhamos camiseta escrito Pedagogia. Aí teve uma vez que alguém falou assim: "não tem vergonha de andar. [com a camiseta] ? " Não, é meu curso". Então a gente se afirmava muito pelo curso. "Sou pedagoga". E as pessoas com as quais a gente convivia, de outros cursos, respeitavam porque nós éramos pedagogas que estudávamos, nós éramos pedagogas que faziam pesquisa, então a gente ia dando uma cara para o curso, de que era um curso importante: é um curso superior, como o seu, eu estudo, eu faço prova, faço trabalho, sofro, choro, eu vou para o PVA no final de semana, todo fechado e tento abrir uma portinha para entrar para estudar no final de semana... Então, assim, a gente assumiu o curso.

[relata o relacionamento das alunas pesquisadoras com a professora Lucíola, orientadora do grupo] Ela punha a gente para frente, ela defendia a gente, assim: 'ai de quem mexesse com a gente!'. Nós éramos fortes por ela também, porque a gente sabia quem era Lucíola. Ela gritava naquele Departamento quando algum professor desqualificava a gente, sabe! [estica o peito e levanta a cabeça, expressando enfrentamento] Ela chamava a pessoa: "Quero ver quem é que vai fazer isso com as minhas meninas!" Então era meio 'minhas meninas'. Então a gente se sentia... Tinham outros lugares de fortalecimento, ela defendia a gente... Ela podia acabar com a gente, no grupinho ali detonava! Mas ela, na sua frente, ela... Afirmava a gente; queria que a gente fizesse bonito, onde a gente fosse, fizesse bem feito. Mas ela ajudava muito. Assim, algumas pessoas - a Rita Alencar - eram pessoas que apoiavam o aluno, sabe, que conversavam com ele, que mostravam... Porque os professores falavam muito, que eles tinham feito Mestrado na Unicamp; eles falavam muito da própria formação. Então a gente: "oba, estudou na Suíça"; "ah, beltrano estudou em tal lugar"; muitos deles vieram do sul, foram padres, então tinham uma trajetória de formação acadêmica muito interessante. Eu lia muito o Catálogo final e ali: "oh! Doutor nisso, mestre naquilo!" O Lúcio, ele deu um trabalho para gente sobre Makarenko. Fiquei apaixonada com o trabalho de Makarenko. Aí eu falava: "ai, eu quero ir para Rússia". Pronto: o mundo era logo ali! "Ah, eu vou para Rússia"; aí depois "ah, eu vou para São Paulo". Criava tudo isso, um mundo de possibilidades. E guardava o dinheirinho. Boa na economia; sempre fui. Então assim, dinheirinho sempre tinha. Sempre. A possibilidade ia se construindo efetivamente, possibilidades de ir, sabe. Acho que o convívio com essas pessoas, com os lugares, a abertura deles, o diálogo, o apoio, a valorização. Os professores colocavam na prova, sabe, escreviam coisas na prova para gente. "Oba, eu escrevo!" [gesticula expressando orgulho]; "valeu ter estudado". Professor colocava... O Lúcio sempre colocava frases para gente, sabe. Não era

assim: "muito bem"; escreviam coisas que a gente: "oba, eu sou capaz, eu posso ir mais". Era muito assim, um convívio.

A gente estudava muito na Sociologia 'classe popular', 'dominante-dominado', mas isso era importante. Por mais que você possa considerar que são categorias soltas, mas era importante a gente se sentir classe, a gente se sentir grupo, se sentir alguém que tem que lutar, que tem que ter uma bandeira individual ou coletiva, mas tem que ir, que tem que buscar seu lugar, porque ninguém vai te dar seu lugar, você é de uma camada, que é uma conquista, é você que tem que fazer. Então a gente tinha muito... A Sociologia dava muito isso para gente. Para mim, pessoa, pelo menos, não sei se para as minhas colegas, mas para mim dava. Então a gente sabia que a gente tinha que lutar mais para conseguir romper todas essas estruturas, que não era fácil, que a gente era classe dominada. Dominar o discurso que o dominador domina era condição de dominação... Saviani... Nós estudamos Saviani, que era o auge da época. Estudamos Saviani, estudamos Libâneo, Paulo Freire...

Eu amei os meus professores. Muitos com suas limitações, muitos que iam lá e enrolavam a gente. Nós sabíamos. Todo aluno sabe quando o professor enrola. Houve professores muito comprometidos; pessoas que acreditavam naquilo, que davam aulas... Para mim é muito importante. Por mais tradicional que se diga, para mim é importante a exposição do conteúdo, conhecimento. Se eu não tenho conhecimento nenhum, você vai construir a partir de quê? Então para mim era importante aquele professor que ia lá para frente, que falava "isso é básico". A gente falava: "nossa, é básico! Isso eu tenho que saber!" Eu acho que eu fiz um bom curso de Pedagogia. Com todas as falhas que têm. Mas eu saí de lá - acho que a coisa mais importante do que você dar todo conteúdo - com aquele espírito de busca de novos conhecimentos, de criar, de que existe muito conhecimento depois de tudo aquilo ali, que aquilo ali não é o limite. Mesmo com os professores, talvez, com limites. Tanto que, quando eu fui pro Mestrado, eu não tive impacto em termos de conhecimento.

Nós [alunas da turma] montamos chapa do CA. Não ganhamos não; porque acho que a Lucíola apoiou a gente e o povo não gostava dela não! [risos] Eu namorei com uma pessoa, um cara... Ele era membro de corpo, alma, cabelos, desses movimentos; ele era efetivo. Então, você vai, né, respingando. Você vai aos poucos também, olhando para um lado, assim... Não é muito a minha praia. Para mim, eu sou mais a política da alfabetização, assim, do que movimentos externos. Apesar de que participei do "fora Collor" - Brasília duas vezes - "Diretas Já", "estudantes cara-pintada"... Aquelas coisas todas. Ia, levantava bandeira, mas era difícil. Era um limite meu, eu tinha dificuldade. Eu sou mais de fazer um movimento

político assim: de pegar aquela criança, de camada popular e ensinar, saber que elas têm que aprender.

A minha turma era mais jovem. Tinham algumas pessoas que trabalhavam, mas... Não era muita gente que trabalhava. E, mesmo porque vou te falar uma coisa... 'êta' lugarzinho difícil para se arrumar emprego! Viçosa é muito difícil. Quem já vai pro curso trabalhando, é uma coisa... Mas é difícil. Na minha época, em 88... Você não sabia onde trabalhar; não conseguia espaço; não tinha... Ia fazer o quê? Era uma escolinha ali... Hoje tem um monte de escolas. Trabalhar em quê? Aí todo mundo fazia o CAT, para trabalhar... Registro em escolas públicas; fazer concurso. Mas não tinha muito lugar para se trabalhar. Era pesquisa, Gilberto Melo... Aí iam surgindo algumas coisas, assim. Por exemplo, tinha meninas da Bahia, norte de Minas. Agora, tinha muita gente da região aqui: Teixeiras, São Miguel do Anta, Coimbra, Ervália - Ubá não - Ponte Nova, Amparo do Serra, Porto Firme. Tudo da região. Tinham algumas - poucas - do norte de Minas tinham umas cinco, acho: Casa da Palma, São Francisco, Januária... Da Bahia tinha uma. O resto era daqui mesmo; algumas já vieram trabalhando. Eram poucas.

[pergunto se as alunas da turma que trabalhavam no meio rural conversavam sobre essas questões] Não, não tinham. Essa idéia... Eu tinha isso muito pessoal; eu tinha muito essa questão, pela história de vida.

Essas pessoas [as alunas trabalhadoras] nos viam com condições ideais: éramos estudantes. Nós éramos estudantes então podíamos participar. Eles sentiam, assim, que não podiam. Por outro lado, nós sentíamos que eles é que tinham a prática e a gente não. Eles estavam na escola, lugar que nós aspirávamos, mas eles aspiravam também, assim, "nossa, vocês têm todo tempo, podem se dedicar ao trabalho, fazer trabalhos, pesquisar... podem ser alunos; e nós temos que sofrer com esses limites." Aqui, algumas delas eram mães... Elas diziam : "eu sou mãe, eu sou dona de casa, sou professora e sou estudante e vocês são estudantes. [?] Vocês têm todo o tempo do mundo, e nós somos aquelas que lutam. Vocês estão aí na ótima, na ótima...". Isso era meio revoltante, porque a gente achava que estava ali também com muito sacrifício. Mas eu tinha uma vida ótima. Não tenho do que reclamar. Eu estudava muito porque eu me imprimi isso, mas era uma vida ótima. Não tinha problema nenhum...ótima nesse sentido, nesses limites. A gente pensava: "e o trabalho?... depois que eu terminar isso aqui, como é que eu vou conseguir trabalho?" Mas a gente ainda achava que fazer Pedagogia na Universidade - eu não sei se posso dizer pelo grupo... Fazer Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, ah, isso aí ia me dar o ibope... [riso]. Me dava condições.

Tanto que minha trajetória inteirinha eu fui trabalhando. Não tive nenhum momento, assim, "ah, eu não trabalho, não tenho como trabalhar..." Realmente, parece que se efetivou, sabe, as possibilidades de conquista, de espaço. Eu era concursada. Quando eu vim para cá eu já era concursada pelo Estado, e eu não quis. Uma colega teve até que abandonar a turma para assumir lááá... Numa roça dessas aí. Assumia como professora de 1º a 4º série. Eu achava que eu tinha muito mais pela frente. Tanto que eu fui por outro caminho. "Não, não vou assumir isso agora não. Quero outras coisas... quero mais".

Minha mãe é uma pessoa que venceu! Ela podia ter sido uma mulherzinha lá da roça... Não foi, não é! Ela não tinha dinheiro, ela tinha que sustentar os filhos. Ele dava comida. Ela tinha que arrumar um jeito de sustentar. Pegava aquele pó de café que ele moía ali, tirava um pouco e vendia na cidade, dinheiro para [inaudível]. A minha irmã mais velha tem isso. Aprendeu direitinho. A do meio só que não teve afinidade nenhuma; mas eu e a mais velha ... Eu mais a mãe 'a toa'; a minha irmã mais a mãe 'sobrevivência'.

A mãe voltou a estudar, fez curso superior; fez História; se formou em 2003. Borda, adora bordar, mas não é caseira não. Foi candidata três vezes a vereadora na minha cidade: uma vez ela perdeu; a segunda vez ela ficou como suplente assumiu, e a última agora, que ela achava que ia ganhar, ela perdeu. O pai?! Ah, ela é sedutora! Ele briga, ele fala... E ela vai, com jeitinho [fala baixinho]. Mas ela não liga muito não. Ela fala que sempre teve dois ouvidos: um pra entrar e outro pra sair. Acho que eu puxei esse lado incoseqüente. Aprendi com ela que nem tudo era tão exato assim! Mas acho que ela teve muito jeito de sobreviver: uma menina de dezessete anos, que casa e tem um monte de filhos, e que não tinha inspiração para ser mãe. Mas acho que ela não agüentava aquele negócio, aquela meninada.

Entrevista IV*

Minha família é de Viçosa. Do meu pai. A família da minha mãe é de Porto Firme. E quando criança, meus pais moraram fora por um tempo e retornamos... Eu tinha cerca de cinco para seis anos. E aí meu pai foi morar num pedaço de terra que o pai dele deu.. .acho que herança E aí nós moramos nesse lugar.

Meu avô era um dos maiores fazendeiros da região. Ele tinha até uma influência política grande... Era a época do coronelismo. Então tinha todo aquele 'rebanho' dele lá da

* Ano de nascimento 1952. Início do curso em 1974 e formatura em 1979.

região, sabe. Bernardista... Ele era apaixonado!... Ele não agia na política, mas por fora, ele era muito respeitado. Ele era amigo do Arthur Bernardes. E ele era um desses redutores, aí, de votos,

O meu pai, ele trabalhou muito lá na fazenda, ajudando o meu avô. Aquilo para mim era um império. O meu avô fabricava cachaça... A cachaça mais famosa da região: aguardente do Ivo. Produzia muito café... Então você imagina isso aí lá na década de quarenta, cinqüenta... Ele tinha um poder muito grande. Para você ter uma idéia, ele tinha uma casa para manter os filhos estudando.

Quatorze filhos, muitas filhas... E aí, as filhas fizeram Economia Doméstica; fizeram o curso normal, no Colégio Normal; tiveram oportunidade de estudar. Tanto as filhas quanto os filhos.

Os filhos não foram para frente, inclusive meu pai... O meu pai chegou a fazer o curso de técnico rural - 'pica fumo', que eles chamavam - o curso técnico de um ano, aqui na Universidade. Só que ele não concluiu. Diz ele que porque meu avô ficava exigindo de ir para roça para ajudar - época de 'panha' de café, época de corte de cana, e que levou ele para lá. E ele tem o maior orgulho de ter feito esse curso aqui na Universidade. E aí ele nunca teve uma profissão definida. Que quando nós viemos morar aqui... Que ele foi para fora, trabalhou fora, e aí voltamos para cá... Nós moramos na roça e ele sempre mexeu mesmo com agricultura, que era o que ele sabia fazer.

Meu tio que formou aqui em Agronomia, ele chegou a ser diretor da AGROCERES, lá no Espírito Santo. Ele arranhou emprego para o meu pai. Isso foi assim um trauma para família na época. Você imagina, em 1953, eles saírem daqui e irem pro Espírito Santo?! Para minha mãe, por exemplo, que nunca tinha saído dali, daquele meiozinho ali, de onde que ela mora, ali na roça... Então ela conta isso, assim, com o maior trauma. Ela nem gosta de lembrar dessa fase da vida dela. E aí não deu certo. Daí que a gente começou a vida aqui..

Eu cheguei fazer minha primeira, segunda e terceira série lá, nas classes multisseriadas. Lá na fazenda. E como só tinha até o terceiro ano, quando eu conclui, eu vim para Viçosa.

Eu vim, minha mãe veio e meu pai ficava lá, na fazenda, [?] um sitiozinho lá. E todo final de semana ele vinha. E assim... Uma família que lutou com muita dificuldade. Para você ter uma idéia, eu tinha sete anos de idade, nós éramos cinco irmãos...

Nessa minha época, o meu avô já tinha entrado em decadência, e coincidiu também que ele adoeceu, ele teve um derrame, ficou paralisado, sabe... Foi em 67, 68 que a gente veio

para cá. E aí ele veio para Viçosa, para o tratamento de saúde. Quando a gente morava aqui, ele já estava aqui...; a minha tia que cuidava dele e a minha avó é que ficava na fazenda. E o meu tio que na verdade era o caçula, que ficava lá na fazenda também. O pessoal que comenta, era um tanto quanto imaturo, e fez uma dívida muito grande na fazenda, sabe... E aí foi só decaindo, decaindo... Meu avô faleceu em 72 e a fazenda muito endividada... Aí vai meu pai para ajudar meu tio levantar a fazenda, sabe, e a gente aqui.

Foi a época que fundou o Colégio Estadual e a sorte foi essa, por que senão eles não tinham condições de pagar estudo para todo mundo. E daí, com essa dificuldade toda financeira, a família grande, eu comecei a trabalhar muito cedo. Com quatorze anos eu era independente! Com quatorze anos eu já fazia tricô aí nas lojas eu ia nas lojas, as lojas me forneciam o material - as lãs - aí eu tecia sapatinhos, palitózinho de tricô, para neném, eles vendiam e me pagavam a confecção. Isso é que comprava meu material escolar, sabe, que eu comprava alguma coisinha para mim, porque aí comecei a ficar mocinha, e vem aquela coisa da vaidade e tal...

Minha mãe era costureira. Praticamente ela nos criou numa máquina, sentada, costurando. E eu, como a filha mais velha, me botava de castigo ali para chulear as roupas que ela fazia! Nossa!... Ela nunca teve empregada; não tinha condição de pagar empregada; e ainda trabalhava para fora. Fazia todo o trabalho de casa; meu pai lá na fazenda e ela sozinha aqui para criar esse monte de filhos: adolescentes, pré-adolescentes, meninada toda. Quer dizer, era uma carga muito grande para ela. E eu no meio disso me sentia na obrigação, e era cobrada - claro, eles tinham é que estar cobrando mesmo - então eu comecei a sentir muito na responsabilidade de ajudar. E até hoje, sabe, isso ainda é cobrado. E aí eu comecei a trabalhar então muito cedo.

Depois eu entrei para uma aula de datilografia. Aí fiz o curso. Comprei uma máquina e comecei a dar aula de datilografia! Ganhei dinheiro...! Eu dava aula na sala lá de casa, num cantinho; acho que foi minha 5ª, 6ª série - eu já estava trabalhando dando aula de datilografia.

Depois, acho que assim, aos dezesseis anos, aí eu arranjei um emprego. Havia um senhor tinha um armazém, que a gente tinha caderneta inclusive. E ele via a dificuldade que a gente tinha: muitos irmãos e tal... e ele conhecia nossa família... E aí um dia ele me arranjou um emprego. Ele era contador da Cooperativa Agropecuária... [descreve o lugar, mapa]. Então nessa época ela estava em auge. Na época da criação de frango confinado, essa coisa toda... Produção de leite... Foi na época que abriu o Laticínio aqui na UFV, passou a ser leite

pasteurizado. Aí foi ele que um dia, ele conversou com papai e arranhou para eu ir trabalhar lá como balconista. Foi quando eu tive minha carteira assinada.

Na época a gente ainda tinha carteira profissional de maior e de menor. A minha carteira profissional foi 'de menor'; eu era ainda de menor. Quando eu completei dezoito anos é que eu mudei a minha carteira para de maior. Aí eu comecei a ter meu primeiro emprego, de carteira assinada e tudo... Meu primeiro salário! Aquilo, para mim, foi assim!! Sabe! E isso também ajudou porque além de eu trabalhar, independente, ser auto-suficiente, eu ainda tinha que ajudar em casa! Então eu recebia e separava: metade do dinheiro para mim, e a metade entregava para minha mãe para ajudar nas despesas da casa. E assim foi.

Quando eu comecei a trabalhar na Cooperativa; eu estudava de dia e tive que passar para de noite... Então sempre fui aquele aluno trabalhador noturno. Foi na minha oitava série que eu passei a estudar a noite. Eu tive que passar pro Ginásio Santa Rita porque era noturno. Terminando o segundo ano, eu passei para o Colégio de Viçosa, porque era o Colégio que tinha, porque o outro lá era o Normal, a Escola Normal e era muito caro. Escola privada. E no Colégio de Viçosa, eu não sei como, meu pai conversou com o diretor e ele me deu um desconto enorme, acho que de cinquenta por cento, nas mensalidades... Por quê? Meu avô tinha inclusive ações no Colégio de Viçosa, na época que tinha ações, aquele negócio... que eu não sei no que é que deu até hoje, que desapareceu tudo isso. Mas meu avô tinha muitas ações do Colégio de Viçosa. E aí com isso ele deu esse desconto de quase cinquenta por cento nas mensalidades, foi quando eu fui fazer o científico. Aí fiz primeiro científico e segundo científico. Eu queria fazer Universidade. E aí foi quando surgiu o COLUNI. E no COLUNI eu não precisava pagar o colégio. Vim fazer a seleção no COLUNI - naquela época era só o terceiro ano - aí passei. Como já tinha um tempo de trabalho lá na Cooperativa, aí já tinha outros diretores, pessoas que hoje eu tenho um carinho muito grande, [ênfatisa] para me ajudar... Eles me mandaram embora para eu receber fundo de garantia. Aí eu recebi o fundo de garantia, peguei esse dinheiro e coloquei na poupança. Aí fiz o terceiro ano no COLUNI, que era naquela casinha de madeira ali - [conta história do local]. Fui fazer o vestibular e não passei. Eu fiz para Biologia.

Não passei. Aí foi um caos na minha vida: não passei no vestibular, perdi o emprego, aí vieram as cobranças dos pais: "ah, parou de trabalhar, agora não passou no vestibular, nem trabalha... Foi muito difícil para mim. Nesse meio tempo, criou aquela indústria INDUMEL, que hoje é onde funciona a Universidade de Viçosa. Fui lá fazer concurso. Passei e comecei a trabalhar lá como secretária., acho que trabalhei lá por três meses. Então saiu um concurso

aqui na Universidade para datilógrafo e fiz e passei; tanto que eu fui contratada dia dois de setembro. Dois de setembro de 1974 como datilógrafa.

Fiquei no Recursos Humanos. Daí, do Recursos Humanos, eu fui para a Biblioteca. Aí, na época, era um professor aqui do Departamento, que era padre - depois ele deixou a batina e tal, mas continuava a chamar de padre - Padre Moacir Grossi. Ele era professor de Psicologia aqui, no Departamento de Educação. E ele precisava de uma secretária. E aí...eu não sei como me indicaram para ir ser secretária dele lá. Aí eu fui para Biblioteca. O tempo que ele estava como diretor foi ótimo, gostei muito de trabalhar com ele. Depois ele saiu - acho que se aposentou - saiu da diretoria. Daí eu fui trabalhar na seção de periódicos. Foi a época que entraram muitas bibliotecárias, época da expansão da biblioteca; muitas bibliotecárias baianas, sabe?! Tinham umas três baianas.

E esse trabalho eu detestava. Trabalhava contra a minha vontade. E isso...bom, isso já foi em 75... Em setembro fui contratada pela UFV, trabalhava no Recursos Humanos, e aí chegou a época do vestibular. E aí nesse ano que eu fiquei parada - 74, em que eu não passei no vestibular - para não ficar parada, e eu não tinha dinheiro para pagar cursinho um ano inteiro, o quê que eu fiz: eu fui lá no Colégio Normal, conversei com as freiras, aproveitei as disciplinas todas que eu já tinha feito no científico e só fiz as matéria pedagógicas. Em um ano eu fiz as matérias pedagógicas. Em 75 eu fui fazer vestibular pela segunda vez. Aí é que eu fiz Pedagogia... Porque era o único curso noturno que tinha. Largar um emprego público?! Nossa senhora, naquela época para você entrar na UFV, sabe, era uma coisa assim, do outro mundo! E eu tinha conseguido passar num concurso. Então o quê que me resta? Estudar a noite. O único curso noturno que tinha era Pedagogia. Eu queria estudar. Não queria parar. E aí eu falo que o curso de Pedagogia para mim foi por falta de opção mesmo. Era a única opção que eu tinha mesmo, de fazer um curso superior e fiz e passei e fiz. Então, o tempo todinho estudando e trabalhando.

Comecei a fazer o curso de Pedagogia e trabalhando na Biblioteca. Como eu comecei a fazer o curso de Pedagogia, pensei: "essa biblioteca não vai trazer nada para mim! E eu estou começando a fazer um curso... eu quero trabalhar com alguma coisa voltada para a Educação." Uma vez conversei com ele; ele ficou, inclusive, de tentar uma transferência para mim aqui para o Departamento de Educação. O quê que aconteceu: a diretora da biblioteca não abriu mão. Ela falou de cara comigo - inclusive eu tive, assim, a maior revolta da minha vida - ela disse: "Você acha que eu vou te liberar? Para você ir para outro lugar? Funcionário

porcaria a gente tem aos montes aí; agora, quando a gente tem gente que trabalha, responsável, a gente não abre mão deles!”.

Na época do reitor Antônio Fagundes, quem era vice-reitor era o Paulo Del Giudice. A secretária dele saiu de férias e me convocaram para substituir a secretária deles. Aí fiquei durante um mês. Chegando a época de a secretária voltar, e "eu não quero voltar para Biblioteca"... E nesse meio tempo eu falei da minha situação lá, que eu queria sair de lá, ele falou: "vou ver o que posso fazer." Fiquei naquela expectativa e aí a secretária volta! Fui conversar com ele. Ele falou: "não, você não vai voltar não; aguarda por aí que eu resolvo." Aí fiquei; acho que fiquei mais uns dois meses lá na Reitoria. Nesse meio tempo o diretor da Assessoria Jurídica estava com deficiência de gente para ajudar na parte da secretaria. Foi aí que o vice-reitor Paulo Del Giudice me manda para lá para ajudar. E lá fiquei acho que uns dois anos.

Acho que sempre tive sorte de ter pessoas, assim, pessoas humanas para me ajudar; o chefe lá, dessa época, que foi uma pessoa que me ajudou muito também. Nesse meio tempo, nessa coisa toda, vem o casamento, eu casei...

Meu marido formou em 74; foi no mês que eu fui contratada que eu o conheci. Eu fui contratada dia dois de setembro; dia 21 de setembro eu conheci ele. E ele estava formando naquele ano. Aí ele formou, foi trabalhar; trabalhou três anos na empresa e aí depois voltou para Universidade. Ele pediu demissão e veio para Universidade fazer pós-graduação. Ele queria mais essa carreira acadêmica e tal. Ele foi contratado e imediatamente saiu para fazer o mestrado. Aí a Universidade liberou um ano e meio para ele fazer os créditos. E naquela época eu estava na Reitoria. Quando foi em julho de 77 nós casamos, e como ele estava fazendo o mestrado, eu tirei uma licença sem vencimento e fui acompanhá-lo. Fiquei um semestre só, porque ele já estava terminando o curso dele lá. Tranquei o curso um semestre e voltei. Aí nesse meio tempo engravidei. Quando eu voltei em 78, em julho de 78 que nós voltamos para Viçosa, eu já estava final de gravidez, voltei a estudar no segundo semestre.

Voltei a trabalhar lá na Assessoria Jurídica mesmo. Sempre batendo naquela tecla: eu preciso voltar alguma coisa para área da educação... Era o assessor jurídico que estava, inclusive, estruturando o regimento, sei lá, alguma coisa, da Unidade de Apoio Didático. E foi aí que ele viu um espaço que eu pudesse estar encaminhando. Daí ele me liberou. E aí eu fui para lá em 1985. Chamava Apoio Didático. Unidade de Apoio Didático. Quem estava lá - tem tudo uma coisa assim que vai ajudando - quem era chefe lá era uma professora aqui do

Departamento, Maria do Carmo Paniago. E que já tinha sido minha professora no curso de Pedagogia.

E aí nesse meio tempo também da Assessoria Jurídica, tive meu segundo filho; tive umas complicações e tal e tive que tirar um semestre de licença sem vencimento... passei essa dificuldade toda e aí voltei... Quando eu voltei da minha licença sem vencimento, depois do segundo filho, é que eu fui para Apoio Didático. Que foi em 1985. Minha filha estava com um ano. E aí de lá comecei a me envolver realmente com a área de Educação. Nessa época, a Unidade de Apoio Educacional era quase que tido como um departamento. Nove técnicos; acho que no todo eram vinte e oito funcionários. Foi onde, realmente, comecei a adquirir minha experiência na área pedagógica. Foi um trabalho assim, muito enriquecedor. Cresci muito.

Daí veio o interesse em fazer o Mestrado. Com o regimento aprovado, veio aquela possibilidade de estar liberando os funcionários para fazer pós-graduação. Aí tem ainda aquela coisa da lista... Até que chegou a minha vez. E aí coincidiu com a época que meu marido foi fazer Doutorado. Aí a gente conseguiu conciliar as coisas. Ele foi fazer doutorado e eu o mestrado. E aí eu já tinha os meus três filhos.

Eu fiz na UNIMEP - Universidade Metodista - e ele fez doutorado na ESALC. Eu fiz o mestrado, voltei. Como o Mestrado eram três anos e o Doutorado quatro, eu não quis voltar com os meninos, e voltar a trabalhar, aqui sozinha, todo mundo em escola... Tirei outra licença sem vencimento... Meu marido terminou, defendeu a tese e tal e nós voltamos de mudança com todo mundo.

Nesse meio tempo é que eu comecei a pensar em vir pro Departamento. Isso foi em 1990. E aí eu falei assim: "bom, eu agora com mestrado eu tenho condição de competir, para fazer um concurso para carreira docente. Não demorou um ano depois que eu retornei...aí pintou um concurso aqui no Departamento. Eu vim para o Departamento em 1991. Vim e comecei a trabalhar na área de Didática.

Eu não tinha esse envolvimento como esses alunos têm, de vir para o Departamento, ficar conversando com professores, participar de pesquisa, de trabalhos... Não. Tanto que eu tive a maior dificuldade de cumprir minha carga horária de estágio! Porque eu trabalhava o dia inteiro! Eu tive problema, a maior dificuldade de ter que pedir para dispensar do trabalho, as horas de trabalho para ir lá e fazer o estágio. Na verdade, durante o curso de Pedagogia, eu não tive muito contato com a área educacional. Eu fui ter contato mesmo quando eu fui para o Apoio Didático.

Só fiz Supervisão. Porque tinham umas disciplinas que eram durante o dia para fazer, por exemplo, Gestão - na época era Administração - muitas disciplinas eram de dia... Não sei por que colocaram de dia... E eu não podia fazer as duas juntas, fazer Magistério e Supervisão, não dava também não. Dava conflito as disciplinas. Então eu só fiz Supervisão. Por isso que eu te falo, assim, que são coisas dentro das possibilidades: vou fazer Pedagogia porque era o único curso noturno, fazer diversificação em Supervisão porque era a única que me dava...ou Supervisão ou Magistério! Aí eu preferi fazer Supervisão.

[sobre a opção pela Biologia] Bom, eu já estava trabalhando aqui na Universidade, então eu já sabia das facilidades que tinha para o aluno: uma bolsa de aluno carente, essa coisa toda... Então, na minha idéia, se eu tivesse passado, eu de repente teria essa possibilidade. E tinha uma lei que é dado ao funcionário a permissão para ele assistir as aulas, mesmo trabalhando. Então eu poderia me ausentar do trabalho para fazer as disciplinas. De fato, eu ia tentar conciliar isso.

Escolhi a Biologia movida pela motivação do professor de Biologia. Eu gostava muito das aulas de Biologia, principalmente do terceiro COLUNI. E sabe quem que dava? Evaldo Vilela [atual reitor]. De repente, tomou o rumo todo diferente. Quando eu não passei na Biologia, que eu fui fazer o segundo vestibular, aí eu já fiz por que... A opção pela Pedagogia porque eu já estava trabalhando na UFV. Eu tinha essa possibilidade... Na época da Biologia eu estava no primeiro ano, eu estava recém-chegada. Eu fui contratada em setembro. Se eu tivesse passado, eu ia começar o curso em março. Aí eu pensava na possibilidade de estar conciliando alguma coisa. Só que quando eu fui fazer Pedagogia, aí eu já estava enfronhada com o trabalho e tal e aí eu já mudei de plano; eu precisava também do dinheiro.

A Universidade? Isso era uma coisa, assim, tão distante. Passar daquelas quatro pilastras... Nossa! Assim, eu me lembro de criança, a gente vir de domingo fazer piquenique, sentar nesses gramados... Gente, isso aqui era uma coisa do outro mundo! Eu jamais pensava, imaginava, de repente vir estudar aqui... de criança... Só sei que isso aqui era um negócio, assim... Parecia que não fazia parte do seu mundo. Com o tempo é que eu fui percebendo que... Eu falo assim, eu sou realmente uma pessoa ambiciosa embora com muitas dificuldades; tudo que eu consegui na minha vida com muita dificuldade, muito mesmo; eu me orgulho disso. Inclusive eu falo com meus irmãos que com uma Universidade na porta, eu tenho apenas três irmãos que tem curso superior.

Um fez em Juiz de Fora; uma outra fez em Ponte Nova, em universidade privada. Não, tem uma que fez aqui! São quatro. Essa que fez aqui, ela fez Administração e inclusive trabalha no Agros.

Aí eu falava até para os meus irmãos: eu tive que ser uma pessoa assim... Embora tivesse que ficar desbravando os meus próprios caminhos, tinha que desbravar para os outros também! Aí eu tinha que estar sempre incentivando, sempre falando. E de certa forma, eu fui aquela pessoa assim, que embora tenha sido muito cobrada, criei comigo até aquela coisa de cobrar de mim mesma; então eu sempre me cobreí muito. Foi aquela coisa de servir de exemplo. Ah, quantas vezes: "ah, você tem que servir de exemplo para os seus irmãos..." Acho que isso também me ajudou muito, sabe. A ser mais ambiciosa, a querer fazer, sabe... Buscar.

Eu não tinha vida social, mesmo porque o meu padrão de vida era de uma classe menos favorecida, mas eu tinha contato com as minhas colegas que eram de uma classe mais favorecida. Então, eu me lembro que quando eu estudei no Colégio Viçosa, fiz a quinta e a sexta série, a maioria das minhas colegas eram todas da Vila. Então eram chamadas assim: as meninas da Vila. Da Vila Giannetti. Que eram as filhas dos professores da Universidade que moravam na Vila Giannetti. Meu pai às vezes falava que eu meu círculo de amizades não era para mim e que eu estava querendo coisas que na verdade não era para mim. Exatamente por causa disso. E, de certa forma, eu me espelhava nessas minhas amigas. Então, o que elas tinham eu queria lutar para aquilo, eu queria chegar onde elas chegaram. E, assim, isso tem muitas marcas negativas, que deixa, principalmente naquela idade que fica muita coisa... discriminação...

Quando eu vim para o terceiro ano, lá da roça que eu vim para cá, eu tive que repetir o terceiro ano porque eu não tinha base para agüentar o terceiro ano daqui, porque era escola rural! Então eu tive que repetir o terceiro ano...

Todas as minhas colegas eram as filhas dos professores da Universidade. Naquela época, ser professor da Universidade era o maior status. Trabalhar na Universidade tinha o maior status. E eu lá, uma 'ninguém' naquele meio ali! [bate com as costas de uma mão na outra mão]. Para você ter idéia, até as merendas que a gente levava... eu comia li escondidinha, morria de vergonha, sabe...

O que me ajudou muito é que mesmo... Assim, já com quatorze anos... Treze para quatorze anos, eu comecei a participar de Grupo de Jovens. Movimento de Jovens da Igreja! Sempre tive muito isso: trabalhava com a comunidade... Passei minha adolescência toda

mexendo com grupo de jovens, até quando eu me casei! Acho que isso é que me deu toda essa base espiritual, essa base para enfrentar as dificuldades que a gente viveu na família, sabe...

Aqui da Vila Giannett eu não tive nenhuma colega minha que participasse. Tinha algum estudante, que já estava aqui na Universidade. Tinha assim, os mais velhos do grupo, que tinham mais experiência, inclusive já estavam aqui na Universidade, já eram estudantes universitários. Todos de Viçosa. Inclusive hoje, né, esses professores, pró-reitores e tal, eu me lembro deles lá no Grupo de Jovens.

Eu tenho mais irmãs: são sete irmãs e três irmãos. Meu irmão mais novo que eu, ele tinha... Ele ainda tem muita dificuldade de conviver com meu pai. Antigamente tinha aquele negócio assim: se tornar homem adulto depois que fazia TG [Tiro de Guerra]. Meu irmão termina o TG e vai embora para São Paulo; por lá ficou, casou, constituiu família. A terceira, ela casou muito nova e saiu logo de casa. Uma fez Universidade em Ponte Nova. A outra acabou entrando aqui para Universidade também, fez concurso também, trabalhou muito tempo lá no curso de Engenharia Agrícola... Aí depois casou, marido dela também estudante. E essa minha irmã que formou em Ponte Nova, ela também trabalhava aqui na Universidade, e aí conheceu o marido dela que era professor aqui da Engenharia Civil. Naquela época, 85, a crise de salário, aquela coisa... Aí pediu demissão da Universidade e foi para empresa privada... Aí a segunda conheceu o marido dela aqui também, aí formou - ele estudava aqui - formou, aí casou e foi embora. Depois vem o meu irmão, que nunca gostou de estudar, hoje também é casado, mora fora, tem sua família e tal, mas não fez curso superior; tem o segundo grau.

Dos mais novos tem a Ana... A Lúcia não estudou... É outra também... Dos mais novos, solteira - que eles falam que é a titia da família [riso] - não casou, não estudou, mora com os meus pais, não tem uma profissão definida: uma hora trabalha num lugar, outra hora em outro...sabe? A caçula também não estudou, o marido dela também não tem uma profissão... Luta com muita dificuldade. E depois o meu irmão caçula... Esse fez universidade, formou em Juiz de Fora, trabalha hoje em Juiz de Fora. É solteiro ainda

Sou muito orgulhosa de chegar onde eu consegui chegar porque foi, assim, muito esforço, muito esforço mesmo. E esforço próprio, eu mesma batalhando porque, como irmã mais velha... Eles também falam que se espelham muito em mim. Eu também queria ter uma pessoa para eu estar me espelhando, assim, que pudesse estar me ajudando, mas na verdade eu tive que quase que batalhar sozinha.

Entrevista V*

Eu sou de uma cidade aqui perto que chama Presidente Bernardes e vim aqui para Viçosa com um mês. O meu pai é músico e ele era maestro de banda de música. E aqui em Viçosa ele trabalhava como maestro de banda de música e depois veio a ser o maestro da banda de música aqui da Universidade Federal de Viçosa. Quando ele chegou a trabalhar aqui na Universidade, ele formou a banda de música que existia aqui no passado... Ele dava aula de música para os funcionários. Meu pai foi maestro da Lira Santa Rita, que era a banda de música da Igreja. Tinha um padre aqui que gostava demais de banda, e eu me lembro da fisionomia dele, mas eu não me lembro certo se ele chamava Padre Efraim, não me lembro ao certo o nome dele...

Eu morava ali pertinho das Quatro Pilastras, ali aonde tem aquele jardim, era tipo uma chacarazinha, e eu morava ali, sabe? Então, eu vivi toda a vida aqui dentro dessa Universidade... Eu me lembro, assim com cinco anos, seis anos, eu já morava ali. Meu pai vinha aqui para a Universidade para trabalhar, para dar aula de música para os funcionários, para ensaiar a banda eu vinha com ele... Porque eu não tinha mãe, então eu ficava muito perto do meu pai.

Eu lembro que eu tinha uma bicicletinha, eu vivia aqui na Universidade, eu subia e descia, subia e descia e eu fui vendo esse movimento todo aqui. Eu lembro dessa Universidade quando aqui só tinha aquela Reitoria, o Alojamento Feminino, que era só uma parte, a Economia Doméstica também que só tinha aquela parte de baixo... Tinha aquela parte que hoje é da Laticínios, ali onde é a Engenharia de Alimentos, mas ali era pequenininho, era um lugar que tinha leite, fazia requeijão; tinha a horta aqui, onde é a Biologia hoje, onde é a Fitotecnia, ali tudo era uma horta... Era uma horta, ali tinha uma lagoa, que vendia legumes, frutas, ali. Eu vinha aqui comprar verdura, comprar legumes... Então eu vivia a vida inteira aqui dentro desta Universidade. Eu vejo que hoje, às vezes quando eu vou, assim, à algum lugar e encontro pessoas antigas, que estudaram aqui, a gente começa a conversar ele lembra da minha casa; tem uns até que lembram de mim..."Ah, eu vi você andando numa bicicletinha!" As pessoas lembram da gente...

Então, como é que eu cheguei para estudar aqui?... Eu estudei a vida toda em escola pública. Estudei naquele Grupo da Praça, fiz o 1º., o 2º. o 3º. e o 4º. ano. Depois eu estudei no Ginásio Santa Rita, que era no mesmo Grupo, só que a noite, eu estudei a noite. Depois fiz

* Ano de nascimento 1955. Ano de formatura no curso de Pedagogia 1988

Científico no colégio Raul de Leoni... Fiz Normal na Escola Normal. Na Escola Normal tinha aquele científico/normal que eles falavam, então eu tinha matérias de Curso Científico e matéria de Curso Normal...

Eu já trabalhei até... Eu já dei aula na roça... No meio rural, depois eu fiz concurso aqui na Universidade... Eu fiz concurso aqui na Universidade, passei e fui trabalhar aqui no laboratório. Quando eu fui trabalhar no laboratório aqui, eu também tinha passado no vestibular, eu comecei a fazer Letras. Eu fiz Letras e depois que eu fiz Letras eu fiz Pedagogia...

Eu fiz curso de Letras e então eu comecei a trabalhar na Unidade de Apoio Educacional... Lá na Unidade de Apoio Educacional estava sempre envolvida com projetos de educação, fazia pesquisa na área de educação, dava curso... Aí eu comecei a fazer Pedagogia também, porque eu vi que com os dois cursos, a gente conseguiria trabalhar muito melhor! Então eu fiz o curso de Pedagogia. Também eu fiz especialização em Metodologia de Ensino Superior e fiz Mestrado. A minha dissertação foi voltada para a área de sala de aula, o espaço da sala de aula, a ótica do aluno, como é que se constrói a metodologia em sala de aula. Fiz a especialização na PUC de Belo Horizonte e o Mestrado eu fiz na PUC de São Paulo.

Quando eu fiz a especialização eu era solteira. Quando eu fiz o Mestrado eu já era casada. Eu mudei lá para São Paulo e meu marido ficou aqui em Viçosa. Ele ficou morando aqui em Viçosa e eu fui morar lá em São Paulo. E aí que deu muito certo, sem problema nenhum, não teve problema nenhum. Meu marido é uma pessoa que toda a vida me incentivou muito a estudar. Eu namorei 12 anos e meio com ele; eu já o conhecia há cinco anos antes de começar namorar com ele, já freqüentava a casa, que eu era amiga da irmã dele. Eles conheciam a minha família toda, meus tios - a gente era vizinho, morava na mesma rua. Eu me casei em junho. Eu fiz o concurso para o Mestrado lá, eu passei... eu não tinha nem um ano de casada - em março eu fui embora para São Paulo e aluguei um apartamento lá, fiquei lá um ano e meio. Ele nunca questionou, nunca me amolou. Toda a vida achou que eu devia ir, que era o que eu queria, que a gente precisa ser independente, toda a vida me deu muito apoio, nunca criou nenhuma objeção. Tanto é que eu adorava São Paulo, gostei demais de lá, fiz muitos amigos lá...

E aí, o que aconteceu?... Depois que eu comecei a trabalhar na Unidade de Apoio Educacional, eu fiz o curso de Pedagogia. Fiz a especialização em Metodologia de Ensino

Superior, eu trabalhava na Unidade Educacional na época; depois eu fiz concurso aqui para o Departamento e estou aqui até hoje.

Eu formei na turma de 1989. Foram muitos professores aqui, que contribuíram muito para este Departamento. Eu, particularmente, eu nunca tive nenhum problema com eles, achei que eram professores muito bons, que eram; aprendi muito com eles, embora eu não vivesse aqui dentro do Departamento porque eu trabalhava lá na Unidade de Apoio Educacional. Eu não ficava por conta de estudar, quer dizer, eu não aquela aluna que vivia aqui dentro, por conta de estudo, quer dizer, eu vinha aqui quando havia necessidade, assistia às aulas, fazia as tarefas, mas eu não era uma aluna que vivia aqui dentro do Departamento, igual hoje que a gente vê muitos alunos aqui que estão sempre aqui dentro, porque eu trabalhava.

Lá na Unidade de Apoio Educacional a gente atendia alunos e professores de cursos diferenciados. Então, eu me lembro que na época nós dávamos cursos de planejamento pedagógico, planejamento de ensino para os professores, a gente dava curso de avaliação, a gente fazia encontros para discutir as questões referentes à prática do dia-a-dia do professor, nós fazíamos eventos, tínhamos uma revista que chamava UFV Debate, a gente atendia alunos com dificuldades de aprendizagem, dava orientação para fazer seminários, orientação para elaboração de trabalhos acadêmicos, então... Trabalhando com isso era uma forma até da gente ver no dia-a-dia estas questões que a gente vinha estudando no curso.

Eu toda a vida gostei muito de escrever, de ler, é um assunto que me agrada. Também toda a vida eu gostei muito de educação... Eu gosto desta área, e parece que as coisas foram acontecendo. Depois eu comecei a trabalhar, e por trabalhar precisava fazer um curso noturno. Então eu fiz Letras e a Pedagogia, mas eu vou falar a verdade para você, eu gosto! Não é assim que eu fiz porque 'não tinha jeito de fazer outra coisa, não tinha condição', não é bem assim não.

Toda a vida eu escrevi, toda a vida gostei muito de escrever, escrever poesias, tinha os meus escritos, como diz outro por aí... Mas o fato de eu estar hoje na profissão docente isso me dá muita satisfação, porque eu realmente gosto de dar aula. Eu me sinto bem na profissão, procuro fazer o melhor, em dar o melhor de mim. Eu gosto de ser professora. Eu valorizo a profissão docente. Acho que sem ela não tem razão, não tem jeito das outras coisas acontecerem.

Eu tenho muitos primos que são pintores, moram lá em Presidente. Eu tenho um primo que é restaurador de igrejas, já foi premiado; eu tenho sobrinho que pinta; minha menina também pinta; eu desenho alguma coisa; meu pai era músico, meus tios todos foram

músicos... Meu pai tocava todo o tipo de instrumento, só não tocava pistom, porque ele tinha uma boca grossa e o pistom tem uma embocadura muito pequenininha, então você aperta quando vai tocar o pistom, feria os lábios dele, então ele tocava qualquer instrumento; meus irmãos tocavam.

O meu avô era fazendeiro; quando o meu avô veio a falecer, ele deixou herança para os meus tios. Então todos os meus tios, do lado do meu pai, tinham terra; meu pai também tinha terra, mas meu pai com o tempo ele veio perdendo tudo. Então essa questão da música já era lá da cidade, da minha cidade... Então a minha família é família de músicos: meus tios, meus primos, todos são músicos, tocam instrumentos. Meu pai lá em Presidente já era maestro de banda de música, meu tio também era; lá tinham duas bandas de música.

Eram pessoas que no passado tiveram posses. No passado. Mas quando nós nos mudamos aqui para Viçosa, meu pai já tinha vendido as terras dele. E eu vejo que o dinheiro das terras tinha acabado. Então nós passamos aqui em Viçosa, assim, uma certa época de dificuldade, até porque não tinha mais o dinheiro das terras... e não sei, não sei como foi esse aprendizado da música, quando meu pai era jovem, porque eu não sei esta história como é, mas eu sei que ele já veio lá de Presidente Bernardes já com música.

Quando eu era menina, eu não tinha mãe, né, que a minha mãe morreu quando eu tinha sete anos e eu morava ali na entrada da Vila. E eu tinha uma ligação muito grande com os meus colegas, os amigos que tenho até hoje. Tinha uma amiga que morava na praça, a mãe dela tinha uma pensão. Eu era amiga dessas meninas porque a minha irmã mais velha era amiga das irmãs dela também. Então a gente se encontra, conversa e nós vivemos uma história muito próxima, que elas também perderam a mãe quando eram bem meninas, e a gente se encontrava todos os dias. E também, aqui perto da Vila, aqui perto das Quatro Pilastras, eu tinha também uma amizade muito forte com a Dona Fátima, mais seu Fernando, que quando a minha mãe morreu a Dona Fátima quase que me adotou mesmo. Ela que olhava meu uniforme para mim, comprava livro para mim, comprava caderno, então foi assim, como se fosse minha mãe, ela me acolheu mesmo, sabe? [olhos cheios d'água, voz embotada] E até fico emocionada porque eu devo muita obrigação, porque... [chorando um pouco] muito difícil da minha vida e tive o acolhimento dela, eu não esqueço isso, tanto é que eu mantenho esse relacionamento com ela até hoje e com a família toda. Então eu tenho eles assim, como irmãos meus, porque eu vivi ali com eles, dos cinco anos até já mocinha, e vivi dentro da casa deles mesmo, porque a gente era vizinho e por eu não ter mãe eu ficava na casa da Dona Iracema praticamente eu vivia lá, né.

E foi assim a minha vida ali. Então aqui, na época, quando eu era criança, aquela Avenida PH Rolfs não era calçada, era de terra. Não tinha luz. Tinha uma casa aqui outra acolá... ali, aonde hoje é o Charm [restaurante], ali era uma usina de café, de limpar café, sabe?

Ali onde é essa lagoa, essa represa, ali tinha o Ribeirão. E aquela época, eu vejo assim - eu até tenho escrito aí, nos meus papéis que eu ando escrevendo - que eu via que a rua era a continuidade do terreno da gente! A gente brincava na rua, à noite, não tinha luz ali na Avenida PH Rolfs, mas a gente brincava, mesmo no escuro, ficava brincando de pique, não tinha perigo nenhum. A gente conhecia os estudantes todos que estudavam aqui na Escola [UFV], naquela época todos os estudantes, quase todo estudante tinha bicicleta, ninguém tinha carro. Nem lembro quem tinha carro aqui. Mas eu me lembro que a gente, às vezes, subia a Avenida PH Rolfs na garupeira de um, desci na garupeira de outro... Eram poucos estudantes, todos conheciam a gente, então não tinha essa questão de hoje ficar com medo de criança brincar na rua; a gente vivia praticamente brincando ali, porque a rua era continuação do terreno da gente; a gente se sentia no quintal de casa quando a gente estava brincando ali na rua. Eu até escrevi sobre isso, de como é que a gente via naquele tempo, como é que a gente sabia que era o Natal, que a gente via... O tempo... Que a gente via o tempo de uma maneira diferente de hoje, a gente via que era Natal porque a gente via as pessoas começando a querer curtir um figo, curtir uma cidra, então a gente já começava a ficar vendo..., pensando no Natal. Então as estações do ano a gente via de uma maneira diferente do que a gente vê hoje, porque hoje tem laranja em qualquer época, figo em qualquer época! Naquele tempo não tinha.

Eu sou católica. Particpei de grupos de Igreja ativamente porque, naquela época, eu estudei no Grupo da Praça e aqui, naquele tempo, tinham os corais que cantavam nas Coroações. E cada época... cada semana... - eu não lembro como é exatamente - mas os corais das escolas cantavam nas Coroações. Coroação de Nossa Senhora, no mês de maio. Então eu me lembro que eu era do coral do grupo que cantava na Coroação. Então, toda a vida eu freqüentei a Igreja, quando eu era pequena, desde sempre... Eu fiz a Primeira Comunhão com sete anos de idade, freqüentei Catecismo. Eu e essas meninas que eu falei o nome delas aqui, e tinham outras... Aí eu cantei no coral, a gente cantava até o 4º ano.

Eu estudei no Ginásio Santa Rita, que era o ginásio do Padre Carlos, na época que ele era o diretor da escola, que também uma orientação católica. Depois eu vim a estudar no Colégio Raul de Leoni, que também era de um padre, que era o Padre Mendes, foi professor

aqui no Departamento de Educação, ele era o diretor lá do Colégio Raul de Leoni e também estudei na Escola Normal Nossa Senhora do Carmo que também é das Irmãs Carmelitas. E eu toda a vida fui de Igreja, vou a missa aos domingos, eu comungo, eu confesso, eu rezo o terço, acredito, tenho fé e acho que fé é muito importante na vida da gente porque quem não tem fé fica meio difícil. Eu também criei a minha filha na Igreja Católica, fez a Primeira Comunhão, já coroou... Eu acho que isso faz parte da vida, né.

A vida social aqui em Viçosa era o que Viçosa oferecia na época. Aqui eu ia ao cinema, porque eu me lembro que na época tinha cinema, como é que fala... Era matinê, era uma hora da tarde. E tinha uma situação bem interessante sobre isso: a gente trocava figurinha lá no filme, no cinema, era figurinha mesmo, fazia aqueles álbuns, trocava revistinha em quadrinhos... Então a gente fazia isto nessa matinê de uma hora, era o lugar que a gente encontrava, não só para ir ao cinema, mas também, trocar lápis, trocar figurinhas, trocar revistas, era diferente.

Então a gente ia e mais o que? A gente passeava na Universidade, que já era um programa, que eu lembro fazendo pic-nic com a minha mãe aqui na Universidade. Inclusive eu lembro que nós vínhamos caminhando e paramos naquela estaçãozinha [de trem]e sentamos num banco que tinha ali. Eu devia de ter uns cinco, seis anos. E tinha muita festa na escola. E aqui na Universidade, nesta época que a gente era menina, mocinha, tinha 12 anos, 10 anos, tinha a Semana de Fazendeiro. Era muito animado - até hoje é muito animado - mas era diferente porque o tempo também era diferente: tinha cinema à noite, passava aqueles cinemas à noite... Eram aqueles filmes sobre higiene, plantação, mas a gente adorava aquilo! Tinha muita exposição, baile, a gente não dançava, criança não dançava, mas a gente sabia o que estava acontecendo.

O que mais que tinha? Passear na praça, porque o passeio na praça... à gente ficava dando voltas em torno da praça. Era assim: os homens ficavam parados e as moças ficavam dando voltas na praça e às vezes ficava assim, os homens caminhavam de lá para cá e as mulheres de cá para lá, a gente ficava de braço dado, mas isso quando a gente tinha uns 15, 16 anos. Isso na década de 70, por aí...

Eu morava ali na divisa [risos], como diz o outro, eu morava nas Quatro Pilastras, eu desde menina transitava aqui dentro porque meu pai trabalhava aqui... Eu sei que no passado teve uma época uma confusão..., um problema de estudante, que teve uma morte de um estudante lá na cidade que comoveu muito a cidade... Porque eu me lembro... eu era menina, não sei te dizer como que é que era, mas eu sei que houve uma... Não sei se é briga, se é

discussão, não sei o porquê, mas sei que houve uma briga na cidade, e o estudante veio a falecer. Eu me lembro o chão ficou muito cheio de sangue desse estudante. Mas eu não sei te contar como que foi essa história, por que eu era muito menina, eu não me lembro não. E eu acho que transito muito bem aqui dentro. Dentro para cá das quatro pilastras e para lá [gesticula com a mão indicando dois lados]. .

[Cerca de 20 minutos depois de terminarmos nossa entrevista] Eu acho que a afetividade é muito importante; eu valorizo! Eu sou uma pessoa muito afetiva, então eu acho a afetividade muito importante. Se você está trabalhando com pessoas que convivem com você há muito tempo, que você conhece o jeito da pessoa, a gente já sabe o que agrada aquela pessoa, o que não agrada, e agente sabe como vai lidar com a pessoa, respeita a pessoa... Eu também acho que isso é um traço que a gente tem aqui na Universidade: colegas que estudaram juntos, que estão trabalhando juntos, crescem juntos, um apóia o outro. Eu acho isso importante. Mas não quer dizer que a gente esteja fechada também, a não trabalhar com outras pessoas, não é mesmo? É um ambiente de acolhimento, ambiente que a gente se sente bem, que a gente cresceu junto com essas pessoas, viveu a vida toda ali, praticamente, junto com aquelas pessoas, quer dizer... Eu acho isso muito bom, acho que isso é construtivo. É bom que a gente lembra do passado. E conta caso, como é que é hoje..., é muito bom, a gente vê o crescimento, gente conhece a evolução dessa Universidade. Quer dizer, não é uma pessoa que chega e não sabe onde está, não é! A gente está aqui, a gente foi construindo este espaço da gente aqui dentro. E viu os outros construindo os espaços e colaborando com a construção desse espaço, do que hoje é aqui. Porque a gente tem um olhar diferenciado, porque a gente vem com um olhar bem lá na memória. A gente faz um resgate de memória, e foi vendo como um processo foi se desenvolvendo, acho que isso também é muito gratificante. É isso aí que eu queria complementar.

Entrevista VI*

Eu sou de Muriaé. Muriaé é pertinho daqui. Mas na época que eu vim para cá, não era pertinho. Eram duas horas e quarenta. Na verdade, eu comecei minha vida de estudante em Juiz de Fora. Eu fui para Juiz de Fora fazer Psicologia. Fiz três anos de Psicologia. E conheci o meu ex-marido lá. Ele fazia Direito. Resolvemos nos casar e eu acabei largando o curso de Psicologia - segundo ele, ia ter aqui na Universidade - então eu não estava largando;

* Ano de nascimento 1959. Ano de formatura no curso de Pedagogia 1984.

eu estava trancando para quando abrisse o curso aqui eu retomar. E para não ficar parada, transferei para Pedagogia. Então eu vim em 81 e completei o meu curso - porque eu aproveitei muita matéria do curso de Psicologia, que a base é mais ou menos a mesma. Terminei Administração Escolar em julho de 84.

Bom, quando eu terminei Administração Escolar, eu passei um tempo tentando trabalhar e descobri que o nosso diploma de Pedagogia não vale de nada para quem quer ser diretora; direção, na época, era cargo político, era deputado que nomeava... Então dei aula no Estado de Geografia, História, OSPB, Moral e Cívica, porque eram matérias que a pedagoga podia trabalhar. E descobri que eu não tinha um diploma. Que eu não tinha nada. Eu tinha Administração Escolar e não tinha nada. Aí resolvi voltar em 87 para complementar o curso. Voltei e fiz Supervisão e Magistério das Matérias Pedagógicas. Com um ano e meio eu terminei Supervisão e Magistério das Matérias Pedagógicas, até, então, meio de 89. Quando eu terminei, eu já estava empolgada para fazer o Mestrado. Não podia sair de Viçosa... Eu já tinha descoberto que só a graduação não ia me dar nada. Não podia sair de Viçosa porque era casada aqui, tinha filhos pequenos - três filhos pequenos - mas queria fazer o Mestrado. Aqui dentro da Universidade, o único Mestrado que eu podia fazer era o de Extensão Rural. Entrei para Extensão Rural em 90. Quando eu estava terminando meu Mestrado, surgiu a oportunidade de fazer o concurso aqui. Entrei aqui em abril de 92, já concluindo o meu Mestrado, já escrevendo tese.

Meu pai é de Manhumirim e minha mãe é de Lajinha. Mas moravam em Muriaé desde que tinham casado. Eu nasci e cresci em Muriaé. Eu sou a caçula de quatro filhos. Meus irmãos mais velhos fizeram Direito; meu pai era advogado; e minha irmã fez Odontologia.

Na verdade, eu não queria fazer Psicologia, nem Pedagogia. Eu tinha vontade de fazer Arquitetura. Só que em Juiz de Fora não tinha Arquitetura. Tinha só em Belo Horizonte. E o meu pai, muito machista, falou: "Não, filha minha não mora sozinha em Belo Horizonte. Se você quer estudar fora, você tem que ir para Juiz de Fora porque seus irmãos estão lá." Eu morei com a minha irmã. Meus irmãos moravam numa república e minha irmã morava num pensionato. Pensionato de freiras francesas; quarenta mulheres morando na mesma casa! O meu quarto eram sete mulheres, assim, que faziam Direito, Odontologia, Medicina... Eu era a única que estudava à noite - o curso de Psicologia era à noite: de quatro da tarde às dez da noite - e elas todas estudavam de manhã. Então era aquela história, que quando eu chegava à noite, elas já estavam dormindo; eu entrava quietinha, na ponta do pé, para não acordar

ninguém [fala baixinho]; seis horas da manhã, quando elas iam para aula, era aquela zona dentro do quarto. Aí morei num pensionato durante um ano depois nós fomos para uma república; nós montamos uma república: eu, minha irmã e duas amigas do pensionato. Morei um ano e meio numa república.

Meu pai concordava porque eu estava com a minha irmã. Era irmã mais velha, mais ajuizada, então ele achava que eu estava protegida. Ele não sabia de nada, não é?! [risos]

Eu não estudei na Universidade Federal. O meu curso era particular. Na Federal não tinha Psicologia. Era no CES - Centro de Ensino Superior. Era muito diferente de uma Universidade Porque era uma coisa menor, um grupo menor, mas gostoso, muito bom.

Morar em Juiz de Fora, para mim era assim, era a liberdade! Sair de um pai machista e rigoroso; uma mãe 'amélia'; e de repente morar sozinha! Porque era sozinha. Minha irmã não tinha controle sobre mim, não. Ela até tentava, mas não conseguia [risos]. Eu aproveitei minha liberdade muito pouco tempo, porque logo comecei a namorar e arrumei um outro 'pai' para tomar conta de mim!

Eu amei Juiz de Fora. Eu amo Juiz de Fora até hoje. Porque é uma cidade que é grande mas não é violenta, não é difícil de viver... É uma cidade muito gostosa. Amo até hoje. Eu falo que se eu pudesse morava lá! Tentei transferir para lá quando eu separei, mas eu não consegui. Veio o tal do decreto proibindo transferências! Eu tive que voltar tudo para trás. Antes que Reitor de lá assinasse, foi proibido. Então voltei. É o meu destino ficar aqui mesmo. Na época eu quis muito ir porque eu estava mal. Eu estava separada do meu ex-marido que não me dava sossego. Então era uma forma de eu me libertar dele. Mas... não teve jeito. Ai fiquei por aqui. Acho que hoje eu nem quero mais.

Viçosa era a cidade dele, então eu vim acompanhando ele. Ele é daqui. Eu vim aqui conhecer uns meses antes de casar já sabendo que vinha para morar.

Então eu consegui transferência. E foi muito complicado porque eu não tinha uma turma. Como eu era transferida, era uma matéria com uma turma, uma matéria com outra... Mas achei o curso muito fácil. Muito fácil. Era um curso, na época, de muita memorização. E eu tenho muita facilidade para memorizar. Aquele povo lá do sul que aposentou, foi embora: Zé Fagundes, Adelino, Chico 'Sabão', eram bons professores. Era um curso muito político e muito pouca vivência de escola, pouca discussão de cotidiano escolar. Era um curso essencialmente político. Mas eram bons professores.

Optei por Administração porque na época eu pensava em montar uma escolinha; eu tinha vontade. O nosso curso não formava professor de 1º a 4º série. Ele formava para

Supervisão, Administração e professor de Matérias Pedagógicas. A minha opção era por Administração porque eu pensava assim: eu monto uma escolinha e tenho o diploma. Não tinha muita simpatia com Supervisão. Na época, a Supervisão era uma coisa muito de fiscalizador... Então eu não tinha uma boa imagem. Eu não tinha vontade de ser professora da escola Normal. O único lugar onde eu poderia ser professora, se eu fizesse Matérias Pedagógicas, era na escola das freiras e eu não queria trabalhar lá; por isso minha opção por Administração. Depois a minha idéia de montar uma escolinha 'michou'! Eu cheguei até a discutir com uma outra pessoa da cidade e tal; chegamos a visitar umas escolinhas de Belo Horizonte para conhecer... Mas 'michou'. Não sei por quê; acho que porque eu voltei para estudar, acho que porque veio o Mestrado e tal. Então a idéia ficou para trás.

Não tive vida universitária nenhuma. Eu era casada, com menino pequeno; a minha vida era de casada. De dona de casa, de mãe, de menino pequeno e de esposa... E aqui era aula. Só aula. Eu vim conhecer o Departamento aqui, assim, acho que quando eu fiz o meu primeiro estágio em Administração. Quer dizer, no último ano. Nessa época não tinha muito bolsista de pesquisa... Tinha Núcleo de Educação de Adultos... O curso era muito de aula mesmo. E era um curso noturno. A maioria das pessoas que faziam o curso eram pessoas que trabalhavam durante o dia. Hoje em dia a gente vê que o perfil mudou. A maioria dos nossos alunos hoje não trabalha de dia; não tem uma relação com a área de Educação. Mas, na minha época, eram pessoas mais velhas, eu era uma das mais novas da turma; eram professoras da cidade, do Estado, que estudavam a noite. Não havia muito essa vida acadêmica.

Minha adaptação em Viçosa foi mais ou menos. Eu vim com um nativo. Então eu me adaptei assim, à família dele, aos amigos dele, mas eu me sentia muito sozinha nessa cidade. Essa cidade existe uma coisa assim: é o povo da cidade e o povo da Universidade. Nessa época era, hoje eu não sei, acho que hoje não. Esses dois grupos não se misturavam muito. Então, como eu era do povo da cidade, eu não conseguia conviver muito com o povo da Universidade. Me sentia muito sozinha; eu tive muito poucas amigas dentro da Universidade. Tinha uma, com quem depois eu fiz o mestrado. Eu tinha uma amiga só que era nativa, que era da cidade... Então minha convivência era muito pouca. Muito, muito pouca, assim, com a Universidade. Me adaptei porque tinha filho... Mas não gostava muito. Eu acabava sendo obrigada a conviver muito com os amigos dele. E eu não gostava dos amigos dele.

Mas eu não tinha como escolher meus amigos. Ele tinha aquela coisa da aparência, de valorizar a família e tal. [vai abaixando o tom de voz e fala mais lentamente] Então eu não

tinha muita oportunidade de fazer amizades. Essa minha amiga da universidade, para ele era um problema, porque era uma mulher solteira, e na cabeça dele era um mau exemplo na minha vida, uma má companhia... Era uma vida que eu levava muito isolada. Até quando eu entrei para o Mestrado. O mestrado abriu minha cabeça e minhas possibilidades. Aí eu comecei a mandar no meu nariz. Eu comecei a botar um 'freio' nele falando que ela era uma amiga minha, que quem escolhe as minhas amizades sou eu...

Eu acho que as pessoas que faziam o Mestrado aqui eram pessoas de fora. O curso de Pedagogia era muita gente daqui, do interior, das cidadezinhas aqui em volta. Então o povo pensa com a cabecinha menor... E o povo do Mestrado não. Era gente que vinha de fora, era gente que já era profissional, que já tinham uma vida, que eram casados ou separados, ou tinham uma vida, traziam uma vida. E essa convivência com eles... eu acho que abriu meus horizontes. Talvez, muita leitura que a gente faz no Mestrado, que abre mais a cabeça da gente do que a Graduação. O nosso curso, a nossa Graduação era muito 'bitoladinho'. Não me serviu muito para me abrir muito a cabeça para nada não. Eu acho que é isso, que é a convivência com aquelas pessoas que faziam o Mestrado.

Nesse período eu comecei a me impor no sentido de ter as minhas amizades. De ter o direito de ter os meus amigos. E foi o que revirou a cabeça dele. Porque eu comecei a conviver com essas pessoas, conviver na Universidade, ter uma vida aqui dentro, participar de congressos... Na cabeça dele foi o fim do mundo! Ele dizia que quem vai para congresso é mulher que vai procurar homem! O Mestrado me levava a vontade de escrever um trabalho, de apresentar... E isso na cabeça dele foi o fim do mundo. Ele sofreu absurdamente com isso. O primeiro congresso que eu fui para apresentar trabalho foi em Florianópolis. Ele não queria aceitar de jeito nenhum. Ele só aceitou indo junto. "Tá bom, então você vai!". E foi e ficou aquele 'bicho' deslocado lá. Nem me deixou aproveitar o congresso. E nem aproveitou, porque aquilo ali não tinha nada a ver com ele, ele estava lá de "acompanho mulher". E daí para frente foi o caos, porque eu queria mais. Eu queria mais, eu continuei mandando trabalho. Os trabalhos eram aprovados, eu queria apresentar. Aí quando eu entrei aqui para Universidade, eu queria fazer aquele Lato Senso na PUC, de Belo Horizonte, que eram quinze dias de janeiro, julho, janeiro, julho...aquilo para ele foi o fim do mundo, eu passar quinze dias em Belo Horizonte. Então ele tentava me controlar pelo telefone - não existia celular na época - ele tentava controlar o horário que a aula acabava, para ver se eu já tinha chegado... Uma 'doidera'! E daí para frente eu não dei conta mais de fazer só o que ele queria.

O próprio concurso aqui foi uma coisa assim: o meu casamento já estava 'melado', eu precisava me separar, mas eu precisava trabalhar e ganhar dinheiro para sustentar meus filhos. E quando surgiu a oportunidade do concurso, era a minha grande chance de me livrar dele! De ficar independente. Eu tentei me separar em 85; juntei meus dois pequenos - um de três anos e um de um ano e meio - e fui para casa de meu pai. Fiquei quarenta e três dias separada. Aí descobri que entre o meu pai e o meu marido, meu pai era dez vezes pior! Eu falei: "não eu vou voltar; eu vou me preparar para não precisar nem de um nem de outro!" Foi quando eu voltei em 85. Quando eu voltei, eu voltei assim, para me preparar para separação. Foi aí que eu decidi fazer o Mestrado, foi aí que eu decidi fazer o concurso. Quando eu fiz o concurso da Universidade, eu fiz como uma chance de me tornar independente dele e para poder sair fora. E aí entrei aqui em 92. E me separei dele em maio de 94. Dois anos e meio depois. Sabe, assim, foi o tempo de eu me preparar, me organizar para poder me separar dele.

Meus pais queriam muito que eu ficasse casada com ele. Era o sonho deles... Naquela época em que eu me separei, "puxa, fica separada é o caos". Tudo que eles puderam fazer para me demover da idéia de separar... Eles queriam muito que eu ficasse casada, mas a minha mãe faleceu em abril de 94. Eu me separei em setembro de 94. Cinco meses depois. E eu me separei assim, até abril de 94 meu casamento estava uma merda, e eu tentando segurar. Quando ela morreu, a minha dor pela morte dela era tão grande, e um dia eu falei isso com o meu ex-marido: "olha, a minha dor tá tão grande que não cabe outra dor! Como essa não tem como eliminar, eu vou eliminar você. Não cabe mais nada de ruim na minha vida." Aí eu me separei porque era dor demais para suportar. Talvez porque eu não devesse isso a ela mais: ficar casada!. Ela sofreu muito cada vez que eu falava que ia separar. Porque é a filhinha dela, como é que ia viver sozinha, com três filhos. E quando eu me separei, eu só tinha o meu pai. Era para ele ser contra. Mas quando ele soube de tudo que eu passava dentro do casamento, ele acabou sendo a favor. Ele inclusive falou assim "puxa vida, mas se eu soubesse que você sofria isso tudo há tanto tempo, eu ia te ajudar". Aquela história da gente passar mil coisas e não ter coragem de contar para o pai, para a mãe... Porque se eu conto, eu sou obrigada a separar. Porque se eu conto e continuo com esse homem, como é que eles vão conviver com esse homem? Então quando eu me separei, ele acabou concordando com a idéia por tudo que ele soube. Mas, no fundo, no fundo, ele queria que eu ficasse casada o resto da vida. Mas no final acabou apoiando. Só que ele era muito adicional. Ele dizia assim: "a mulher só tem uma chance na vida; casou, errou: acabou". A mulher não tem outra chance. Na cabeça dele, a mulher só tem uma chance de acertar!

Olha, a minha relação com a sala de aula ela começou muito antes de eu até resolver fazer Psicologia. A minha mãe era professora. E eu tinha muita vontade de ser professora quando criança. Adorava brincar de escolinha... Só que quando eu cresci, eu comecei a perceber que ser professora não me daria dinheiro. Então, ser professora para mim era ser professora de pré, de 1º a quarta, como minha mãe foi. "Não, eu quero é ganhar dinheiro. Nessa área eu não vou ganhar dinheiro". Então eu quis fazer Arquitetura, que eu adoro matemática; por isso eu escolhi Psicologia, porque eu pensei "não, Psicologia me dá mais dinheiro do que magistério". E no fim das contas, quando eu acabei voltando para o lado da Pedagogia sem querer, eu acho que eu caí na área certa. Porque eu gosto de aula. Eu hoje penso assim. Adoro dar aula, adoro. E eu fico pensando que eu seria uma péssima psicóloga. Eu acho. Minha vida sempre foi muito tumultuada. E sala de aula é uma coisa que me encanta. Eu acho que é o que eu faço bem, é o que eu acho que eu tinha quer estar fazendo mesmo. Eu consegui um jeito de ser professora, como a minha mãe, só que ganhando dinheiro. [risos]

Meu pai era de Manhumirim e minha era de Lajinha. Eles eram primos. De primeiro grau. Só que, assim, moravam longe, nunca conviveram. Se conheceram já adultos. O meu pai, embora ele fosse de Manhumirim, a família dele estava morando em Eugenópolis, que é uma cidadezinha lá perto de Muriaé. Quando ele se formou, Muriaé era uma cidade promissora para um advogado recém formado. E era pertinho da família dele e tal e ele foi morar em Muriaé.

Entrevista VII*

Eu sou de Juiz de Fora e eu venho de uma família grande. Na família - quinze irmãos, dos quatorze que viveram, que um deles morreu com 18 anos, e outros morreram recém-nascidos - todos fizeram curso superior - quase todos eles optaram pelo magistério na vida deles. Meus pais também.

Minha mãe se titulou mal... Minha mãe fez o Normal. Ela é de 1917. É de Belo Horizonte, estudou em Belo Horizonte, fez o curso Normal e parou. Não fez curso superior. Ela era professora. Era professora de declamação. Ela era uma educadora!... Eu acho interessante esta visão de educador, em vez de chegar lá e já dar aula, ela dizia: "fala o que você sabe primeiro, deixa eu conhecer você". Minha mãe também dava aula de catecismo.

* Ano de nascimento 1963. Ano de formatura no curso de Pedagogia 1985.

Mas, enfim, sempre deu aula... E também por ter tantos filhos... Os filhos todos chegarem do jeito que são... a gente reconheceu nela uma figura... Uma educadora...

Sempre fez Ação Católica e a trajetória dela foi sempre na perspectiva mais libertadora, crítica..., apesar do meu pai ser diferente, ela foi puxando ele, e eles chegaram no final com uma mudança de mentalidade. Quer dizer, vêm de uma igreja tradicional, vêm de uma visão tradicional e depois... Meu pai era ministro da eucaristia. Então era uma pessoa que era Arena, beijava a mão de Bispo antes, então tem uma trajetória interessante de vida também. Ele passa de uma visão extremamente conservadora, religiosa do mundo, mas ele tinha, no fundo, um espírito muito ético... e depois foi mudando muito a cabeça dele, foi mudando demais...

Então... nessa família de magistério e de arte, meu pai também era professor universitário, vários irmãos, quase todos os irmãos... Um estava formando em Engenharia largou para ser músico, para dar aula de música. Meu irmão mais velho era médico formado, meu pai era médico, ele ia herdar tudo, consultório, aparelhagem e largou para fazer Pedagogia... Então assim, uma coisa muito maluca... Todo mundo assim... A gente fala que o pessoal já nasce lá em casa com um pandeirinho [faz os gestos como se estivesse tocando um pandeiro]...

Eu também queria seguir esta carreira de arte, mas eu tinha muita relação com a educação, sempre tive, assim, com crianças pequenas. Acho que o movimento Bandeirante, em Juiz de Fora, foi muito importante nisso, porque foi um movimento... Até pela questão do feminismo, também, muito interessante, porque as diretoras bandeirantes, na época que eu fiz... Era um feminismo fortíssimo, nós estudávamos textos feministas americanos no movimento Bandeirante. Então, no movimento Bandeirante eu cheguei a ser Guia, que foi minha primeira experiência como educadora. Então, na época, eu discutia a ecologia, movimento feminista, tudo dentro do movimento Bandeirante, reciclagem de lixo... Só que a gente não sabia, não tinha esta discussão ainda, ecológica...

Bom, depois disso, a minha intenção era teatro desde pequena. Sempre quis fazer teatro e quis morar no Rio de Janeiro. Então nem sei bem, porque você está em Juiz de Fora, que é uma cidade pequena, de interior, mas de forte influência do Rio. Meu desejo era ir pro Rio fazer teatro, só que tinha 16 anos, estava fazendo cursinho na época, ia fazer vestibular no final do ano e queria fazer vestibular na UniRio, no teatro e minha mãe me barrou, falou: “você não vai com 16 anos não!”. Eu era muito nova. “Você não vai não, você espera fazer 18 anos”. Como então tinha esta obrigação, me neguei a fazer vestibular, me predispus a

tomar pau no vestibular para não entrar em nenhum curso superior, então, não estudei e tomei pau no vestibular. Mas no ano seguinte, como é que ia fazer? Cursinho de novo e tal?

Então, já tinha conhecido Viçosa, conhecia a experiência da comunidade que era uma experiência interessante para mim, uma experiência diferente. Uma experiência de uma comunidade, na época dos movimentos de comunidades rurais... Eu não tinha nenhuma relação com o rural, nunca tinha ido na roça na vida, mas comecei a ouvir falar disso. Alguns amigos de Juiz de Fora tinham vindo para Viçosa e já tinham me falado daqui, dessa experiência de uma comunidade de estudantes morando, trabalhando, construindo alguma coisa diferente. Fiquei ligada nisso. Não passando no vestibular, meu pai vira e fala: “olha, enquanto você está esperando fazer 18 anos, por que você não faz um curso profissionalizante que, se você, quiser sair depois, você pode pegar um trabalho? Faz o Normal, um curso profissionalizante, você pode ser professora, ganhar um dinheiro com isso, você gosta de criança...” coisa e tal...

E aí, consegui fazer o Normal, o Normal mais tradicional do mundo, que era o colégio de freira..., coisa que era completamente fora do meu universo da época, tinha que usar uniforme... Bom, voltei um pouco no 'Estúpido Cupido' na época, achei legal o teatro, aquela coisa assim... Mas ali eu fiz uns estágios, comecei a me interessar pela coisa da escola, que eu não tinha me interessado antes. Aí eu achei bacana. Eu conheci algumas escolas interessantes que me chamaram a atenção: uma escola de Belo Horizonte que é “Pés no Chão”, uma associação. Comecei a ter contato com essa escola e o que me chamou muita a atenção foram os pais trabalhando dentro da escola, a associação dos pais, a relação com as crianças, uma outra educação, uma outra coisa. E tinha a possibilidade de um grupo que estava vindo de Belo Horizonte, um casal de amigos, que eram dessa escola, que vinham montar uma escola dessa em Viçosa. Porque eles tinham filho pequenininho, queriam sair de Belo Horizonte e eles precisavam de uma normalista, que não tinham uma pessoa com o Curso Normal para até legitimar, também ser professora desta escola. Aí começaram a me chamar “pô, tô esperando você acabar aí para você vir para cá”. Eu nunca tinha imaginado em fazer o curso de Pedagogia na vida, não tinha passado nunca na minha cabeça. Mas vim para Viçosa em função de uma possibilidade de trabalhar, vislumbrei a independência financeira e também o lado afetivo, investir num relacionamento afetivo. Acho que o que pesou mais forte, que acho que é uma coisa que pesa em mim na hora das decisões, pesa esse espaço sócio-afetivo.

Eu falei: “não, deixa eu fazer uma experiência, deixa eu ir para o interior primeiro para ver se é...” Então eu vim. Então todo o movimento que normalmente as pessoas de minha idade, da minha geração fazem, que é o sonho de todo mundo, principalmente, de quem era de Juiz de Fora, era de fazer alguma coisa no Rio ou São Paulo. Eu acabei vindo para o interior.

Eu montei uma escolinha. Éramos eu e uma estudante de Pedagogia na época. Aí foi uma grande viagem, porque foi muito bacana, trabalhava, porque eu era a artista da escolinha, assim, eu era a professora mais maluca...

Eu já tinha 18 anos. Aí comecei a descobrir ali o Estudo do Meio, o Projeto..., nunca teria imaginado que isso..., não era isso a tônica, na época. Em Viçosa não existia isso, uma escolinha assim. Aí começou a ter projeção muito grande, tal. Depois montamos outra escolinha.

Foi assim que caí no curso de Pedagogia, por identificação mesmo... “O quê que eu vou fazer aqui? Agronomia? Não, vou fazer Pedagogia, quero estudar sobre isso, quero entender isso melhor”. Eu acho que escolhi Pedagogia também porque era um curso dentro da minha opção de ficar em Viçosa também... Eu ia fazer Economia Doméstica? Na minha cabeça não tinha espaço para Economia Doméstica. Não tinha uma ligação, um nexos, eu queria ver o que tinha nexos para minha vida, e isso era Pedagogia. Estava trabalhando com escola, era professora, já tinha uma colega pedagoga trabalhando comigo e gostando.

Bom, quando entrei aqui, eu encontrei um curso interessante. Era um curso interessante naquela época, em 1980. Pegamos uma época da renovação da didática, da crítica da didática instrumental... Apesar de ter esta contradição: aqui tinha a didática instrumental, estava aqui dentro do Departamento também, mas existia uma linha muito forte aqui dentro da crítica à própria Pedagogia... Era o grupo dos Gaúchos, era época dos Gaúchos aqui dentro... Foi uma coisa importante na minha vida, foi interessante... Então, eu optei por uma habilitação também que eu achava que era a habilitação mais interessante, que era a Administração Escolar, que fugia um pouco das metodologias... que era o grupo considerado mais conservador politicamente do Departamento, que estava na Metodologia e Didática; e a turma mais crítica à própria Pedagogia e à Didática estava mais nos Fundamentos e na Gestão/Administração Escolar.

Aí eu casei, vim para cá e logo casei...

Quando eu vim montar a escolinha, eu vim participar desta experiência de comunidade também... Quando eu conheci essa experiência da comunidade aqui, eu fiquei deslumbrada! Eu nunca tinha visto fogão de lenha, nunca tinha visto uma estrada de terra, de roça...

Conhecia assim, uma fazenda Lima Duarte! Mas não sabia o que era uma vidinha de pequeno agricultor, de roceiro e, isso me chamou muita atenção! Por incrível que pareça, era o oposto do que eu queria fazer da minha vida. E as pessoas todas que eu convivia em Juiz de Fora eram pessoas muito urbanas, muito artistas de vanguarda, sabiam o que queriam e tal, de repente eu conheci um outro grupo de pessoas que vinham também todas de cidade grande mas que usavam chinelo de dedo, chapéu de palha, que queriam fazer um movimento exatamente oposto que a minha turma, que a minha geração queria fazer. [Começa a falar num ritmo diferenciado, balanceando a frase] Essas pessoas queriam fazer esse movimento de voltar a uma vida mais natural, uma vida mais coletiva, [inaudível], cooperativa... Tanto que o ALFA, por exemplo, era, né!

Apesar de todo o idealismo, todo um romantismo, existia uma proposta de construção de um novo modelo mesmo, sem nem as pessoas pensarem nessa idéia... Era a tentativa de negação de um modelo de desenvolvimento que estava [inaudível] um ritmo de vida para as pessoas dessa geração jovem. E negando tudo isso, de forma radical até para conseguir negar... Era muito radical: era de uma patrulha..., era uma patrulha ecológica, uma patrulha roceira muito grande. Existia isso. Se eu tomasse uma coca-cola eu tinha que prestar contas: "olha, está tomando coca-cola! - pôxa, gente, eu estava morrendo de sede...". E todo mundo era meio que cobrando um ao outro porque as pessoas vinham querendo uma coisa diferente. Então tinha uns muito radicais... E aí estas pessoas queriam voltar a este estilo de vida, queriam construir uma outra coisa, novas relações entre as pessoas, mais próximas, mais cooperativas, mais humanas. E Viçosa é um clima propício para isso, que estava todo mundo aqui sem família, vinham estudantes... E aí criavam uma nova família... As pessoas tinham esta história da comunidade, de morar junto numa casa só, 13 pessoas trabalharem juntas, muito sérias...

Aqui era uma cidade universitária, as pessoas tinham vínculo com a Universidade, mas existia código, as pessoas não podiam fazer mais de quatro matérias para poder trabalhar. Então todo mundo aqui estava preso no sistema, mas com uma outra... Trabalhando mesmo, concretamente... Não era uma comunidade religiosa, era uma comunidade diferente neste sentido... por exemplo, a questão das drogas não estava presente, apesar de que um ou outro ali, claro, mas assim, não era uma coisa como em outras comunidades onde isso era forte.

Existia um cuidado muito grande com a comunidade do local para não agredir... A gente foi muito no sentido de aprender com o pessoal, de ir para lá para aprender com o pessoal. Então, aí depois, o restaurante aqui na cidade foi uma experiência interessante

também, que é por exemplo... Na cidade não tinha restaurante natural e então... Tinha os comunitários que moravam na roça, que praticamente no início eram os donos do restaurante e tinham as pessoas que não moravam na Comunidade mas que mensalistas ou cooperados, que davam seis horas de trabalho e almoçavam de graça. O meu caso era este; nunca morei na Comunidade, até pelo fato do namorado estar morando lá no começo e eu não queria ir para lá. Morei na cidade, tinha minha casa, queria ter o meu espaço, queria ter a minha vida, assim, independente. Ele saiu da Comunidade e fomos montar uma outra comunidade pequena, cinco pessoas morando juntas...

A idéia do pessoal era muito interessante: era formar uma escola paralela à Universidade, era ser uma escola, o que não se aprendia na UFV. A Universidade, desde aquela época, já era voltada para a modernização, a tecnologia para os grandes produtores, e tal. E lá eles queriam aprender outras coisas, queriam fazer uma horta orgânica, queriam trabalhar com o pequeno produtor, queriam ver o que era possível para o produtor fazer, queriam aprender isso. E também queriam aprender uma vida comunitária, etc.

Foi muito enriquecedor. E dentro do curso de Pedagogia eu tinha esta vivência diferente das outras pessoas. Como o curso era noturno, eu vivia esta realidade durante o período do dia, eu não tinha muita relação com meu grupo de Pedagogia. Eu tinha relação aí à noite com as minhas amigas. Eu não tinha relação com o próprio Departamento de Educação, nunca fiz pesquisa aqui no Departamento, não me envolvi com o Departamento, nunca vinha aqui...

Eu era meio que identificada com a questão da Educação dentro do grupo ali, eu sempre estava contribuindo com uma discussão pedagógica, educativa, eu sempre tive esta sensibilidade mais social, pedagógica... A grande maioria era do grupo era agrônomo com uma visão pedagógica mesmo, com uma visão social... Era uma Agronomia que era muito mais uma visão humana, era como se fosse uma Ciência Humana, assim, não era uma Ciência Agrária. O pessoal tinha uma preocupação muito grande da... [começa a falar ritmando a frase acentuando o final] da construção de uma sociedade diferente, uma relação com o saber do agricultor, uma construção de um outro conhecimento, preocupação de Agronomia, preocupação com a produção do conhecimento.

O CTA foi uma continuidade e uma ruptura ao mesmo tempo. O pessoal todo foi embora, formando e, aquela história, ninguém queria também ficar ali porque ali ninguém visualizava como possibilidade de trabalho... As pessoas formavam e voltavam para a cidade, porque tinham emprego na cidade ou tinha emprego na fazenda do pai... Mas teve um grupo

pequeno que também não tinha outra opção, não tinha fazenda de pai, não tinha tino comercial... Bom, então, as pessoas que tinham um ideal mesmo de vida, que queriam continuar aquilo ali de alguma forma, de tirar o próprio sustento, sobreviver... E aí, juntou com a Anistia, o movimento de 84, 85, abertura política, monta-se a FASE... A história do CTA teve a ver com a FASE, com a reconstituição dos trabalhadores rurais aqui da região... A disposição de discutir agricultura alternativa em alguns locais aqui de Minas vai ao encontro desse grupo que estava aqui, querendo ficar aqui... A idéia foi de montar um Centro de agricultura alternativa, que pudesse ser também de agricultores, de produtores, como uma associação, então, formou-se a Associação dos Agricultores, Associação de sindicatos quase.

Dentro do meu curso de Pedagogia eu sempre caminhei nessa discussão, sempre estive junto dessa história toda e ao mesmo tempo tinha o meu pé dentro da escola também... E mais - é um somatório de coisas -, logo no início do curso de Pedagogia já fui ser mãe também, por opção. Esta coisa de maternidade é muito forte para mim, mãe mesmo, apesar de trazer o filho para escola para assistir aula comigo... Entrei para a Universidade em 83, tive filho em 84. E outro em 86.

Fui trabalhar na COEDUCAR e foi uma grande escola para mim; o que eu aprendi lá na educação infantil e na musicalização que eu tinha, eu trabalhava com todas as séries da escola, com tudo, música, teatro, dança, eu que organizava todos espetáculos, todas as festas...

Pois é, aí eu fui fazer pós-graduação porque, de certa forma, eram duas coisas separadas: a escola e a experiência com a zona rural, com o trabalho com os agricultores, com a agricultura alternativa, com a construção de um novo modelo. Aí já estava mais elaborado o objetivo do CTA: contribuir para a construção de um novo modelo de desenvolvimento, mais abrangente, mais social que agrícola... Eu já tinha essa idéia, gostava muito disso: "como é que a educação ia ajudar na construção desse novo modelo?", era minha inserção nessa discussão. Para a construção de um novo modelo de desenvolvimento social, tinha que ter o Plano de Educação. "Que Educação era essa?" Minha questão era essa sempre, só que eu não via como, concretamente, trabalhar a subsistência, financeiramente eu tinha que ter um trabalho, eu tinha essa preocupação muito grande com a minha independência financeira, tinha filho para criar, etc., e eu gostava desta coisa também da educação ali da escola, da escolinha, da educação infantil, tinha filho pequeno, queria estar muito próximo deles, queria colocar eles numa escola, mas numa escola diferente. Quer dizer, a discussão de educação que rolava lá [Coeducar] era uma discussão que eu fazia uma leitura de muito mais abrangente do que até, de repente, do que as pessoas que estavam lá. Mas chegou a um ponto que eu queria,

talvez, aprofundar mais nesse estudo mesmo da Educação e Extensão Rural, da Educação Rural, da questão do rural, sabe. Eu tinha uma necessidade... Eu queria continuar a estudar, na verdade estava sentindo... Queria continuar a estudar...

Eu visualizava o futuro também. Eu não me via com muito tempo assim... A minha dedicação não estava só ali dentro da escola... Era uma relação de empregador ali...

Eu queria estudar e via a possibilidade da Universidade... Não tinha idéia de seguir carreira dentro da Universidade, não tinha perfil... Eu não construí isso, assim, premeditadamente, não planejei isso, nada na minha vida foi muito planejado assim não... Mas eu ia aproveitando as brechas, eu queria alguma coisa, o quê que é possível fazer? Eu quero estudar, estudar sobre educação, quero ler mais sobre isso, ler mais Paulo Freire, eu adorava "Extensão ou Comunicação", na época era meu livrinho e eu gostava desta idéia da Extensão. Eu sabia que o Mestrado em Extensão aqui era muito tecnicista. Mas fiquei sabendo também que o Mestrado aqui tinha recebido uma nota muito baixa e estava em vista de acabar; estava muito tecnicista, muito agrônômico demais... Então, no momento que perceberam que eles iam ser extintos, eles abriram para o lado social. Aí eles fizeram, tipo um convênio com o Departamento de Educação, com os gaúchos, com o Redim, com o Zé Fagundes, com o Atílio, com [Alécio], principalmente com o Redim, que era marido da Marita, que era diretora da escola que eu trabalhava. Mas eu sabia que ele era um cara bom, legal com os outros, também que eu já conhecia, ele era uma figura importante, referência do social, político, crítico, dentro da Universidade...

Aí o quê que eu fiz? Eu tinha a experiência do CTA, já tinha necessidade de uma discussão teórica. A gente queria uma Educação, queria uma contribuição da Educação ali, e dentro desta demanda do grupo ali, eu falei “opa! ‘peraf’, deixa que eu vou estudar isso aí para vocês, deixa que eu vou fazer isso aí”. E aí a gente discutiu com o grupo do CTA um projeto de mestrado para mim. Como eu não podia sair de Viçosa, que eu já tinha filho aqui, marido aqui, casa aqui e eu não queria essa aventura de sair sozinha, filharada... Onde que eu iria fazer isso? E tinha o Lima dentro do Departamento de Extensão Rural, que era uma figura muito próxima ao CTA. O Lima era o que acreditava no CTA... Ele fez um acordo com o Redim, com o pessoal aqui, também da Educação, para orientar teses na área mais social, na área da Educação, e nessa eu entrei. Então eu via a possibilidade, mesmo que num departamento extremamente... Uma Economia Rural, extremamente voltada para o agronegócio já na época..., tecnicista..., dentro de uma lógica formal e tal... Só que dei o maior azar, porque a minha história sempre é diferente das outras, nunca faço nada

programado... Assim que eu entrei, o grupo da Educação não estava dando conta do Norberto, que era coordenador do curso, e eles 'chutaram o pau da barraca'. Deu 'brigalhada' e eles aposentaram. Foi o momento da aposentadoria precoce, que 80% do Departamento aposentou e os gaúchos foram todos embora, a turma boa foi embora...

A coisa não estava muito bem construída lá dentro do Departamento. Tinha pouca gente... O Lima não tinha doutorado, ele só tinha mestrado, ele não tinha força política lá dentro... Mesmo assim, ele segurou a minha, ainda mesmo com toda a maré contra...

Eles se aposentaram porque com aquela lei de aposentadoria, eles iam perder vários benefícios. Foi aquela 'força de barra', aposentou 80% do Departamento nesta época. Foi renovação absoluta, começou com ele e, logo depois veio o resto. Eles foram os primeiros a aposentar e foram justamente as figuras que iam me dar este apoio, e que eu não tive. Não tinha jeito de orientar no Rio Grande do Sul... O Lima entra para Administração Superior... E eu fiquei 'sem pai nem mãe' dentro do Departamento.

Então a minha história do mestrado foi muito complicada, porque eu fiz tudo sozinha... Sem saber fazer, nunca... Nem trabalhei com pesquisa na graduação. Na época, poucas pessoas faziam pesquisa aqui mesmo no Departamento... Era mais o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos... Na graduação, a metodologia de pesquisa era inexistente, quem dava era uma figura que... Eu não aprendi fazer pesquisa na graduação e nem no mestrado. Mas eu consegui caminhar, consegui terminar o curso... Eu fazia dois trabalhos, e contra tudo e contra todos, porque a coordenação do curso fazia chacota do que era a parte mais social da Extensão Rural, fazia chacota mesmo, era motivo de riso, da gente falar em alternativo.

E aí foi interessante... a primeira vez que teve greve na pós-graduação... Foi congelamento de bolsa, não tinha aumento de bolsa, olha só... Greve... Nós ocupamos a Reitoria... Acampamos... Pós-graduação!? Nunca ninguém viu isso..., porque pós-graduação não faz greve: é 'dar tiro no próprio pé'. Se faz greve é: "faz meu filho, e depois acaba sua bolsa, você não tem dinheiro e você tem que acabar a sua pesquisa assim mesmo..." Nós organizamos a APG e invadimos a Reitoria...

Aí eu tinha outro filho na história, já tinha o terceiro filho, meu filho nasceu. Todo mundo fazendo e entregando, defendendo projeto e defendi o meu filho, mostrei lá: "aqui o meu projeto". Pedi mais um ano, atrasei um ano. Minha dedicação para a parte profissional era sempre muito dividida, com um certo prejuízo quanto à parte pessoal, afetiva, porque era sempre um pouco..., pesava mais o investimento nesta área mesmo. Mas tentava fazer a coisa

da maneira que pelo menos... Não queria ser picareta também, tinha toda esta preocupação de não ser picareta, mas também nunca tive a pretensão de fazer uma coisa muito de brilhar, não tinha esta ambição. Então fui conseguindo fazer as coisas desta forma.

Depois que eu terminei o mestrado começaram aparecer as oportunidades de trabalho. Minha experiência com aula era só na Educação Infantil; pouca coisa de 1^a a 4^a série e eu gostava e queria ter mais experiência com aula. Então peguei aula, fui dar aula de geografia em Paula Cândido, depois fui dar aula de Sociologia em Ipatinga.

Depois disso, logo na seqüência, começou a ter, depois de vinte e tantos anos, concurso no Departamento de Educação... Será? Não me via com perfil nunca, mas aí eu falei: “acho que não posso perder esta oportunidade”, pensava comigo, “estou em Viçosa não posso perder esta oportunidade”. E, ao mesmo tempo, eu não queria entrar no CTA; tinha até a possibilidade de ser técnica do CTA, mas eu não queria misturar o lado pessoal, também, eu queria ter uma separação mesmo do pessoal. Ferrari era a figura, referência forte no CTA, entendeu, e eu não queria trabalhar na mesma coisa que ele, diretamente vinculado a ele; eu queria ter outro espaço.

Mas, ao mesmo tempo, eu queria fazer esta discussão junto, queria acompanhar, queria estar junto, mas queria o meu espaço, queria mais na área de Educação mesmo. Aí nesses concursos eu acabei entrando aqui. E aí comecei a ver as possibilidades de estar aqui dentro, abrindo, continuando nesse meu trabalho. E foi isso que fiz o tempo todo: tentar articular o curso de Pedagogia, abrir para essa discussão da agrícola, da discussão agrária, da questão rural, da educação no meio rural, educação não-formal; tentei fazer isso, minha trajetória aqui dentro do curso de Pedagogia é isso.

Entrevista VIII*

Eu sou natural de Manhuaçu, aqui na Zona da Mata. Meu pai é ferroviário e eu vim criança para Ponte Nova, aqui próximo. E em Ponte Nova, na época, estudava no Salesiano e fazia magistério na Escola Nossa Senhora Auxiliadora, que era responsável pelo curso Normal. A minha opção foi fazer o magistério com preparatório para o vestibular, porque apesar de que, naquela aquela época, haver ainda na família aquela idéia de que o magistério era um bom curso pelo o fato de ser filha mulher, o curso me possibilitaria, se quisesse

* Ano de nascimento 1964. Ano de início do curso de Pedagogia 1982.

trabalhar, uma vida profissional. Mas, já naquela época, eu já sabia que queria algo mais do que o magistério e fiz essa opção. Nessa mesma ocasião eu fazia parte do time de vôlei do colégio, e a gente rodava muito. Tinham os Campeonatos Salesianos; na época também havia várias Olimpíadas Regionais, eu lembro que estava no 1º ano de magistério quando a gente veio jogar aqui, disputar a Olimpíadas Regionais aqui em Viçosa. Eu me encantei pelo campus.

E era interessante porque eu pensava em continuar fazendo... Mas não eram muito claras as opções não. Achei muito interessante a Universidade e vim para cá ficar uma semana. A gente ficava alojado, apesar das Irmãs ficarem juntas com a gente. Achei muito interessante isso aqui e comecei a pensar como uma possibilidade. Ao longo do curso eu me identifiquei com a área da Psicologia, eu acho que é muito natural de quem faz. Mas sabia também que as probabilidades, em termos de inserção, em Viçosa eu teria uma capacidade de estar negociando para sair da família, vir morar em Viçosa, por essa proximidade. O que ficaria difícil em Juiz de Fora, Belo Horizonte, onde eu teria esse curso que foi se delineando como uma área interessante. E ao final do 3º ano, já encantada com a Universidade, tendo vindo algumas vezes, já vislumbrando uma possibilidade de sair de casa, morar sozinha, estudar, investir numa vida profissional, tinha gostado do curso de magistério, fui uma boa aluna, e sabia que o curso de Pedagogia não seria complicado para mim, que era o que estaria mais próximo. Era muito clara a opção pela área de Humanas. Na medida em que não tinha possibilidade de fazer Psicologia aqui, a Pedagogia seria uma alternativa, que naquele momento me possibilitaria duas coisas: sabia que eu tinha possibilidades de ingresso na Universidade, até mesmo pela concorrência que se tinha; e era o curso que estava mais próximo daquele que eu desejava e era um local que eu poderia pensar em negociar, por exemplo, com meu pai. Eu tinha na minha mãe alguém que me estimulava muito, mas meu pai: “não, mas tá bom, tendo um magistério, sabe, não tem que preocupar muito com essa questão da formação profissional, de ter um curso superior”. E aí foi a negociação.

Fui aprovada no vestibular e entrei para o curso de Pedagogia. E foi um período interessante, porque meu ingresso foi em 82 e me formei em 85. E foi um período muito interessante se você pensar na história da educação nacional, os cursos de formação de educadores naquela época, de Pedagogia, os especialistas..., havia toda uma formação muito crítica - a Pedagogia crítica - e eu fui me encontrando muito. Eu acho que cheguei aqui no curso muito ingênua ainda, vendo o mundo muito cor-de-rosa, sabe. Para mim aquele momento era interessante, era a possibilidade de estar ampliando as possibilidades

profissionais, representava muito a possibilidade também de sair de casa, de viver uma outra fase da minha vida, independência entre aspas.

Tenho um irmão mais velho, que na época ele era estimulado a sair, como foi mesmo, para estudar em Belo Horizonte, fazer Direito. Eu era a segunda filha e abaixo de mim tem mais duas filhas: uma foi fazer Jornalismo e a outra está fazendo Gestão em Agronegócio.

Eu vim para cá em 82. E foi interessante porque aí vêm os encontros, as pessoas que vão marcando. Nessa época, já no primeiro ano de curso, eu tive um envolvimento afetivo aí com uma das lideranças do movimento estudantil aqui em Viçosa na época... E eu não esqueço que ele..., a gente discutia, ele era uma pessoa muito interessante. Bom, o curso já vinha trazendo essa bagagem, aquelas disciplinas da Sociologia, a Filosofia, eu tive bons professores. Era o pessoal que estava voltando do doutorado, com aquele gás muito grande. Eu acho que o Departamento de Educação, os professores do Departamento de Educação, eles tinham um certo destaque aqui. O movimento sindical estava começando a se organizar e o Departamento de Educação tinha um lugar bem demarcado aqui, sobretudo um olhar mais crítico sobre essa realidade, sobre a educação, com algumas propostas. E aí eu encontro esse namorado e eu lembro quando ele virou para mim e perguntou se eu já tinha lido Paulo Freire e eu disse que “não, ainda não li Paulo Freire”. Eu lembro que ele me chega com a Pedagogia do Oprimido: “você está a fim de ler?” eu disse “eu estou”, “então você lê e daqui a 'tantos dias' a gente senta para discutir o livro”. Tinha o curso e o movimento estudantil... Dali a pouco a gente já estava no Centro Acadêmico...

A minha turma também teve uma especificidade: essa turma de 82 era uma turma bastante diferente das turmas tradicionais aqui da Pedagogia, porque enquanto as turmas anteriores eram marcadas por pessoas que já estavam dentro da Educação, que vinham atrás de um diploma como forma de ascensão profissional na escola, a minha turma era marcada por estudantes que vinham dos cursos de Agronomia, de Engenharia Florestal, que buscavam na Educação uma formação mais crítica que eles não encontravam lá. Eu não vinha de kombi, de microônibus; já vim para morar em Viçosa, e assim como eu, acredito que, é óbvio que havia aquelas que vinham, mas era um número muito pequeno; na nossa turma, é 85 a 90% estavam aqui para estudar, dando prioridade para essa formação e isso possibilitava a inserção em outros movimentos que aconteciam em outras áreas de formação, como é o movimento estudantil, o pessoal que mexia com teatro, que mexia com partido político. Eu acho que isso marcou muito. Tanto é que era uma turma meio complicada para alguns professores aqui no Departamento..., porque já tinha esse fosso entre as disciplinas chamadas

Fundamentos da Educação e depois a parte das Metodologias. Então quando a gente chegava nas Metodologias era uma briga; e mesmo nos Fundamentos, aqueles professores com postura mais autoritária, retrógrada, a gente conseguiu tirar professores, fazia abaixo assinado... Então eu acho que isso foi um diferencial na minha turma e naquele momento da história, onde a gente estava aí com toda uma formação muito crítica também.

Eu não tinha muita identificação com a questão da educação formal e eu comecei também a me inserir em espaços outros como o Gilberto Mello, Projeto Rondon... Já teve essa época que eu gostava muito de viajar, de rodar; não tinha grana então eu pegava os estágios nas férias e nisso eu acabei rodando e conhecendo o Brasil, fazendo esses estágios. Se tivesse o transporte e a alimentação, e fosse para uma outra região diferente, eu estava indo embora. Então eu acabei fazendo muitos desses trabalhos e que na sua maioria eram todos voltados para trabalhos de intervenção, mas não na educação formal. E aí me marcou muito, sobretudo o trabalho com os grupos, na época, populares, com os movimentos sociais. Então eu acho que isso foi muito forte aí, nessa minha trajetória, a ponto de quando eu estava formando, eu não tive dúvidas quando houve uma seleção para EMATER; eu fui atuar e trabalhar na EMATER.

Na época a gente não tinha muito isso que a gente tem hoje, oportunidade de iniciação científica, mas havia no Departamento muitas atividades de extensão. Então eu lembro que eu trabalhei várias vezes com algumas monitorias. Eu tive várias inserções nesses espaços. Tinha um certo trânsito aqui dentro do Departamento também, sobretudo com esses grupos aí que eu acho que me marcaram muito. Uma professora que foi muito importante, por conta de ter uma interlocução, de conversar, foi Olinda Noronha. E daí que eu acho que vem muito essa coisa do rural. Foi uma época que ela voltava [doutorado] discutindo a questão das mulheres aqui na indústria, na produção da cana-de-açúcar em Rio Branco, e eu comecei a ter outro contato com o universo rural...

Meu pai veio para Ponte Nova em 65, porque ele era do movimento sindical e na época houve uma certa repressão, uma caça às bruxas e ele foi um dos que estavam na direção. Então Ponte Nova foi o local onde ele teve abrigo e veio correndo de uma repressão que estava ali colocada. O sindicato dos ferroviários, na época, era muito atuante, tinha um núcleo leal aqui na Zona da Mata, mais ali próximo a Espírito Santo. Ele trabalhou um período no Rio, de onde trouxe alguns contatos, e também ele vem para Ponte Nova meio que um pouco corrido de Manhuaçu nesta história. E isso é uma coisa muito interessante, apesar de ele ter aquela postura com relação ao que eu colocava inicialmente: "não, tá bom ter um

curso de magistério"... na época ele alegava também a questão financeira, seria um custo muito alto... E isso também foi um fator que eu via em Viçosa, que eu teria a possibilidade de ter alojamento. Nos seis primeiros meses eu morei numa pensão e depois eu morei no alojamento feminino. Então eu ia fazendo esses bicos, fazendo monitoria daqui, dali, ajudando um pouco... Mas, apesar dele ter essa postura, ele sempre, contraditoriamente, ele sempre estimulava todos nós em casa. Eu lembro que as minhas colegas achavam horrível ler jornal porque jornal sujava as mãos... E lá em casa a gente era muito estimulada a ler; hora do almoço, por exemplo, a gente ficava discutindo o que estava acontecendo no mundo, e era um momento que ele gostava. Eu acho muito interessante meu pai. Ele tem o nível médio, mas se juntarmos todos os filhos, em casa, com as pós-graduações, com tudo, eu acho que nenhum tem o conhecimento geral que meu pai tem. Então assim, a gente sempre foi muito estimulada a ler, a estar tentando compreender, entendendo que o mundo era mais do que aquele universo que era colocado de imediato.

Eu acho que fiz um curso muito bom. Essa turma marcou muito, pessoas muito interessantes, que vinham da Agronomia e aí a gente teve contato; tinha também os 'bichos grilo', sabe, o povo que morava em sítio, o povo que fumava 'maromba'. Então, eu que saía da Escola Normal, daquela formação bem salesiana, a partir daí eu fui rompendo muito dos preconceitos, e vivenciando uma série dessas experiências também. Eu falando aqui eu vejo, assim, como que foram importantes esses encontros nesse momento! A gente tinha grupo de estudos, a gente estava no Centro Acadêmico, brigando e tal.

Quando eu formei, a gente foi participar da Comissão de Formatura. A gente então teve um contato grande com todos os formandos e tal, e aprendi um pouco esta coisa da articulação política, de coordenar uma assembléia. E eu lembro quando a gente estava coordenando a assembléia que iria tirar qual seria o orador - tradicionalmente, os oradores eram os homens da Agronomia - e eu lembro que, já nesta época, eu: "pô, mas, péra aí,... nós não temos só Agronomia!", e tinha um colega da gente, formando da Civil, que já tinha sido presidente do DCE... Aí começamos a articulação em porta do refeitório: "olha, vai ter assembléia hoje, vamos lá, vamos dar um apoio para o colega da Civil". Eu estava coordenando essa assembléia. Então alguém tinha ficado de indicar o nome dele e indicaram e, nisso, veio um grupo das Mulheres da Agronomia e falou: "olha, a gente concorda com a..." - porque o argumento da indicação do colega da Civil que não era só agrônomos que existiam nessa Universidade - elas vieram com o argumento que "não eram só agrônomos e não eram só homens, neste sentido elas iam indicar o nome da Helena"; e eu fui colocar o nome, eu

virei para menina do lado e perguntei “quem é a Helena que tá formando?”, “ué, é você!”- “eu não, eu não...” e aí pronto, já comecei a tremer, eu falei: “gente, eu não tenho estrutura para...” - eu pensava - “encarar aquele ginásio, fazer um discurso” e tal. Como era indicação eu falei que queria retirar meu nome, não aceitaram e acabei saindo como oradora. Fui a primeira oradora mulher, de um curso noturno, Pedagogia aqui na UFV. A Colação foi em janeiro de 86.

Aí formei. Teve esse concurso da EMATER e entrei 86, num momento muito interessante! Bom, por que a EMATER? Eu já tinha muito mais interesse por um trabalho dessa natureza do que para a área de educação formal. Mas por outro lado, eu sabia também que se me colocassem numa sala de aula, me colocassem para alfabetizar alguém, eu não saberia! Porque o que o curso me deu, em termos de uma lente para o mundo, eu senti falta desse instrumental. Na época eu não tinha muita consciência disso não, mas essa afinidade e essas oportunidades que foram surgindo - como eu também não tinha uma vivência anterior na educação formal - eu acabei jogando... Bom, entro para EMATER num momento muito interessante. Era o momento que havia as EMATER'es de cada Estado, elas eram coordenadas pelo SIBRATER, o Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural. E quem estava na frente, o presidente deste sistema da EMBRATER era o Romeu Padilha e quem estava dando sustentação política para o Romeu Padilha eram as Comunidades Eclesiais de Base do Nordeste. E havia, então, em várias EMATER'es, um certo repensar naquela proposta extensionista que estava ali colocada, assumindo sobretudo, em termos de que projeto educativo era aquele e a quem que ele estava servindo. E aí eu vejo que o curso tinha me dado muitos elementos para isso. E aí eu encontro a Dione aqui na Coordenação Regional de Viçosa, e ela traz aqui para Zona da Mata essa proposta da gente estar repensando. E ela tinha uma articulação interna no escritório central, que é o grupo que começava a questionar essa proposta, sobretudo em termos do objetivo da EMATER: aumentar a produção para aumentar a produtividade para aumentar renda e bem-estar social. Uma visão bem linear, bem positivista. Eu acho que o fato de eu ter saído da Universidade com todo esse instrumental de análise, uma base muito legal na Sociologia, na Filosofia, aí já dominando bem a Pedagogia de Paulo Freire, então, tudo isso veio contribuindo para que eu, de uma certa forma, tivesse um certo destaque, a ponto de que com dois anos eu fui trabalhar no escritório local de Senador Firmino, eu tinha dois anos de escritório local, quando eu fui convidada para fazer uma seleção, para a prova, para ir para a Coordenação Regional.

Assumi a coordenação regional e fui para Montes Claros. E a gente tinha um grupo, eu e mais três. Porque normalmente, até então, o perfil era muito da economista doméstica, porque era um trabalho de bem-estar social, que era a indústria caseira, que era aprender o tal curso do licor, do vestuário. Só que aí quando eu assumi a coordenação, isso para mim foi um grande desafio, porque eu não sabia fazer licor, não tinha curso de corte e costura, sabe..., defumação nem pensar! E eu me lembro que isso foi um aprendizado muito legal, porque a gente começou... “Bom, eu não sei, mas o meu papel na coordenação, existem muitas que sabem, muitas agricultoras mulheres, por que não?” E na verdade naquele momento nosso, o projeto de bem-estar social, ele estava muito mais voltado para as tecnologia, sejam elas na área de indústria caseira, da agricultura, como um apoio e reforço às organizações dos agricultores, por entender que a superação de vida, a melhoria das condições de vida não se dariam individualmente, não era usando o produto da horta melhor, não era lavando, usando o filtro, sabe..., que havia outros condicionantes ali, que o nosso trabalho seria justamente no sentido de estar buscando formas coletivas, unidades produtivas, formas de organização, compra comum, venda comum, entendendo que a superação só ia se dar de maneira coletiva, em grupo.

Isso foi em 88, 89 até 90. Porque foi em 90 começou a caça às bruxas. Eu lembro que a gente começou a ficar visada. Uma das alternativas foi sair para o Mestrado. Eu já tinha tudo certo e tinha o aceite de Campina Grande para fazer na área de Sociologia Rural, mas a EMATER só me liberou para ir para Viçosa. Então eu vim em 91, voltei para Viçosa para fazer o Mestrado em Extensão Rural... Eu já tinha feito uma seleção já tinha sido aprovada, o que eles tinham que definir era para onde eu poderia ir. Então eles bateram o pé que naquele momento eles tinham o interesse que eu viesse para Viçosa, para o curso de Extensão e não de Sociologia Rural. Eu vim financiada pela EMATER.

Então eu comecei meu curso aqui em 91 e quando foi em 92 eu já tinha terminado os créditos. Fiquei sabendo que haveria concurso para área de Psicologia. E na época, então eu já tinha acabado os créditos, eu pensava: “bom, já estava próximo de retornar, eu voltava para EMATER ou tentava aqui?”, aí joguei as minhas fichas aqui nesse concurso. Já tinha feito algumas disciplinas na UFMG, lá na Psicologia Social, eu vim acompanhando um pouco alguns trabalhos aí, por causa desse trabalho da extensão mesmo. E eu acabei passando.

Toda essa fase na EMATER me marca pelo reconhecimento da importância social, econômica e política da agricultura familiar e então a minha tese [mestrado] acabou sendo movimento sindical, a organização, estrutura dos sindicatos dos trabalhadores rurais.

No Departamento a gente consegue montar um grupinho de Movimentos Sociais e Educação, fizemos um projeto sobre um diagnóstico participativo lá na Barrinha - tínhamos na época dez bolsistas de graduação. Depois veio uma demanda aqui para o Departamento de Educação, da AMEFA para uma capacitação dos monitores das Escolas Famílias. Eu me interessei muito em estar aprofundando, achei interessante, achei uma proposta pedagógica bastante original. Aí me dispus a estar estudando no meu Doutorado, foi onde eu saí daqui com a proposta sobre as escolas famílias em Minas Gerais.

Os irmãos do meu pai moravam no Rio, então a gente passava férias lá. A gente tinha valores daquela classe média, que era assim, o valor lá em casa era jornal, revista, alimentação completa, frutas - eu lembro que na época, como meu pai já tinha morado no Rio, chegava Natal, ninguém conhecia castanha, nozes, avelã e meu pai gostava... E viajar, porque ele achava que era muito importante, e realmente foi, tanto é que a gente, todos nós aprendemos geografia lá em casa... Não muito, era aqui o Rio de Janeiro, é Espírito Santo, mas a gente viajava muito nos livros, também. Minha avó morava em BH, passava as férias em BH. Por conta dessa inserção no time de vôlei da Escola Normal, conhecia todos os Salesianos: Campos, Macaé, Vitória, Santa Catarina, Brasília... Mas assim, aqui me despertou muito, era assim, aquela coisa da vida universitária, sabe, esse colorido, essa energia, essas pessoas aqui... Meu sonho era formar em Pedagogia, alugar um apartamento com algumas colegas, porque eu pensava em dar conta, uma república e conhecer o nordeste brasileiro; daí para cá na minha vida já estou no lucro... [risos]. O que vêm depois é lucro. Eu sou capricorniana, e dizem que tem dois tipos de Capricórnio: a cabra de fundo de quintal, aquela que dá conta de pastar... e as que sobem morro... [risos] eu quero ver o que têm ali atrás do morro, mais um pouquinho...

Para mim, sinceramente, tive uma formação muito boa, muito sólida, sobretudo neste aspecto, uma formação mais crítica, uma fundamentação, mas tanto quanto esta formação, eu vejo para mim, que o espaço, aquilo que a Universidade oferece para além da sala de aula foi muito rico. Então, eu tento a todo o momento estar estimulando e abrindo estes espaços... e aqueles estudantes que começam e que querem uma oportunidade para além só daquilo da sala de aula, eu acho que a gente tem que dar oportunidades. De estar abrindo os espaços que eu acho que foram extremamente importantes na minha vida, que me propiciam ter a trajetória que eu tive, que me deram oportunidades a ponto de estar aqui hoje, porque eu acho que eu não estaria aqui se eu não tivesse tido estas oportunidades. Também tenho que falar que não

tenho uma inserção grande no curso de Pedagogia: eu dei aula até hoje somente para duas turmas de Pedagogia...

VI - AS TRILHAS ATÉ A UNIVERSIDADE

Explicar a opção pela Pedagogia é, para as ex-alunas, mapear percursos no espaço, cartografar 'identidades' e fronteiras das posições do sujeito de gênero, geração, etnia, local institucional, localidade geopolítica.

As famílias, as escolas, as pequenas cidades são reconstruídas através da memória das experiências organizadas na narrativa como trajetória. Apresentadas como lugares e espaços do cotidiano, fazem emergir seus movimentos e complexidade. Qualquer tentativa de agrupar ou classificar as narrativas é provisória, se desmancha logo que se tenta colá-las segundo alguma categoria ou característica comum. Não se sustentam. Isso fica bem acentuado no que se refere às famílias. Foram destacadas diferentes experiências familiares, se ocupando em apresentar como compreendem o papel das relações familiares nas suas trajetórias de ex-alunas do curso de Pedagogia da UFV. As narrativas de si processam referências às famílias, mas sua função significativa é diversa. Há narrativas em que a família foi o tema central. Há também narrativas em que a temática da família é periférica. E há as que o tema é central como origem, mas perde tal posição na trajetória privilegiando outros grupos e relações na construção da memória.

Entretanto, na diversidade desses 'refazer', três aspectos nas narrativas da imagem de si sobressaem movimentando sentidos e significados nas noções de 'identidade': as famílias de gerações de mulheres; a condição de filha; e as dimensões sociogeográficas (relativas às questões que envolvem os subespaços da pequena cidade e da universidade).

6.1. Gerações de mulheres da família

Independente do lugar que a família ocupa na construção da narrativa, a condição de filha é abordada em todas elas, como contexto da trajetória em direção à afirmação de identidade e autonomia. A diferença principal entre as entrevistas que enfatizaram as gerações de mulheres e as que enfatizaram a condição de filha é que nas primeiras são acentuados

Sobre a noção de fronteira: "nunca se está absolutamente certo de que se está lidando com o de dentro ou de fora do sistema. A fronteira está lá, mas não se pode fixá-la." (Cillers, 2003:189).

Segundo Morin (2001) a complexidade é entendida no sentido latino da palavra complexus, "o que está tecido junto", no qual os constituintes são diferentes, mas é preciso ver o conjunto, como em uma tapeçaria. (p.51)

aspectos mais agnáticos, trazendo a ancestralidade como sentido importante para a própria 'identidade' de gênero. Nas que acentuam a condição de filha, essa posição de sujeito de gênero tem caráter mais individualizado.

As construções de memória que acentuam a importância da família compreendida pelas gerações de mulheres na significação de sua própria trajetória, referem-se à família da mãe (avó, mãe e tias), cuja 'linhagem' constitui uma espécie de 'genética' do feminino enquanto parâmetro para definição da imagem de si mesmas. Esse espaço geracional funciona como contexto narrativo de pertencimento de gênero na família e de afirmação de autonomia, e se dá por movimentos de identificação/diferenciação na definição da imagem de si.

Movimentos de identificação/diferenciação são narrados através de aspectos ou fragmentos de subjetividade que dizem respeito ao que é perpetuado e o que é transformado, subvertido. A geração de mulheres é uma configuração de pertencimento que está entre o sentido biológico e o cultural, num espaço intervalar, que na apresentação da imagem de si não se fixa em um desses dois termos. A geração de mulheres é algo que perpetua e renova, ao mesmo tempo, a 'identidade' dos sujeitos 'femininos'. A história das mulheres na família – da mãe – é refeita como uma sociologia das gerações sob das diferenças de gênero. O que está perpetuado pelas gerações de mulheres refere-se tanto às continuidades quanto as discontinuidades. Os movimentos de autonomia e independência das ex-alunas são parte de um movimento ou 'natureza' próprios das mulheres da família, consideradas nas possibilidades e condições de sua época. Por sua vez, o que é transformado ou subvertido pode referir-se tanto a função histórica que a ex-aluna assume por ser da nova geração, atualizando as posições de identidade do seu tempo, quanto transformando essa própria 'identidade' de gênero, enfrentando o que permaneceu cristalizado na história de gênero da família.

As trajetórias apresentam enredos de tensão - mais dramáticos ou mais naturalizados - entre o que é herdado e o que é contestado na construção da 'identidade'. Essa tensão gerada pelas tentativas de afirmar

Agnação: Relação de parentesco (entre indivíduos de qualquer sexo) traçada por linha exclusivamente masculina; parentesco uterino: relação de parentesco (entre indivíduos de qualquer sexo) traçada por linha exclusivamente feminina. (Dicionário Aurélio)

A noção de gerações de mulheres utilizada se aproxima dos aspectos discutidos por Sirinelli: "Certamente a geração, no sentido "biológico", é aparentemente um fato natural, mas também um fato cultural, por vezes modelado pelo acontecimento e por outro derivado, às vezes, da auto-representação e da autoproclamação: o sentimento de pertencer - ou ter pertencido - a uma faixa etária com forte identidade diferencial." (Sirinelli, 2002:133). Entretanto, as narrativas enfatizaram o pertencimento a uma faixa etária juntamente com o pertencimento de gênero, cuja forte identidade diferencial envolve tanto a geração vertical como a horizontal.

gênero como essência e como construção é situada diferentemente nas narrativas segundo as experiências de classe, de etnia no lugar da pequena cidade.

Como são muitos os lugares de “posições do sujeito - de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno” (Bhabha, 2003:19), há o que diferencia um lugar de outro e há o que os identifica e o que os complementa. As fronteiras são, então, opacas e meio que ‘desfocadas’, ou ainda com ‘buracos’, pois estão carregadas com diferentes forças de aproximações e distanciamentos, trazendo a possibilidade iminente de produzir novos lugares e novas fronteiras. O que está em questão são os tensionamentos das fronteiras apresentados pelas experiências relatadas dessas ex-alunas, as trajetórias da busca da autonomia, da sua afirmação como sujeito.

Lidar com esses movimentos, deslocamentos, foi um desafio da construção da narrativa, já que a tradução das experiências recorreu muitas vezes à lógica linear e dicotomias. Assim, as posições do sujeito que habitam a 'identidade' foram definidas pela diferença, e estas identidades de diferença produzidas pela lógica binária. Constituídas como polaridades, as identidades se tornaram, nesse momento, fixas e as posições cristalizadas. Mais do que isso, eram hierarquizadas. Por estarem ‘espremidas’ entre deslocamentos e fixidez, é possível ler e refletir sobre elas como propõe Bhabha (2003): ao invés da relação binária, as diferenças culturais sejam compreendidas como relações que são tecidas em fronteira: "espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se num processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença" (p.22). As identidades de diferença trazem, assim, também um lugar de negação, de tradução, de reinscrição, como já foi colocado neste trabalho.

As gerações na família estão presentes em outras narrativas, com suas marcas de gênero, assim como a condição de filha e a questão sociogeográfica. Devido sua forma pulverizada, é mais adequado tratá-las na particularidade de cada entrevista. Antes, porém, uma temática que

Segundo Linda Nicholson, o fundacionalismo biológico refere-se aos dados da biologia que co-existem com aspectos da personalidade e o comportamento, mas as relações entre eles são acidentais. É diferente do determinismo biológico, que prevê uma relação direta entre biologia, aspectos da personalidade e o comportamento, no qual a biologia determina a personalidade e o comportamento. Assim, “ao enfatizar a identidade sexual [...] permite reconhecimento de diferenças entre as mulheres. Mas o faz de maneira problemática, conduzindo mais à coexistência entre diferenças do que à intersecção entre gênero, raça, classe, etc.” (Piscitelli, 2004:59).

também aparece em várias narrativas demanda algumas reflexões. É a máxima “minha filha não mora (ou estuda) fora”, apresentada como forte determinação nas narrativas das trajetórias.

6.2. “Filha minha não mora fora”

A máxima “filha minha não mora fora”, presente em cinco das oito narrativas, condensa os significados das relações entre geração, gênero e lugar que intensamente se inscrevem no modo como esses percursos até a universidade foram lembrados. Em seus sentidos particulares, essa máxima foi negociada ou apropriada como um vetor importante na definição das opções das ex-alunas frente ao ensino médio e superior. Os sentimentos quanto a essa condição são tão diferentes quanto às relações familiares apresentadas.

Um dos destaques sobre essa máxima é que ela, de certa forma, já era formulada para as mulheres que também entraram para a UFV cerca de trinta anos antes, no curso de Economia Doméstica, o que instiga refletir sobre sua permanência e recorrência. Existem muitas distâncias entre as jovens estudantes da década de 50, que foram as primeiras mulheres a cursar o ensino superior em Viçosa, e as ex-alunas de Pedagogia da década de 80. Pode-se dizer que dentre as mudanças históricas mais importantes estariam os movimentos feministas e de contracultura da década de 60, o regime da ditadura militar, a própria reforma universitária, o consumo em massa da televisão como entretenimento e importante meio de comunicação, dentre outros. Entretanto, a recorrência do impedimento “filha minha não estuda fora” as aproxima quanto à percepção da limitação do acesso à educação para as mulheres na região agrícola. As entrevistas com as primeiras alunas do curso de Economia Doméstica são bastante semelhantes à algumas das entrevistas das ex-alunas da Pedagogia.

Nas entrevistas realizadas por Lopes (1995) com as primeiras professoras e alunas do Curso Superior de Economia Doméstica, elas relatam que em seu percurso escolar, quase todas passaram pelas Escolas Normais - "normalistas católicas".

Sobre a trajetória, as economistas domésticas entrevistadas situam o pai ou professores da antiga ESA, ou seja, o elemento masculino, "como os primeiros responsáveis pela opção pelo curso, acrescido do gosto ou motivação pelas coisas da casa, o que se traduz como a dificuldade de sair de Viçosa para estudar, ou pelo fato de perceberem o curso como adequado à mulher." (Lopes, 1995:151). A autora destaca que isso difere muito da década de 50 e 60, quando a "ideologia da participação da mulher na sociedade é utilizada de forma ambígua, ora como dona de casa, ora como trabalhadora". (151-152), o que nos leva às pedagogas da UFV da década de 80.

Uma questão instigante que Lopes (1995) levanta é sobre "o fato de que as opções aparecem sempre como se fossem da ordem do arbitrário, sugerindo obra do acaso. Surgem, na verdade, como não-escolhas. Era o que se oferecia para as mulheres dessa realidade." (p.153). Os impedimentos para fazerem outros cursos que fossem de seu desejo, são localizados na condição de ser mulher, só sendo possível vislumbrar cursos ofertados em cidades próximas ao local de moradia.

Todas essas questões podem ser traduzidas para as que foram expostas pelas ex-alunas do curso de Pedagogia, acrescidos do problema que ainda, de alguma forma, permanecem na década de 80, o que não é nada desprezível. A não-escolha ou falta de escolha, a ausência de motivação para entrar num outro curso que não fosse o destinado às mulheres pode até ser mais compreensível historicamente, tendo em conta as transformações do meio técnico-científico-informacional da pequena cidade na década de 50, do que sua permanência na década de 80.

A força desse prático-inerte permite refletir que as transformações do espaço incidiram superficialmente na lógica desses aspectos de gênero e geração. As transformações da cidade pela urbanização na região agrícola não significa que elas mimetizem as formações urbanas das grandes cidades. Além disso, as rugosidades da oposição rural-urbano em espaços com pouca transformação do meio técnico-científico-informacional são diferenciadas em espaços em que ela ocorre de modo mais intenso.

Nas análises de Woortmann (1995) sobre as relações familiares em colônias alemãs, sair do campo e ir para a cidade significava “perder-se”.

“O mundo urbano significa 'perdição', pois implica rompimento com o modelo de solidariedade familiar e com os padrões de autoridade. A cidade é o lugar, por assim dizer, da guerra de todos contra todos. [...] o universo ordenado pelo parentesco se opõe ao universo individualista da cidade. A referência da jovem mulher que vive na cidade remete a sexualidade: sua fragilidade por ser mulher e mais suscetível aos que a cidade afeta: ‘essa é uma flor por onde o colibri já passou’”. (p.189)

Essa colocação remete às questões propostas por DaMatta (1997), ao tratar da lógica da “da rua” e “da casa”. Expressões populares como “olho da rua”, “rua da amargura” remetem a sentidos de isolamento e abandono. Além disso, é onde vivem os malandros e pilantras.

“[...] Nada mais dramático para alguém de “boa família” do que ser tomado como um “moleque de rua”; ou para uma moça ser vista como uma “mulher da vida” ou alguém que pertence ao mundo do movimento e do mais pleno anonimato. Fazemos uma equação reveladora entre o “ninguém conhece ninguém”, o “ninguém ser de ninguém” e o estados sociais altamente liminares como a boêmia, o carnaval e, evidentemente, a pré-criminalidade”. (p.58-59)

É nesse sentido, da lógica da rua que a cidade grande é colocada em perspectiva. Para os pais das ex-alunas, permitir sua filha morar sozinha numa cidade maior para estudar é, praticamente, estar colocando-a “na lógica da rua”. Entretanto, pode-se questionar como que ele deixa sua filha morar num alojamento universitário, onde também prevalece o anonimato, o individualismo, o cosmopolitismo, e outras características que podem ser aproximar da sociabilidade da cidade.

Segundo as palavras de DaMatta (1997),

“[...] na gramaticalidade dos espaços brasileiros, rua e casa se reproduzem mutuamente, posto que há espaços na rua que podem ser fechados ou apropriados por um grupo, categoria social ou pessoas, tornando-se sua “casa”, ou seu “ponto”. Neste sentido, [...], a rua pode ter locais ocupados

DaMatta (1997) analisa a divisão/oposição do espaço/tempo da casa e da rua como categoria sociológica, ou seja, que entre os brasileiros a casa e a rua designam "entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados" (p.15). A casa e a rua é "um par estrutural constituído e constituinte na própria dinâmica de sua relação" (p.16), que pode se dar de diversas formas de relação.

“Embora esse argumento ainda mantenha uma divisão dual da sociedade, ele o faz de maneira dicotômica, pois considerados dois termos, público e privado, um par semântico. Um não se compreende sem o outro, ambos definidos pela reciprocidade constante e diferenciada. Um dos aspectos deste argumento é o da separação e complementariedade entre os dois, o que está presente em outros autores. Por exemplo, em Da Matta. Entretanto, essas discussões apesar de esclarecedoras sobre alguns aspectos da relação entre o público e o privado, tendem a obscurecer alguns de seus componentes: os atores concretos e suas interações, os lugares que esses atores ocupam e as relações que combinam o que se supõe separado”. (Kofes, 2001:93-94).

permanentemente por categorias sociais que ali “vivem” como “se estivesse em casa”, conforme salientamos em linguagem corrente”. (p.55).

O *ethos* esaviano usou dessa “gramaticalidade” de modo primoroso ao consolidar o internato e a instituição como um lugar em que “se sentissem em casa”, na família esaviana. Atento aos recortes culturais, a genialidade de Bello Lisbôa na década de 30 permitiu que isso fosse vivido pelas estudantes na década de 50. Já para as estudantes da década de 80, isso se apresenta mais como prático-inertes da cultura universitária. Os alojamentos são considerados ‘patrimônios’ da universidade – enquanto parte importante da consolidação do *ethos* esaviano - e ‘patrimônios’ dos estudantes – enquanto parte importante para viabilizar as condições de permanência na universidade pública. Isso gera, nas entrevistas, expressões de uma dizendo que o paternalismo da universidade mostraria sua face mais ‘absurda’ com aqueles alunos morando e comendo ‘de graça’, e de outras dizendo como foi ‘maravilhoso’ morar no campus. O prático-inerte constitui lugares diferenciados dadas as posições de sujeito diferenciadas. Para a primeira, estaria constituído ali um ‘lugar de memória’, e para a segunda a constituição de um novo lugar.

A opção pela UFV permite às ex-alunas equalizar e negociar facilmente o “minha filha não mora fora”. Criada para formar profissionais de “altas qualidades”, e depois para mulheres de “altas qualidades”, a estrutura do *ethos* esaviano parcialmente ‘desmantelada’ pela reforma universitária deixa uma herança importante de acesso para as estudantes de pequenas cidades, viabilizando o acesso ao ensino superior que talvez fosse impossível, ou pelo menos ‘traumático’, dadas as pautas de relações de gênero e geração na suas famílias, em especial as de baixo capital financeiro e social.

Por sua vez, criam mais uma não-opção de curso. A opção pela UFV é anterior ou ainda impõe uma adaptação dos interesses de formação do ensino superior aos cursos que ela oferece. Cursos esses com classificações e hierarquizações de gênero e de classe, especialmente por serem oferecidos numa instituição eminentemente de ensino agrícola. Tendo em conta que se trata do curso de Pedagogia, cabe a reflexão de que

"A memória pendura-se em lugares, como a história em acontecimentos"
(Nora, 1993:25).
Segundo Pollak (1992),
"cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização".
Pollak (1989) diz que "os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas, etc.". Esses pontos de referência ou "lugares de memória" (Nora, 1993) estruturam a memória e a inserem na memória coletiva.

a Universidade também faz opção por uma formação em Pedagogia – curso noturno, com objetivo funcional em função da legislação, voltado para a realidade escolar local e regional. Assim, imprime um perfil acadêmico no espaço do ensino agrícola – que é a UFV – através do qual também passa a fazer parte das redes que envolvem questões de gênero e classe, assim como as questões culturais do espaço das pequenas cidades.

Em três narrativas não aparece a máxima “filha minha não estuda fora”. São as que apresentam trajetórias em que a opção pelo curso é posterior às decisões quanto ao trabalho na UFV, ou seja, as que são funcionárias da universidade, e ao trabalho como educadora na cidade e junto ao movimento de agricultura alternativa. As duas primeiras trouxeram a funcionalidade do curso noturno, apresentando-se como um curso viável. Uma exclusivamente por ser noturno; outra por ser Pedagogia e por ser noturno. A terceira narrativa aqui referida faz a opção por morar e trabalhar em Viçosa, e a partir disso, escolher um curso que tivesse “nexo” com o que estava fazendo.

6.3. Percursos

“Eu queria caminhar com as minhas pernas”.

A narrativa na Entrevista II enfatiza o tema da família libanesa, predominando a descrição da família patriarcal, em que o domínio econômico e a autoridade paterna organizam social e politicamente as relações familiares. Gênero obedece à ordem da tradição étnica: as mulheres não estudam (ou "não vão para frente") porque na tradição da divisão sexual elas devem ocupar-se da casa, cuidando do lar e dos filhos. Já aos homens, sua inserção é no mundo público do trabalho e para eles estudar é uma opção.

A tradição cultural libanesa entra como uma referência de pertencimento, uma ordem social descrita pela narradora com traços muito definidos, que envolve a família e atua de forma rigorosa enquanto código de controle e disciplina. Assim, a mãe que antes trabalhava como professora, abandona a profissão com o casamento como reza a tradição. Cabe observar que, em se tratando de uma ex-aluna de Pedagogia, mesmo

a mãe sendo professora, não é ela o sujeito de inspiração e de modelo para a narradora, pelo menos enquanto identificação positiva.

Diferente das outras narrativas, as trajetórias dos homens são mais evidenciadas na história da família, já que o universo masculino é apresentado de modo muito mais explícito como centralizador da dinâmica familiar. Essas trajetórias dos homens também são histórias da ascensão econômica da família imigrante, que através dela constrói também seu capital social. É neste capital simbólico da família na cidade, organizado também pelo gênero, que a descrição da trajetória da ex-aluna se desenvolve. É, assim, uma família importante na cidade, com especial destaque ao tio que foi prefeito e depois também construtor civil. A família ascende com a articulação dos homens da família entre si. A família de cultura libanesa e que se apóia economicamente em seus pares, consolida-se como unidade e se fortalece como identidade à sociedade local. “Andar com as próprias pernas”, como diz a ex-aluna, significa afirmar autonomia dentro e fora de casa.

Ao discorrer sobre a tradição libanesa nas questões de gênero na família, a narrativa dá prioridade às relações entre pai e filhos e filhas. A centralidade da reconstrução pela memória é a presença/ausência de favorecimentos possibilitados pela condição econômica oferecidos pelo pai. Sua análise é de que tais favorecimentos concedidos aos filhos homens criaram uma relação de dependência, criando homens dependentes emocionalmente do pai. Ao contrário com as filhas mulheres, que por ocuparem lugar discriminado subalterno, desenvolveram autonomia e independência. O sentimento de ser preterida por ser mulher é de extremo incômodo, já que o modo como gênero determina os relacionamentos com o pai não são compreendidos como naturais e sim como um problema. Há a sentimento de inferiorização desde o nascimento - a mãe que parir meninos é presenteada; se parir meninas não. Na tradição do ritual relativo ao nascimento de meninos e meninas, a hierarquia e o determinismo biológico das relações de gênero são duplamente reinscritas. Para o patriarca, o nascimento de um filho só é um acontecimento se o bebê for

Lugar, neste contexto, está entendido nos termos colocados por Certeau, “Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.” (Certeau, 1990:201)

do sexo masculino, e a maternidade só é comemorada nessa mesma condição, quase que sendo a responsável pelo o sexo da criança.

A força da família é grande, e sua rede permite articulações importantes no favorecimento de iniciativas e desenvolvimento no campo do trabalho - negócios da família - e na ajuda mútua entre os familiares, como no caso de poder estudar nos EUA graças ao acolhimento da família imigrante que lá morava. Entretanto, tais movimentos são acionados para os homens. As limitações da pequena cidade são transpostas pelos homens quando é alçada a rede da família em outras regiões geográficas, que recebe os parentes por períodos de tempo, quando a cidade não dá alternativa de estudo ou trabalho. A acolhida da família é a segurança de que aquele que sai estará em família e muito bem cuidado.

Estudou em no Colégio Normal, que era das Irmãs Carmelitas. Duas vertentes se abrem para ela nessa formação: uma foi a opção de ser freira, abandonada por causa do desejo de viver maternidade; a outra foi o interesse especial pela Psicologia. Em ambas, a relação interpessoal foi importante. Na primeira era “muito amiga das Irmãs”, e freqüentava a casa delas; na segunda, lia muito sobre Psicologia por causa dos conflitos familiares na adolescência e encontrava nas professoras de Psicologia muito diálogo sobre isso.

Sua opção de curso era a Psicologia, mas como o curso não era oferecido na cidade, teria que sair para estudar. Como o pai “falou que não iria favorecer minha saída, não tinha condições de eu sair, não permitiria. Então eu tive que ficar aqui em Viçosa”.

A postura de interdição do pai é explicada pela tradição étnica - família de libaneses - e nessa família étnica as relações dos papéis sexuais são bastante rígidas quanto ao patriarcado. A divisão sexual do trabalho tradicionalmente mantida pelo pai e pela mãe é recriada numa outra cena, na situação de que o pai não permite que a filha estude fora. É aqui que a ex-aluna decide “andar com suas próprias pernas”, através da trilha até o curso de Pedagogia, como estudante e depois como professora, alimentada pela auto-estima construída na ‘identidade’ feminina que tem seu lastro nas leituras que faz sobre as trajetórias de suas avós.

A universidade pública localizada em Viçosa torna-se, assim, uma força fundamental no espaço, mesmo para essa ex-aluna de família de boas condições econômicas. Esse foi um objeto importante na configuração da superfície social que direcionou a trilha para ela “caminhar com as próprias pernas”.

A opção pelo curso de Pedagogia é o resultado da aproximação possível com a Psicologia a partir dos cursos da UFV, o que permite manter-se nos seus interesses, sem desviar o rumo de suas escolhas. Havia interesse real em alguns campos de conhecimento envolvidos na Pedagogia, além de que o objetivo perseverado em conformá-la ao olhar da Psicologia, não é muito difícil, dada a sua relação histórica com Educação. Ela não faz aqui uma troca da Psicologia pela Pedagogia, ela conforma a segunda à primeira. O que é importante é que mesmo com os condicionantes familiares e locais, ela se mantém na direção da formação que tinha escolhido – “fazer Pedagogia com o olhar da Psicologia”.

O primeiro grande desafio foi entrar para universidade. Isso por si só quebrava as determinações previstas pela tradição para as mulheres. A partir de então, os projetos que foram se desdobrando a partir desse “andar com as próprias pernas” eram desacreditados e suas conquistas pouco valorizadas.

A ex-aluna percebe que algumas de suas características de personalidade e comportamento individuais são também identificadas em outras mulheres da família, que no caso são as avós. A aproximação identitária permite que sua postura divergente encontre apoio nas redes sociais da família. É um sentido de não-marginalidade, de divergência sem rompimento. Aparece, assim, a geração de mulheres. A bisavó viúva teve muitas dificuldades e trabalhou duro. A avó, que era então de família humilde e libanesa, casou com fazendeiro e político - português - que ‘quebrou’ financeiramente, e aí ela teve que assumir os negócios.

A narrativa faz uma conexão entre capital financeiro e condição feminina: as condições econômicas mais precárias possibilitaram a emergência de mulheres mais autônomas e capazes: quando as condições econômicas são mais precárias, empurram as mulheres libanesas para o

trabalho fora do espaço do lar, constituindo um novo lugar em que elas emergem. A maneira que ela relata a trajetória da mãe, que se submete à decisão do marido sobre seu trabalho como professora ao casar, cria o contra-ponto na geração das mulheres de sua família - da bisavó viúva e da avó batalhadora. É nessa geração de mulheres que trabalharam fora e também na sua oposição (a mãe que abriu mão disso) que ela se encontra alinhada e fortalecida. A divisão e o trânsito entre a casa e a rua inscrevem as divisões entre as figuras identitárias femininas da mulher dona de casa e a mulher que trabalha fora. Essa divisão em que autonomia de gênero é trabalhar fora, ou que independência financeira é o código absoluto da autonomia da mulher, depois de afirmada e reconhecida na narrativa, é abandonada. Recorre à outras relações de poder dentro mesmo da tradição (tradução) libanesa. Lembra que essas mulheres – avós - também eram libanesas, o que reforça, por uma outra via, a vertente étnica, no sentido de justificar que essa descontinuidade que elas representam para a ex-aluna não necessariamente rompe com a cultura da família.

É expressão de senso comum: o homem trabalha e a mulher trabalha fora.

Num sentido inverso, é incluída a outra avó, que cumpria função mediadora entre ela e o pai. É através dessa avó que ela traz elementos que resignificam o lugar da mulher na tradição libanesa como um lugar de valor. Assim, “apesar de não trabalhar fora”, a avó era determinada, construía o diálogo na família. Segundo a ex-aluna, como a mulher libanesa tem muito poder sobre os filhos, ela é muito importante na equalização das diferenças e entendimentos entre as gerações, incluindo a dos netos e netas. Assim, a narrativa procura mostrar que mesmo contestando, a partir de seu lugar de filha, as formas de gênero presentes na família, não faz disso uma ruptura com a cultura libanesa. Digamos que a ‘moderniza’ através do exemplo das suas avós.

Aparentemente está lidando com dois códigos opostos de empoderamento. Um é a divisão entre a mulher que trabalha fora e a mulher que só cuida do ‘lar’, divisão essa que contestaria a tradição libanesa. Porém, isso não é absoluto na família, como ela mesma descreveu sobre as avós, e também porque ela mesma não foi impedida de trabalhar, ao contrário, o pai até disse que arrumaria um trabalho para ela.

O outro código é que o espaço doméstico que dimensiona a ‘identidade’ feminina na tradição libanesa é um lugar de autoridade e poder também. Desfaz-se a dicotomia casa e rua como oposições de ‘identidade’ subalterna e de poder da mulher. Ao fazê-lo, rearticula de outra forma: a mulher teria necessidade de trabalhar fora para “demarcar território” dentro de casa, como uma forma de ser respeitada no espaço doméstico.

As narrativas em que há maior continuidade de capital financeiro e social dos avós para as outras gerações (as Entrevistas I e II) são também as que mais se voltam para as questões da geração de mulheres. Há nelas a figura da mulher humilde que se casa com grande fazendeiro e político proeminente, que depois ‘quebra’, mas que a filha acaba ascendendo novamente através de casamento. Assim, de maneira não muito linear quanto às gerações, a experiência dessas narradoras se dá numa trajetória de família de alto poder aquisitivo. Nessas, são as pautas culturais de gênero presentes como aglutinadora da família que estão em questão. Os valores familiares envolvidos nas gerações de mulheres representam o centro das barreiras a serem superadas. A autonomia e independência aparecem muito mais como necessidade subjetiva de afirmação do eu, de individuação, do que em outras.

Se essas reflexões poderiam ser feitas sobre a situação de jovens mulheres em qualquer cidade desse país, as narrativas dessas duas ex-alunas mostram que não. O espaço urbanizado de Viçosa é o lugar nas narrativas. Elas mostram que as construções de projetos e as possibilidades de realizá-los vão sendo orientadas pelas estratégias criativas de percursos possíveis, rizomáticos, que elas vão traçando por entre o prático-inerte do contexto e das suas experiências de gênero, de geração e de classe. As próprias estratégias são desenhadas tendo como repertório os objetos técnicos de que dispõem naquele espaço, urbanizado como entorno da UFV.

A psicologia aparece como opção em três narrativas, sendo que em duas o interesse se inicia no curso Normal. Ao lado de outros cursos, quando ocupado por mulheres, ainda é considerado como curso “espera marido”. Como já foi abordado neste trabalho, as relações da Psicologia

“A multiplicidade, aqui, também obedece a outra lógica: ela não forma um todo. Ela é um rizoma, subterrâneo ou aéreo (o das samambaias, por exemplo), cuja evolução é efeito do que se passa entre a planta e o que ela vai encontrando no meio em que se desenvolve – claridade, umidade, obstáculos, vãos, desvios... Nesse percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia, nada mais é, definitivamente, coisa nenhuma. Pode acontecer, por exemplo, de uma raiz ou uma haste principal tornar-se secundária e até desagregar-se. Ou o inverso: uma secundária tornar-se principal.”
(Rolnik, 1989:62).

Aplicada com a prática educativa na escola se estabeleceram, dentre outras, como discurso científico da ordem médica higiênica, como versão ou conformação científica de competências e habilidades dos chamados ‘atributos femininos’ – importância do afeto, da sensibilidade, da compreensão - de suma importância no espaço do lar (economistas domésticas) e na escola (pedagogia), tratando dos desvios morais e psíquicos em diferentes espaços institucionais, explicando, classificando e solucionando problemas de comportamento. É só na década de 80, com o início da abertura política, que essa perspectiva passa a conviver com outras teorizações e práticas mais críticas e politizadas sobre as relações entre a Psicologia e a Educação, começando também a fazer parte das referências bibliográficas dos programas dessas disciplinas em algumas universidades (Barletto, 1993).

“Eu sou capricorniana, e dizem que tem dois tipos de Capricórnio: a cabra de fundo de quintal, aquela que dá conta de pastar e as que sobem morro... Eu quero ver o que têm ali atrás do morro, mais um pouquinho...”

Em duas narrativas o desejo de estudar aparece conjugado com o desejo por outros lugares. Nenhuma das duas é de Viçosa, mas de outras cidades da região. Movidas pelo objetivo de cursar o ensino superior, a opção pela Pedagogia é a resultante das negociações familiares entre a máxima “minha filha não estuda fora” com as dificuldades econômicas e as disposições sociogeográficas. Cada uma teve em um dos pais uma figura de contestação, com os quais aprenderam que “nem tudo é tão exato” quanto possa parecer.

Uma dessas ex-alunas narrou sua trajetória sem muitos aportes à memória da família. Não há referência aos avós. E a referência à mãe é de que ela dava muito apoio às decisões da ex-aluna quanto a sua intenção de fazer o curso superior, porém não há elementos que definam como era esse apoio. A referência da memória da família está centrada no pai: ferroviário, sindicalista, que chega à cidade de Ponte Nova para se proteger da repressão do regime de ditadura militar.

Segundo a ex-aluna, o pai não tem o nível médio completo, mas tem muito “conhecimento geral”. É uma pessoa interessada nas informações e no mundo, e procurou passar isso para os filhos. A ex-aluna diz que ele “estimulava todos nós em casa”: ler jornal e discutir as notícias na hora do almoço sobre “o que estava acontecendo no mundo” tornou-se um hábito. Percebe-se que a narrativa indica que essa era uma dinâmica familiar que suas colegas de juventude não viveram, já que “achavam horrível ler jornal porque jornal sujava as mãos.” Há uma certa ironia nesta observação, criticando o modelo de ‘identidade’ feminina presente em sua geração, através de valores que classificam e hierarquizam competências intelectuais e estéticas nas dicotomias e oposição de gênero

O pai morou no Rio de Janeiro e seus irmãos lá permaneceram. Segundo a ex-aluna, muitos hábitos de “classe média” foram incorporados em função dessas conexões. A família passava férias no Rio e viajava também para outros lugares, pois o pai entendia ser muito importante conhecer outros lugares e culturas. Quando isso não era possível, “viajar” através de revistas e livros de geografia era também uma atitude importante de conhecimento.

A memória da ex-aluna sobre família põe em destaque a orientação do pai, sua atitude educadora, que não passava pela valorização do ensino superior, mas pela formação para o trabalho e pelo conhecimento que estaria acessível aos que, como ele, tivesse interesse pela cultura e política. O exercício intelectual sobre a realidade social em movimento era algo incentivado e praticado no cotidiano familiar.

Cursou o magistério num curso Normal confessional, pensando na possibilidade de encaminhar uma profissão, “apesar de haver ainda na família aquela idéia de que o fato de que o magistério era um bom curso por ser filha mulher”. Mas o curso era importante porque também era preparatório para o vestibular. Cabe observar que a tríade gênero-ensino médio profissionalizante-universidade na região agrícola forma um mapa para muitas jovens das pequenas cidades que, como já foi apresentado neste trabalho, aumenta a demanda pelo curso normal e pelos cursos universitários tidos como de vocação feminina.

Durante o curso Normal encontra afinidade com a área de Psicologia, que passa a ser seu interesse em termos de curso universitário. Como fazia parte do time de vôlei do colégio, os campeonatos internos e os regionais permitiram conhecer várias cidades. Dentre elas, Viçosa e a UFV, pois o time, junto com as Irmãs do Colégio Salesiano, ficou alojado no campus na ocasião de um campeonato. E aí se “encantou” pela Universidade.

Na narrativa não há a formulação da máxima “minha filha não estuda fora”, porém ela está tecida em todos os argumentos e encaminhamentos do processo de negociação do ingresso na universidade. Acrescenta-se ainda a explicitação de que o pai entendia que o curso superior não era uma necessidade para a filha, que ter o curso de magistério já era suficiente para ter uma profissão.

Já o irmão mais velho foi estimulado pelo pai a sair e foi fazer Direito em Belo Horizonte. Ela, sendo a segunda filha e a mais velha entre as irmãs, teria que negociar para sair da família para estudar. Outras cidades como Juiz de Fora ou Belo Horizonte, onde havia o oferecimento do curso de Psicologia eram entendidas como inacessíveis. O maior desejo era uma “possibilidade de sair de casa, morar sozinha, estudar, investir numa vida profissional”. O curso de Pedagogia em Viçosa permitia tanto a segurança de ingresso no processo de seleção do vestibular como a negociação com o pai devido à proximidade à cidade da família e à estrutura de alojamentos para os estudantes.

Não há, nessa narrativa, sentimentos de inconformismo e contestação, como na primeira. O que não significa que não houvesse tensionamento das posições do sujeito de gênero, de geração, de localização geográfica. Aqui também a universidade pública localizada em Viçosa foi de fundamental importância, trazendo determinação em sua trajetória. Mas é para esta ex-aluna que a estrutura proposta para a constituição do *ethos* institucional – o internato, a vida acadêmica e dinâmica do campus –, que a rugosidade do ‘espírito esaviano’ se apresentou de forma positiva, mesmo não tendo sido criado para ela (mulheres do curso Pedagogia). O diferencial da universidade, que

DaMatta se utiliza da seguinte citação da filha do escritor Aníbal Machado para falar da convivência de éticas diferenciadas da casa e da rua: “É sua filha Maria Clara quem diz num depoimento pungente sobre ele: “Nenhuma novidade para o mineiro de Sabará que criou suas filhas dividido entre o seu lado ‘machista patriarcal’, a ponto de matriculá-las em colégio de freiras, e o liberalismo de quem recebia em casa as arrojadas Pagu e Eneida ou o modernista Oswald de Andrade” (Jornal do Brasil, Caderno B, 14 de fevereiro de 1984).” (DaMatta, 1997:46)

historicamente tinha outro objetivo, permitiu que a trajetória se construísse dessa maneira e não de outra. Foi por esse prático-inerte, forjado para as economistas domésticas, que a ex-aluna encontrou um elemento a mais para efetivamente entrar a universidade.

“Uma família com grandes aspirações, mais do que em termos concretos...”

A segunda narrativa em que a questão sociogeográfica aparece fortemente é a da ex-aluna que identificou sua família como sendo “de pessoas que aspiram”, que é a Entrevista III. Nesta narrativa se encontra também a noção de geração de mulheres como organizadora da ‘identidade’ de gênero. A apresentação da imagem de si através da família começa pela divisão dos ramos familiares do pai e da mãe através de uma ‘identidade’ de valores. A principal expressão da divisão refere-se aos valores “da roça” na parte da família do pai, e aos valores mais urbanos na parte da família da mãe. Através dessa ‘identidade’, a narrativa desenvolve os argumentos das diferenças de personalidade do pai e da mãe e as diferenças de personalidade entre os irmãos - eu puxei isso, ela puxou aquilo. A ‘identidade’ do ramo da família como grupo culturalmente coeso, fortalece as referências culturais de origem dos valores que se encontram na narrativa, de modo que as características, as diferenças ou divergências entre as pessoas são entendidas como formas de atualização do que já estaria na família.

As referências femininas da família foram as gerações de mulheres da família da mãe. Essa é uma generificação da questão anterior, ou seja, aspectos da ‘identidade’ feminina estão alinhados no ramo da família da mãe. A memória da família do pai não aborda as mulheres, enquanto que a família por parte de mãe trata de homens e mulheres. As experiências dessas mulheres por parte de mãe estão dimensionadas pelas possibilidades históricas e econômicas de acesso à escolarização e ao trabalho. Foram as mulheres do último casamento do avô as que moraram na cidade e estudaram em universidade privada. Gerações de mulheres que trabalhavam no magistério. É sobre essa geração de mulheres bem

localizada - as do último casamento do avô - que estão ancoradas a tradição de gosto pelos estudos e as astúcias femininas, dentre outras características que chegam a ela e às irmãs por serem atribuídas à mãe.

A história familiar é semelhante a outras narrativas, que trazem a figura do avô grande fazendeiro cujas filhas mais novas estudaram e se formaram professoras. Entretanto, as transformações do lugar imprimem movimento às gerações: o acesso à educação que as filhas do último casamento do avô puderam experimentar; e o declínio do poder aquisitivo da geração de seus pais. O que era a grande fazenda passa a ser um “sítio”, pequeno, onde a família enfrenta dificuldades – de produção e administração agrícola – para manter a subsistência da família. O acesso à cidade e à universidade é mais difícil do que no tempo das tias. A história da família é assim seqüenciada: a prosperidade rural dos avós fazendeiros, a decadência administrativa do pai sitiante na qual analisa uma rigidez do afeto e as determinações históricas de produção agrícola, e na prosperidade urbana dos netos profissionalizados. Assim, tempo/espaço estão compreendidos em movimentos de continuidade e descontinuidade, que além de uma dimensão individual, os sentidos de mudança trazem também um vetor coletivo. As 'aspirações' são coletivas, mas cada um com nas suas possibilidades, particularmente, de gênero.

Define-se como classe: tinham o “básico”. Vem de uma família de alta classe média agrícola que perdeu seu poder aquisitivo. Assim, constata as poucas condições financeiras, mas cria um diferencial: as ‘aspirações’. Essas ‘aspirações’ não se limitam a aumentar a renda, mas ampliar horizontes, ampliar status; vinculam-se também a atitudes frente ao projeto de vida - esforço, investimento, trabalho, visão de oportunidades. E assim o ‘progresso’ é apresentado: a casa passa a ser melhor, a mãe retoma os estudos além de continuar dando aula, os irmãos e irmãs vão encontrando colocações de trabalho.

A mãe nesta narrativa, que estuda, trabalha e é independente, é completamente diferente da mãe ou tias das outras narrativas, que também trabalhavam que eram independentes. Primeiro porque o trabalho como ajuda no orçamento doméstico é outro: além da independência do marido,

como nas outras, acentua-se a necessidade de subsistência da família, o que o torna muito diferente. Por sua vez, a independência também é de outra natureza: a mãe desta ex-aluna subverte a cultura do tradicional papel de mãe (que é a grande queixa da filha), e do papel mãe/esposa no modo como enfrenta as formas de controle e disciplina do pai/marido, se utilizando de estratégias inteligentes para isso, de modo a não criar rupturas. A mãe aparece como figura feminina forte, aliada na subversão da autoridade severa e controle do pai.

Há uma grande admiração e certa cumplicidade na relação com a mãe. O lugar escolar era compartilhado. A ex-aluna atua como professora leiga, assim como a mãe, o que facilita a esta completar os níveis de escolarização, que a leva até ao ensino superior. Elas se formam praticamente juntas no ensino médio. Neste aspecto específico, o sentido cronológico e linear da geração, que operaria apenas numa ordem seqüencial dos sujeitos, mostra-se em outros movimentos. A filha também abre caminhos para a mãe. Ao invés de manter-se na idéia de um futuro negado no passado, em que os filhos é que teriam ‘as oportunidades que os pais não tiveram’, a mãe faz outras traduções da relação gênero, geração e lugar.

A divisão sexual do trabalho no sítio quando ainda criança tinha limites dada a distribuição de tarefas entre os filhos e filhas segundo a idade. Na medida em que os mais velhos se ocupam das maiores responsabilidades, divididas entre masculinas e femininas, os mais novos usufruem de certa 'mordomia', ficando, como ela diz, “na aba”. Ser “coringa” - fazer trabalhos que homens e mulheres fazem no campo dura um certo tempo; quanto mais velho, mais divididas as responsabilidades com o trabalho, e nessa especialização, a divisão sexual do trabalho vai tomando outros contornos. Como a mãe trabalhava na escola, as filhas assumiam a casa e o cuidado com os menores. A dela era tempo integral - cuidar dos irmãos menores - e para não abrir mão de suas preferências, carrega as crianças com ela: pular corda, subir em árvore com uma criança no colo.

O pai é apresentado como sendo afetuoso e é ressaltado por adjetivos como autoritário, inflexível, tradicional e “da roça”. Os malabarismos do cotidiano - divisão de tarefas entre os irmãos e irmãs, a falta de dinheiro, etc. - acabam por envolver também o pai: como ela mesma diz "todo mundo sabe dar suas voltas nas normas, mas a gente dava volta limitada", limite no qual entra a mãe. Esta é especialista em dar a volta no pai, daí o reconhecimento da ex-aluna de sua inteligência estratégica e tática de poder na condição feminina.

Na narrativa, a ex-aluna diz que o pai era rígido e autoritário, mas que tinha também os conflitos dele. Os conflitos dele referem-se à descontinuidade da experiência de classe: antes de casar vivia bem, mas depois vivia com dificuldade; e de gênero e geração: tinha uma mãe que fazia as coisas muito bem feitas em casa, e depois uma esposa que fazia as coisas mais ou menos. A mulher que faz as coisas mais ou menos é uma afirmação ambivalente: é pejorativa não só por não cumprir as tradicionais responsabilidades da mãe de família, mas principalmente por referir-se a queixa da transferência dessas responsabilidades para as filhas; e é valorativa porque se refere a admiração pela mãe que conduziu sua vida esquivando-se do lugar de enquadramento da condição feminina nos moldes de certos aspectos de cultura rural, ou seja, a vida na pequena cidade cria um nível de exigência tal que, se não houvesse astúcia no trato das condições de gênero, a pessoa seria reduzida à "uma mulherzinha da roça". Essa expressão tem conotação de isolamento, confinamento ao trabalho doméstico, enfim, refere-se a condição feminina retratada em sua idealização típica de desigualdade e submissão. Assumir certa dose de rebeldia e inconformismo, aprender que "as coisas não são tão exatas", que aventurar-se é preciso, são condições fundamentais para afirmação de si, de suas aspirações.

As opções para a mulher estariam delimitadas pelo caminho nos estudos. Assim foi com suas tias e sua mãe - que aspiravam - que encontraram no estudo e no trabalho docente formas de não serem "mulherzinhas da roça", mesmo nos limites geográficos em que se encontravam. A figura da mãe chega a ser quase pictórica: é aquela que

“As táticas articuladas no cotidiano [...] [tratando] de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos indivíduos ou grupos, presos agora nas redes de “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores produz, no limite, a rede de uma anti-disciplina” (Certeau, 1990:41).

A estratégia refere-se a “cálculos das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ‘ambiente’.” (Certeau, 1990:46), ou ainda, “que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que o sustenta, guardado pelo lugar próprio da instituição” (p.47). “Ela postula em lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (p.46).

não cumpriu os papéis do modo esperado, que era sábia por escutar com os "dois ouvidos: um para entrar outro para sair", que soube ter perseverança e romper certos limites do convencional.

Aprende com a mãe as astúcias para contornar e administrar as dificuldades, dentre as quais está ser filha do pai. Mas a queixa da narradora sobre a mãe diz respeito ao não cumprimento dos afazeres domésticos, na falta de estrutura doméstica para os filhos (e a sua sobrecarga de trabalho) e para o pai. Neste modelo hegemônico, não é questionada a divisão sexual do trabalho, mas a insuficiência da mulher, que tinha que dar conta de tudo e bem. Assim, a 'rebeldia' e perseverança da mãe é ressignificada quando entram outros atores em cena. Ou seja, é nesse movimento que aparecem os traços das formas hegemônicas de hierarquia e classificação de gênero.

A solidariedade com relação ao pai diz respeito também ao desconforto quando as dicotomias do espaço doméstico e o espaço do trabalho "não são tão exatas". Há uma 'ponta' de lamentação em não viver numa casa organizada pelo espaço dicotomizado e generificado como o pai pôde experimentar.

A ambivalência guarda também ambigüidade: há a descontinuidade do papel ao mesmo tempo em que permanece enquadrada nele: é à mulher que cabe o trabalho doméstico. A dupla jornada aparece naturalizada. Isso indica que a descontinuidade de certas posições do sujeito não necessariamente produz uma reação em cadeia que envolva toda a sua vida. Talvez possa se dizer que são fluxos, são movimentos do cotidiano, e que podem ou não contaminar ou deslizar para as várias experiências. Na "família libanesa", a dupla jornada é um lugar de angústia que aparece quando adulta: cumprir bem o papel de mãe e o de profissional. O trabalho doméstico como espaço feminino está naturalizado e o trabalho 'fora' é um espaço conquistado. Divididos o espaço da casa e da rua, o sujeito incorpora essa divisão como natural e procura se ajustar a ela. Mais do que isso, para ela, é com o trabalho fora que a mulher se afirma como sujeito no espaço doméstico: é trabalhando fora que ela conquista o respeito em casa. Na "família matriarcal" há um outro tipo de naturalização: o trabalho

é importante, mas não pode atrapalhar o desempenho de papel da dona de casa e mãe. Não há angústia ou crise quanto ao trabalhar ‘fora’, o que não significa ausência de tensionamentos quanto às relações de gênero envolvidas na centralidade do feminino no âmbito doméstico.

Nas narrativas, a condição feminina parece ser tratada duplamente: ora como ‘identidade’ da mulher e ora como relações de gênero. A ‘identidade’ da mulher (como coisa em si) estaria na necessidade de autonomia e independência como sujeito social e político, seja qual for a classe e a etnia. Já nas relações de gênero, ou ainda, quando são tomadas as relações masculino/feminino - ressurge o essencialismo da complementaridade do feminino ao masculino, e o retorno da condição masculina como central e fixa, inalterada em suas funções sociais e políticas, que por sua vez colocam a mulher no seu 'devido lugar'. É a mulher que não quebra, e sim que desdobra. É a economista-doméstica-em-nós, parafraseando Rolnik. Ou a matriarca-em-nós, como poderia dizer uma das ex-alunas.

A importância das dimensões sociogeográficas nesta narrativa é muito prenhe. Quando ela lembra, por exemplo, dos difíceis tempos de escola, ela não resgata a dificuldade de aprender uma norma gramatical ou fórmula matemática, mas os pontos cardeais, que é um objeto técnico-científico de orientação no espaço geográfico. Ou ainda quando conta sobre tentativa funesta de fazer a matrícula pra a vestibular, quando não achou a UFV. O episódio chega a ser um ‘causo’. Não deixa de ser surpreendente o fato de não ver a UFV devido a sua localização e o impacto arquitetônico que ela provoca pela exuberância do campus e pela diferença na paisagem que provoca, destoando da cidade.

A dificuldade foi uma experiência bem impactante; é como se ela tivesse sido reprovada antes de fazer a inscrição. As relações sociais substituem os instrumentais que não funcionaram: o rapaz a leva até a porta do local de inscrição e a traz de volta. Não houve uma irmã que tivesse mostrado o caminho antes, como já havia acontecido em outras situações, ao contrário, houve uma irmã que não foi fazer o vestibular porque não conhecia ninguém, não tinha onde ficar. A rede de relações é o

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

capital social que têm dimensões diferenciadas aqui, quando se trata de jovens meninas das pequenas cidades, porque o mais importante é viabilizar o deslocamento e a permanência. Assim, o acolhimento e a solidariedade são as mais importantes qualificações deste capital social, já que não tem o capital financeiro.

A ex-aluna da pequena cidade que apresenta a família que ‘aspira’, construiu a narrativa mostrando que uma das questões principais de sua trajetória foi movimentar-se no espaço, procurando descobrir as trilhas e criar seus próprios atalhos para encurtar distância, o tempo do percurso. A maneira como lida com as noções de lugar e de espaço está próxima à compreensão de Certeau (1990), na relevância ao praticante do lugar, às operações, aos movimentos. O rural e o urbano, o modo de vida interiorano e o modo de vida cosmopolita, ora são espaços transformados em lugares, ora são lugares transformados em espaços. São fronteiras intercambiáveis, móveis. Afinal, ‘aprendeu’ com a mãe que “nem tudo é tão exato” e traz consigo a herança de uma família que ‘aspira’.

A narrativa mostra que as dicotomias entre o ensino agrícola e o ensino regular perpassaram toda sua trajetória. O que é apresentado de modo fragmentado ou parcial nas outras narrativas assume aqui maior visibilidade. Um dos aspectos que torna essa percepção possível é o movimento da ex-aluna de viver na fronteira do espaço rural e urbano, diferente das outras narrativas que tem somente a cidade no espaço agrícola como contexto. Uma das narrativas, a da Entrevista IV, traz a referência da experiência da escola multisseriada, porém, como sua trajetória de escolarização acontece em Viçosa, que é um espaço diferenciado no conjunto das cidades da região, a narrativa se utiliza de outros contornos.

A dicotomia e a hierarquia entre a escola rural e a escola urbana são apresentadas em quatro movimentos. O primeiro na passagem da escola rural multisseriada para a escola da cidade, onde é sabido que haverá alguma repetência. Essa mesma idéia é narrada pela outra ex-aluna que também estudou em escola multisseriada, repetindo a trajetória. Uma espécie de ritual, que mesmo tentando criar estratégias para escapar do

“Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’.”
(Certeau.1990:201-202)

‘destino’, pareceram inúteis. O segundo movimento é a divisão das escolas da cidade entre “a escola dos meninos da roça e a escola dos filhos dos professores, dos filhos médicos”. Por ter estudado nas duas escolas afirma: “me senti em casa com aqueles meninos da roça”.

O terceiro movimento é no segundo grau. A opção pelo curso de magistério se dá por não ter outra escola na cidade. Ou era o curso Normal ou não era nenhum curso. A escolarização de formação profissional sexista oferecida na cidade era reforçada pela condição de classe, já que outras pessoas com outras condições econômicas cursavam o ensino em outra cidade. A situação também era problemática devido a sua rejeição ao magistério: reclama que a casa dela era ‘invadida’ pelo trabalho de professora da mãe e tias, além do que, o magistério deslocava a mãe para uma atividade que ajudava a sobrecarregar o trabalho da casa feito pelas filhas. Mesmo trabalhando eventualmente como professora leiga, não se percebia com afinidade com o trabalho de magistério. Como só havia o curso Normal na cidade, suas irmãs fizeram o magistério, mas o irmão fez o curso técnico em agropecuária numa cidade próxima. Sendo um curso “quase só de homens, não era um lugar que o pai deixaria [eu] ir de jeito nenhum”. Mesmo havendo mulheres no curso de técnico agrícola, estudar em outra cidade num curso para homens e formado quase só por homens, nem se tornou uma alternativa efetiva de escolarização para ela, pois o pai não permitiria.

Divididos o ensino agrícola e o ensino regular, a formação profissional masculina para o agrícola e a formação profissional feminina para a escola urbana, a ex-aluna avalia: “o curso superior, por mais que a gente almejasse, ele estava distante”. A expressão “a gente” envolve não somente seus irmãos e irmãs, mas os jovens daquela cidade que não tinham condições de estudar em outra cidade para se prepararem, se quisessem, para ingressar no ensino superior.

O quarto movimento é que, mesmo conseguindo fazer o segundo grau de maneira a capacitar para um processo de seleção de vestibular, o problema mais imediato era a viabilidade do curso superior, que necessariamente tinha que ser público e permitir condições de

permanência. E aqui as narrativas se encontram, ou seja, são as condições da UFV que permitem o acesso e permanência dessa ex-aluna no ensino superior.

Quando a ex-aluna faz o curso de magistério, ela não estava optando pela profissão docente, mas sim por um curso de ensino médio que lhe permitisse trabalhar, ou seja, tirar proveito da situação: o trabalho como via de independência e de alçar outros vãos, ao invés da formação universitária. Aspirar, como diz. Quando ela faz o curso de Pedagogia, ela não estava optando, num primeiro plano, pela profissão de pedagoga, mas sim por um curso superior que lhe permitisse dar vazão as suas aspirações.

Como nas narrativas anteriores, ir para UFV não foi um movimento tranquilo. “Só acredito que eu estudei em Viçosa por que eu passei um período sem falar com ele [pai]. Então eu tive autonomia pra vir. Caso contrário, acho que eu não teria vindo na verdade”.

Como a ex-aluna vivia numa cidade pequena, o movimento de ir e vir entre outras cidades era de certa forma natural e necessário devido à produção e o consumo diversificados, principalmente entre a cidade pólo e sua cidade de origem. Entretanto, fora desse circuito ‘natural’, esses movimentos não eram permitidos pelo pai. Quando aconteciam, era com a participação ‘subversiva’ da mãe. O desejo de estudar em outra cidade era quase uma fantasia, moldada pelos filmes juvenis americanos que passavam na televisão. O isolamento do espaço agrícola e o ideário cinematográfico da universidade pela universidade americana através da televisão, criam uma rede de relações ‘espaciais’ internacional e virtual. Então, segundo a ex-aluna, como diziam que a UFV era uma escola de modelo americano – os Land Grant Colleges – então deveria ser igual as dos filmes que passavam na televisão.

A narrativa sobre a decisão de fazer a matrícula para o vestibular é muito rica sobre as fronteiras gênero, geração e espaço. A coincidência entre não estar falando com o pai e o deslocamento feito até as proximidades de Viçosa como oportunidade perfeita para fazer a matrícula demonstra muita astúcia. Ressalta-se que tal deslocamento foi possível por causa da tia, diretora da escola em que estava dando aulas como professora

substituta. A proximidade geográfica torna a UFV concreta. A aliança com a tia é clara: é com ela que discute qual o curso a se matricular, é a tia que a leva pela primeira vez a Viçosa para fazer a matrícula. As gerações de mulheres continuam tecendo suas filiações.

As alternativas de escolha do curso eram: Física, pelo interesse intelectual; Agronomia, pelo o vínculo cultural com a terra; e a Pedagogia, pela experiência da formação docente. A escolha é decidida pelo o que há de mais funcional: a possibilidade efetiva de passar e entrar para universidade. Segundo a tia, a Física e a Agronomia eram disputadas por estudantes mais bem preparados. Assim, o filtro da universidade privada e pública se recoloca de outra forma, ou seja, a hierarquização dos cursos e dos conhecimentos e habilidades por eles promovidas segundo gênero e classe. A liberdade e autonomia por ela desejadas através do curso superior estão centradas nas determinações de classe e gênero em diferentes tensionamentos. A UFV é a possibilidade de desconstrução dos cerceamentos percebidos nessas fronteiras.

“Eu era louca para casar! Queria muito casar. E aí eu casei e eu era louca para ter filho”.

Nesta narrativa a família é definida como matriarcal, explicando que a avó era “a voz da família”: poder e domínio da viúva do fazendeiro e político sobre a família de 22 filhos. Explica a narradora que a referência da matriarca é impressa na família e passada às novas gerações de mulheres, criando um profundo sentido de que a avó foi a fundadora da autoridade feminina na família.

A narrativa não desconsidera as questões de gênero dessa origem da família: ela lembra de indicar tanto a autoridade e poder do avô quanto à condição, digamos humilde da avó: uma afilhada, que é buscada para brincar com a filha do avô, e depois deste ficar viúvo, se junta com ele e tem 17 filhos. Além disso, faz uma observação pontual: tinham mais quatro filhos do primeiro casamento e um filho que o avô teve com uma “senhora negra”.

As gerações de mulheres são articuladas nessa idéia de família matriarcal: elas seguem certo padrão, como uma 'identidade' feminina familiar, que consiste no modelo que conjuga habilidades para o trabalho como donas-de-casa, o exercício da maternidade e o trabalho como profissão (no caso costureiras e professoras), o que lhes dá certa autonomia financeira relativa ao marido. Essas atividades aparecem organizadas no tempo e no espaço doméstico - é preciso que o trabalho como profissão não seja integral, permitindo que cuidem dos filhos. Esse era o modelo de mulher que trabalhava fora para a ex-aluna: casada, com relativa independência do marido por ter sua profissão, desde que esta permitisse quantidade de tempo e presença no espaço doméstico. A independência ao marido aparece tanto por exercer uma profissão e ter remuneração quanto por ser a autoridade na casa.

A noção de família matriarcal constituída pela referência da avó e passada às gerações de mulheres conjuga, na narrativa, o modelo da matriarca com o modelo de mulher que trabalha fora, assumido pela segunda geração de mulheres: a autoridade da figura feminina, a relativa independência econômica da esposa através de uma profissão. Ambas funcionando para a manutenção do espaço doméstico e o exercício pleno da maternagem.

Diante dessa caracterização desenvolvida na memória da trajetória da ex-aluna, o espaço feminino e doméstico é, a partir de um determinado momento, desvalorizado pela narradora. Essa 'mulher forte' narrada, cultivada a partir da figura da matriarca, incide fundamentalmente na noção dominante do feminino conectado à noção de família. Ou seja, mesmo indicando o papel da mulher no espaço doméstico como lugar de poder, porque implica em certa independência do marido, continua afirmando a oposição do binômio masculino/feminino e as suas relações de desigualdade. A maior independência da mulher a reinscreve nos papéis de mãe e esposa e fortalece essas identidades com mais autonomia, o que as consolida ainda mais como lugares subalternos, já que, por sua vez, também dá mais autonomia e independência ao subalterno espaço do doméstico. Desta forma, a função de reprodução social e cultural é

No estudo de Woortmann, (1995) sobre relações de parentesco em colônias alemãs na região sul, uma das qualidades da mulher para as famílias da colônia estaria também definida pela capacidade de organizar seus próprios recursos e de reproduzi-los. Apesar de sua subordinação ao marido, a mulher deve ter iniciativa e capacidade de gerar novos e mais recursos em seu próprio domínio de atividades.

A própria diferenciação 'mulher forte' e 'mulher fraca' pode ser compreendida, nesse caso, como orientada pelo sentido androcêntrico. Segundo Bourdieu (2002), a "divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino" fornece as primeiras um conjunto objetivo de referências para "sistemas de oposições homólogas", que se sustentam "mutuamente no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas" (p.16).

investida de poder, sem que se alterem as desigualdades de gênero que nela circulam.

Há de ser considerado que em tal configuração de subjetividade, há um vetor ou direcionamento de outro tipo de afirmação da diferença, que de certa forma impõe o reconhecimento dessa mulher como sujeito de poder. Entretanto, tal poder ao invés de valorizar o espaço doméstico, reafirma como desvalorizado. O próprio valor do doméstico, neste sentido, só existe se for a serviço do lar para o marido.

A narrativa da memória da família da ex-aluna mostra que individualidade, autonomia, independência, não são contraditórias com a noção de família e de maternidade organizados pelas relações operadas na oposição feminino/masculino ocidental hegemônica. São articuladas de tal maneira na configuração do modelo 'mulher forte' que os sentidos reforçam uns aos outros.

A imagem apresentada como contraponto desse enquadramento foi a Tia Júlia: era a “fraca”, tinha “medo de casar”, tinha “medo de ter filhos”, vivia na 'aba' das outras mulheres da família, etc.. Era a 'mulher fraca' por não incorporar a identidade forjada para as mulheres da família: era a solteira, dependente, imatura, enfim, a mulher que não 'deu certo' e da qual se sentia pena. A dissonância que ela produzia nas identidades das gerações de mulheres chega perto de transformá-la em uma pessoa doente.

São as figuras femininas que representam o sujeito da reprodução cultural da ordem social e política da condição feminina. Tais figuras são fortes não só pelas características de 'identidade' (e por isso cristalizada) indicadas, mas também por que tal identidade está também forjada pelo contexto das gerações na família, formulando uma idéia que chega a se aproximar de uma 'identidade genética'.

O que a ex-aluna acaba formulando em sua narrativa sobre a família é que as noções de afirmação da identidade da mulher, de autonomia, individualidade, independência, em nada garantem mudanças, descontinuidades ou rupturas nos modos dominantes das desigualdades de gênero. Aquelas noções operam em redes de sentidos, e não como significados em si mesmos. Assim como a narrativa sobre a família

libanesa mostra a complexidade da condição de subalternidade feminina, essa narrativa mostra o quão complexa também é a independência e autonomia da mulher que trabalha fora.

Uma das redes de sentido estaria dada pela tradição nas gerações da família, que está remetida às famílias oligárquicas. Na narrativa, as caracterizações sobre as condições econômicas, sociais e políticas da família do tempo do avô e depois do pai deixam esse indicativo. Essa tradição nas gerações da família é naturalizada por estar discursivamente organizada no ideário da conexão biológica entre família, geração e sexo feminino e culturalmente consolidado pelos modos de subjetivação operados no cotidiano.

Se a noção da condição feminina na narrativa parece girar em torno de si mesma no contexto do espaço doméstico e de maternagem, reafirmando estes como lugares subalternos, cabe refletir sobre onde estariam operando os poderes da condição masculina, que se dicotomizam dos poderes femininos e consolidam sua oposição.

Mesmo diante de tanta visibilidade social e política da mulher, e por isso a denominação de família matriarcal, a figura masculina subsiste na noção de família e de espaço doméstico. Na narrativa, a figura masculina é forte - tanto o avô quanto o pai - mas não é em torno dessas figuras que as situações e as histórias do espaço doméstico são apresentadas como constituintes da idéia da identidade feminina. Na estrutura dos argumentos, não é preciso que o homem apareça como presença ou ação imediata no dimensionamento das desigualdades de gênero.

Na narrativa, o universo da sociabilidade de domínio masculino envolve o trabalho, prática política local - do governo municipal e suas instituições. Envolvem também as relações de compadrio, de amizades com outros homens de expressão política em outras instituições. São práticas conjugadas para exercício do poder público. Não são somente outras práticas, diferentes das até então traçadas no chamado campo doméstico matriarcal; são, além disso, entendidas como sendo organizadas por outra lógica.

"Muitas vezes já se observou que, tanto na percepção social quanto na linguagem, o gênero masculino se mostra como algo não marcado, de certa forma neutro, ao contrário do feminino, que é explicitamente caracterizado." (Bourdieu, 2002:18).

No primeiro aspecto, de serem outras práticas, o modo como o doméstico foi ocupado e definido - gerações de mulheres matriarcas com relativa autonomia e independência - garantiu a diferenciação e autonomização do espaço de mulheres/feminino. E que por operar como oposição, consolida que ali, não é espaço de homens/masculino, que seu espaço é outro, é no não-doméstico.

Quanto ao segundo aspecto, que é o exercício do poder organizado por outra lógica, as análises de DaMatta (1997) sobre a casa e rua ajudam na compreensão. Para o autor, a ética e moral da casa é compreendida como traduzindo o espaço do afeto, da pessoa, laços da família, avesso a história, ao individualismo e ao progresso. Assim, enquanto par estrutural que pode assumir várias formas de relação, o exercício do poder através do trabalho e prática política local masculinas, narrado pela ex-aluna da pequena cidade, é realizado pelo eixo em que a rua é englobada pela casa, sem se confundir com ela. As relações de conhecimento, parentesco, compadrio, amizade, lealdade, são uns dos principais instrumentos culturais e políticos desse universo dito público.

Na narrativa da imagem de si ela procura desestabilizar quase todos os elementos que são entendidos como determinantes da 'identidade' matriarcal: pedir o divórcio, ocupar/praticar o espaço público de exercício de poder local, dicotomizar vida privada da vida pública através de outros termos, quais sejam, da reivindicação da liberdade e do reconhecimento de sua competência profissional. Ao contrário da Tia Júlia, que sucumbe na 'mulher fraca' porque mantém intactos os códigos da geração de mulheres, ela se mantém 'mulher forte', "vaidosa e enfeitada", e enfrenta as relações institucionais generificadas.

Se tomarmos as noções de Suely Rolnik (1989), a mulher 'forte', a mulher 'fraca' e a mulher que se tornou desviante podem ser entendidas como processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. As metáforas de Rolnik sobre a máscara aspirante-a-noivinha permitem compreender esses movimentos. Segundo a autora, os afetos buscam encontrar máscaras para se apresentarem. A exteriorização dos afetos depende de que ela tome corpo enquanto matéria de expressão.

"A tradição só sobrevive se for reinventada, e [...] uma tradição valorizada e explícita não é o mesmo que uma tradição não manifesta, implícita, visível apenas para o observador, porque, para seu portador, ela não é tradição, mas vida. A pessoa que, deliberadamente ou por apatia, segue os velhos costumes, vive em um mundo que resiste à possibilidade dessa escolha"
(Strathern, 1998)

A aspirante-a-noivinha seria uma forma dos afetos se apresentarem. Quando os afetos encontram eco, quando conseguem se por a funcionar nessa máscara, constitui-se a noivinha-que-vinga.

Estas seriam, na narrativa, as mulheres ‘fortes’, as que podem se utilizar das referências da mulher daquela família ‘matriarcal’. A própria narradora utiliza com muita facilidade essa máscara durante algum tempo. Quando a exteriorização desse algo na máscara aspirante-a-noivinha não funciona”, surgem

“[...] partículas soltas de afetos, lascas que escapam às máscaras do território matrimonial. [...] A noivinha é inadequada; [...] esse tipo de máscara não mais se beneficia da oxigenação afetiva: tornou-se obsoleta. É uma noivinha-que-gora”. (Rolnik, 1989:28-29).

Dessa noivinha que gora podem surgir duas personagens. Uma é a noivinha-que-gora-e-gruda, como é percebida a Tia Júlia, que seguiria tentando orientar-se por velhas cartografias sem sucesso. Segundo a narradora, ela insiste, gruda na máscara não de noivinha, mas matriarca-moderna. Para evitar a terrível sensação de desterritorialização, transforma todo movimento de atração e repulsa em contra-movimento. A mulher ‘fraca’, que não teria encontrado a possibilidade de suas conexões: tem medo de casar, tem medo de ter filhos, vive “na aba das irmãs” durante o curso superior; tinha-se pena dela.

Mas a narradora também passou a ser uma matriarca-moderna-gorada. Só que ao invés de grudar, descolou. É o que Rolnik (1989) chamou de noivinha-que-gora-e-descola, a segunda personagem da noivinha-que-gora. É a sua máscara desterritorializada.

“[...] nossa personagem sabe, sem saber, que estão se operando silenciosos movimentos de simulação em novas matérias de expressão. Ela deixa que pouco a pouco, uma nova máscara, uma série de outras máscaras possam ir se delineando em seu corpo, de modo a compor um plano de consistência para seus afetos. [...] pôde dispor-se a colher os movimentos de desterritorialização e territorialização de seus afetos”. (p.30)

A narradora só começa esse movimento de gora-e-descola depois de casada e depois da maternidade. Até então, era muito feliz, era a

“Uma série de agenciamentos de matérias de expressão, [...] uma configuração mais ou menos estável, repertório de jeitos, gestos, figuras que se repetem como um ritual. [...] São matérias de expressão através das quais seus afetos atuais podem ser plenamente vividos.”
(Rolnik, 1989:28).

realização de sonhos - o casamento, a família, a maternidade. A experiência como pedagoga após a formação acadêmica, e mais definitivamente a experiência do mestrado, são decisivas para os questionamentos de toda essa rede que tem gênero como experiência central.

É muito difícil tratar essa dinâmica da narrativa como continuidades e descontinuidades. Essa relação não deixa de ser, de alguma forma, um tipo de binarismo. O processo apresentado na narrativa é muito mais rizomático. Ao mesmo tempo em que ela desestabiliza aquilo que considera como determinantes da 'identidade' das mulheres da família, também não há questionamento das relações desiguais entre masculino/feminino que também o envolvem, o espaço masculino não é questionado e sim confirmado. O que sufoca na máscara remete ao que é passado de geração a geração de mulheres. É nesse lugar que se sente desterritorializada. Não há contradição, mas negação e resignificação.

Nem Tia Júlia, nem Tia Ana, nem a mãe. A máscara aspirante-a-matriarca-moderna é de tal magnitude nas gerações de mulheres que o ritual do funeral da avó assume extrema força simbólica. Representante original da criação da máscara, a experiência para a ex-aluna remeteu tanto à reverência da tradição quanto ao alívio por seu fim simbólico, representando a possibilidade de restabelecer relações entre as mulheres da família através de outras máscaras.

As gerações de mulheres referem-se apenas às ancestrais. Quanto às irmãs e irmãos, não faz referências. Apenas a da irmã mais velha:

“Minha irmã foi testando os meus pais na minha frente e eu já fui compreendendo o que seria possível ou não. Quando ela fazia o 2º Grau, ela queria fazer Psicologia, mas não tinha Psicologia aqui, ela teria de ir para Juiz de Fora e meu pai cortou, encerrou o assunto: “Filha minha não vai morar fora”. Eu assimilei isso”.

O pai dizia: "a mulher só tem uma chance na vida; casou, errou: acabou."

Na Entrevista VI não são feitas referências à história da família. Sua narrativa se concentra nas dificuldades vividas no casamento, no

“Mas descobrimos com a que gora-e-descola que por trás da máscara não há rosto algum, um suposto rosto verdadeiro, autêntico, originário – em suma, um rosto real que estaria oculto, seja por trauma ou recalque (versão psicologizante) seja por ideologia ou falsa consciência (versão sociologizante), ou, simplesmente, por ignorância. [...] Nesse percurso as matérias de expressão que constituem a máscara ficam como que enfeitadas. Sob encantamento. É o caso da aspirante-a-noivinha-que-vinga. O desejo, aqui, consiste também num movimento contínuo de desencantamento, no qual, ao surgirem novos afetos, efeitos de novos encontros, certas máscaras tornam-se obsoletas. Movimentos de quebra de feitiço. Afetos que já não existem e máscaras que já perderam o sentido. É o caso da aspirante-a-noivinha-que-gora.” (Rolnik, 1989:32-33)

caráter circunstancial do curso de Pedagogia, e no processo de separação conjugal. Em uma série de situações, fala de suas experiências de gênero como filha e como esposa, como sendo um círculo vicioso, cuja imagem de si na trajetória é de aprisionamento.

A experiência de classe média pode ser sinalizada pela formação em ensino superior dos membros da família: o pai e os irmãos formados em Direito e a irmã em Odontologia. Ela mesma iniciou seus estudos em Psicologia numa faculdade particular.

A relação da ex-aluna com o ensino superior passou por três cursos: Arquitetura, Psicologia e Pedagogia. A Arquitetura foi sua primeira opção de formação, mas foi descartada. Como o curso só era oferecido em Belo Horizonte, o pai não permitiu: "Não, filha minha não mora sozinha em Belo Horizonte. Se você quer estudar fora, você tem que ir pra Juiz de Fora porque seus irmãos estão lá". A afinidade com a Psicologia vem como alternativa em oposição à Pedagogia, explicando que a primeira lhe traria maior remuneração, enquanto que a segunda representava ser professora, o que não queria. Ela explica que ser professora era, para ela, ser professora primária como sua mãe. Ingressa então no curso de Psicologia que, dentre os cursos em Juiz de Fora, era o que mais lhe interessava. A formação em Pedagogia se dá porque se mudou com marido para Viçosa. Segundo ele, a Universidade iria abrir o curso de Psicologia e para não ficar sem estudar, fez a transferência, na expectativa de quando abrisse o curso, ela retomaria a formação. Dentre os cursos oferecidos pela UFV, a Pedagogia permitia aproveitamento de muitas disciplinas já cursadas em Juiz de Fora. Assim, a formação em Pedagogia era de um tempo de espera, uma ocupação acadêmica, que inclusive já havia sido descartada antes como opção de profissionalização.

Nos três movimentos de opção de curso estão presentes relações gênero, geração e espaço. De modo esquemático, opção de curso, cidade e família estão atravessadas pela posição de filha e esposa de modo intrínseco.

A questão da cidade pequena e da cidade grande é operada em dois movimentos, em que deixa claro na narrativa que suas tentativas de sair da

pequena cidade foram frustradas de diferentes formas, e acaba se resignando ao “destino”. Quando sai de sua cidade para ir estudar em Juiz de Fora se sente em plena liberdade por estar longe dos pais: “um pai machista e rigoroso e uma mãe ‘amélia’”. Se na família, o lugar de filha carregava o sentimento de cerceamento e opressão, no casamento como esposa não foi diferente. Como ela mesma diz, “arrumou outro pai”.

Em Viçosa, participa das divisões nativo-estrangeiro, cidade-universidade como nativada da cidade por causa do marido. Ser nativada implicava em não se envolver com as pessoas da universidade. Ela acentua muito o perfil do marido recorrendo às características da família, que tinha “muitas condições” na cidade. Além de a divisão territorial cercear as possibilidades de construção de um lugar, a relação com o marido também não facilitava, por ser bastante controlador das amizades. Ela se sentia sozinha, as amizades eram os amigos dele, dos quais ela não gostava.

O maior problema segundo a narrativa da ex-aluna era não encontrar nos pais apoio para a separação no casamento. Ao contrário, a dificuldade em se separar estava em cumprir a expectativa dos pais da filha casada. É difícil dizer se o problema maior era em deixar de ser a esposa ou deixar de ser a boa filha, já que ambos os papéis estão misturados.

Essa narrativa se aproxima em muitos pontos com a narrativa anterior, a da ‘família matriarcal’. E retomando Rolnik, aqui haveria uma variação da “noivinha-que-gora-e-gruda”. Diante do desencanto do casamento, ela se debate dentro da máscara, já que nela se duplica, digamos, a da “filhinha-que-gora”. Se para a mãe a separação ia causar sofrimento, para o pai ela estaria 'perdida' - “a mulher só tem uma chance na vida; casou, errou: acabou”. Assim, se contasse para os pais o que acontecia no casamento, seria obrigada a separar do marido, pois se conta e não separa, “como é que eles vão conviver com esse homem?”.

Outro ponto de semelhança é a coincidência do funeral como ritual para transformações. A morte da mãe foi, segundo ela, o disparador das energias para finalmente sair do casamento. A afirmação de manter o casamento por causa da mãe é um reducionismo, mas que indica que a

relação mãe-filha, ou ainda, a dimensão da geração de mulheres é muito forte. As formas de poder aí inscritas, da filha como ‘devedora’ do cumprimento da expectativa dos pais e da esposa ‘oprimida’ pelo mau casamento, que a leva a se contorcer dentro de relações de gênero e papéis femininos, chega a ser apresentada como quase perversa.

É no final da narrativa que a mãe aparece de modo mais positivo, mas ainda de maneira pontual. É quando ‘confessa’ que a mãe era professora, que exercia a profissão de magistério primário, e que isso estava relacionado com o desejo de ser professora quando criança. E é também no final da entrevista que faz a conciliação com a Pedagogia, do quanto gosta da do trabalho de sala de aula, e do equívoco que seria ter se tornado psicóloga. “Eu consegui um jeito de ser professora, como a minha mãe, só que ganhando dinheiro”.

Ela discorre sobre a família, como em toda narrativa, de modo conciso, objetivo, resumido. Mesmo assim, carregado de emotividade. Não há detalhes sobre o casamento, sobre a família, apenas informações pontuais e significativas. Uma maneira contida de narrar sobre uma história de experiências de insegurança, de instabilidade, de códigos morais e sociais que formavam um território onde ela não cabia e de onde não conseguia se desembaraçar. As posições de gênero e geração estão sobrepostas ou englobadas uma na outra, em que uma se mantém pela outra. Para a máscara da noivinha-que-gora-e-gruda se deslocar, liberada para se apresentar como a noivinha-que-gora-e-descola, foi preciso que as fronteiras se movimentassem em dois sentidos de posição de sujeito de gênero: o de esposa e o de filha.

“Caí no curso de Pedagogia por identificação mesmo”.

Nesta narrativa, o movimento da ex-aluna é inverso ao das outras. Ela vem de uma cidade grande para se estabelecer em Viçosa. O que movimenta esse deslocamento não é a procura da UFV, mas o que se desenvolveu no seu entorno: uma organização comunitária voltada para o desenvolvimento de uma proposta de agricultura alternativa.

Sua família é apresentada na narrativa como sendo de região urbana, de classe média intelectualizada e com boas condições financeiras. O pai era médico, a mãe é professora de declamação e tudo indica que os quatorze filhos tinham curso universitário. Segundo a narrativa, a maior identificação entre todos os membros da família são os vínculos com a arte e a educação.

Essa identificação da arte e da educação é posta em foco para traçar o perfil familiar, e para insinuá-lo como gênese de suas opções e preferências, ou ainda, como elementos importantes na constituição da imagem de si.

A mãe é reconhecida pelo grupo familiar como a que tem incorporada a atitude de educadora, no sentido do reconhecimento de que o todo aluno é portador de conhecimento, que este deveria ser o princípio de todo processo educativo. O trabalho dos pais junto ao movimento da Ação Católica os identifica como atuantes politicamente. Considera que apesar do pai ser muito conservador, tinha um espírito muito ético. O olhar político da narradora sobre a família é apresentado. Há prazer em contar que as mudanças desta perspectiva do pai teriam sido conduzidas pela mãe, mesmo dentro da Igreja.

Essa relação entre a mãe e o pai tem desdobramentos na formação dos filhos. A família muito grande, envolvida numa rede de relações sociais apresentada como sendo tecida junto a grupos de “vanguarda” da cidade, contagia o clima familiar. A arte e a educação nesse contexto teriam a capacidade de dissolver as dicotomias masculino/feminino, especialmente no caso dos homens. Na reconstrução da memória, os movimentos de mudança apresentados são realizados pelos homens, capazes de transformações tidas como radicais. Dá os exemplos dos irmãos que largam profissões ditas masculinas – médico e engenheiro - para trabalhar nos campos da música e da pedagogia.

Quando faz uma ilustração da família dizendo: “a gente fala que o pessoal já nasce lá em casa com um pandeirinho... [faz os gestos como se estivesse tocando um pandeiro]” remete a ‘brincadeira’ coletiva à criação de um 'mito' de origem. Formas de cultura segregadas como masculinas –

Ação Católica que era o espaço de participação dos leigos católicos no apostolado hierárquico da Igreja, criado a partir da década de 30. Era composta de grupos: JAC (Juventude Agrária Católica), JUC (Juventude Universitária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica) e JOC (Juventude Operária Católica). Usava o método Ver-Julgar-Agir e se propunha a uma prática transformadora a partir da realidade e a descoberta da dimensão política da fé. Segundo Herbert de Souza (Betinho), a Ação Católica se desenvolveu de uma forma muito autônoma, graças às ordens religiosas, basicamente a dos dominicanos.

o conservadorismo católico, a profissão nas ciências exatas, a profissão de alto status científico e cultural – se ‘rendem’, mais cedo ou mais tarde, à sensibilidade inerente do grupo familiar, uma ‘identidade’ que agrega e alimenta as relações familiares.

Sobre o seu trabalho como professora, mostra que sempre tentou trazer a música e o teatro para compor sua atividade docente. Não há um viés de ‘identidade’ feminina através das mulheres da família, mas sim um perfil familiar que se manifesta particularmente entre seus membros.

Sua opção de curso no ensino superior era fazer Teatro no Rio de Janeiro. Mas como tinha dezesseis anos, a mãe “barrou”: só permitiria depois que fizesse dezoito anos. No ‘compasso de espera’, acata a sugestão do pai de fazer um curso profissionalizante que poderia ser uma possibilidade de trabalho se assim desejasse. Faz o curso Normal num “colégio de freiras” e se percebe interessada pelas questões escolares. O magistério passa a ser sua opção em termos profissionais.

A narrativa é um pouco embaçada quanto ao movimento de saída de sua cidade para Viçosa. De qualquer modo, conheceu Viçosa a partir da curiosidade quanto à vida de uma comunidade alternativa de estudantes que havia na cidade. Ficou “deslumbrada” com o espaço rural, com as pessoas e a proposta de uma “uma vida mais natural, mais cooperativa”. Ela percebe-se fazendo um movimento inverso da sua geração urbana ao optar por viver no interior e não ir para o Rio de Janeiro.

Na narrativa, analisa que o fato dos estudantes universitários viverem na cidade sem suas famílias, criava um “clima propício” para formação dessas relações: moravam juntos, trabalhavam juntos, criavam quase que uma nova família. O que diferenciava a comunidade alternativa de Viçosa de outras era que, por ser composta por estudantes universitários, estes mantinham seus compromissos acadêmicos. Ao acabarem o curso, voltavam para suas cidades de origem. As atividades que desenvolviam nesse espaço eram voltadas para a subsistência do grupo – o restaurante – e trabalhos de extensão junto aos pequenos produtores rurais.

O que passa a mover a proposta do alternativo é a oposição ao projeto de modernização da agricultura através de tecnologias voltadas para os grandes produtores agrícolas, proposto e efetivado pela universidade. Um lugar alternativo à universidade, “ao que não se aprendia na UFV”. A sazonalidade dos alunos foi superada quando alguns se propuseram a ficar na cidade e se dedicarem a esse trabalho. Através das articulações junto a organizações não-governamentais e os sindicatos de pequenos produtores da região, a comunidade se fortaleceu e se institucionalizou.

A ex-aluna trata então, de um terceiro subespaço, que não é a universidade e nem é a cidade, como também não tem a ver com essa dicotomia. É subespaço desdobrado da universidade, que agrega outros sentidos, pois os objetos técnicos científicos utilizados estão constituídos dentro de uma lógica não-hegemônica, mais sistêmica, cujo objetivo é fortalecer a oposição junto com outros atores sociais, ao projeto agrícola e agrário instrumentalizado historicamente pela universidade.

Ela diz: “vim pra cá e logo casei”. Só depois disso é que passou a morar na comunidade. Casada, trabalhando numa escolinha montada por ela, veio então a questão do curso superior. A Pedagogia se apresenta como o curso que estabelecia um “nexo com o que estava fazendo e com a opção de ficar em Viçosa”.

Procurou sempre manter uma “vida independente” do grupo da comunidade, mesmo participando intensamente dos trabalhos. O que garantia isso era seu vínculo com a educação e com a escola. Nas narrativas apresentadas anteriormente, a dicotomia entre o espaço doméstico e o ‘trabalhar fora’, tensionando a ‘identidade’ feminina, tem uma outra dinamização aqui. Não se trata do ‘trabalhar fora’ como conquista que desarruma ou como reafirmação do lugar doméstico naturalizado. O espaço doméstico, construído no casamento, tem particularidade do contexto do movimento alternativo. A comunidade com princípios ecológicos e proposição de uma agricultura alternativa constitui-se num lugar onde se desenrolam relações sociais, afetivas, políticas, de trabalho em que a noção de público e privado é narrada como sendo

diferenciada, sendo mais sistêmica e menos particularista ou de interioridade. Não há afirmação de desconstrução. À família nuclear é acrescida a família comunitária.

Há certo esforço da ex-aluna em criar lugares diferenciados do marido, buscando uma singularidade, ou ainda, propondo uma ‘identidade’ diferenciada e não subsumida. Ao mesmo tempo isso permite também manter sua “independência” através do trabalho com Educação, criando diálogo com as ciências agrárias, que é predominante no projeto alternativo.

A importância dessa narrativa é que ela apresenta o surgimento de novos lugares e espaços e, por conseguinte, novas fronteiras do que vinha sendo considerado como espaço agrícola no contexto da Universidade. Pouco se pode dizer, diante dos limites deste trabalho, sobre as questões de gênero específicas deste outro espaço que se iniciou com a comunidade alternativa. Entendo que a sua importância para o Departamento de Educação e para a formação em Pedagogia tornou-se mais pregnante nos anos 90, fazendo parte da constituição dos novos contextos.

“Eu toda a vida gostei muito de escrever, de ler, é um assunto que me agrada. Também toda a vida eu gostei muito de educação... Eu gosto desta área, e parece que as coisas foram acontecendo”.

A narrativa da Entrevista V aborda muito pouco da família. A única referência à mãe é que esta faleceu quando a ex-aluna tinha sete anos. Na narrativa são citados irmãos e irmãs, mas não desenvolve nenhuma referência a eles. Diz que no passado a família do pai teve muitas terras, mas que o pai vendeu a parte dele, e quando chegou em Viçosa, esse dinheiro já tinha acabado. O mesmo aconteceu com os tios e hoje não há mais a propriedade da família. Em Viçosa, passam um período de dificuldades financeiras.

O pai é músico e trabalhava como maestro de banda. Várias pessoas da família são apresentadas por terem atividades ligadas às artes: primos pintores, restauradores, tios músicos, irmãos músicos. Não faz referência às mulheres. Não diz o que elas faziam, se elas trabalhavam ou

não, se desenvolviam essas atividades artísticas. A única mulher da família que aparece na narrativa é ela mesma, que também traz essa sensibilidade familiar para as artes.

Na narrativa, o pai é uma figura muito presente na história de sua infância. Quando diz que acompanhava muito o pai nos ensaios da banda, mostra uma proximidade entre eles que é única no conjunto das entrevistas realizadas. Mesmo nos relatos mais afetivos, não há situações em que a filha acompanha o pai. Há situações que acontecem eminentemente no espaço doméstico, como também as viagens e passeios familiares. Mas levar a filha para acompanhá-lo no trabalho é muito singular.

A perda da mãe associa na memória dois grupos importantes na narrativa. Um grupo são as amigas desde a infância, um grupo de irmãs que morava perto da sua casa e que tinham perdido a mãe muito cedo também. O outro grupo é uma família que morava também perto, com a qual tinha uma amizade muito forte. Refere-se principalmente a Dona Fátima, que praticamente a adotou, no sentido de cuidar dela nas questões mais cotidianas, como cuidar do uniforme da escola. Diz que deve “muita obrigação” a todos eles e se emociona muito na entrevista quando reconstrói esses momentos.

Há na narrativa muita ênfase a importância das amizades e dos afetos constituídos nas redes sociais. Relações de fidelidade e apreço com os amigos e conhecidos são muito caras a ela. Expressões como “para toda vida”, “desde criança”, e outras mostram o sentido de continuidade do espaço e tempo das relações. Cativar amigos com sentimentos solidários.

Fez o curso de magistério no ensino médio, trabalhou como professora. Depois entrou como funcionária na UFV, e no mesmo ano começou a cursar Letras. Só depois fez o curso de Pedagogia.

A construção da narrativa pouco trata da universidade, mas conta sobre a cidade. Um dos aspectos que ressalta é a presença da Igreja Católica na sua trajetória, inclusive escolar. Fora o Grupo Escolar, em todas as escolas por onde passou, ou eram dirigidas por padres (Ginásio Santa Rita e Colégio Raul de Leoni) ou por freiras (Escola Normal). Esta última era confessional, mas as outras não. As festas da Coroação de

Nossa Senhora, o Grupo de Jovens da Igreja, são atividades sociais na cidade de que se ocupavam muito. A prática de atividades da Igreja Católica apareceu em quatro das oito narrativas.

Em sua narrativa, a UFV era utilizada pelos moradores da cidade como espaço de lazer, seja para passear no campus e fazer pic-nics com a família, seja participando de suas atividades, como da Semana do Fazendeiro: assistir filmes sobre “higiene” e “plantação”, as exposições e principalmente o baile. Ainda sobre o lazer, a narrativa dá destaque ao parque de diversões, para onde “todo mundo ia”, “independente de classe social”.

Esse sentido de não-divisão, de não-dicotomia de espaços, da ‘democracia’ do espaço, reverbera por todo seu texto. Isso parece ter uma função apaziguadora das diferenças, pois é desta ex-aluna a autoria de uma citação colocada no início deste trabalho me alertando, de forma fraternal e solidária, a respeito da seriedade e importância de trabalhar com memória de ex-alunas da universidade, devido a preocupação com a imagem pública de seu grupo de pertença, como resultado da análise das narrativas. Basicamente, seu temor era que eu, como estrangeira, de alguma forma, desrespeitasse o pacto do *espírito* esaviano por desconsiderar a importância do afeto como constituinte das relações sociais e institucionais, tão caras aos que estão há muito tempo na universidade e na cidade.

A opção pelo curso de Pedagogia teve o objetivo de aperfeiçoamento do trabalho que desenvolvia na Unidade de Apoio Educacional. Já formada em Letras, a Pedagogia acrescentaria mais consistência teórica e prática ao trabalho. Esse movimento de aproximação com o curso é único no conjunto das narrativas, pois ela já tinha um emprego estável. Este é o viés de semelhança que atribuo às duas outras narrativas que procuraram um curso que tivesse “nexo” com o trabalho no magistério, diferente das que queriam ser professoras desde criança, ou que apenas tinham cursado Normal. Como estas atuavam na escola como professoras, a opção pela Pedagogia traz o trabalho como articulador de sentido para formação.

Semana do Fazendeiro é uma atividade do serviço de extensão, criada em 1929 e realizada anualmente até hoje. O evento é um meio de aproximação da universidade com as comunidades de agricultores e criadores mineiros e de divulgação de técnicas e recursos para modernização da agricultura.

A ex-aluna define as principais atividades desenvolvidas na UAE: cursos de planejamento pedagógico, curso de avaliação, produção de eventos, produção da revista UFV Debate, atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, orientação para realização seminários, orientação para elaboração de trabalhos acadêmicos.

“Eu também queria ter uma pessoa para eu estar me espelhando, assim, que pudesse estar me ajudando, mas na verdade eu tive que quase que batalhar sozinha”.

Na última entrevista, a narrativa sobre a família foi desenvolvida apresentando uma imagem de si como alguém que “batalhou” desde cedo em função das dificuldades financeiras da família, por ser uma pessoa ambiciosa e por ser a filha mais velha. Filha mais velha de dez irmãos.

Conta a história da família: são de Viçosa, o avô era um grande fazendeiro, muito respeitado na política local, cujas filhas fizeram Economia Doméstica, mas “os filhos não foram para frente, inclusive o pai”. Com a crise da fazenda do avô, a avó assume os negócios. Com a morte do avô, é feita a partilha de terras e o pai fica com um sítio, onde a família morou algum tempo e onde o pai sempre trabalhou, “que era mesmo o que ele sabia fazer”.

Não há referências de gerações de mulheres, nem qualquer tipo de vinculação de ‘identidade’ de mulheres. Ao contrário, o que ressalta é a cobrança – da família e dela mesma – em ser exemplo para os irmãos e em ajudar com o trabalho da mãe que era costureira. Essa posição de filha mais velha, conjugada com as dificuldades financeiras e o desejo de ser independente a impulsiona, desde bem jovem, a trabalhar. Sentia-se na responsabilidade de ajudar e teve muita iniciativa nesse sentido. Confeccionou roupas de bebê em tricô para vender em regime de consignação, deu aula de datilografia, trabalhou como balconista numa cooperativa, depois numa pequena empresa, até que fez o concurso para servidora da UFV e tornou-se funcionária pública federal. O objetivo de fazer um curso superior foi sendo gestado com cursos noturnos de ginásio e científico.

A família é apresentada de modo muito afetivo e com laços bastante fortes, ao mesmo tempo há um sentido solitário na narrativa de sua trajetória, a gratidão à muitas pessoas da cidade e depois às da universidade, que procuraram ajudá-la com o trabalho. Essas redes sociais na cidade insinuam uma ancoragem à tradição da família por causa do avô. Não se pode dizer de um capital social, já que não era mais uma família

influyente – nem econômica nem politicamente. Mas há um ar de reverência, um tipo de respeito com a família dado seu ascendente. São pequenas atitudes solidárias, mas de certa envergadura cultural. Ser indicada para um emprego numa cidade pequena, com atividades econômicas reduzidas, não era, digamos, para todo mundo. Abertas algumas possibilidades, ela se dedica, com perseverança, a abrir seu caminho.

Ao abrir seu caminho, entende que mostrou aos irmãos e irmãs que era possível, desde que se empenhassem e tivessem firmeza de objetivos. A presença da universidade na cidade era entendida como um privilégio que não podia ser desperdiçado, pois “estava ali, na porta”. “E aí, assim, o que eu pude fazer para os meus irmãos eu fiz...”.

Ajudar a mãe no trabalho da costura era uma obrigação de filha mais velha. Mas era também “um castigo ficar ali chuleando”. Os referenciais femininos não são muito valorizados por ela, mas a eles recorre em última instância, já que podem lhe ser úteis.

Na narrativa destaca dois grupos de amizades. Um era o Grupo de Jovens da Igreja Católica, no qual só havia pessoas da cidade. Conta que dele participavam alguns que passaram a ser alunos da UFV, alguns muito conhecidos posteriormente pelos cargos administrativos que vieram a assumir. Assim como na narrativa anterior, a rede de relações e capital social se forma também fora das ‘quatro pilastras’, ampliando territorialmente o projeto inicial do ‘espírito’ esaviano.

O outro grupo era formado pelas colegas do período que estudou no Colégio Viçosa. Eram as “meninas da Vila”, referente as filhas dos professores da UFV que moravam na Vila Giannetti. O que a narrativa retrata é a experiência da discriminação. Conta que queria ser igual às meninas, chegar onde elas estavam, que comia a merenda “escondida” porque tinha vergonha do tipo de lanche que levava. Lembra as palavras do pai: “eu estava querendo coisas que na verdade não eram para mim”, que aquele não era um círculo de amizades condizente com sua condição de classe. Esse sentimento é traduzido como “marcas negativas” da trajetória, que a ex-aluna também associa a experiência de repetir o terceiro

ano na escola urbana por vir da escola multisseriada rural. A experiência de classe é profundamente sentida na narrativa e está explicitada claramente nesses dois momentos, ou seja, a relação ensino rural/ensino urbano e cidade/universidade.

Estuda no turno da noite a partir do último ano do ginásio, sempre trabalhando. Havia o desejo de entrar para universidade. Ficou ‘se equilibrando’ entre o trabalho e bons cursos de ensino médio que lhe garantissem uma boa preparação para a seleção do vestibular, o que não eram situações compatíveis. Os bons cursos eram diurnos. Não passou no primeiro vestibular, que fez para Biologia.

Diante disso, “para não ficar parada” e porque “não tinha dinheiro para pagar um ano inteiro de cursinho”, “negociou com as freiras” do Colégio Normal fez disciplinas da área pedagógica, o que lhe permitiu ter o diploma de magistério. Era mais uma possibilidade de trabalho que buscava, diante das dificuldades que iam se impondo na trajetória.

No mesmo ano, surge a oportunidade do concurso para servidores, ingressa como funcionária na UFV. Já trabalhando na universidade e com o diploma do curso Normal, presta vestibular para a Pedagogia. A ex-aluna deixa muito clara a mudança de opção de curso. Quando decidiu pela Biologia, havia uma disposição de enfrentar as dificuldades de conciliar o trabalho com o estudo, até porque havia dispositivos legais da instituição para isso. Havia o ‘sonho’ do curso superior e este era a prioridade. Quando não passou no vestibular, enfrentou muitas dificuldades: estava sem curso universitário e sem trabalho. Havia a responsabilidade com a família e havia uma cobrança de si mesma quanto às suas opções e realizações. O trabalho na UFV torna-se prioridade. Era este que lhe dava segurança, que lhe permitiria ascensões a outros cargos, era nisso, enfim, que deveria se concentrar.

Sem abandonar o desejo do curso no ensino superior, a Pedagogia era o curso que, dentro de suas prioridades, oferecia as condições, principalmente por ser um curso noturno. Nesta narrativa, o trabalho também aparece como anterior à opção pela Pedagogia, entretanto sob

condições diferenciadas, já que o trabalho não era o de magistério ou de Educação.

Opera-se então uma trajetória inversa: com o ingresso no curso, a ex-aluna prima por encontrar uma função ou cargo dentro da UFV que tivesse “nexo” com a Pedagogia. Chega assim, depois de muita negociação interna, à Unidade de Apoio Educacional.

VII - MEMÓRIAS DOS LUGARES NA UNIVERSIDADE

Lembrar da experiência do curso e da vida universitária, enquanto um refazer das trajetórias, é menos um 'ponto de chegada' - momento da cronologia proposta na narrativa – e mais um dos pontos de partida, compreendendo que a memória da trajetória foi também organizada a partir da experiência da universidade. A busca da coerência estreitando as relações entre memória e o sentimento de identidade é um movimento de interpretação que se utiliza de significados de diferentes tempos/espços como recursos para narrar a trajetória. Explicada a opção pela Pedagogia, as ex-alunas se ocupam de dar continuidade aos percursos no espaço incorporando outros significantes, inerentes dos subespaços acadêmicos e institucionais e definindo diferentes lugares na universidade.

As narrativas das diferentes experiências de curso de Pedagogia seguem apresentando como compreendem o papel da vida universitária nas suas trajetórias, já devidamente explicadas e justificadas pelas suas histórias de vida até o período relativo à entrada na universidade. Na diversidade desses 'refazer', movimentam sentidos e significados da formação de pedagoga, do Departamento de Educação e da Universidade principalmente a partir do lugar, ou da construção de novos lugares, eleito como central na organização da trajetória de ex-aluna, ou ainda na apresentação da imagem de si. Nessa referência aos lugares, o que sobressai como diferenças fundamentais entre as narrativas é a experiência do alojamento, ser funcionária da UFV, o pertencimento de gênero e geração nas relações familiares, o pertencimento étnico, e o pertencimento ao subespaço criado a partir da universidade caracterizado como alternativo. Apesar de diferentes, todos esses lugares orientam a contextualização da experiência da vida universitária e o processo de formação em Pedagogia.

Se a importância que o curso assume na trajetória das ex-alunas tem intensidades variadas, por sua vez a importância da universidade foi uma unanimidade, dadas as relações entre a universidade e a pequena cidade,

mesmo na particularidade da relação entre universidade e comunidade alternativa, que também está organizada pelo espaço referido.

7.1. Ampliando os ‘olhares’ sobre o mundo

A vida universitária foi explicitamente indicada como percurso de transformação em cinco narrativas. Dessas cinco, três indicaram o período da graduação em Pedagogia e duas indicam a Pós-Graduação em Extensão Rural. A transformação, referida pela metáfora do ‘olhar sobre o mundo’, envolve diferentes processos, objetos, relações de conhecimentos.

Relação universidade-cidade: quando o sobrenome ‘pesa’

Na Entrevista II a ênfase está nos conhecimentos teóricos sobre “porque que as coisas aconteciam dentro da sociedade, a questão das injustiças, a questão das desigualdades, [...] o que levava as pessoas serem como elas são”. Mesmo ressaltando a importância da “virada na vida” a partir dessas compreensões trabalhadas no curso de Pedagogia, principalmente na área de Fundamentos da Educação, é narrado também o processo de “discriminação” dos professores que experimentou enquanto aluna. A discriminação envolvia o estrato político local da família a qual pertencia.

“Por eu ter vindo de uma família que tinha realmente uma tradição - a tradição de questões de valores e tudo - e depois vem a questão do aspecto econômico associado à questão da questão da tradição. Tinham aquela concepção que eu era filha de papai rico, que eu vivia de mordomia... Eu me lembro muito dos professores também, naquele momento que [...] assim: "olha os capitalistas, olha aqueles que exploram a mão de obra"! E às vezes eu ficava até um pouco desconcertada dentro de sala de aula porque as indiretas realmente eram para mim"! (Entrevista II).

A discriminação não era só pela associação à proeminência e prática política do tio, prefeito da cidade, mas também pela condição social e econômica da família. Ela era percebida como alguém que não precisava cursar universidade pública nem trabalhar. A experiência da

“Aí os professores diziam assim: "ah, você pode; para quê você está estudando?". Eu ouvi muito isso. Quando eu estava trabalhando nas escolas, me diziam assim: "você trabalha por quê? Você precisa trabalhar"? Isso me deixava muito ofendida, porque as pessoas me desrespeitavam muito nesse sentido.” (Entrevista II).

discriminação consistia em ser percebida como não sendo uma ‘pessoa séria’, que estava ali por ‘hobby’.

Algumas questões sobre a dinâmica do Departamento de Educação podem ser levantadas a partir dessa situação, que não se repetiu em outras narrativas. A primeira, sobre a qual ela protesta explicitamente, é que apesar do importante significado político de estar na UFV para as relações étnicas, de gênero e de geração na sua vida familiar – a família libanesa -, é nesse mesmo espaço da universidade que o nome da família reaparece como ‘peso’ num novo sentido, agora como uma outra experiência de classe. Penso que tal situação se apresenta de modo bastante peculiar pelas características do Departamento de Educação e seu lugar no contexto da UFV. Dificilmente a ex-aluna ouviria os tais comentários citados em outro Departamento da Universidade, além do que eles carregariam outras forças sociais, pois estariam devidamente fundamentados pelas teorias sociais, e plenamente discutidos e enfatizados em sala de aula, perante toda a turma de Pedagogia.

Ela não faz referência a nenhum tipo de enfrentamento diante de tais circunstâncias. Pode-se inferir que se trata de uma relação entre professores e uma aluna de dezoito anos. As relações de poder aí investidas são extremamente desiguais, tanto por ser estudante quanto por ser jovem mulher. Nesse sentido, a sua narrativa se assemelha ao relato da antiga professora do Departamento sobre os atritos nas relações entre os professores do Departamento, ao dizer que "nos grandes embates entre os professores, havia aquelas que respondiam, inseguras, mas que não se calavam; mas havia aquelas que não, que se retraíam." Lembrando que tal referência foi feita ao tratar das dificuldades de relacionamento entre os professores chamados 'progressistas' e 'estrangeiros' e os professores 'conservadores', estes últimos apresentando o perfil de formação nas cidades da região ou local, e com maioria de mulheres que passaram pelo curso normal e pelo trabalho de magistério.

Uma última consideração é como a narrativa da ex-aluna indica as relações entre universidade-cidade. A trajetória da vida universitária está, para ela, profundamente marcada pela busca da afirmação de novas

“Ninguém valorizava e pesava para mim. Todo mundo dizia: "o seu pai"! Todo mundo que eu encontro dizia: "o seu pai!". Ninguém me falava assim: "você"!” (Entrevista II).

posições de sujeito de gênero, geração, etnia, local institucional, localidade geopolítica, ou seja, através da formação universitária em Viçosa, ela busca negar, traduzir e reinscrever a tradição libanesa na sua família. Ao fazer esse movimento, descobre a continuidade das relações de poder entre universidade e cidade e as dinâmicas, principalmente, entre capital social e capital cultural que envolve seus agentes. É dela a narrativa que apresenta uma análise de maior intensidade e indignação relativa à dependência econômica da cidade com a universidade, ao status do professor em Viçosa, e o que compreende como distorções protecionistas no funcionalismo público.

A narrativa da ex-aluna afirma a importância do curso de Pedagogia como uma “virada na vida”, “ampliação da visão da visão de mundo”, indicando os conteúdos das disciplinas de Fundamentos da Educação, citando em especial os campos da filosofia e sociologia. Mas não é isso o aspecto que ela mais destaca na sua trajetória na vida universitária, que inclusive não ocupou muito a narrativa. O que foi relevante encontra-se nos novos lugares constituídos a partir dos tensionamentos das fronteiras possíveis.

“Vivia aqui no campus. Só vinha à cidade pra comprar pão. Usava tudo lá: o mercado, hospital... Vivia lá dentro. Adorava aquilo. Aquilo era um colírio para os meus olhos. Ficava horas dentro do refeitório. Adorava olhar pra todo mundo! Flertar com todo mundo! Meu gosto era aquele, sabe. E adorava estudar! Ali, com aquela biblioteca... Eu amava, sempre gostei de estudar”. (Entrevista III).

A vida estudantil no campus: o alojamento

Das oito ex-alunas entrevistadas, seis fizeram sua formação apenas frequentando as aulas. Dizem que não participavam de grupos de pesquisa – pois quase não havia atividade de pesquisa no Departamento -, não “circulavam pelo Departamento”, não participavam de atividades outras além das disciplinas à noite. Duas narrativas – as das ex-alunas que viviam nos alojamentos – traçam um outro percurso: falam dos trabalhos de extensão nos Programas da UFV ou realizados por professores, na participação em pesquisa, no envolvimento com as atividades festivas e militantes do movimento estudantil, na importância de terem conhecido pessoas de diferentes lugares com diferentes trajetórias culturais, assim como conhecer outros lugares através mesmo das atividades acadêmicas.

Assim, mesmo sendo duas narrativas diferentes em diversos aspectos, a experiência de morar nos alojamentos durante o período do

curso as aproxima muito em relação a outras trajetórias. Como já foi abordado, essas duas ex-alunas eram de origem de cidades próximas – a filha do sindicalista e a da família que ‘aspirava’ – e que trazem o tema do espaço como eixo importante na orientação da narrativa: as limitações das pequenas cidades, seus projetos, um desejo de conhecer pessoas, lugares. Esse movimento não tem nada a ver com a exaltação de cidades maiores, ou algo semelhante. A vinculação com o espaço rural, com um ‘estilo de vida interiorano’ enquanto sinônimos de referências culturais não é questionado ou rejeitado, ao contrário, é bastante valorizado. Assim como também é valorizado o conhecimento, o acesso à informação e, por conseguinte, a própria formação universitária. Tomando a metáfora ‘ampliando o olhar sobre o mundo’, o que elas encontram no período de formação universitária seria mais bem traduzido por ‘novos olhos diante de um mundo ampliado’, já que a imagem de si que elas constroem a partir da narrativa da vida estudantil é de mudança: “era outra pessoa” que surgia.

Mesmo sendo semelhantes quando tomadas no conjunto das entrevistas, as diferenças entre elas são muito grandes, já plenamente justificadas ao tratarem da trajetória até a universidade. Na Entrevista III, a vida cotidiana da universidade era imaginada perversa. Havia uma preocupação com a moralidade das mulheres adolescentes sozinhas na universidade. A ingenuidade e o pudor, cultivados pelos grupos de referência, causam certo desconforto diante do modo de vida no campus. Mas o adverso vai aos poucos se transformando em familiaridade: uma cotidianidade vai sendo recomposta, encontrado as afinidades, como também, literalmente, antigos colegas da cidade e do curso de magistério são reencontrados no campus. Havia um pedaço da família e da sua cidade ali na UFV.

Ao caracterizar as colegas de alojamento, analisa que apesar de condições econômicas semelhantes, as diferenças culturais eram bastante acentuadas - referências intelectuais, referências sociais.

O encontro dessas diferenças, denominado por ela como convívio, criou segurança, fortaleceu a ex-aluna naquilo que se refere a sua auto-percepção de "alçar vôos", abrindo um mundo de possíveis, testando a si

mesma no encontro com as diferenças, descobrindo táticas e estratégias para isso, construindo suas fórmulas de acumular capital social. Essa noção de fortalecimento encontra respaldo fundamentalmente na relação com os professores, que a narrativa acentua como sendo uma relação de valorização do aluno. O convívio com professoras e professores 'forasteiros' da pequena cidade, que foi um aspecto importante na reconstrução da história do Departamento pelos antigos professores, apresenta-se nesta narrativa como tendo um outro sentido de contribuição para a formação. Diante da trajetória dos professores abre-se um campo de possibilidades para a própria formação, em que esses professores funcionam como exemplos que poderiam efetivamente ser seguidos. A trajetória desses professores, com seus mestrados e doutorados em outras cidades, outros lugares, era algo que indicava que o trabalho como docente permitia 'sair para o mundo'. E que isso seria possível para ela, que seria capaz de transformar isso numa opção real. Os bilhetes e comentários de avaliação dos professores, detalhados refletindo comprometimento, foi um precioso instrumento na promoção dessa atitude. O acento está no "convívio" com os professores, a atenção francamente dedicada e o respeito às alunas.

Quanto à turma como lugar de fortalecimento, a experiência em destaque é o empreendimento de combater a desqualificação do curso – e das estudantes – no conjunto hierarquizado dos cursos na universidade. Como a graduação em Pedagogia era percebida como um curso fácil, ser aluna do curso seria também um estudante hierarquicamente abaixo dos estudantes de outros cursos. A narrativa trata da 'vergonha' que pairava entre os alunos quando informavam o curso que faziam e como isso se tornou uma bandeira a ser defendida no campus, em favor do respeito e da igualdade com os estudantes de outros cursos.

Essa preocupação e sentimento não acontecem em outras narrativas. Entendendo que a ex-aluna não se vinculava a nenhum outro grupo de 'identidade' no campus, a vida estudantil do lugar que ela integrava facilitava a expressão dessa rugosidade do espaço da UFV. Ou ainda, como ela não participava efetivamente de lugares que atuavam para

construir uma outra universidade, ao mesmo tempo em que vivia intensamente a vida no campus, algumas das tradições da universidade parecem lhe chegar de modo mais direto: a beleza do campus, a boa infraestrutura para os alunos. Mas também lhe chega que aquilo tudo não foi criado para ela, aluna da Pedagogia: o conceito A que ela consegue no seu curso não é o mesmo A que os alunos de outros cursos conseguem, como também o significado do que é esforço e dedicação nos estudos não são os mesmos. Pode-se dizer que fazer camisetas com o nome do curso impresso era, ao seu modo, uma expressão da continuidade de uma luta que começou há muito tempo com as economistas domésticas, e que posteriormente esteve orientando a estratégia de contratação de professores ex-padres para a consolidação do curso de Pedagogia no contexto da UFV.

Narra como foi importante ter incorporado equipes de trabalho e de pesquisa. Além da oportunidade de participar desse tipo de trabalho acadêmico e apesar de toda severidade na orientação das estudantes, as alunas do grupo de pesquisa se sentiam fortalecidas, ou de certo modo, se percebiam 'adotadas' pela professora-orientadora devido a sua dedicação. Estar no Departamento fazendo pesquisa foi, para a ex-aluna, consolidar o lugar de estudante na universidade, um salto de qualidade da vida estudantil. Tal perspectiva se faz pela especificidade do processo e dos objetos envolvidos nessa produção de conhecimento, pelas novas relações entre alunos e professores, e pelos intercâmbios fora da universidade, tanto com o trabalho de campo da pesquisa quanto por estudantes e pesquisadores de outras universidades.

Para a ex-aluna, que antes achava Viçosa “muito distante’ ou mesmo que não conseguiu encontrar a universidade para fazer matrícula para o vestibular, a partir da graduação “o mundo” passou a ser “logo ali.” Por mais importante e louvável que seja dar continuidade a formação acadêmica através da pós-graduação, a maneira como orienta esse percurso depois de concluído o curso é indicado na narrativa como algo mais: adquiriu a segurança da “desbravadora” para se integrar com pessoas diferentes, modos de vida diferentes, lugares diferentes.

A imagem da “desbravadora” - explodindo os obstáculos das distâncias geográficas e transformando espaços em lugares - envolveu negação, tradução e reinscrição das suas posições do sujeito de gênero, de experiência de classe e cultura da pequena cidade. A trilha que se apresentou a ela para isso foi, num primeiro momento, o investimento nos estudos e no magistério, ou seja, os mesmos caminhos indicados pelas gerações de mulheres de sua família. E dando continuidade a essa ‘identidade’ feminina, suas experiências da vida acadêmica e estudantil possibilitam a conformação de novos lugares, confirmando seu pertencimento à família que ‘aspira’.

“Uma professora que foi muito importante foi Olinda Noronha. Foi uma época que ela voltava [doutorado] discutindo a questão das mulheres aqui na indústria, na produção da cana-de-açúcar em Rio Branco, e aí eu comecei a ter outro contato com o rural, com o universo rural...”
(Entrevista VIII).

Diferentemente dessa narrativa apresentada, a segunda ex-aluna que passou a formação vivendo no alojamento teve uma experiência de vida estudantil articulada com diferentes grupos no espaço universitário, que “fervilhavam” na década de 80. Conta que na sua turma de Pedagogia havia estudantes de outros cursos – Agronomia, Engenharia Florestal - que buscavam na Educação uma formação mais crítica. Dentre esses estudantes, havia os que militavam no Partido dos Trabalhadores de Viçosa e no Movimento Estudantil. A maioria da turma era de alunos que não trabalhavam, o que possibilitava a inserção em outras atividades ou áreas de formação “como é o movimento estudantil, o pessoal que mexia com teatro, que mexia com partido político, eu acho que isso marcou muito”. (Entrevista VIII). As amizades, o envolvimento e participação nesses subespaços, o forte acento de parte do corpo docente numa perspectiva teórica crítica, vai possibilitando delinear sua formação de pedagoga em outros espaços, que não o da educação formal, como já havia indicado na narrativa sobre o curso normal e a opção pela Pedagogia.

“Eu acho que cheguei aqui no curso muito ingênua ainda, vendo o mundo muito cor-de-rosa, sabe. Para mim então, naquele momento, era interessante estar ampliando as possibilidades profissionais. Representava muito a possibilidade também de sair de casa, de viver uma outra fase da minha vida, independência entre aspas”.
(Entrevista VIII).

Assim como na narrativa anterior, as atividades de extensão promovidas por programas institucionais e grandes projetos e convênios com a UFV, possibilitava viajar muito. Nessa narrativa isso fica bem claro: não tinha dinheiro, por isso fazia estágios nas férias e conhecia o Brasil. Os trabalhos de intervenção extensionistas permitem uma aproximação com atividades voltadas para “grupos populares” e “movimentos sociais”. Dentro mesmo do Departamento, trabalhando com

os professores “progressistas”, foi fazendo estágios, monitorias. Mas, assim como na narrativa anterior, houve um trabalho junto a uma professora que acabou sendo definidor de seu eixo de formação.

O primeiro trabalho depois de formada foi na EMATER. Sobre esse trabalho como extensionista, trata dos projetos e articulações políticas com as Comunidades Eclesiais de Base, com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e uma série de outras de outras instituições envolvidas com a extensão junto à pequena produção agrícola.

O mais importante desse momento da narrativa é que, ao apresentar a imagem de pedagoga que construiu sua formação na UFV se afastando da educação formal, ela indica que esse movimento a aproximou do campo de atuação previsto para a Economia Doméstica. Ela vai mostrando também as diferenças entre a perspectiva extensionista que tradicionalmente vinha sendo realizada pelas mulheres com essa formação, e aquela que a ex-aluna trazia a partir de sua formação no Departamento de Educação naquele período.

Basicamente, a ex-aluna explica que a prática extensionista da EMATER promovida através perfil da Economia Doméstica era um trabalho de bem-estar social através da indústria caseira (cursos para fazer licor, corte-costura, defumação, higiene – uso do filtro, etc.), o que traria individualmente, melhoria da qualidade de vida. Já para os grupos com os quais ela estava articulada, o projeto de bem-estar social estava voltado para as tecnologias - seja na área de indústria caseira, seja na agricultura - como um apoio e reforço às organizações dos agricultores, por entenderem que a melhoria das condições de vida se daria pelas formas coletivas das unidades produtivas: formas de organização, compra comum, venda comum, etc..

Duas questões demandam ser retomadas sobre essa questão da experiência dos alojamentos: a autonomia do campus e a capacidade da estrutura de promover o envolvimento do aluno com a universidade. A proposta da criação dos alojamentos – em que também estavam incluídas as vilas residenciais para funcionários e professores – se fez devido a avaliação da falta da chamada “relação prática” entre a universidade e a

“Eu sabia também que se me colocassem numa sala de aula, me colocassem pra alfabetizar alguém, eu não saberia! Porque o que o curso me deu em termos de uma lente para o mundo, eu senti falta desse instrumental. Como eu também não tinha uma vivência anterior na educação formal - eu acabei jogando...” (Entrevista VIII)

“Acho que são essas oportunidades que marcam um pouco o diferencial na formação. Para mim, sinceramente, tive uma formação muito boa, muito sólida, sobretudo neste aspecto, uma formação mais crítica, uma fundamentação... O que na parte metodológica não foi. Eu vejo que o espaço, aquilo que a Universidade oferece para além da sala de aula, foi muito rico.” (Entrevista VIII).

cidade, já que eram relativamente distantes. Isso resultou numa autonomia infra-estrutural, uma arquitetura do campus que promoveu quase uma independência da cidade.

Como analisou Azevedo (2005), os alojamentos – feminino e masculino - foram elementos importantes da construção do *ethos* institucional enquanto estratégia de esquadramento espacial dos alunos cumprindo, assim, função disciplinadora. A constituição e manutenção do ‘espírito esaviano’ se fazia pelos mecanismos de cooperação, responsabilidade pessoal, controle e disciplina.

As transformações do lugar podem ser identificadas nas duas narrativas das ex-alunas. Na primeira, morar no campus com a infraestrutura para estudo, lazer, religião, alimentação, moradia, transforma a UFV num ‘paraíso’ para ela. Foi através dessa sustentação que ela pôde, dentre outras condições da sua trajetória, ter uma intensa vida universitária. Isso permitiu participar dos programas da Universidade, interagir e criar vínculos com pessoas com histórias muito diferentes, enfim, constituir uma outra qualidade formativa durante a graduação. Não saía da Universidade, pois ela lhe dava tudo que precisava. Na segunda narrativa o processo é semelhante, porém o envolvimento é com outros lugares do espaço da Universidade. O ‘convívio’ intenso e a dedicação à construção da trajetória de formação se fazem viáveis por essa mesma estrutura, possibilitando o envolvimento cotidiano com diferentes práticas educativas e formativas, para além da sala de aula.

O alojamento, enquanto parte do objetivo para formação de profissionais de ‘altas qualidades’ e também uma herança da Economia Doméstica, parece ainda funcionar enquanto parte de uma estrutura voltada para objetivos educativos, apesar da sua ineficácia no que diz respeito aos propósitos iniciais do *ethos* institucional e do espírito esaviano. Mais do que isso, passou a contribuir também para seu próprio esvaziamento, se tomarmos as referências apresentadas na segunda narrativa.

O momento da Pós-Graduação

Em duas narrativas, as experiências com relação ao curso de Graduação e a Pós-Graduação na Extensão Rural têm poucas diferenças. A fala é quase a mesma: era casada, não me envolvia no Departamento, não tinha amigos na Universidade, não participava de atividades de extensão ou pesquisa, nem ia a congressos, apenas ia às aulas. A turma era de pessoas mais velhas, que já trabalhavam como professoras. Depois de formadas, há uma ‘decepção’ com relação ao trabalho como pedagoga, propiciando que a pós-graduação aparecesse como alternativa importante para continuidade da busca de uma definição de atuação profissional.

Dadas as fortes relações de dependência familiar, a pós-graduação só poderia ser em Viçosa. É no final da década de 80, período em que os professores do Departamento de Educação passam a assumir orientações na Extensão Rural, que essas duas ex-alunas ingressam no Mestrado. Para ambas, a passagem por esse curso é determinante. As razões são as mesmas: a turma era bem diversificada, eram todos ‘de fora’, “era um outro universo”, “eram mulheres diferentes, homens diferentes”, “já tinham uma vida própria”. De qualquer modo, a referência para elas da convivência universitária ainda está localizada na turma.

A narrativa dessas duas ex-alunas sobre a Universidade que estavam descobrindo se assemelha com o encantamento da vida universitária das ex-alunas dos alojamentos. Mesmo tomando os cuidados das devidas diferenças entre os grupos em questão, o deslumbramento se dá frente às mesmas descobertas: o convívio com as diferentes referências culturais e as alteridades. Nestas narrativas, traçadas pelas referências da família e do casamento, esse novo lugar proporciona mudanças de atitudes bastante radicais dentro da trajetória que vinham demarcando nas suas narrativas. Tanto no que se refere a si mesmas – “Aí eu comecei a mandar no meu nariz”; “Aí eu fiz laqueadura e isso foi, assim, fundamental na minha vida!” –, quanto ao casamento, até porque a primeira referência estava subsumida na segunda. Uma das expressões que elas se utilizam para afirmar sua autonomia foi “ir para Congressos”, “fazer curso fora”. A ênfase no deslocamento, que também aparece nas duas outras narrativas sobre o alojamento, assume aqui um sentido diferente, muito mais como

símbolo de libertação do que o desejo de encontrar outros sujeitos e lugares. Ou ainda, tem um significado mais voltado para individualidade do que novas formas de socialidade ou de integrações coletivas.

As duas narrativas são iguais ao tratarem das descobertas do mestrado como um novo lugar, porém não se trata de uma mesma história. Na Entrevista VI, da ex-aluna que vem para Viçosa para acompanhar o marido, transferida do curso de Psicologia em Juiz de Fora, a relação universidade-cidade foi extremamente pautada pela sua condição de nativada pela família do marido, como já foi abordado. O distanciamento da vida universitária se dava também, além disso, por uma mudança de curso um tanto forçada resultando numa opção de formação universitária até certo ponto contrariada. Tanto o curso quanto a vida universitária não se constituíram como lugares; o primeiro era uma formalidade de aulas à noite, e o segundo devia ser descartado dadas as pautas culturais entre o segmento de nativos ao qual pertencia por ser esposa. Sentia-se fora de lugar em ambos.

O mestrado em Extensão Rural é um espaço completamente diferente do Departamento de Educação e do curso de Pedagogia. Lugar de tradição para as ciências agrárias, com dinâmica pedagógica muito diferente das aulas noturnas do curso de graduação, um nível de exigência de comprometimento do aluno muito maior, enfim, era uma outra forma de inserção na Universidade, que até então não havia sido experimentada pela ex-aluna. Mesmo sem afinidade inicial com a temática de estudo, a narrativa trata a experiência do curso como um dispositivo para uma série de mudanças subjetivas decorrentes a partir de então.

As oposições entre a graduação e a pós-graduação têm como recurso a inferioridade da graduação - pessoas e formação - usada para fortalecer o mestrado - pessoas e formação. Na primeira está o “povo de cabecinha menor”, além de o próprio currículo entrar na comparação, cujo material e trabalho pedagógico é “bitoladinho”. O reconhecimento dos seus pares aparece, enquanto referência de identidade, vinculado a um perfil de símbolos culturais da grande cidade, em oposição dicotômica com

“O curso de Pedagogia era muita gente daqui, do interior, das cidadezinhas aqui em volta. Então o povo pensa com a cabecinha menor... E o povo do mestrado não. Era gente que vinha de fora, era gente que já era profissional, que já tinham uma vida, que eram casados ou separados, ou tinham uma vida, traziam uma vida. E essa convivência com eles... Eu acho que abriu meus horizontes. Talvez, muita leitura que a gente faz no mestrado, que abre mais a cabeça da gente do que a graduação. O nosso curso, a nossa graduação era muito 'bitoladinho'. Não me serviu para me abrir a cabeça para nada não. Eu acho que é isso, que é a convivência com aquelas pessoas que faziam o mestrado.” (Entrevista VI).

a pequena cidade. São os mesmos parâmetros usados em outra narrativa ao usar a referência da “mulherzinha da roça”.

A Entrevista I, da narrativa sobre a família matriarcal, as relações com a formação são outras, assim como as relações sociais e políticas da família com a universidade. O curso de Pedagogia tinha o sentido de dar continuidade a sua trajetória de boa filha e boa esposa, condições em que ela se sentia muito feliz. Só assistia às aulas numa turma de professoras mais velhas; não participava de nenhum outro espaço ou atividade no campus. As referências de mulher ‘moderna’ estavam dadas pelas gerações de mulheres família, as relações de gênero bem definidas, não havia nenhum problema. Isso significa que o curso de Pedagogia, mesmo com sua destacada postura “progressista” não conseguiu problematizar ou incomodar as relações culturais que a ex-aluna trazia como repertório. Ou melhor, apenas um foi narrado:

“Eles eram todos ex-padres e eles tinham um visão mais crítica da Igreja Católica e eu era católica. Eu estranhava muito, mas aquilo me encantava! Eles deviam estar falando a verdade, eles tinham muita propriedade para dizer aquelas coisas todas...”.

De acordo com a narrativa, é no mestrado que descobre outras referências de mulher ‘moderna’, que autonomia tinha outros sentidos fora dos ditames matriarcais pronunciados pela avó, que eram seguidos pelas gerações de mulheres. Esse é um ponto central proposto para a trajetória, a partir do qual ela discorre sobre uma série de traduções sobre a família, a profissionalização, a maternidade, o casamento, nas quais reinscrições vão se desdobrando pelos tensionamento dos novos lugares.

7.2. O curso como instrumental

Até então, as narrativas fizeram referência ao curso e à universidade como espaços de deslocamentos de posições de sujeito, em que o convívio com as diferenças promoveu novos lugares e novos percursos. As outras três narrativas abordam a experiência da formação em Pedagogia como um processo de instrumentalização, como um recurso para estabelecer ou consolidar posições sociais, econômicas, culturais.

Tratam-se das duas ex-alunas funcionárias da universidade e da ex-aluna da comunidade alternativa.

As servidoras públicas

Na Entrevista IV, em que a narrativa está voltada para a imagem de si como filha mais velha, o curso assume uma função um pouco mais pragmática, como qualificação enquanto funcionária na instituição pública. É a partir do curso de Pedagogia que procura direcionar suas funções na universidade, na tentativa de afinar as atividades e potencializar a formação profissional a que tinha se dedicado.

Não há, na narrativa, nenhuma referência ou comentário sobre o curso, sobre professores, disciplinas ou mesmo ao Departamento. Diz que não participava de nada no Departamento porque trabalhava. Além disso, teve muita dificuldade com o estágio devido sua condição de aluna trabalhadora.

Na Entrevista V, mesmo sendo uma trajetória bem semelhante a esta anterior, pois também não aborda o curso, a narrativa é outra. Já trabalhando como técnica de ensino superior, o curso foi buscado para dar outras qualificações ao trabalho pedagógico que já desenvolvia na universidade.

Ambas muito comprometidas com a universidade, quase nada falam sobre o curso. Entretanto cabe resgatar que trabalhavam na UAE – Unidade de Apoio Educacional -, instância que quando foi criada na Universidade, estava vinculada ao Departamento de Educação. Como foi indicado por um antigo professor, a UAE se transformou num lugar de tensão quando foi separada do Departamento por conveniências políticas. Como são acontecimentos de um mesmo período, pode-se dizer que há possibilidade de que a ausência de referências ao Departamento e às dificuldades entre os 'grupos' de professores – recorrente nas outras entrevistas – traz outros elementos. Entendo que houve certa dificuldade em tocar nesses aspectos da vida institucional, e que talvez não se sentissem muito à vontade de expressarem suas experiências. Essa ausência diz respeito à situação de entrevista e faz parte da discussão sobre

a memória e relação entrevistador-entrevistado já desenvolvida no início deste trabalho.

Outra questão é que o fato de serem da cidade e funcionárias da universidade permitia que tivessem, mais do que todas as outras ex-alunas, a oportunidade de conhecer os impactos da forte presença dos professores ‘progressistas’ do Departamento de Educação na dinâmica institucional e ‘esaviana’. Por estarem na UAE, pelos vínculos com os agentes institucionais, pela intimidade com a cultura da universidade, estavam, digamos, numa posição ‘privilegiada’ devido ao maior acesso das informações e maior sensibilidade aos tensionamentos institucionais decorrentes desse período.

A comunidade alternativa

Repetem-se nessa narrativa algumas questões já narradas por outras ex-alunas. Frequentava as aulas à noite, não participava de outras atividades do Departamento ou da Universidade, não tinha muitas relações com as alunas do curso nem da sua turma. As razões disso eram o trabalho que já realizava na escolinha, as tarefas da maternagem, mas principalmente, porque estava mesmo voltada para as questões da agricultura e do trabalho de construção da comunidade alternativa.

Ela narra que nesse grupo havia uma discussão sobre educação e construção de conhecimento, principalmente voltada para a construção do saber do agricultor. Nesse sentido, havia para a ex-aluna um espaço para discussão de questões pedagógicas, particularmente as relativas a práticas extensionistas. Como a grande maioria das pessoas era da Agronomia, dentro do grupo ela era identificada com a questão da Educação.

Diferente das duas narrativas anteriores, mesmo não estando envolvida com outras atividades que não fossem as aulas, a narrativa discorre sobre o Departamento, os perfis dos professores, os atritos entre os chamados ‘progressistas’ e ‘estrangeiros’ com os chamados ‘conservadores’.

Ela acentua dois outros eixos do processo formativo depois de terminar o curso de Pedagogia. Um foi o trabalho de educação infantil

junto a uma escola em que pôde desenvolver atividades pedagógicas com música e teatro, o que acabou delineando, em parte, o seu perfil como pedagoga. O outro foi o período da Pós-Graduação, feita na Extensão Rural, ao qual ela dedica tempo razoável de sua narrativa.

O ingresso na Extensão Rural é argumentado pela necessidade de uma qualificação maior para que pudesse ter um trabalho mais estável. Havia uma preocupação com as condições financeiras e as oportunidades de emprego em Viçosa. A escolha da Extensão Rural passa por duas vertentes: uma é a que se repetiu em outras narrativas, ou seja, que não podia sair de Viçosa por causa da família; a outra é que queria continuar estudando, mas queria voltar-se para a questão da educação e extensão, voltar-se para a discussão do modelo de desenvolvimento de agricultura. Na escola em que trabalhava havia estudos interessantes, mas “essa escola urbana tinha outra realidade”. Sua entrada para o mestrado é também, como as outras narrativas, no período em que os professores do Departamento de Educação passam a fazer parte desse curso, orientando dissertações.

Mesmo recusando-se a fazer parte da equipe técnica do grupo alternativo que foi se institucionalizando, pois queria manter autonomia do seu trabalho e do marido, é esse grupo alternativo que se mantém como central nas suas escolhas e percursos, é para ele que a ex-aluna se volta, é nele que a referência de lugar ficou constituída. Mesmo procurando manter alguma distância para garantir autonomia, é a esse lugar que são remetidas, em grande parte, as referências de ‘identidade’. As outras referências seriam as ‘herdadas’ da família de origem.

7.3. Entre as memórias das ex-alunas e dos antigos professores

A percepção das ex-alunas não é muito diferente do que foi apontado pelos antigos professores, no que se refere à "superfície social" do Departamento. Quando se referem aos professores, as narrativas das ex-alunas os dividem basicamente em dois grupos: os 'progressistas' da área de Fundamentos, e os 'conservadores' da área de Metodologias. Uma das narrativas mapeia os três grupos e acrescenta outros adjetivos aos

grupos. No primeiro, o de Fundamentos, era o imediatamente identificado como o dos 'gaúchos', ao qual são acrescentadas duas professoras, e que era o grupo dos professores "de fora"; no grupo de professores das Metodologias de Ensino são identificadas "as senhoras mais velhas"; e o terceiro grupo, que fica meio indefinido, é caracterizado como "grupo mais misto".

Em cinco narrativas de trajetórias das ex-alunas, das oito entrevistas realizadas, a perspectiva crítica da Educação teve impacto positivo na formação oferecida pelo curso. De maneira diferenciada, elas encontravam uma afinidade muito grande com esse "olhar mais crítico sobre a sociedade", na compreensão das "desigualdades sociais", das "relações de exploração do sistema capitalista" e das relações de "dominação". Essa afinidade podia estar ancorada na ampliação de horizontes, mudando a maneira de perceber o mundo. Poderia ser o fortalecimento de uma atitude mais propositiva, de que havia uma condição política de ser educador e que era preciso "lutar" por uma educação mais "igualitária". Poderia também ser a possibilidade de vislumbrar o trabalho como pedagoga em outros espaços educativos que não a escola formal, permitindo voltar-se para as questões do campo e do espaço agrícola que não da maneira como o ensino agrícola havia se desenvolvido.

Como a "superfície social" do Departamento de Educação estava segmentada em grupos e áreas de conhecimento, as opções pela habilitação de Supervisão, Administração Escolar e Magistério de Disciplinas Pedagógicas obedeciam, até certo ponto, as afinidades que as estudantes encontravam com os professores. As que fizeram Administração Escolar orientaram sua escolha ou porque se afinavam com a perspectiva do grupo dos 'gaúchos', ou para se afastarem da Supervisão, que tinha uma perspectiva tecnicista.

As divisões da 'superfície social' de quem era estrangeiro e quem era nativo, ou de quem era marxista e quem não era, orientavam basicamente a classificação e o confronto entre o que era moderno e o que era conservador naquela universidade e naquele tempo. No Departamento

de Educação, acrescenta-se à esses processos classificatórios, os que eram das Metodologias e os que eram dos Fundamentos.

O perfil do curso não estava dado exclusivamente na organização das disciplinas. O modo como os professores se envolviam com as suas atividades, suas relações institucionais, criam uma territorialidade que vai catalizando o processo de formação das alunas. Processos de negociação e tradução são realizados na construção dessa territorialidade em termos do projeto político-pedagógico do Departamento, concepções e práticas educativas, campos de interesse acadêmico. Por sua vez, dadas as peculiaridades da universidade, tais relações institucionais envolvem redes de capital social complexas, passando pelas relações de parentesco e chegando ao ‘espírito’ esaviano, que na década de 80 faziam parte da própria crítica às formas de institucionalidade da universidade.

Divididos entre Fundamentos e Metodologias, reinscrevem-se assim, as divisões entre a prática, a sala de aula, a professora, em oposição à reflexão teórica, a academia e o pesquisador. Segundo as ex-alunas, isso incidiu na formação por diferentes vertentes. Em três narrativas, apesar de valorizarem o curso, se sentiam despreparadas para o trabalho na escola. Duas ex-alunas se ‘desencantaram’ com o trabalho na escola depois de formadas. As explicações se voltam para a divisão entre alunas que trabalham como professora e as que não trabalham. Para uma delas, esse despreparo aparece na comparação da experiência das alunas que trabalhavam em escolas, o que implicava numa experiência de curso muito diferente das que não tinham tal experiência. Como o curso era direcionado, em sua origem, para professoras em exercício, a ex-aluna que não trabalhava se sentia em desvantagem, já que muitas questões teriam sido omitidas pelos professores do curso porque estariam pressupostas como já sabidas pelas alunas professoras.

Na pesquisa realizada por Fernandes (1995) junto às alunas do curso de Pedagogia da UFV, essa dimensão funcional do curso, por ser noturno e direcionado para atender professoras em exercício, criou entre as alunas trabalhadoras e as que eram só estudantes uma divisão que polemizava sobre qual era o perfil ideal para o curso, quais as alunas que

“A gente estudava muito na Sociologia ‘classe popular’, ‘dominante-dominado’, mas isso era importante. Por mais que você possa considerar que são categorias soltas, mas era importante a gente se sentir classe, a gente se sentir grupo, se sentir alguém que tem que lutar, que tem que ter uma bandeira individual ou coletiva, mas tem que ir, que tem que buscar seu lugar.” (Entrevista III).

melhor aproveitavam a formação. As primeiras entendiam que as alunas que não trabalhavam tinham muito mais condições de se dedicarem aos estudos, já que suas condições aproximavam-se do restante da maioria dos alunos da UFV, onde os cursos fora do Centro de Ciências Humanas são diurnos. Observa-se que elas não percebiam a experiência no magistério como algo valorizado na sua formação. Já as alunas que não tinham a experiência de escola desejavam precisamente essa experiência e "aspiravam" a escola enquanto lugar do conhecimento prático.

Em duas narrativas foi analisado que o despreparo para assumir a escola era mesmo resultante da fraca formação oferecida no campo das Metodologias, aliada à pouca discussão sobre o cotidiano escolar e à pouca vivência de escola de modo generalizado em todo o curso, o que inclui as disciplinas do campo dos Fundamentos.

A reflexão e a prática percebidas como dissociadas reforçam a hierarquia entre conhecimento prático e conhecimento teórico, sendo que o primeiro é desqualificado pelo segundo por estar impregnado de senso comum e, no caso do magistério, dos 'atributos femininos' e deve ser 'iluminado' pela reflexão intelectual do pensamento racional e guiado pelo comprometimento político segundo algumas teses consagradas da transformação da sociedade. O que importaria, então, seria conhecer essas teses, pois nelas se encontraria a verdade socialmente necessária. Reinscreve-se, assim, a história do ensino regular e os processos de saneamento intelectual e social da escola pelas ciências. Essa reinscrição é tal que as próprias ex-alunas acabam por localizar o problema como insuficiência de conhecimento delas mesmas – seja por que trabalham, seja porque não trabalham.

Não se trata de fazer apologia nem do conhecimento teórico nem do conhecimento prático. A questão é que como as relações entre eles ficam perdidas, perdem a capacidade dialógica que é necessária a ambas.

“A gente sempre escrevia isso na prova e sempre acertava a questão, era uma coisa mais ou menos assim: “a culpa é do sistema”. É quase um dogma de fé. Aquilo que você não consegue muito explicar, “a culpa é do sistema”, você falou isso você tinha falado tudo, até pelo contexto histórico que a gente vivia naquele momento.”
(Entrevista I).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da formação de pedagogas através das narrativas de trajetórias de ex-alunas é trazer histórias da cidade e histórias da universidade, atravessadas principalmente pelas relações educação e gênero na pequena cidade do espaço agrícola.

O modo como as memórias tratam, na forma de narrativa, as experiências do ‘antes’ e do ‘depois’ de entrar na universidade envolve uma pluralidade de sentidos, de situações reordenadas, sobre a imagem de si como pedagogas e dos percursos da vida da pequena cidade. São fragmentos de vários tempos/espacos, sob o recorte da década de 80.

A imagem de si aqui abordada nas diferentes narrativas constrói, de uma outra perspectiva, as formações das pedagogas. Estas se esboçam a partir de reflexões importantes sobre o processo de formação, elaborado por cada uma das ex-alunas. Pode-se dizer que essas formações não estão dadas exclusivamente nas salas de aula e nas disciplinas do curso. As experiências universitárias estão tecidas nas fronteiras entre diferentes lugares que, por suas relações intersubjetivas e institucionais, dimensionam lugares possíveis de ser pedagoga.

Ser pedagoga está conjugado com uma série de questões sociais e políticas envolvidas nas posições de sujeito de gênero e geração. Muitas dessas questões foram situadas nas realidades da pequena cidade universitária, não só nos futuros possíveis para aquelas jovens, em que os projetos organizavam uma imagem de si, mas também condicionando memórias do passado da família em suas condições e experiências no lugar.

A superfície do discurso sobre a Pedagogia como curso feminino por ter um grande contingente de estudantes mulheres pode levar a uma compreensão que reforça a lógica do determinismo do feminino, ou seja, que é quase natural que mulheres do interior procurem cursos para mulheres-professoras. A maioria das narrativas mostra que, ao contrário, chegar a esses lugares tidos como ‘destinos’ não teve nada de natural e envolveu uma série de negociações e astúcias que se revelaram como

“Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como as coisas mudam? De modo geral, respondeu-se que a mudança pode ter várias origens. [...] A transformação das estruturas de emprego pode modificar as estratégias de casamento; ela pode oferecer novas possibilidades para a construção de subjetividade; mas ela pode igualmente ser vivida como um novo espaço de atividade para as moças e esposas obedientes. [...] São os processos políticos que vão determinar o resultado que carregará. - político no sentido que diversos atores e diversas significações se enfrentam reciprocamente para assegurar o controle. A natureza desse processo, os atores e as ações não podem ser determinados senão concretamente, se situamos no tempo e no espaço”
(Scott, 1990:18-19).

experiências de contestação e movimentos intensos de subjetividade, mas que ficam invisíveis nessa classificação de ‘curso feminino’. Não é simples o percurso de jovens mulheres de pequenas cidades até uma universidade pública, mesmo que seja num curso desvalorizado academicamente, como é o caso da Pedagogia.

Os anseios por uma ‘identidade’ mais livre, mais autônoma dirigiam ações e relações que não se fizeram por grandes rupturas ou projetos radicais, mas sim pelo jogo intercambiador entre futuros possíveis e referências do passado. Longe de ser uma relação contraditória, é uma dinâmica rizomática, que vai sendo traçada por frestas e campos de possibilidades, percursos que vão se hibridizando em fronteiras. As posições do sujeito de gênero não estão descoladas de outras formas identitárias, mas sim em tensionamentos, mostrando-se como realidade complexa.

Quando as ex-alunas falam sobre as trajetórias, elas falam também do futuro no passado, da memória dos projetos que conseguiram ou não realizar. Esses projetos no passado evocam parcialmente projetos de individualização, que só existem como intersubjetividade. A universidade na pequena cidade apresenta-se como um campo de possibilidades para realização de projetos no contexto do espaço agrícola onde as ex-alunas estão inseridas. Segundo Velho (1988), o projeto é construído nas negociações com a realidade, que ao se definir como deliberação consciente, organiza a memória dando-lhe sentido e significados. Estudar e se formar funciona sobre a posição dos sujeitos de gênero organizando uma pretensa identidade, ou seja, reelabora formas de descontinuidade definidas por ser filha, esposa, pela geração de mulheres, através de significantes envolvidos nas relações lógicas de causalidade do estudar e evoluir, pensar por si mesma, ter autonomia, etc.

Uma questão que permanece em aberto neste trabalho é quanto ao recorte da pesquisa. As narrativas trazidas para reflexão analítica foram de ex-alunas que conseguiram se tornar professoras da universidade, o que orienta o refazer da memória da trajetória. Fica assim a interrogação sobre quais memórias da universidade seriam traçadas se tomado outro recorte,

“Mas, sobretudo, o projeto é instrumento básico de negociação com a realidade com outros atores, individuais ou coletivos. Assim, ele existe, fundamentalmente, como meio de comunicação, como maneira de se expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo. O projeto [...] é resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito. [...] Por isso mesmo, o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade”. (Velho, 1988:125)

ou seja, pelas alunas que não tiveram uma trajetória de ascensão profissional. Esse grupo, que se refere a um contingente enorme de alunas continua em aberto.

Fragmentos de diversas vozes sobre a vida universitária surpreendentemente redesenharam um outro ‘perfil’ do curso de Pedagogia. A formação na universidade, pensada institucionalmente através dos relatórios sócio-culturais, da grade curricular ou pela implementação das políticas públicas no sentido macro-social, deixavam as memórias das trajetórias como experiências silenciosas, invisíveis, “espaço banal” que se mantêm como coisa de “segunda ordem”, e, ou como questão de ordem pessoal e privada.

Mesmo num sentido mais amplo, o próprio tratamento curricular quanto aos aspectos pedagógicos e educacionais da experiência social e da cultura têm sido, na maioria das vezes, difíceis de serem abordados institucionalmente. Tratar os espaços da ‘prática’ e da temática da diversidade social e cultural como mero formalismo burocrático pode transformá-los em espaço disciplinador daquilo que pulsa como relações culturais e educação na própria universidade, e que se apresenta mais visível fora do espaço obrigatório das disciplinas ou da ‘grade’ curricular.

Ao fim deste trabalho, estou convencida que para compreender a vida universitária e a formação no ensino superior são necessárias incursões sobre as questões de gênero. Assumir essa noção nos percursos de mapeamento do Departamento de Educação e do curso de Pedagogia permitiu emergir a força das relações entre gênero e conhecimento – desde a formulação do ensino para a formação de agrônomos até a nova construção do Departamento de Educação em função das possibilidades abertas para o oferecimento do curso de Pedagogia. No caso específico da UFV, essa investigação foi muito profícua em virtude da criação e do desenvolvimento da Economia Doméstica e suas relações com a Educação e a Pedagogia.

Quanto ao próprio Departamento de Educação, algumas questões permaneceram por não terem sido aprofundadas. Para esse trabalho, a narrativa da memória de alguns professores pareceu ser suficiente para

“O estreitamento das opções curriculares a um formato básico e a introdução de passos seqüenciais rígidos fazem com que se trabalhe a partir de uma concepção pedagógica falsa. [...] ignora-se o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas lingüísticas, culturais e talentos.”(Giroux, 1988:19).

dialogar com as narrativas das ex-alunas. Estas pouco trataram do Departamento e do curso em si. Foram cartografias genéricas, em que poucas dedicaram algum detalhamento mais pontual sobre o ensino e os professores. Entretanto, fica a curiosidade sobre um mapa em escalas maiores em que as perspectivas, os lugares e as fronteiras entre os professores e suas práticas pudessem ser mais bem compreendidos. Trabalhar sobre as trajetórias dos professores no Departamento de Educação permitiria compreender melhor o que foi esse período tão importante para o Departamento e para a UFV.

Cabe ainda ressaltar que algumas narrativas fizeram referência às obras de Paulo Freire, que funcionaram como mediadoras dos diálogos entre as ex-alunas e professora da Pedagogia com os espaços acadêmicos da Extensão Rural, campo hegemonicamente constituído pelas ciências agrárias. A obra de Freire pareceu constituir um campo teórico-político em que educadoras e agrônomos se percebiam num espaço comum, agenciando um diálogo possível naquele território que parecia segmentado e hierarquizado.

As questões desenvolvidas neste trabalho colocaram em foco o espaço agrícola. E nesse espaço, trouxeram a cidade, cuja urbanidade está longe de ser a mesma das cidades de médio e grande porte, como também do que tem sido tradicionalmente considerado como rural. As transformações do espaço da pequena cidade envolvendo a presença da universidade federal, de grande porte desde os seus primórdios, provocaram traduções que constituíram espaços e lugares ora contrastantes, ora hibridizados. As singularidades do ‘espírito esaviano’ foram por um lado, dimensionando formas de instituição da diferença, e por outro foram controlando relações inequívocas das formas políticas de redes de conhecimento e outros capitais sociais tecidos fora das ‘quatro pilastras’.

Entendo que a presença de universidade numa pequena cidade, seja transformada em cidade universitária ou não, é um campo de investigação que ainda está por ser desenvolvido. Encontrei estudos sobre o impacto da instalação de indústrias em pequenas cidades, mas não sobre universidades

e faculdades. Com os projetos de interiorização das universidades atualmente sob a mira das políticas públicas, me parece importante o acúmulo de reflexões sobre os impactos decorrentes dessa articulação não só no que concerne à noção de desenvolvimento, mas principalmente às questões culturais envolvidas, tanto com relação à cidade como também à própria universidade.

Muitos outros interesses foram despertados durante esse trabalho. Vale citar, em particular, o interesse sobre a influência do pragmatismo no projeto político-pedagógico da UFV, tanto na sua implantação como nas suas transformações ao longo da história da universidade. As relações entre a influência norte-americana e as rugosidades da cultura ibérica, presentes na universidade, permanecem como interrogações em aberto.

BIBLIOGRAFIA

- ALAMBERT, Zuleika. *Feminismo – o ponto de vista marxista*. São Paulo: Nobel, 1986.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar. Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BARLETTO, Marisa. *O espaço da Psicologia Educacional na formação de professores no ensino superior – recorrências e contradições*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 1993.
- BARTH, Frederik. A análise da cultura em sociedades complexas. In: LASK, Tomke (org.) *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BENJAMIM, Walter. *O narrador*. Os Pensadores volume XLVIII. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. 10 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- _____. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRUSCHIN, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64): 4-13, fevereiro 1988.
- CAIXEIRO, Ítalo, RIBEIRO FILHO, Geraldo B. *Avanços e limites na implantação de um sistema de planejamento em Viçosa - MG*. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes das Instituições Federais de Ensino Superior em Minas Gerais - 2001. Consultado em 30 de novembro de 2003. <http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais>
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques, DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas, Papyrus:1993.

- CARRARA, Ângelo Alves. *Estruturas Agrárias e Capitalismo; contribuição para o estudo da ocupação do solo e da transformação do trabalho na zona da mata mineira (séculos XVIII e XIX)*. Mariana . Universidade Federal de Ouro; Núcleo de História Econômica e Demográfica. Ouro Preto: Série Estudos, 2. 1999.
- CARVALHO, Cônego José Geraldo Vidigal. Honra e Louvor ao Côn. Dr. Antônio Mendes. *Fermento. Informativo da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Fátima*, Viçosa, MG, fevereiro de 2002. Editorial, Ano V, n.55.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CILLIERS, Paul. Porque não podemos conhecer as coisas complexas completamente. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método Métodos Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- COELHO, France. *A produção científico-tecnológica para a agropecuária: da ESAV à UREMG. conteúdos e significados*. Dissertação de mestrado. Viçosa: DER/UFV, 1992.
- COMERFORD, John Cunha. *"Como uma família": Sociabilidade, reputações e territórios de parentesco na construção do sindicalismo rural na Zona da Mata de Minas Gerais*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ. Programa de Pós-Graduação e, Antropologia Social, 2001.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2003.
- DAMATTA, Roberto. *A Casa & A Rua - espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder - Formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.
- FÁVERI, Marlene de. Questões para Estudos de História, Memória e Gênero. *Alcance* (História). Itajaí. Ano VIII, n.6, p.67-72. Novembro 2001.
- FERNANDES, Alvanize Valente. *Teoria e Prática na formação e atuação de alunas-educadoras do Curso de Pedagogia: dicotomia ou divergência? (um trabalho*

- fundamentado no resgate de memória*). Universidade de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1995.
- FERRERAS, Norberto O.. Culturalismo e Experiência: leitura dos debates em torno da obra de E.P. Thompson. *Revista Diálogos*, volume 03. Departamento de História. Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Fonte: www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol03_atg11.htm. Consultado em 19/08/2005.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed. 34. 2002.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. . 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- IBGE. SIDRA- Sistema de IBGE de Recuperação Automática. IBGE. 2002. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/territorio>
- KOFES, Suely. *Mulher, mulheres – identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas domésticas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memória de "Histórias Femininas, Memórias e Experiências". *Cadernos Pagu* (8/9) 1997: p.343-354.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LEITE, Maria Ângela Faggin Pereira. Mas se o lugar nos engana, é por conta do mundo. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.) *Milton Santos e o Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Voz de Minas*. Rio de Janeiro: Agir, 1945.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2003.
- LOPES, Maria de Fátima. *O sorriso da paineira: construção de gênero em universidade rural*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. 1995.
- MARTINS, José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.
- _____. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- MCNALLY, David. Língua, história e luta de classes. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. *Ruralidades*. CPDA, UFRRJ, junho 2003. <http://www.ruralidades.org.br/producao>. Consultado em 09 de dezembro de 2003.
- MORIN, Edgar. Religar a Ciência e os Cidadãos. In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S.; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NORA, Pierre. *Entre Memória e História. A problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, 10: 7-28, 1993.
- PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *Viçosa – mudanças sócio-culturais; evolução histórica e tendências*. Viçosa: UFV. Imprensa Universitária, 1990.
- PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero na pesquisa histórica. *Revista Catarinense de História*. n. 2, 1994.
- PISCITELLI, Adriana. Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, Cláudia de Lima. SCHMIDT, Simone Pereira (orgs.). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro. Vol. 5, n. 10, 1992, p.200-212.
- _____. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.3-15.

- POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PRADO, Roseane Manhães. *Mitologia e Vivência da Cidade Pequena nos Estados Unidos*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UFRJ, 1993.
- REVEL, Jaques. Microanálise e Construção do social. In: REVEL, Jaques (org.). *Jogos de Escalas. A experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.) *Milton Santos e o Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- RUFINO, Joel. Milton Santos: o limite do intelectual de classe. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.) *Milton Santos e o Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da Educação Profissional. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. *A urbanização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 16, n.2, p. 5-22. Jul./dez. 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus as Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- SOIHET, Rachel. *História das Mulheres e Relações de Gênero: algumas reflexões*. NEC Núcleo de Estudos Contemporâneos, 2002. Disponível em <http://sites.uol.com.br/nec-uff/textos/text33.PDF> .

-
- _____. História, mulheres e gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma (org.) *Gênero e Ciências Humanas: desafios às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999
- STRATHERN, Marilyn. Novas formas econômicas: um relato das terras altas da Papua-Nova Guiné. *Mana*. [online]. abr. 1998, vol.4, no.1 [citado 30 Outubro 2005], p.109-139. Disponível em <http://www.scielo.br/>.
- TEIXEIRA, Anísio. A Universidade americana em sua perspectiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84. out/dez 1961. P.48-60.
- VASCONCELLOS, Sylvio de. *Mineiridade: ensaio de caracterização*. São Paulo: Abril, FIAT, 1981.
- VELHO, Gilberto. Memória, Identidade e Projeto – uma visão antropológica. *Revista TB*, Rio de Janeiro, 95:119-126, out.-dez.,1988.
- VIDAL E SOUZA, Candice, BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro. *Revista Estudos Feministas* ano 9. 2º semestre 2001.
- WOORTMANN, Ellen F.. *Herdeiros, parentes e compadres*. São Paulo: Hucitec,1995.

ANEXO

As quatro pilastras



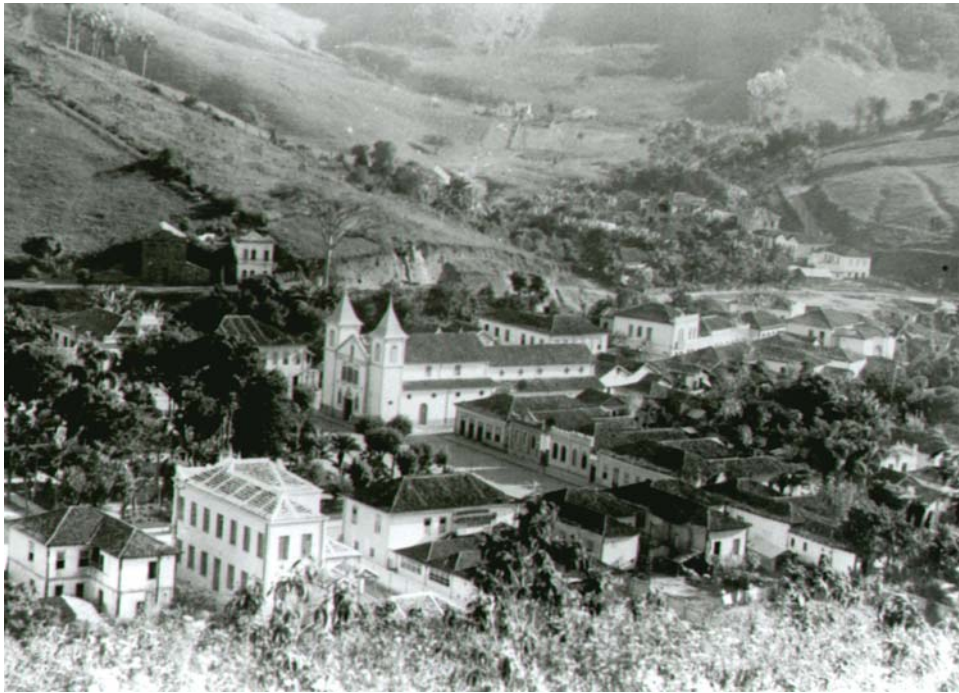
Fotos do campus da UFV¹⁶



¹⁶ <http://www.ufv.br>



Viçosa antiga



Fotos atuais da cidade de Viçosa¹⁷



Igreja Matriz de Santa Rita de Cássia



¹⁷ <http://www.asminasgerais.com.br>