

FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS – MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS

BARLETTO¹, Marisa – UFV – barletto@ufv.br

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: CAPES

Este trabalho trata de uma pesquisa sobre trajetória de vida de alunas egressas do curso de Pedagogia da década de 80. O objetivo central da pesquisa foi analisar o processo de formação de pedagogas na Universidade Federal de Viçosa a partir da memória de alunas egressas. 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. Tais relações se referem principalmente aos tensionamentos e negociações das fronteiras na busca de 'identidades'.

O modo como as memórias trataram, na forma de narrativa, as experiências do 'antes' e do 'depois' de entrar na universidade envolveram uma pluralidade de sentidos, de situações reordenadas, sobre a imagem de si como pedagogas e dos percursos de suas vidas na pequena cidade.

O material empírico foi construído com a realização de entrevistas em história oral. A história individual foi analisada como um "fio de um destino particular e com ele a multiplicidade dos espaços e tempos, a medida das relações nas quais ele se inscreve." (Revel, 1998: 21).

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

Já nas análises de Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva. Isso, segundo o autor, se dá porque na construção da identidade há três fatores essenciais: o sentimento de unidade física (seja o próprio corpo físico, sejam fronteiras de pertencimento ao grupo); o

¹ Trabalho desenvolvido em tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFF,

sentimento de continuidade no tempo; e o sentimento de coerência, um sentimento de que os diferentes elementos formam efetivamente uma individualidade. Assim,

[...] 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).

A imagem de si abordada nas diferentes narrativas constrói, numa perspectiva singular, as formações das pedagogas. Estas se esboçaram a partir de reflexões importantes sobre o processo de formação, elaborado por cada uma das ex-alunas. As experiências universitárias, para além das salas de aula e das disciplinas do curso, foram tecidas nas fronteiras entre diferentes lugares (de gênero, de geração, de espaço, de classe), nas suas relações intersubjetivas e institucionais. Assim, o “ser pedagoga” estaria conjugado com uma série de questões sociais e políticas envolvidas nas posições de sujeito de gênero e geração.

As narrativas construídas a partir da pesquisa mostraram, entretanto, que chegar a esses lugares tidos como ‘destinos’ não teve nada de natural e envolveram negociações e astúcias que se revelaram como experiências de contestação e movimentos intensos de subjetividade, mas que ficam invisíveis nessa classificação “naturalizada” de ‘curso feminino’. Não é simples o percurso de jovens mulheres de pequenas cidades até uma universidade pública.

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 rizomática², 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.

O mais importante, para todas as entrevistadas, foi que o curso assumiu sentido de construir pequenas revoluções nas suas vidas – umas mais radicais, outras menos. A

² “A multiplicidade, aqui, também obedece à 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).

dimensão curricular mais importante estava menos nos conteúdos e mais na possibilidade de conhecer pessoas diferentes, conhecer referências culturais diferentes, conviver com pessoas e situações ‘adversas’. Foram os diferentes lugares do cotidiano da universidade que possibilitaram isso.

Quando as ex-alunas falavam sobre as trajetórias, elas falavam também do futuro no passado, da memória dos projetos que conseguiram ou não realizar. Esses projetos no passado evocavam parcialmente projetos de individualização. A universidade apresentou-se como um campo de possibilidades para realização de projetos construídos no contexto do espaço agrícola onde as ex-alunas estão inseridas. Estudar e se formar funcionava sobre a posição dos sujeitos de gênero organizando uma pretensa identidade, ou seja, reelaborava formas de descontinuidade definidas por ser filha, esposa, pela geração de mulheres na família, através de significantes constituintes nas relações lógicas de causalidade e desenvolvimento envolvidas no projeto de ser universitária: estudar e evoluir, poder pensar por si mesma, ter autonomia, etc.

A possibilidade de formação na UFV – pela localização, pela estrutura de alojamentos, por ser pública - foi uma importante alternativa de projeto para essas jovens mulheres da Zona da Mata mineira. Isso, para um grupo significativo, veio antes de qualquer argumento ‘vocacional’ sobre a Pedagogia. Para outro grupo, foi uma feliz negociação familiar de projeto de transformar a vida sem romper com formas hegemônicas de relações de gênero.

Narrativas

Explicar a opção pela Pedagogia foi, 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 foram reconstruídas através da memória das experiências organizadas na narrativa como trajetória. Apresentadas como lugares e espaços do cotidiano, fizeram emergir seus movimentos e complexidade³. Foram destacadas diferentes experiências familiares, se ocupando em apresentar como compreendiam o papel das relações familiares nas suas trajetórias de ex-alunas do curso

³ 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).

de Pedagogia da UFV. As narrativas de si processaram referências às famílias, mas sua função significativa foi diversa. Houve narrativas em que a família foi o tema central. Houve também narrativas em que a temática da família foi periférica. E houve as que o tema foi central como origem, mas perdeu 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 sobressaíram por movimentarem 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).

Gerações de mulheres da família

Independente do lugar ocupado pela família na construção da narrativa, a condição de filha foi 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 foram acentuados aspectos mais agnáticos, trazendo a ancestralidade como sentido importante para a própria ‘identidade’ de gênero. Nas que acentuaram a condição de filha, essa posição de sujeito de gênero teve caráter mais individualizado.

As construções de memória que acentuaram a importância da família compreendida pelas gerações de mulheres na significação de sua própria trajetória, referiram-se à família da mãe (avó, mãe e tias), cuja ‘linhagem’ constituía uma espécie de ‘genética’ do feminino enquanto parâmetros para definição da imagem de si mesmas. Esse espaço geracional funcionou como contexto narrativo de pertencimento de gênero na família e de afirmação de autonomia, e se deu por movimentos de identificação/diferenciação na definição da imagem de si.

Movimentos de identificação/diferenciação foram narrados através de aspectos ou fragmentos de subjetividade que diziam respeito ao que foi perpetuado e o que foi transformado, subvertido. A geração de mulheres é uma configuração de pertencimento entre o sentido ‘biológico’ e o ‘cultural’, como num espaço intervalar, que na apresentação da imagem de si não se fixou em um desses dois termos. A geração de mulheres era algo que perpetuava e renovava, ao mesmo tempo, a ‘identidade’ dos sujeitos ‘femininos’. A história das mulheres na família – por parte da mãe – foi refeita

como uma sociologia das gerações sob das diferenças de gênero. O que estaria perpetuado pelas gerações de mulheres referia-se tanto às continuidades quanto as descontinuidades. Os movimentos de autonomia e independência das ex-alunas seria parte de um movimento ou 'natureza' próprios das mulheres da família, consideradas nas possibilidades e condições de sua época. Por sua vez, o que estaria transformado ou subvertido poderia referir-se tanto a função histórica que a ex-aluna assumia 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 apresentaram enredos de tensão - mais dramáticos ou mais naturalizados - entre o que foi herdado e o que foi contestado na construção da 'identidade'. Essa tensão gerada pelas tentativas de afirmar gênero como essência e como construção foi 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, elas 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.

“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 inscreveram 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.

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 supostamente vivem os malandros e pilantras.

É nesse sentido, da lógica da rua, que a cidade grande foi colocada em perspectiva. Para os pais das ex-alunas, permitir sua filha morar sozinha numa cidade maior para estudar era, praticamente, estar colocando-as “na lógica da rua”. Entretanto, poder-se-ia questionar como que eles deixavam suas filhas morarem 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 permanentemente por categorias sociais que ali “vivem” como “se estivesse em casa”, conforme salientamos em linguagem corrente. (p.55).

Através da genialidade de Bello Lisbôa na década de 30 – muito atento aos recortes culturais - o *ethos*⁴ da universidade foi constituído nessa “gramaticalidade”. De modo primoroso, consolidou o internato e a instituição como um lugar em que “se sentissem em casa”, na família esaviana. A força desse *ethos* e sua tradição (tradução) permitiu que fosse vivido pelas estudantes nas décadas seguintes. 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 e uma forma de sociabilidade singular no campus.

A opção pela UFV – pela localização geográfica e pelos alojamentos - permitiu às ex-alunas equalizar e negociar o “minha filha não mora fora”. A estrutura da universidade foi importante condição de acesso para as estudantes de pequenas cidades, viabilizando o ingresso ao ensino superior, o 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, criou mais uma não-opção de curso. A opção pela UFV foi anterior à opção pelo curso de Pedagogia. Ou ainda, a partir das condições oferecidas pela universidade (local, alojamento, gratuidade), o interesse pela formação do ensino superior precisou ser adaptado aos cursos oferecidos pela instituição. Cursos esses com classificações e hierarquizações de gênero e de classe, especialmente por serem oferecidos numa instituição eminentemente de ensino agrícola. Assim, dentro rol apresentado pelas ex-alunas estavam os cursos possíveis: Pedagogia, Economia Doméstica, Letras; os cursos impossíveis: Biologia, Física, Matemática, Agronomia

Tendo em conta o curso de Pedagogia, cabe a reflexão de que a Universidade também fez opção por um tipo de formação em Pedagogia: curso noturno, com objetivo funcional (legislação da década de 70), voltado para a realidade escolar local e regional. Esta marca esteve dada desde sua criação. O curso de Pedagogia na UFV é criado no

⁴ 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).

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.

Assim, a proposição do curso 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.

“Uma família com grandes aspirações, mais do que em termos concretos...”

Uma das narrativas em que a questão sociogeográfica aparece fortemente é a da ex-aluna que identificou sua família como sendo “de pessoas que aspiram”. Nesta narrativa se encontra também a noção de geração de mulheres como organizador 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. As experiências dessas mulheres por parte de mãe estão dimensionadas pelas possibilidades históricas e econômicas de acesso à escolarização e ao trabalho. É sobre essas gerações de mulheres que trabalhavam no magistério que estão ancoradas a tradição de gosto pelos estudos e as

astúcias femininas, dentre outras características atribuídas a ela e às irmãs por serem pertencentes 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 na época 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, 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 produção 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.

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. 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.

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 à 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 criaria 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 à 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 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.

Nas narrativas, a condição feminina parece ser tratada duplamente: ora como ‘identidade’ da mulher e ora como relações hegemônicas 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, ressurgem 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 matriarca-em-nós, parafraseando Rolnik (1989).

A importância das dimensões sociogeográficas nesta narrativa é muito pregnante. Conta sobre tentativa funesta de fazer a matrícula pra a vestibular, pois não achou a Universidade. O episódio chega a ser um ‘causo’, pois é 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.

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 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 nos lugares. 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 se movimentar 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)⁵, na relevância ao praticante do

⁵ “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

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.

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 ‘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

ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’.” (Certeau, 1990:201-202).

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 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, principalmente entre a cidade pólo, era de certa forma natural e necessário devido a produção e o consumo diversificados. 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 via 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.

As alternativas de escolha do curso eram: Física, pelo interesse intelectual; Agronomia, pelo o vínculo cultural com a terra; e a Pedagogia, pela experiência 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.

A experiência de morar nos alojamentos durante o período do curso foi central no seu processo de formação. O tema espaço trazido 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 ela encontrou 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.

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, causaram 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 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. 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.

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'.

Referências Bibliográficas.

- AZEVEDO, Denílson Santos de. *Melhoramento do homem, do animal e da semente: a organização e o projeto político pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (1920-1948)*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2005.
- 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.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- DAMATTA, Roberto. *A Casa & A Rua - espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- MORIN, Edgar. Religar a Ciência e os Cidadãos. In: PENA-VEJA, Alfredo; Cleide R.S.; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. Vol. 5, n. 10, 1992, p.200-212.
- 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.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- WOORTMANN, Ellen F.. *Herdeiros, parentes e compadres*. São Paulo: Hucitec, 1995.