

Memória e Docência: histórias de mulheres professoras-aposentadas

Memory and Teaching: stories of retired woman teachers

Érica de Cássia Maia Ferreira¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Resumo: Este artigo analisa as transformações pelas quais passaram seis mulheres-professoras-aposentadas residentes em Araguaatins e Araguaína, estado do Tocantins. Para tanto, recorreremos à semiótica em seu nível narrativo interessadas em registrar e compreender as experiências estudantis e acadêmicas, bem como da docência e aposentadoria dessas mulheres. Consiste num estudo interdisciplinar que se orienta pela História Oral, pela Semiótica discursiva e por estudos da história de mulheres. Adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados e, para as análises, entrecruzamos as histórias de vida das narradoras considerando suas regularidades e singularidades. As narrativas revelaram as sujeitas do *querer, dever, saber e fazer* que são as mulheres-professoras-aposentadas e o quanto, a partir de uma prática educativa engajada e humana (FREIRE, 2021), contribuíram com a formação de sujeitos sociais durante 25 ou mais anos na escola pública. Fundamentam as discussões Agostinho (2015), Ricoeur (2007), Thompson (1992), Greimas e Courtés (2007), Silva e Zilberberg (2011) entre outros.

Palavras-chave: mulheres-professoras-aposentadas; histórias de vida; memória; semiótica discursiva.

Abstract: This article analyzes the transformations undergone by six retired women teachers, residing in Araguaatins and Araguaína, state of Tocantins. To do so, we turn to semiotics at its narrative level, interested in recording and understanding the student and academic experiences, as well as the teaching and retirement of these women. It consists of an interdisciplinary study guided by Oral History, discursive Semiotics and studies of women's history. We adopted the semi-structured interview as a data production instrument and, for the analyses, we cross-referenced the life stories of the narrators considering their regularities and singularities. The narratives revealed the subjects of wanting, having to do, and the knowing and doing that constituted these retired women teachers and how much, from an engaged and human educational practice (FREIRE, 2021), they contributed to the formation of social subjects for 25 or more years in public schools. The discussions are based on Agostinho (2015), Ricoeur (2007), Thompson (1992), Greimas and Courtés (2007), Silva and Zilberberg (2011) among others.

Key-words: retired women teachers; life stories; memory; discursive semiotics.

Recebido em 28 de outubro de 2023

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS/UFT, Campus Araguaína. Professora desde 1999. Atualmente Dirigente Municipal de Educação e membro do Conselho de Representantes pela UNIME-TO junto à UNDIME Nacional. E-mail: ericadecassia_maia@hotmail.com

1. Introdução

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios.

(Ecléa Bosi, 2003, p. 15)

Este artigo é parte da tese intitulada *Análise Semiótica de Narrativas de Mulheres-Professoras-Aposentadas do Norte do Tocantins: Sujeitas da/na História*², defendida e aprovada em março do presente ano. O estudo assumiu uma dimensão interdisciplinar que se orienta pela História Oral, pela semiótica discursiva e estudos da história de mulheres. A História Oral foi a matriz que guiou na produção das entrevistas semiestruturadas e orientou a perspectiva de classe pelo recorte que constitui a escolha das sujeitas de pesquisa, as mulheres-professoras-aposentadas. 261209

O estudo trata da história de vida de dez mulheres-professoras-aposentadas que atuaram na educação básica da rede estadual de educação, nos municípios de Araguatins e Araguaína, no período de 1985 a 2019. Porém, neste artigo, serão mobilizados recortes de apenas seis narrativas. Pelo fato de o trabalho com fontes se construir através da “troca dialógica” entre historiador/pesquisador e sujeitos/sujeitas da pesquisa, no trabalho de campo (PORTELLI, 2016, p. 10), concebemos as narradoras participantes da pesquisa como coautoras uma vez que pretendemos dar visibilidade ao que dizem e como dizem.

Aqui, costuramos sentidos sobre a memória, constituídos a partir dessas diferentes formulações teóricas, tendo em comum que a memória vai ser concebida como construção de ordem discursiva, que dá contornos narrativos ao vivido a partir da perspectiva do presente de sua enunciação (AGOSTINHO, 2015; FIORIN, 1996). Embora complexa a discussão sobre a memória, dedicamo-nos a compreender os conceitos basilares: lembrança, memória e reminiscência. Para tanto, recorreremos aos estudos de Paul Ricoeur (2007), Santo Agostinho (2015) e Claude Zilberberg (2011), essencialmente.

² Tese Aprovado pelo Conselho de Ética (UFT/TO), Parecer n. 5.825.970.

Paul Ricoeur (2007) em *A memória, a história e o esquecimento* discute amplamente a memória e a reminiscência, e permite-nos refletir sobre o lembrar e a quem pode pertencer a memória. Apontamentos que nos conduzem, pois, a pensar sobre a quem serve a memória e se consiste a memória em algo individual ou coletivo, privado ou público, e ainda: "Se nos apressarmos a dizer que o sujeito da memória é o eu, na primeira pessoa do singular, a noção de memória coletiva poderá apenas desempenhar o papel de conceito analógico, ou até mesmo de corpo estranho na fenomenologia da memória" (RICOEUR, 2007, p. 23).

O pragmatismo atribuído à memória em Paul Ricoeur (2007) aponta, pois, para a necessidade de um *fazer memória*, dando sentido a essa *memória natural* resultante da junção entre a "ausência de coisa lembrada e sua presença na forma de representação" (RICOEUR, 2007, p. 72), uma vez que "lembrar-se não é somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, 'fazer alguma coisa'. O verbo 'lembrar-se' faz par com o substantivo 'lembrança'. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é 'exercitada'" (RICOEUR, 2007, p. 71).

No que diz respeito à memória natural, é importante compreendermos as suas variações. Há, pois, três tipos de memória: a *memória impedida* que está voltada para as questões patológicas e terapêuticas e dentre suas características tem-se o trauma), a *memória manipulada* (está ligada ao fazer prático sobre o qual incide o esquecimento) e a *memória obrigada* que trata da tarefa do lembrar como obrigatoriedade. Em síntese, Ricoeur estabelece três possíveis respostas/elementos ao dever da memória, quais sejam: o dever de fazer justiça, a ideia de dívida e de endividamento (RICOEUR, 2007, p. 82-102).

Importam-nos todos esses conceitos, pois incutidas de tais concepções, da consciência e do desejo de *fazer memória* a partir do lembrado ou do esquecido, dentre outras motivações, é que compreendemos a importância de estudar e registrar histórias de vida de mulheres-professoras-aposentadas, com vista a visibilidade à memória de cada uma delas, como um dever moral e de modo consciente quanto ao que representam tanto nas suas individualidades quanto na coletividade.

Em *Confissões*, Santo Agostinho, em tom poético e reflexivo, enuncia "cada gota do tempo me é preciosa"(AGOSTINHO, 2015, p. 292). Temos em Santo Agostinho o amor à vida, a consciência da brevidade do tempo e da existência. Daí, potencializar esse tempo, gota a gota, porque passa e é imutável. Tudo isso parece levar Santo Agostinho a

narrar a vida, ora como forma de descobrir-se espiritualmente, ora como forma de dar sentido para o vivido e à sua existência. Mesmo quando diz não lembrar, constrói uma narrativa de si confessando os medos, as dúvidas, a esperança etc.

Santo Agostinho perfaz um percurso que demonstra a capacidade de armazenamento da memória, que, mesmo quando não recorda os fatos em si, permite a partir do que é possível lembrar, elaborar o seu passado, num exercício de fazer memória. Ao narrar a vida, Santo Agostinho enuncia subjetividades que perpassam da infância à vida adulta e ilustram a regularidade de sentimentos e o modo sensível de olhar a vida e tudo em torno de si, demonstrando sua permanente preocupação com o que confessava: "que eu não me engane e nem engane aos outros" (AGOSTINHO, 2015, p. 292).

Ao refletir sobre o que havia dele antes do instante em que escrevia suas primeiras *Confissões*, Santo Agostinho manifesta: " Não tenho quem me responda, nem meu pai nem minha mãe, nem a experiência dos outros, nem a minha memória" (AGOSTINHO, 2015, p. 32). Emerge daí a falta/presença e o esquecimento reiterados na sequência quando reafirma a infância da qual não se lembra. Nesse sentido, Mariana Luz Pessoa de Barros (2019), em *Pequena semiótica da memória*, numa referência à obra de Borges (1999; 1994), postula: "Logo, não são simplesmente os fatos do passado que retornam – ainda que sob a forma da reinvenção –, mas a lembrança de estar corporalmente presente nesse passado, as percepções experimentadas no/do que se acredita ter sido esse outro tempo. (BARROS, 2019, p. 123).

Mariana Barros analisa *As pequenas memórias* de José Saramago e discute a relação entre memória e presença. Nessa direção, afirma:

Entre a busca por compreender suas fontes e a invasão sensível das reminiscências, o narrador reconstrói o que acredita ter sido o seu passado. Não pretendemos examinar essa obra de forma exaustiva, nosso interesse é depreender as questões que ela suscita a respeito das relações entre memória e presença. (BARROS, 2019, p. 123)

Tudo o que Santo Agostinho narra da infância esquecida inscreve-se no processo de reconstrução de um passado imaginável, numa busca de compreender-se no aqui de sua cotidianidade. Nesse sentido, Ester, uma das narradoras residentes em Araguaína, já no encerramento de sua entrevista, contou-nos sobre o projeto de escrever uma obra autobiográfica, iniciado e não concluído por questões não mencionadas.

Objeto-enunciado 1:

Deixa eu te contar uma coisa. Ainda não terminei ainda. Uma vez eu propus fazer uma biografia, contar a minha história. Aí eu passei um ano escrevendo, fazendo os rascunhos. Quando eu fui olhar já tava com () eu digo "não, eu não vou mexer com isso não. Vou é/aí eu/ eu relatei desde o dia que eu nasci, da hora que eu nasci. Tava tudo 'relatadinho', mas eu não tive paciência mais de terminar. Mas eu contei a minha vida assim, quase toda. Eu escrevi um livro, mas acho que não passou da hora ainda não (...) Eu queira agradecer por você ter me escolhido também e que Deus possa nos dar oportunidade de mais vezes nos encontrar () e no que você precisar de mim, estou as ordens (LIMA [Ester], 2020, p. 21).

Escrever, parece ser, tanto para Santo Agostinho quanto para Ester, para legitimar o modo como desejam ser vistos ou lembrados, como desejam contar as suas histórias, embora tendo vivido em tempos muito distantes um do outro e pertencido a contextos de vida também distintos. Ainda, escrevem para registrar os percursos e o contexto adverso a que foram submetidos servindo como um registro não tradicional da profissão e da vida, tornando pública suas experiências. Ester, por sua vez, parece querer registrar sua vida pela consciência de que sua história não representa uma narrativa individual, mas a história da maioria das mulheres-professoras do Norte do Brasil.

Como narrativa, entram em cena categorias da semiótica que, do ponto de vista de uma estrutura mais profunda do texto identifica actantes, analisa estados dos sujeitos e suas transformações. Chegamos a essa sintaxe de base a partir da análise de recorrências, daquilo que, a despeito do que é particular em cada depoimento, ecoa como comum e dá, por isso mesmo, mostras da historicidade que nos atravessa.

2. Memória como narrativa

Interessadas em compreender as transformações pelas quais passaram os actantes, ou seja, os sujeitos e objetos semióticos inscritos em cada texto apresentado aqui, recorreremos à semiótica em seu nível narrativo.

O conceito de narrativa que orienta as análises parte da concepção de narrativa como termo designador do "discurso narrativo de caráter figurativo (que comporta personagens que realizam ações)" e de narratividade como "princípio organizador de qualquer discurso" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 327, 330). Neste último caso, estamos diante da narrativa compreendida como um dos patamares do percurso gerativo de sentido, que concebe que o sentido de todo texto se constitui a partir de diferentes patamares de abstração, indo dos mais complexos e concretos ao mais simples e abstrato.

O percurso gerativo do sentido permite-nos identificar a relação entre os sujeitos e dos sujeitos com o objeto (BERTRAND, 2003, p. 286), e suas transformações implicadas pelos acontecimentos vividos, uma vez que parte do nível mais simples/abstrato ao mais complexo/concreto das narrativas. Voltamo-nos ainda para a dimensão narrativa dos textos, pela necessidade de compreender os sujeitos do dizer que ali se evidenciam como modalizados pelo *querer* ou pelo *dever* adquiriram competências e desempenharam suas performances de sujeito em conjunção com os valores da docência.

As narrativas de mulheres-professoras-aposentadas ressoam várias frentes. Todas precisaram conciliar as demandas do trabalho doméstico, do trabalho externo e estudo, condição que se coloca àquelas que nascem na classe trabalhadora no Brasil. Além da precariedade da oferta de cursos de graduação para as mulheres que seriam professoras precisaram enfrentar, como dissemos na seção anterior, deveriam multiplicar-se em diferentes papéis actanciais e performances, e respectivos fazeres.

Como ainda acontece com mulheres que são também mães da classe trabalhadora, prevalecia (ou prevalece) a necessidade de subsistência e/ou cuidados com os filhos, o que, entre outras consequências, adiaria a formação acadêmica (REIS SILVA, 2020). Uma estratégia foi conciliar as multitarefas e, quanto mais isso se dava, menos encontraram condições de reconhecimento de sua condição de sujeitas *históricas e biográficas* (FREIRE, 2001). Ademais, por muito tempo, nós mulheres não encontramos lugar na narrativa histórica, sendo invisibilizadas ou tratadas como atores menores quanto a nossa participação social, política e econômica (FEDERICI, 2017). Isso tudo se deu – ou ainda se dá – a despeito da centralidade da mulher nas decisões familiares, do trabalho do cuidado que garante a sobrevivência familiar ou ainda os ganhos advindos de outras formas de trabalho indo bem mais que apenas auxílio a ser dispensado, num insistente apagamento mesmo quando protagonizamos lutas e revoluções, como vemos no papel da liderança de Domitila Barrios de Chungara no contexto boliviano (VIEZZER, 2003).

Michelle Perrot, em *Os excluídos da história* (2020), trata dessas questões e faz um percurso que explica desde a imagem de uma mulher sedutora na criação do mundo, à diferença dos sexos, o matriarcado como um impasse, ao fato de o feminismo ainda ser tratado como “um fato social, não político” (PERROT, 2020, p. 192).

No Brasil, temos um exemplo recente que tem suas raízes na ideia de diferença dos sexos. Dilma Rousseff, eleita democraticamente pelo voto direto para a presidência

da república, foi alvo da misoginia alimentada e difundida por grupos conservadores e alinhados à direita, que empreendeu uma espécie de caça às bruxas da modernidade, concorrendo para a fragilização de sua imagem até a conquista de um fraudulento processo de *impeachment*, sob alegações já julgadas pela justiça como improcedentes. Dilma foi acusada de manobras fiscais, até então ação realizada por todos os seus antecessores respaldados por interpretações da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), mas que, ao serem adotadas pela presidenta, foram julgadas como prática criminosa. Apesar de inocentada, nenhuma reparação foi feita que não a publicação da sanção, o que não lhe devolveu o poder ou curou os danos políticos, emocionais, morais etc., que, afinal, são irreparáveis, mas que soou uma opção possível.

Apesar de tudo e há tanto excluídas da história, as mulheres, pouco a pouco, “tomam” o poder atuando persistentemente nas diversas camadas da sociedade. Por isso, evocamos as muitas vozes femininas que têm operado para a construção coletiva de um mundo favorável à vida e aos direitos humanos no Norte do Brasil.

2.1 “Ninguém empata de eu estudar, não quero nem saber”

Até aqui buscamos refletir teoricamente sobre os conceitos de memória e de docência, para, então, imergirmos nas histórias de vida com vistas a compreender as singularidades e regularidades que constituem as redes tecidas por elas e como, aqui e ali, suas histórias se entrecruzam e passam a constituir uma história do lugar, uma vez que “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1992, 17). Singular e coletivo, portanto, cruzam-se e se explicam.

Re-ler a própria história de vida, recordar acontecimentos ora bons, ora complexos, não parece um movimento fácil considerando que exige, daquele ou daquela que narra, mobilizar sentimentos que podem estar bem guardados ou, mesmo, silenciados. O silêncio pode nem estar ligado a algum trauma, mas à falta de clarificação do vivido. O modo como cada sujeito ou sujeita sente a vida é subjetivo e acessar as “camadas de memória” (THOMPSON, 1992, p. 197) exige sensibilidade e respeito durante a escuta, e ainda, trato na transcrição das narrativas que não devem sofrer adaptações ou serem modificadas, mas servir como registro do narrado. Afinal, adentramos densamente na intimidade das narradoras e elas, por sua vez, partilham suas experiências e emoções por confiarem em quem está aí diante de si, em função de um vínculo afetivo ou profissional

sobrevindos de uma relação intergeracional (relação entre professoras e ex-aluna), ou mesmo, pela confiabilidade estabelecida entre entrevistadas e entrevistadora.

Paul Thompson apoia-se na psicanálise para tratar da importância da fonte oral e do papel daquele que ouve, em nosso caso, pesquisadoras mulheres, com vistas a “acessar” a memória de outras mulheres. É imprescindível a solidariedade, a escuta sensível, o “ouvido perspicaz [...] estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios” (THOMPSON, 1992, p. 204-205). O fato de sermos professoras registrando a história de vida de professoras parece, de fato, ter nos autorizado à escuta e determinado um tom de conversa mais informal e intimista. Notamos isso, sobretudo, quando ensaiávamos encerrar a conversa e elas pareciam querer falar mais. Falaram, em alguns casos, inclusive. Angústias, perdas, conquistas, lutas, rupturas, mudanças, grandes e pequenos feitos, tudo vinha à tona. Tudo isso foi sendo dito e determinando o rumo da conversa. Nessa direção, em *Memórias, narrativas e saberes da docência*, Nilsa Brito Ribeiro e Hadson José Gomes de Souza concebem as análises de histórias de vida numa perspectiva discursiva e tratam sobre as posições de escuta que os pesquisadores e as professoras produzem. Para os autores,

[os] pesquisadores se situam em posição de interpretação de diferentes sentidos e saberes produzidos nos discursos das professoras que narram suas histórias de vida e formação, e a escuta que as professoras, sujeit[as] das narrativas produzem de si mesmas enquanto lugar de experiência e de produção de saberes, ou seja, ao narrarem-se, colocam-se numa posição ativa e respondente de seu próprio discurso, de sua própria história. (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 174).

Ester, narradora que compõe o quadro de professoras-aposentadas de Araguaína, ao rememorar a sua trajetória de vida, retoma o momento em que se desdobrava entre filhos-casa-trabalho e estudo, e narra a pouca ou nenhuma solidariedade de seu companheiro, que exigia, dentre os afazeres doméstico, a obrigação de cozinhar, dificultando que estudasse e trabalhasse:

Objeto-enunciado 2: ... às vezes sim, às vezes não porque era muito ciumento e brigava demais. Não queria comer () às vezes não dava tempo de terminar e as meninas terminavam. Tinha dia que saía cozido, tinha dias que saía cru e ele brigava. E o povo dele todinho brigava pra mim não estudar porque disse que era vaidade, que eu ia só namorar e não sei o quê. Aquela coisa de gente quadrada. Eu digo: "mas eu vou estudar e ninguém me empata. Ninguém empata de eu estudar, não quero nem saber. Dormi muito as vezes sem comer ((inaudível)) e cuidava de menino e cuidava da casa, e da escola. Eu sei que Deus me deu forças que eu venci... (LIMA [Ester], 2020, p. 4).

Ester teve que lidar com as cobranças do companheiro e o machismo de sua família, imposições tácitas que a sociedade conferia à sua condição de mulher, em meados do século XX, um tempo pouco distante. Do ponto de vista de uma sintaxe narrativa, Ester exterioriza “mas eu vou estudar e ninguém me empata...”, rompendo assim com o seu destino programado, atuando como destinadora da própria vida. O marido de Ester agia como super-destinador, pois dificultava a ação de Ester como estudante e docente, receando, cremos, o seu empoderamento, a sua autonomia e a independência financeira. Desde jovem, Ester trazia em si um desejo e a consciência de que tinha direito a estudar. Além de direito, parecia saber que estudar era o modo mais concreto de se significar no mundo. Embora vivendo em contextos desfavoráveis à sua promoção, buscou romper com as relações opressoras que são históricas, como: esposo *versus* esposa que fixava como obrigações cuidar de servi-lo e servir aos filhos; e sociedade *versus* o feminino que autorizava o homem a ser proprietário do corpo da mulher, logo, suas vontades eram anuladas, entre outras punições. Essas instâncias de significação social filiam-se ao patriarcado e a uma política capitalista excludente, opressora e agressiva que ainda vê a mulher como “sexo frágil” e determinam os espaços de atuação feminina.

De um lado, há demandas econômicas que direcionam a mulher para o mercado de trabalho, condicionando essa entrada à sua competência e formação; de outro, há uma insistente naturalização da mulher que a confina ao espaço doméstico, regulado pelos maridos proprietários. Essa contradição faz com que a mulher se mova entre discursos contraditórios, que ora a modalizam para o *querer* estudar e trabalhar, *ser* também profissional e reconhecida por sua performance e competência, ora a invisibilizam e restringem seus passos.

O marido de Ester atua, assim, como destinador, ecoando o discurso patriarcal e uma imagem fossilizada de imagem de mulher, e antissujeito, se considerada a vida social como destinadora que exige da mulher sua ação no mundo do trabalho. Como antissujeito, age o esposo como um elemento que dificulta a ação de Ester como estudante e docente, uma pedra no meio do caminho, diante de muitas outras pedras que nós mulheres ainda deveremos enfrentar.

Ciente de seu esforço, em seu dizer, Ester enuncia que, mais do que o não *poder-fazer* imposto pelo destinador/antissujeito, estava o seu *querer*, dada a dimensão passional de um querer intenso que se sobrepôs aos que visavam impedir o destino que tomara para si. Ester vivia a tensão de obedecer ou controverter/transgredir, mas, sobretudo, assumiu

as funções actanciais de sujeita e destinadora da própria história quando se revestiu de *poder* e do *saber* para formar-se professora e ensinar, concomitantemente, pois tinha um projeto de vida para si e seus filhos. Ou seja, Ester tomou para si o papel de ser sua própria destinadora.

Ainda sobre o desejo de falar, Eliana, narradora residente em Araguatins, ao rememorar o seu percurso formativo, narra a angústia quanto à escolha do curso de formação superior:

Objeto-enunciado 3: ...pra mim, assim, eu não queria Pedagogia. Na verdade, eu nunca nem tinha pensado. Pedagogia eu não queria. Assim, meu foco era matemática. Aí quando veio o curso, somente um, eu lembro que eu e o Beto, né? apaixonados pela Matemática, a gente ficava lamentando. Nós dois fomos pra Pedagogia porque era a opção. Foi a opção que nós tivemos aqui, de fazer uma faculdade... Eu comecei porque eu queria um curso superior (...) Mas aí depois eu fui despertando. Aquelas disciplinas, elas assim, motivavam de uma forma que você/ eu fiquei apaixonada pelo curso de Pedagogia ... (SILVA [Eliana], 2020, p. 9).

Em “Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e de Letras do norte do Tocantins” (2016), Luiza Silva e Ramos Junior e em *Entre Estudos Maternidade e Trabalho: análise semiótica das histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT* (2020), de Naiane Vieira dos Reis, é possível compreender o modo como as mulheres, no norte do Tocantins, em especial, têm organizado e administrado a sua formação profissional, as lutas que empreendem como mulheres-mães-estudantes e profissionais. Assim como as narradoras dos referidos estudos, a narrativa de Eliana representa a maioria das mulheres que, até hoje, nem sempre escolhem a profissão por identificação, conforme apontam esses dois trabalhos, mas por demanda do mercado ou única possibilidade de acesso. Optar significa escolher entre alguns caminhos. Coursar Matemática seria um luxo de uma formação mais especializada, atendendo à escolarização de um outro segmento da Educação Básica.

Eliana nesse fragmento de sua narrativa explicita uma não-conformidade entre o *querer* e o *poder*. Seu querer apontava para outra formação, mas as condições imediatas a confinam ao gueto do gueto pedagógico, destinação prevista para a formação de mulheres no interior do país. O gosto surge aos poucos, como uma espécie de resignação que a leva, por fim, a ver mais euforicamente o caminho que lhe fora destinado e, então, reconhecer em si a emergência da paixão pelo curso.

Não há, portanto, a enunciação de uma insubordinação como lemos em Ester, mas submissão a um *dever ser* dadas as condições contextuais que definem um único caminho

possível. O que há, por parte desse enunciador, é a resignificação do assujeitamento, na medida em que Eliana constrói sentidos para si e sua prática profissional tornada possível.

Michelle Perrot (2019), no capítulo intitulado *Escrever a história das mulheres*, trata da invisibilidade e sobre os silêncios das mulheres. A obra versa sobre *os silêncios das fontes* [sujeitas da pesquisa], a exemplo, sobre as mulheres não deixarem "vestígios diretos, escritos ou materiais", pelo fato de, "Afiml, elas s[erem] apenas mulheres, cuja vida não conta muito" (PERROT, 2019, p. 17).

O discurso de que nossas histórias não têm relevância, embora não verbalizado, aparece na receptividade, disponibilidade e surpresa diante do convite para as entrevistas, que embora não transcritas do contato telefônico, vieram atreladas às perguntas: *Mas, por que eu?* ou *Você quer escrever sobre a minha vida?* Para Dernival Venâncio Ramos Junior (2021), a surpresa "tem a ver com as hierarquias patriarcais, de classe e raça. Elas são, ao longo da vida, desumanizadas a tal ponto que questionam a própria relevância e, às vezes, direitos e humanidade" (RAMOS JÚNIOR, 2021, *online*)³. Nesse sentido, por que esses relatos atravessados pela perspectiva passional e pela subjetividade de percepções interessam à história?

Marta, narradora residente em Araguaína, nasceu e viveu até o início de sua vida adulta em Caxias, sul do Maranhão, estado do Nordeste. Ao recordar sua infância, narrou o percurso formativo de sua mãe que, apoiada pela mãe (avó materna de Marta) e pela irmã (tia de Marta), conciliou a criação dos filhos, o trabalho e o estudo. Os filhos, segundo recorda Marta, pediam à mãe para acompanhá-la enquanto estudava, no período da noite, para terem mais tempo com ela:

Objeto-enunciado 4: ... eu lembro que a minha mãe ficava numa sala do Mobral e na outra sala era do supletivo. Aí tinha um rádio. Eu nunca esqueci aquele rádio (...), aí dona Maria Nunes que era professora do supletivo, ela ligava o rádio. Todo mundo abria aqui o caderno, os adultos. Eu ficava lá olhando "gente, mas que bom. Olha o rádio () um rádio". A professora com o livro lá aberto e eles ouvindo. Eu nunca esqueci aquele rádio e aquela turma do supletivo. Aí na turma de cá, na sala da frente, a minha mãe ficava com o Mobral. Aí nós íamos com a mãe à noite. Nós ficávamos lá na sala do Mobral. Ficava brincando lá no pátio. Tudo pra voltar com a minha mãe. Então, aquela escola, aquele pé de Tamarindo, aquele rádio, tudo ali naquela escola ali, toda vez que eu vou em Caxias, eu vou visitar as pessoas que ainda existem né? ((inaudível)) às vezes eu até entro, entro lá, a mesa ainda continua a mesma, a janela sabe? A memória continua lá.... (LEITE [Marta], 2020, p. 3).

³ Citação retirada das contribuições da banca de qualificação.

Rememorar a própria vida parece ser sempre um lembrar sobre a vida de quem, direta ou indiretamente, está ligado à nossa vida. A história de vida individual de todas elas, as narradoras, enseja um registro da história coletiva das mulheres, compondo assim uma “macronarrativa” (RAMOS JÚNIOR; SILVA, 2011). Lembrar o passado, quando ainda criança, para narrar suas experiências, e situar-nos no tempo e no espaço em que viveram, serve-nos aqui para exemplificar, no campo da semiótica tensiva, que esse lembrar o passado versa sobre a *memória-acontecimento*, discutida a seguir. O fato é que cada uma das narradoras imprimiu um ritmo e deu um tom para o vivido, testemunhando experiências da infância à aposentadoria. Havia uma necessidade de dizer e, nesse movimento, foram elas dando sentido para o que partilhavam e, aí, enunciam reconhecerem-se como sujeitas da ação e a importância do que desenvolveram ao longo de suas vidas.

Assim, ao recordar a sua história de vida, Marta também elabora o passado de sua mãe. Para dizer de si, rememorando a infância, enuncia o contexto educacional da época e os desdobramentos de sua mãe, que também desempenhava o papel de dona de casa, mantenedora da família e estudante.

Embutidos em sua história, Marta traz o ensino a distância via rádio, o supletivo e o MOBREAL como perspectivas de formação dos adultos, à época. No Brasil, o rádio assumiu função educativa em 1923, tendo como marco a iniciativa de Roquette-Pinto, um dos fundadores da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Daí nasceu o sistema de Rádios Educativas no Brasil, primeira emissora regular. Em 1933, Anísio Teixeira coordenou a Rádio Escola Municipal do Distrito Federal. Os estudantes dessa modalidade recebiam folhetos pelo correio e podiam retornar as atividades via carta, contato telefônico ou visitas. A rádio-escola oportunizou a escolarização para mais de 10 mil estudantes brasileiros. Anos depois, através da Rádio Nacional, foi lançada a *Universidade no Ar*, com cursos gratuitos pela Fundação Getúlio Vargas (ANDRELO, 2012).

Já o supletivo surgiu a partir da Constituição de 1934 e da Conferência da ONU (1945), ampliado e consolidado a partir da Lei 5692/71 como política educacional no âmbito federal. Embora iniciada com ações pontuais e locais, a educação de jovens e adultos foi sendo fomentada e fortalecida pelo Fundo Nacional do Ensino Primário através do Decreto-Lei N. 4.958, de 14 de novembro de 1942, que possibilitou o projeto de alfabetização em massa pela modalidade supletiva. Em 1946, temos outro momento importante no cenário da educação nacional, a criação do Instituto Brasileiro de

Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que culminou na instalação da Comissão de Educação Popular (ARAÚJO, 2015).

Em 1970, o Censo registrou o número de 17.936.887 analfabetos de quinze anos ou mais, o que correspondia a 33% da população brasileira adulta. Nesse contexto, surgiu o Mobral e teve início uma mobilização em favor da superação do analfabetismo. O Mobral foi um programa importante porque possibilitava a autonomia pela leitura e escrita, e formava os sujeitos e sujeitas, jovens e adultos, para uma compreensão da realidade. E, por isso mesmo, configurou-se uma ameaça, numa conjuntura em que operava o regime militar, sendo extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar (BRASIL, 1970).

Esses programas constituem uma memória do processo de democratização da escola. Marta narra a sua infância vivida em Caxias, Estado do Maranhão, região Nordeste. Era distante para essa região, assim como para o Norte, a formação básica. A educação via rádio, o supletivo e o Mobral foram mesmo uma possibilidade real de romper com a invisibilidade dos sujeitos e consequente marginalização pela falta de formação. Apesar disso, constitui um retrato da precariedade do ensino nessas regiões, num tempo não tão distante. Transcorridos mais de quatro séculos, a educação básica ainda não se configura uma política pública como um direito de todos. Ainda hoje há crianças, jovens e adultos fora da escola por circunstâncias diversas: o difícil acesso, a migração em busca de trabalho e sobrevivência, o trabalho infantil etc.

Marta também revela as condições em que sua mãe trabalhadora estudava. A mãe levava os filhos para a escola como possibilidade de conciliar o estudo e o cuidado dos filhos. Nessa direção, temos um estudo recente e já mencionado aqui, que tratou de histórias de vida de estudantes de Letras da UFNT, que se dividem entre estudos, maternidade e trabalho, desenvolvido pela professora-pesquisadora Naiane Vieira dos Reis:

Nas experiências como docente de universidades públicas no estado do Tocantins, observamos a frequente presença de estudantes com seus filhos, sempre justificada como resultado de um acaso que desarranja a dinâmica diária e da necessidade de cuidar dos filhos e estudar na instituição de ensino superior. Recordo-me precisamente de uma ocasião em 8 especial, quando atuava como docente de Literatura Portuguesa em uma universidade pública no extremo norte do Tocantins, em que numa aula no período noturno no sábado, com uma turma de 42 alunos, uma aluna chega na sala de aula com seus 3 filhos, com idades entre 3 e 5 anos. (REIS SILVA, 2020, p. 16).

A experiência narrada acima atualiza, de certa forma, essa lógica imposta às mulheres que imprimem o dever do cuidado dos filhos. Passados mais de cinquenta anos entre a experiência de Marta e a experiência das narradoras mobilizadas por Naiane Vieira dos Reis, vemos que a infraestrutura das instituições mudou, as modalidades ofertadas e as possibilidades de acesso à escola/universidade também, mas continuam desiguais as condições de permanência das mulheres, ainda submetidas à privação de seus direitos e reduzidas à condição de não sujeito.

Ainda no excerto da narrativa de Marta temos a possibilidade de construir imagens do ambiente da sala de aula, pelas figuras que recorta. A mesa e a janela, figuras que remetem não só a um tempo, mas ao lugar e às pessoas, também, aos acontecimentos vividos. Subtende-se a estaticidade de Marta, como sujeita da recordação, que para diante das figuras que rememora em comunhão com tudo que emerge ali. Era feliz ir à escola com a mãe e os irmãos. Era criança e não podia problematizar todas as questões que implicavam esse *querer* estar ali em detrimento do *dever* cuidar dos filhos e o *querer* estudar de sua mãe.

3. Histórias de vida: recordação e significação

O reconhecimento por pesquisadores de áreas diversas quanto às contribuições da história oral e benefícios da entrevista quando transformada numa conversa informal, tem sido um caminho importante rumo ao registro do passado através de histórias de vida. Tem sido um aprender a ouvir solidariamente, um movimento de “não deixar o passado cair no esquecimento” (GAGNEBIN, 2009, p. 52), sobretudo pelo fato de a escolha de cada narradora não fora arbitrária, pelo contrário, considerou aspectos como o profissionalismo, o tempo de serviço prestado, a influência que exerceram sobre a formação dos/as estudantes e a relação escola-comunidade.

Na impossibilidade de contemplar todos as dimensões do lugar e todas as vozes, a memória de mulheres-professoras-aposentadas pareceu-nos um caminho possível e sensível, por abrigar muitos sujeitos e sujeitas em si mesmas. Testemunhar o tempo e suas transformações, lutando contra o empobrecimento cultural de que trata Benjamin (2012) – que submete a cultura à lógica do capital - atuando como sujeitas que formaram outros sujeitos, recaptura a autoconfiança, mas, sobretudo, aclara a identidade destas mulheres que narram pelas filiações discursivizadas, fruto de sua experiência de vida. Descubrem o poder da sua atuação e parecem purificar-se daquilo que pensavam

não ter sido bom ou suficiente, como a criança doente de Walter Benjamin e que Jean Marie Gagnebin (1985, p. 11) retoma em *Narrar e curar*, que é curado pela história que a mãe conta. As narrativas rememorativas são, portanto, purificadoras, curativas, como veremos no caso de Valdeci que narrou a sua história de vida e a experiência do racismo, tema enunciado pela primeira vez pela narradora ao conceder a entrevista.

Rememorar o que viveu e viu, como testemunhas diretas (GAGNEBIN, 2009), selecionando e organizando os acontecimentos de uma vida, pode revelar tanto o sofrimento quanto as alegrias advindas da experiência de cada uma. Entrar na intimidade das narradoras colocou-nos em contato com acontecimentos de toda ordem, seus silêncios e fugas. Assim como o jardineiro de Fraser⁴ citado por Thompson (1992), na medida em que as professoras rememoravam o vivido por elas, foi-se manifestando, parece que inconscientemente, o “caminho político” que definiram como projeto empreendido na escola e para suas vidas. Imersas no aprender para ensinar, parecem não ter se dado conta, no instante em que atuavam, que assumiam ali, em sala de aula, dia após dia, um lugar político onde empreenderam, por anos, uma educação próxima a educação libertadora freiriana.

Imbricadas, a história de vida e a “memória do trabalho” (BOSI, 2003) constituem um tecido carregado de sentidos, sobretudo, pelo que oferecem como resgate da memória nacional. Por isso, “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem” (THOMPSON, 1992, p. 17). Nesse sentido, a história oral, como experiência de reminiscência, motiva-nos ainda, “pelo desejo de não deixar nada se perder [...] [a] apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer” (GAGNEBIN, 2009, p. 54).

Em meados dos anos 70, num processo aqui de reminiscência pessoal, alguns de nós, nascidas na zona rural no norte tocantinense, antes de ir à escola, já conhecíamos um pouco sobre os povos indígenas, as guerras, o desenvolvimento do país através de narrativas orais contadas pelos velhos (avôs, tios, pais). Contudo, essas histórias não tinham lugar nos livros elaborados nas regiões Sul e Sudeste do país.

A história do Norte, cenário de massacres e disputas pela terra e outras formas de poder foi silenciada e só recentemente tem ganhado visibilidade. Isso se deu porque: “Antes deste século, o enfoque da história era essencialmente político: uma

⁴ Exemplo citado por Thompson no capítulo “A Memória e o Eu” de *A voz do passado: história oral* (1992).

documentação da luta pelo poder, onde pouca atenção mereceram as vidas das pessoas comuns, ou as realizações da economia ou da religião, a não ser em tempos de crise” (THOMPSON, 1992, p. 22). Outro exemplo disso versa sobre a documentação “oficial” produzida acerca da Guerrilha do Araguaia, que teve como um de seus cenários o município de Xambioá, Estado do Tocantins, que registra os acontecimentos pela perspectiva do governo militar que transformou a imagem dos militantes em terroristas e a dos militares em salvadores da pátria e restauradores da ordem, e apagaram o horror instaurado e a realidade de tortura, abusos de toda ordem e massacre de inúmeros militantes e apoiadores. Apagaram ainda os camponeses que foram submetidos a situações também cruéis, que vão desde a desapropriação de suas terras e casas a outras violências. No caso das mulheres, a violência sexual, e que só ganharam visibilidade recentemente, em função de ações de Irene Gomes⁵, da Comissão da Verdade, e pesquisas de jornalistas e pesquisadores da UFT/UFNT. Nos excertos a seguir, Luiza Helena de Oliveira Silva (2016) reúne outros pesquisadores e trata da Guerrilha,

Xambioá não foi propriamente o foco de atuação dos guerrilheiros, concentrados em localidades no sul do Pará, mas serviu principalmente como base de apoio aos milhares de militares que se dirigiram para a região com o objetivo de combater os militantes do PCdo B envolvidos com a luta armada contra a ditadura militar (1964-1985). Apesar disso, muitos moradores sofreram de perto com as prisões e torturas, sob a acusação de acobertarem os comunistas ou simpatizarem com seus ideais. (AMORIM, 2014; MORAIS; SILVA, 2005).

(...)

Terminado o confronto pela aniquilação dos guerrilheiros resultante da acentuada assimetria de forças e intenção de não fazer prisioneiros, a estratégia do governo militar é a do silenciamento e do esquecimento: não se pode falar; não se deve lembrar a insurgência à ordem nascida nas regiões remotas do país. (SILVA, 2016, p. 2-3).

Estudos que busquem, nas pessoas adjetivadas como “comuns”, o registro do vivido e, através disso, a (re)construção da história pela perspectiva daqueles que testemunharam os acontecimentos e que, em geral, são esquecidos, riscados ou silenciados são recentes. As pessoas comuns, nesse contexto, não importavam e os registros que pudessem revelar as faces camufladas dos acontecimentos, a barbárie institucionalizada ou retratar o seu modo de vida, pouco foram perseverados. Quanto às mulheres, a história voltou a sua atenção para o que empreendiam no campo da luta política por direitos civis (voto, igualdade salarial etc.), não reconhecendo os outros

⁵ Advogada e pesquisadora vinculada ao PPGE/UFT, Campus Palmas, que atua com ênfase nos direitos dos camponeses vítima da Guerrilha do Araguaia. Membro da Comissão da Verdade.

campos também importantes, como política dos comuns - "luta contra a discriminação sexual e melhor entendimento do trabalho reprodutivo" - (FEDERICI, 2019, p. 379-394), o uso dos bens comuns e o fato de serem uma força de trabalho no âmbito do lar que cria condições para o homem atuar fora desse ambiente (FEDERICI, 2019).

A história oral, mais que registrar o trabalho da classe operária, a memória de velhos e mulheres, registra a história de vida desses sujeitos e sujeitas, o que dá nova dimensão à história em si mesma, quando foca na experiência de vida e tudo que esta pode acrescentar, uma que vez “a memória não pode atualizar o passado, mas, pelo discurso, algo do vivido pode ser quase revivido, tendo em vista os efeitos produzidos pelo dizer” (SILVA; MORAIS, 2014, p. 147).

No campo educacional, a história oral abre caminhos para investigações voltadas para a experiência de estudantes, professores e demais sujeitos e sujeitas desse processo como “uma tarefa ética”, o que exige assumir um compromisso de “preservar a memória, salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens” (GAGNEBIN, 2009, p. 97). Partindo desses pressupostos, crê-se que foi gerando um engajamento social substancial de pesquisas que, cada vez mais, voltam-se para a história de vida.

A história oral irrompe os muros chamados por Paul Thompson (1992) de “os refúgios institucionais”, construídos em função de situações antagônicas, entre pesquisadores e pesquisados, e se lança ao campo, propriamente dito, e se abre a interlocuções mais descerimoniosas ou ainda para novas formas de produção de dados, promovendo interações na lógica do corpo-a-corpo, ou seja, “compartilhando experiências em nível humano”, necessárias para trabalhos junto às comunidades ou inserções em grupos plurais. As relações sociais estreitam-se aí e o mundo imediato do pesquisado parece permitir “uma percepção mais viva do passado” (THOMPSON, 1992, p. 29-30).

Colaborar com estudos sobre a memória individual, coletiva e local, parece desfraldar a consciência daquilo que cada sujeito/a tem acerca da própria história e da sua influência sobre aqueles com quem tem compartilhado suas experiências. No caso das mulheres-professoras-aposentadas, sempre que citam os seus ex-alunos como exemplo de sujeitos/as que formaram e atuam socialmente de forma exemplar, narram a surpresa ou satisfação quando estes atribuem o seu sucesso ao que aprenderam com elas na educação básica. Essa experiência social de sucesso, como é comumente considerada, até

ser narrada como algo da memória autobiográfica de cada uma das professoras, parecia não ser da dimensão do consciente. Deste modo, narrar permite uma consciência do passado vivificado pela memória.

Lembrar não é um percurso sempre contínuo. Muitas vezes é reticente, um movimento de ir e vir que se dá sempre que a memória convoca outras memórias. Isso implica lembranças que podem, ao passo que são mobilizadas, dar mais unidade ao vivido, construindo uma teia da memória. A memória nos permite “compreender mais daquilo que não é dito” (THOMPSON, 1992, p. 204) e a história oral configura-se um caminho para que recapturemos o passado, nem sempre contado de modo linear e organizado, mas um passado que importa, sobretudo, “porque não estamos mais inseridos em uma tradição de memória viva, oral, comunitária e coletiva [...] que precisamos inventar estratégias de conservação e mecanismos de lembrança” (GAGNEBIN, 2009, p. 97).

O surgimento das grandes metrópoles, a transformação de comunidades em cidades e todo o processo de desenvolvimento refletiu sobre os modos de conservar a memória. Antes as histórias eram repassadas e mantidas vivas, em especial, pela tradição oral, pelo alcance que tinha. Eram comuns as rodas de conversas, a contação de histórias, hoje ressignificadas. Com o avanço das tecnologias, surgiram outros modos de conservar e organizar a memória, tanto a memória individual quanto a coletiva. Tudo isso aponta para a emergência de registrar o passado, mantendo-o vivo e, a partir dele, compreender melhor o presente.

3.1 Acontecimento e memória

Considerando a relação entre acontecimento e memória, podemos depreender que, na medida em que memória se faz mediante o esquecimento, resta ao sujeito como pregnante aquilo que guarda ainda alguma tonicidade frente ao vivido, daí o lugar conferido ao acontecimento (SILVA, 2016). Para a semiótica de matriz tensiva, o acontecimento consiste numa *brusquidão eficaz* (ZILBERBERG, 2011, p. 170). Ou seja, o acontecimento é da ordem do inesperado, algo para o qual nunca estamos preparados tampouco podemos prever e que "deve ser compreendido como aquilo que surpreende o sujeito, que satura seu campo de presença, e que, num primeiro momento, é inteligível. Pode apenas ser sentido" (BARROS, 2016, p. 362).

Além disso, é na/pela memória que podemos retomar os acontecimentos, reinterpretá-los, conhecê-los melhor e dar sentido para eles. Não se trata de um sentido atribuído ao fato em si mesmo, mas ao sentimento mediante ao depois do vivido. Valdeci, uma das professoras-narradoras, passados mais de 40 anos, ainda se emociona ao narrar a sua experiência como estudante:

Objeto-enunciado 5: (...) eu já fiz o ginásio lá [Goiânia]. Eu fiz aqui a 5ª série. Eu fui pra lá em setenta e um (71). A gente pobre, a minha mãe sempre dizia assim: "minha filha, cê tem que estudar" porque ela não estudou. Ela não sabia ler nem escrever, nem ela nem meu pai. Então, o sonho deles era que a gente estudasse "porque minha filha é pobre, minha filha é feia, minha filha é preta". Minha mãe dizia essas coisas assim pra gente. Aí eu acho que isso foi enraizando né. Quando eu fui pra Goiânia, eu fui morar nas casas alheias, e lá eu sofri muito. E as vezes as senhoras diziam pra mim que eu tinha que ficar na lama de onde eu tinha vindo... ((pausa prolongada)) (RIBEIRO DE SOUZA [Valdeci], 2020, p. 3).

Relembrar a infância fez sobrevir a experiência do racismo, um acontecimento que teve papel determinante na vida da professora Valdeci, pois influenciou o seu modo de ser professora. Embora a mulher-professora-aposentada Valdeci tenha feito do trauma uma espécie de lembrete sobre quem ela jamais deveria ser, ao narrar o acontecimento, nesse depois tão distante do presente, a dor, sentimento que parece persistir, atrelado à consciência da exclusão racial e social, é o sentido mais cognoscível. Claude Zilberberg (2011) explica que: "O acontecimento é antes um *não-sei-o-quê* que deixa o sujeito 'sem voz'" (ZILBERBERG, 2011, p. 190).

Quando criança, Valdeci não soube significar o vivido porque fora afetante, mas, com o tempo, assimilou o sofrimento. Por imaturidade ou desconhecimento, à época, parece não ter dado conta de nomear tampouco narrar, mas sentiu e sofreu no corpo a exclusão. No momento em que recordou a infância e toda sua experiência longe da família, num lugar também distante, Valdeci chorou por um momento longo, tendo sido acolhida com um abraço e escuta, e retomado a entrevista quando sinalizou estar pronta novamente. Isso porque: "do ponto de vista enuncivo, o *antes* explica ou leva a compreender o *depois*, na exata medida em que, do ponto de vista enunciativo, o *depois* constatado explica ou faz compreender o *antes* suposto." (ZILBERBERG, 2011, p. 190).

Zilberberg (2011) explica ainda que

O acontecimento não pode ser *apreendido* senão como algo afetante, perturbador, que suspende momentaneamente o curso do tempo. Mas nada nem ninguém conseguiria impedir que o tempo logo retorne seu curso e que o acontecimento entre pouco a pouco nas vias da potencialização, isto é, primeiramente, na memória, depois, com o

tempo, na história, de maneira que, *grosso modo*, tal acontecimento ganhe em legibilidade, em inteligibilidade, o que perde paulatinamente em agudeza. (ZILBERBERG, 2011, p. 169).

O sofrimento, atitude modal da sujeita narradora Valdeci, à luz do que estabelece Zilberberg (2011), diz respeito à intensidade do acontecimento. Ao recordar, o vivido foi potencializado, ganhando mais legibilidade ou não, pois ainda se configura um lugar sensível para a narradora. Aquilo que, no momento do acontecimento, não pode ser dimensionado, é considerado nulo. Com o tempo, no caso das narradoras, estimuladas a recordarem ou elaborarem o seu passado, ocorreu que *reconfiguraram o conteúdo semântico do acontecimento* (ZILBERBERG, 2011, p. 168). Ou seja, construíram sentido para o vivido. Assim como Valdeci não pode antecipar a experiência do racismo em questão, não pode antecipar o choro durante a entrevista, pois representam o inesperado: "É, superei. Acho que externamente. No meu interior eu vejo que eu sofro muito por isso ainda.. (RIBEIRO DE SOUZA [Valdeci], 2020, p. 4)". Tal compreensão consiste no fato de o acontecimento se dar pela articulação da intensidade que diz respeito ao sensível, aos "estados de alma" e ao quanto "somos afetados pelas grandezas que penetram nosso campo de presença", e a extensidade que diz respeito ao inteligível, aos "estados de coisas", "à extensão temporal e espacial do campo" (ZILBERBERG, 2011).

O trabalho com fontes orais, entendidas aqui como sujeitas da pesquisa, mais especificamente as narradoras mulheres-professoras-aposentadas, permite-nos conjugar as dimensões da significação, a relação sensível de cada uma delas com o mundo, atentando-nos ao ato de elaborar ou recordar o passado e o modo como enunciam-no no presente. Isso leva-nos, pois, a compreender a memória e a percepção, conceitos amplamente discutidos por Maria Luz Pessoa de Barros (2019) que, mobilizando "Funes, o memorioso" de Jorge Luís Borges, trata da memória e da percepção não como conceitos semelhantes, mas indissociáveis.

Retemos em nossa memória aquilo que foi marcante, ou *percebido* de forma viva, já que não guardamos – à exceção de Funes – a totalidade do passado. No caso do nosso personagem, uma vez que tudo é percebido com intensidade, é a integralidade dos eventos pretéritos que permanece em sua memória, e, como sua atenção se volta a cada mínimo detalhe, Funes é incapaz de generalizações. Outro aspecto de sua memória que também remete à percepção é que as imagens visuais que formam suas lembranças são sempre acompanhadas por sensações corporais, como sensações térmicas, musculares etc. (BARROS, 2019, p. 122).

Santo Agostinho, em *Confissões* (2015), serve-nos como exemplo da complexidade da memória em suas diversas manifestações. Embora elaborado a infância a partir da experiência com outras crianças e das sensações que ao lembrar sentia, teceu suas memórias. No caso das narradoras do estudo em questão, após o agendamento das entrevistas, dedicaram-se a recordar as suas histórias, elaborando em silêncio, o que viveram em cada etapa da vida.

A narradora Antônia, em dois momentos distintos, na fala inicial diz: " Eu espero que eu possa lhe ajudar naquilo que você precisar, que eu tenha condições ... Sim, sim. Tenho muito em mente na minha cabeça, embora eu fosse pequena" e, depois, no encerramento da entrevista, manifesta o temor em falar e aponta as memórias acumuladas: "Muito Obrigada! Relembrar algumas coisas da minha vida foi muito legal, porque elas fazem parte de mim. Da mais tenra idade até agora, os pontinhos de detalhes..." (SANTOS [Antônia], 2020, p. 38).

Zilberberg (2011), didaticamente, busca, através de *As Paixões da Alma* de Descartes, explicar o acontecimento sublinhando que esse estudo não é novo para a linguística e para a semiótica. No que enuncia Antônia, vemos a sua apreensão quanto a dar conta de contribuir com o estudo e, depois, o arrebatamento dado a possibilidade de rememorar a sua história, reafirmado no enunciado: "Relembrar algumas coisas da minha vida foi muito legal, porque elas fazem parte de mim" (SANTOS [Antônia], 2020, p. 38). Parece que ao narrar, foi possível sentir e reconhecer-se na sua importância enquanto *sujeita biográfica, epistêmica e histórica*. Trata-se, pois, de ver/sentir, num depois, em conjugação com o objeto-acontecimento, a própria experiência de vida e a profissão docente, como sujeito da "admiração" (ZILBERBERG, 2011, p. 164).

Em *Desencobrir o sul* (2020), Darnival Venâncio Ramos Junior relata a sua experiência de vida pessoal e formativa a partir da qual discute a "biografia da razão" – o olhar sempre de fora - e o processo de "desencobrir", baseado em suas pesquisas, o sujeito epistêmico que é e que são os outros (RAMOS JUNIOR, 2020). Isso nos leva, pois, a reforçar a ideia de que, ao narrar as suas histórias, as mulheres-professoras-aposentadas assumiram também a autoria deste estudo. Nesse sentido, os encontros que a pesquisa com histórias de vida permitiu, penso que tanto para as narradoras quanto para mim também mulher-professora, representa esse movimento de "não tirar o pé do chão" ou retornar a ele atribuindo sentido para o vivido por elas, com elas e por mim.

Uma memória total é impraticável, embora sejamos dotados de uma capacidade de armazenar experiências e sentimentos e ainda contemos com depoimentos alheios sobre nós. Nessa direção, o esquecimento relaciona-se com a memória pelo fato de ser um modo de selecionar o que queremos ou podemos lembrar. Cientes disso é que precisamos combater os abusos da memória e do esquecimento, ou ultrapassaremos a linha tênue que pesquisar histórias de vida estabelece, uma vez que consiste num trabalho que exige ética e postura moral.

A narradora Cidinha, professora que atuou na formação das narradoras de Araguatins, todas as vezes que sentiu necessidade, retomou partes de sua vida. Isso foi possível pelo fato de sua entrevista ter sido realizada via *WhatsApp* e durado 13 dias. Cidinha, aos 74 anos, aposentou-se pela segunda vez como professora. Logo, toda sua experiência exige maior dedicação para registrá-la, um trabalho mais detido e a ser desenvolvido presencialmente, incluindo-se na rotina de vida da narradora, como buscamos fazer só de modo mais pontual, regido pela entrevista semiestruturada. Depois de encerrada a entrevista pela própria narradora, justificando não poder esticar mais a conversa em função das atividades domésticas e do trabalho no qual ainda se encontrava em exercício, retomou a fala e disse: "... eu prolonguei muito. Mas, eu me esqueci e achei pertinente ainda acrescentar que eu fiz a pós-graduação *lato senso* em administração educacional (ALMEIDA E SILVA [Cidinha], 2019, p. 7).

Cidinha parece tentar ser fiel ao passado, buscando cada lembrança, receando deixar algo para trás. Nessa direção, Paul Ricoeur pontua que "A lembrança, alternadamente encontrada e buscada, situa-se, assim, no cruzamento de uma semântica com uma pragmática. Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança" (RICOEUR, 2007, p. 24).

O exercício da memória situa-se nesse percurso de lembrar e construir sentidos. Afinal, é pela memória que temos condições de recuperar o vivido, aclarando-o enquanto sujeitos e sujeitas do lembrar. Ao lembrar, mobilizamos sentimentos e, assim, temos a possibilidade de significar os acontecimentos. (ZILBERBERG, 2011). Cidinha (2020), assim como suas ex-alunas, e aqui também narradoras, parece mesmo construir sentido para a docência exercida por elas, ao narrar suas experiências:

Objeto-enunciado 6: (...) boa tarde querida, tudo bem? Hoje estou prazerosamente bem arrumadinha. Tomei banho, me aprontei pra a gente começar a nossa conversa a respeito da minha história falada, escrita, vivenciada, experimentada e hoje recordando as grandes lembranças. Isso me faz ser mais professora, mais pessoa, mais

cristã. Enfim, sou apaixonada pela minha profissional. nós paramos ontem, é em quando eu ganhei a bolsa de estudos, né? (...) estou muito feliz nesta oportunidade de contar a minha história sonhada, recitada, cantada e não está adormecida porque sempre ela é resgatada com/ no bom sentido porque grandes memórias não poderão ficar adormecidas. Boa noite, querida. (ALMEIDA E SILVA [Cidinha], 2020, p. 7).

Cidinha arrumou-se para a entrevista como quem se arruma para o trabalho ou uma festa significou, como ela mesma diz “nossa conversa”, como uma oportunidade de produzir sua autobiografia. Para Silva e Ramos Júnior (2012),

o exercício autobiográfico potencializa a possibilidade de refletir sobre a experiência; é efetivamente trabalho que engaja o sujeito no presente. Ao escrever [narrar] sobre o seu passado, organizando no papel [enunciando] suas memórias, o sujeito se põe, portanto, efetivamente em movimento, produzindo gestos de significação. (SILVA, 2012, p. 128).

A narradora enfatizou que é preciso não deixar que sua história “adormeça”. Para isso, é importante contar, recordar, lembrar, resgatar, termos usados pela narradora para representar o momento em que partilhou suas histórias de vida.

Paul Ricoeur (2007) trata do dever da memória, um dever de fazer justiça, “pela lembrança, a um outro que não o si”, e ainda ao fato de sermos “devedores de parte do que somos aos que que nos precederam” (RICOEUR, 2007, p. 101). Sendo professora e tendo sido formadora de cinco das narradoras reunidas nesse estudo (Ana, Diná, Eliana, Solange, Valdeci), “desencobrir” as suas histórias de vida é também “desencobrir” a minha história, por identificação e representatividade e, assim, assumirmos o nosso lugar de “epistemólog[a]s da vida real” – mulheres-professoras-aposentadas e mulheres-professoras-pesquisadoras, todas sujeitas da ação docente, “sujeit[a]s do pensamento e de sua história” que teorizam e produzem conhecimentos (RAMOS JUNIOR, 2020). Somado a isso, permite o *resgate* do vivido, como bem disse a professora Cidinha, dando visibilidade e não permitindo que suas memórias fiquem *adormecidas*. A memória é que dá, então, a configuração da tonicidade ao que poderia vir a ser silêncio e anestesia.

Considerações Finais

As histórias de vida individuais entrelaçadas uma à outra compuseram uma macronarrativa de mulheres-professoras-aposentadas e, através delas, foi possível compreender cada sujeita-mulher que, ora pelo querer, ora pelo dever, assumiu e desempenhou múltiplas performances: a maternidade, o trabalho doméstico, o trabalho formal/docência e a formação acadêmica.

Performar múltiplos papéis foi/é uma condição que se coloca àquelas que nascem na classe trabalhadora no Brasil. No início da carreira, vimos que a precariedade da oferta de cursos de graduação no lugar onde viviam, levou essas mulheres a migrarem em busca de formação, ainda que a opção pela docência nem sempre tenha sido motivada por um querer, mas como único horizonte possível de profissionalização, como mostram os trabalhos de Silva e Ramos Júnior (2012), Ramos Júnior e Silva (2016), Cruz (2015) e Reis Silva (2020). Vimos que ser mulher-professora exigiu desdobramentos e negociações consigo mesmas, com a família e a sociedade para exercerem o direito à profissão e à formação, e tornaram-se destinadoras de seus próprios destinos.

Dentre as transformações vivenciadas pelas narradoras, no recorte mobilizado aqui, ganha destaque a consciência política que as mulheres-professoras-aposentadas exerceram ao assumirem a docência como possibilidade de autonomia, autoformação e compromisso social. As narradoras compreenderam que estudar, tanto para si quanto para os estudantes, constituía o modo mais possível de significar o mundo e nele atuar.

A lembrar as suas experiências e construir sentidos para o vivido, as narrativas revelaram como regularidades da vida, a desigualdade de gênero, os preconceitos, as condições indignas de trabalho e formação, a desvalorização profissional, as mulheres como uma rede de apoio própria de uma cultura do cuidado, o autoritarismo da escola e as questões de classe, gênero e da relação de poder. Revelaram ainda, as sujeitas do *querer, dever, saber e fazer* que são as mulheres-professoras-aposentadas e o quanto, a partir de uma prática educativa engajada e humana (FREIRE, 2021), contribuíram com a formação de sujeitos sociais durante 25 ou mais anos na escola pública. Daí a importância de escrever ou reescrever as histórias mal escritas sobre nós, as mulheres (ANZALDÚA, 2020, p. 53), num exercício de buscar “desencobrir” (RAMOS JÚNIOR, 2020), reconhecendo as mulheres-professoras-aposentadas como sujeitas epistemológicas, se mostrou urgente e necessário.

Frei Betto, refletindo sobre o processo educativo e o cárcere, atrelou à transformação do homem a percepção da vida como processo biográfico e histórico (BETTO, 2001). Acessar a memória de mulheres-professoras-aposentadas ganhou ainda mais sentido à medida que foram narrando o vivido e nós as escutamos. A biografia de cada uma dessas mulheres revelou as sujeitas históricas constituídas no fazer docente somado a outras tarefas: o casamento, a vida doméstica e a formação acadêmica. O entusiasmo para conceder as entrevistas, a solicitação para serem referenciadas pelos seus

nomes próprios e o processo de reconhecimento e enunciação de seus feitos, ou mesmo o lamento pelo não realizado, podem ter contribuído sobremaneira para a elaboração de uma compreensão do vivido. Contribuiu para isso rememorar todo o percurso de vida, da infância à aposentadoria e, nesse (des)contínuo, compreender os próprios processos.

Articular essas narrativas significou um modo de “conferir inteligibilidade” aos acontecimentos narrados, importando-nos sempre o olhar das narradoras e o modo como se sentiam quando lembravam o vivido. Durante as análises, vimos que: “A história de trabalho de cada sujeito é, no fundo, o retrato das mazelas do país e de suas possibilidades (...) Ao dizerem a sua história de trabalho, os trabalhadores aprendem o que é, também, a história do outro da mesma classe e da mesma identidade” (CHAVEIRO, 2023).

Sem esgotar as possibilidades, mas cercada de objetos-enunciados que registram e ilustram para nós o percurso de seis mulheres-professoras-aposentadas, pelo seu próprio dizer, vimos que as dinâmicas sociais e históricas que determinaram o processo de competencialização e performance dessas mulheres e fizeram-nas crer na docência como dom e no magistério como única possibilidade de acessão social. Mas, sobretudo, registrar memórias de mulheres-professoras-aposentadas, significou um movimento de reconhecimento das narrativas como uma história não oficial, que soa-nos uma tentativa de compreender o presente e encorajar para um futuro onde as mulheres sejam tratadas e vistas pelo que realizam, afinal: “Só existimos no presente, na sua fugacidade, diante de um passado que já não é mais, de um futuro que não é ainda [...] A memória é, assim, resultante de um modo presente de interpretar, de olhar para os acontecimentos passados” (SILVA, 2011, p. 52).

A possibilidade de olhar o passado construindo sentidos para ele, no aqui e agora, e a capacidade de interpretar e dar sentido ao vivido, constitui-se um modo de existir quando, depois de mais de 25 anos dedicadas a uma mesma ocupação, as sujeitas mulheres-professoras-aposentadas rompem com a rotina de trabalho e, conseqüentemente, afastam-se das relações profissionais que, em geral, tornaram-se pessoais e dão sentido em grande parte à sua própria identidade de ser no mundo.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira E Ambrósio de Pina. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.47, p.139-153, Set.2012. Disponível em: <file:///C:/Users/erica/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/UFT/ensino%20via%20r%C3%A1dio.pdf>. Acesso em: 15 de Abril de 2022.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. Educação supletiva e ensino supletivo como política nacional: nas trilhas da história da Educação de Adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Belo Horizonte, Vol. VIII, Nº 16, p. 69-100. Jul/dez 2015.

BARROS, Mariana Luz Pessoa de. A memória do acontecido e a memória-acontecimento: um estudo semiótico dos gêneros autobiográficos. *Revista Alfa*, São Paulo, 60 (2): 355-383, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/qsSrdPP7YgRYLBN4ZMGs3qy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em Ago. de 2020.

BARROS, Mariana Luz Pessoa de. Pequena semiótica da memória. *Revista Estudos Semióticos*, vol. 15, edição especial. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/155057>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jean Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. I).

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução: Précis de sémiotique littéraire. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editoria, 2003.

CRUZ, Edna Sousa. *Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz-MA*. São Luiz: UEMA, 2015.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. O feminismo e a política dos comuns. In: LODRE, Audre [et al] (org.). *Pensamentos feministas: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 379-394.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GAGNEBIN, Jean Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. 2ª Edição. São Paulo, Editoria 34, 2009.

GREIMAS, A.J; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução: Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução: Denise Bottmann. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. Tradução: Ricardo Santhiago. Coleção Ideias. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RAMOS JUNIOR, Dornival Venâncio. Desencobrir o sul, desfeticizar o pensamento. *Revista Entreletras* (Araguaína), v. 11, n. 2, mai./ago. 2020. (ISSN 2179-3948 – online)

RAMOS JÚNIOR., Dornival Venâncio; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e de Letras do Norte do Tocantins. *Revista História Hoje*, v. 5, p. 255-277, 2016.

REIS SILVA, Naiane Vieira dos. *Entre estudos, leituras, maternidade e trabalho: análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT*. 2020. 187p. Tese (doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, 2020.

RIBEIRO, Nilsa Brito; SOUZA, Hadson José Gomes. Memórias, narrativas e saberes da docência. SILVA JÚNIOR, Fernando Alves da; FERNANDES, José Guilherme dos. *Interculturalidades e saberes: os diversos na contemporaneidade da Amazônia*. 1. ed. Belém, PA: Paka-Tatu, 2015.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, L. H. O. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, C. M.; LARA, G. M. P. (Org.). *Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg*. Curitiba: Appris, 2016, p. 141-162.

SILVA, Luiza Helena de Oliveira. O passado que se faz presença: uma leitura de meu primeiro picolé, de José Francisco da Silva Concesso. *Revista Entreletras*, Araguaína/TO, nº 2, 2011 (I ISSN 2179-3948). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/863>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

SILVA, Luiza Helena de Oliveira; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente. *Revista Entreletras*, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, C. M.; LARA, G. M. P. (Org.). *Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg*. Curitiba: Appris, 2016, p. 141-162.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MORAES, Carlos Wiennery Rocha. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos (USP)*, v. 10, p. 37-44, 2014.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEZZER, Moema. *Se me deixam falar: testemunho de Domitila Barrios de Chungara, uma mulher da Bolívia, 25 anos depois*. 15. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERBERG, Claude. *Elementos de semiótica tensiva*. Tradução: Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

Narradoras

ALMEIDA E SILVA, [Cidinha] Aparecida Alves de [73 anos]. [mai. 2020]. Araguatins, TO, 20 de abr. a 3 de mai. 2020.

LEITE, Marta Francisca Silva Monteiro [54 anos]. [ago. 2020]. Araguaína, TO, 25 de ago. 2020.

LIMA, Ester Vieira [67 anos]. [jul. 2020]. Araguaína, TO, 12 de jul. 2020.

RIBEIRO DE SOUZA, Maria Valdeci [67 anos]. [jan. 2020]. Araguatins, TO, 7 de jan. 2020.

SANTOS, Antônia Alves dos [57 anos]. [jun. 2020 Araguaína, TO, 22 de jun. 2020.

SILVA, Eliana Ferreira Santana da [52 anos]. [jan. 2020 Araguatins, TO, 7 de jan. 2020.