

# MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DE ESCOLA DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Categoria: comunicação oral

Milene de Macedo Sena - UESB- Fapesb<sup>1</sup>

Isabel Cristina de Jesus Brandão - UESB<sup>2</sup>

## Resumo:

O presente texto é fruto das pesquisas e reflexões feitas no itinerário de pesquisa em andamento cujo objetivo é analisar as memórias de infância e de escola de sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância e que hoje fazem parte de um Programa de alfabetização. Questiona-se: de que lembram e como recordam da infância e da escola os sujeitos que vivem no campo e tiveram sua escolarização negada na chamada idade certa? Neste sentido, este artigo está situado no campo das políticas públicas e gestão da educação e toma como referente de análise as percepções sobre a infância e a escola de mulheres trabalhadoras rurais não escolarizadas durante a infância. Constitui-se como uma pesquisa qualitativa e tem como referencial teórico estudos sobre a Sociologia da Infância, Educação de Jovens e Adultos e Memória. Para a coleta de informações foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada. Considera-se que as memórias de infância das mulheres trabalhadoras rurais trazem pouco ou quase nada de lembranças da escola posto que esta foi a elas negada.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; Memória; EJA; Mulheres Trabalhadoras Rurais.

## Introdução

Durante a infância os sujeitos das classes populares passaram por histórias semelhantes de discriminação e privação. As crianças das classes menos favorecidas ficaram fora dos bens socialmente e historicamente construídos: lazer, saúde, saneamento básico, além de serem tidas como mão de obra e fonte de lucros e, sobretudo, realizando trabalhos para sobreviverem. Para muitos sujeitos adultos trabalhadores rurais quando no tempo de vivência infância foi retirado o direito da escolarização, na medida em que foram submetidos à exploração e à exclusão.

Neste sentido, este estudo se inscreve no campo das memórias da infância e da escola de mulheres trabalhadoras rurais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta algumas

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPHEJA); Email: [senamili@yahoo.com.br](mailto:senamili@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste (UESB); Doutora em Educação; Professora Titular; Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email: [icjbrandao2014@gmail.com](mailto:icjbrandao2014@gmail.com). Orientadora da pesquisa.

discussões acerca da pesquisa em desenvolvimento que se insere na Linha Políticas Públicas e Gestão da Educação. Tem como referente de análise e foco de reflexões as percepções sobre a escola de mulheres trabalhadoras rurais não escolarizadas durante a infância. Constitui-se como uma pesquisa qualitativa e tem como fundamento e referência a literatura sobre o tema ancorados em estudos da Sociologia da Infância, da Educação de Jovens e Adultos e da Memória. A base empírica são os depoimentos das alfabetizandas que participam do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA/Brasil Alfabetizado.

O Programa Todos pela Alfabetização – TOPA/Brasil Alfabetizado foi implementado no Estado da Bahia em 2007 e em 2014 estava em sua sétima etapa. O Programa Topa se insere em um Programa de alfabetização de âmbito nacional: Brasil Alfabetizado. Tem como objetivos diminuir o índice de analfabetismo e assegurar que pessoas de 15 ou mais que não puderam estudar em outro tempo de sua vida ou na escola não puderam permanecer possam dar continuidade aos seus estudos.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria do Estado da Bahia/ Diretoria Regional de Ensino – DIREC - 20 foram cadastrados na sétima etapa (2013/2014) do Programa, no município de Vitória da Conquista, 2.788 alfabetizandos. Sendo 1.736 (62,27 %) do sexo feminino; 982 (35,22%) moradores da zona rural; 1 516 (54,36 %) faixa etária a partir dos 45 anos; 1 162 (41,68 %) trabalhadores rurais; e 352 (12,63 %) aposentados. Ou seja, a maioria dos matriculados são mulheres, mais da metade com faixa etária acima de 45 anos e uma parcela estão na condição de trabalhadores rurais – perfil das mulheres entrevistadas.

Para a coleta de informações foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada. As entrevistas analisadas aqui são de mulheres trabalhadoras rurais-alunas com faixa etária a partir dos 45 anos, residentes na zona rural do município de Vitória da Conquista – Bahia. O referido município localiza-se no Centro-Sul baiano e está situado na microrregião de Vitória da Conquista no território de identidade do mesmo nome. Sua população conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014 é de 340.199 habitantes. De acordo, com os dados disponíveis nos *sites* oficiais da prefeitura do referido município e do IBGE a grande maioria da população se denomina como parda (56,8%), reside na zona urbana. Ainda, sobre dados referentes ao município de Vitória da Conquista, é importante destacar que, em 2012 houve 50.642 matrículas no ensino fundamental, que 100.783 crianças frequentavam a creche ou escola e que 241.855 pessoas são alfabetizadas. Portanto, há mais de 90.000 mil pessoas não alfabetizadas nesse município, entre essas as trabalhadoras depoentes desta pesquisa.

O enfoque que propomos, neste artigo, é delinear o contorno cultural que envolve e envolve a vida das mulheres não escolarizadas em outro tempo de suas vidas: a infância, além de discutir no contexto das políticas educacionais a infância e a adultez, tempos de vivência ainda, pouco evidenciados nas políticas educacionais nacionais para as mulheres.

Acredita-se que as lembranças da infância podem, pois, constituir como um instrumento para o entendimento da chegada à adultez sem a escolarização. Esse vínculo entre infância e idade adulta leva a pensar sobre a escola oferecida na infância, sobre os currículos, as práticas, as políticas, a chegada à fase adulta sem escolarização, e quais os discursos e sentidos construídos sobre a escola, e de igual modo, instigar para o debate a elaboração de práticas e políticas de garantia e efetivação de direitos fundamentais e formas de intervenção significativas, no Brasil, especificadamente, no Estado da Bahia.

O artigo se inicia com uma discussão a respeito das políticas públicas de educação destinadas tanto a infância como para o público adulto. Em seguida é feito também um diálogo acerca do processo de escolarização das mulheres e suas percepções como alfabetizadas sobre a infância e a escola. Para finalizar trazemos as considerações finais enfocando aquilo que mais nos chamou a atenção nos depoimentos das mulheres e o que refletimos a partir destes.

## **2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Ainda que o país tenha avançado significativamente no que tange às questões relacionadas às políticas educacionais esta herança de não escola para todos permanece até hoje – segundo dados do IBGE, ainda temos 13 milhões de brasileiros, acima de 15 anos, analfabetos e cerca de 58 mil crianças de 5 a 9 anos de idade estão na condição de trabalhadores, fato que corrobora para a não permanência nos bancos escolares. A política que se tem é aquela cuja semântica está atrelada a intenções neoliberais, urbana e direcionada ao mercado de trabalho capitalista que nega o mundo rural que não se vincula ao grande latifúndio.

O interesse é fazer a manutenção do sistema cuja materialização aconteça a partir de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação e processos sociais que são internalizados e naturalizados pelo pensamento hegemônico, garantindo, deste modo, comportamentos considerados apropriados. Contudo, a homogeneidade das pessoas vistas como iguais, apenas aparentemente.

Nesta empreitada de separação e hierarquização a escola se fez e se faz diferente para ricos e pobres; católicos, protestantes, candomblecistas, alfabetizados, não alfabetizados; urbanos, rurais; meninos, meninas; brancos, negros.

Deste modo, é importante dizer que historicamente, tanto a infância como a adultez estiveram fora das prioridades educativas. Estes tempos de vivências foram tratados dentro de espaços educativos como idades certas para esta ou aquela aprendizagem, embora não fossem respeitados. Nesses tempos o professor não teria muito trabalho para ensinar, numa perspectiva higienista, assistencialista, filantrópica/voluntarista. Tanto a infância como a adultez estiveram fora das prioridades educativas. Estes tempos de vivências foram tratados dentro de espaços educativos como idades certas para esta ou aquela aprendizagem, embora não fossem respeitados. Nesses tempos o professor não teria muito trabalho para ensinar, numa perspectiva higienista, assistencialista, filantrópica/voluntarista. Tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real, entre a política pensada para o ideal e o chão da escola com suas interferências culturais, sociais e econômicas.

No olhar de Sarmiento (2009) e Magalhães (2006), a idade passa a ser um condicionante social determinante na dinâmica da vida. Seja no plano chamado diacrônico (diferenças e contradições acerca das imagens construídas e os papéis atribuídos), seja no plano definido como sincrônico (diferenças e contradições operando no efeito de pertença – grupo social, contexto, gênero, etnia, dentre outros). É nessa dinâmica da vida que a infância de mulheres trabalhadoras rurais tem sido descartada nos meios acadêmicos que tem no espaço urbano um *locus* de apropriação melhor visualizado.

Em uma análise acerca da política dos processos educacionais e da complexidade do fracasso escolar Arroyo (2009), no texto denominado “O direito à educação ameaçado: segregação e resistência”, de modo contundente, traz a seguinte reflexão:

Torna-se desafiante fazer uma análise política dos processos que persistem na negação do direito à educação e na segregação social e escolar. Por que proclamamos o direito de todos à educação e o negamos com rituais excludentes e segregadores de tantas crianças e tantos adolescentes? Uma realidade que continua persistente. (ARROYO, 2009, p.130).

Destarte, tais questionamentos levam a pensar no quão desafiante é superar a repolitização conservadora da reprovação e da segregação (ARROYO, 2009) de modo que o direito à educação seja atrelado ao direito de viver digno e justo e a construção de políticas de

estado contra esta segregação da educação do campo, e a favor daquela educação que deve ocorrer no espaço rural.

Ainda que, o país tenha assumido formalmente compromissos relativos à universalização da Educação Básica e seja garantido na legislação o direito à educação para todos, tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real e entre a educação urbana e a educação rural. Existe uma igualdade formal e uma desigualdade real, ou seja, o que é garantido na lei, não é realizado, sobre isto podemos elucidar que mesmo previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ainda assim, prevalecem os conflitos referentes à educação destinadas aos diferentes tempos de vivência, especialmente, no que se destina ao financiamento. Existe, também a falta de compreensão e de entendimento da concepção de infância e de escolarização de jovens e adultos.

Com efeito, quando se observa o lugar de classe, de raça/etnia, gênero, dos sujeitos, observando como são pensados os programas e projetos e a produção de serviços e espaços para determinadas categorias geracionais, vemos a predominância de ações alicerçadas em formulações destoantes das peculiaridades inerentes a essas categorias. Os sujeitos sociais continuam numa posição de receptores de ações impostas aos subalternos, daqueles que tem que assimilar o que lhe é imposto como política. Tal panorama tem em sua tonalidade as marcas de um verniz hegemônico que elucida os contornos de baixo custo e de aligeirado em uma educação voltada às novas exigências do mundo globalizado. É nessa configuração que

Criança pobre, popular, negra ou adolescente e jovem entram na escola sob a suspeita de menos capacidade intelectual e moral, com problemas de aprendizagem, sem tradição de leitura na família, filha de pais analfabetos, iletrados, sem hábitos de ordem, de esforço, de disciplina ou por natureza ou por origem social, racial, da periferia. Criança e adolescente populares entram sob a suspeita de uma socialização familiar sem limites, expostos à violência. (ARROYO, 2009, p.156).

O que se percebe é que a educação para as classes populares não se constitui como meta prioritária, ao mesmo tempo em que permanece uma perversa lógica: para a classe dominante conhecimentos aprofundados, para a grande parcela da população conhecimentos superficiais.

Isso pode significar, igualmente, que as altas taxas de analfabetismo e a não escolarização na infância são decorrentes da pobreza. Contudo, a não escolarização e o analfabetismo representam a negação do direito fundamental e são atrelados a um conjunto de

problemas: falta de moradia, escola, emprego, saúde, dentre outros.

A política é o dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. Passaram-se quase três décadas em que solenemente proclamamos: educação, direito de todo cidadão e dever político do Estado. Porém, continuamos negando a efetivação desse direito para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos populares, aos quais é negado o direito a um percurso formativo digno, sem interrupção, próprio de seu tempo humano. (ARROYO, 2009, p.152).

É sabido que desde o Brasil Colônia o acesso ao saber construído e sistematizado historicamente era centralizado. Poucos eram os escolhidos e privilegiados. Sempre houve uma distinção na escolarização de homens e mulheres, de brancos e negros, de ricos e pobres. Socialmente, os papéis dos indivíduos estavam determinados a depender do lugar de classe, gênero, raça/etnia e que não deveria ultrapassar os limites estabelecidos mesmo que os direitos lhes fossem assegurados.

### **3 MULHERES TRABALHADORAS RURAIS: MEMÓRIAS, A ESCOLA E O TRABALHO**

Ao se ter acesso aos dados do IBGE sobre o analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Brasil é possível constatar que os maiores índices da falta de escolarização no tempo considerado certo para a alfabetização estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste do país. Neste cenário, encontram-se as mulheres adultas e idosas matriculadas no Programa Todos pela Alfabetização - TOPA. Sujeitos sociais da pesquisa e que se constituem como trabalhadoras rurais.

As mulheres trabalhadoras a que nos reportamos, apesar de sua importância para a família e para a agricultura familiar, ainda continuam sendo colocadas em posição inferior à ocupada pelo homem. Elas, além de ajudar nas atividades do campo, tem a tarefa de cuidar das atividades de dimensão doméstica: da casa e dos filhos. Isso mostra que ainda é forte a herança do patriarcado em nossa sociedade, na medida em que o papel feminino é tido como inferior por não ter o devido reconhecimento.

Nesses termos, no entendimento de Antunes (2009, p.108) “a mulher trabalhadora em geral realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa [...] ela é duplamente explorada [...] no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico”.

O referido autor destaca ainda que, dentro das mudanças do sistema capitalista contemporâneo há o aumento vertiginoso do trabalho feminino e como consequência um novo desenho da divisão sexual do trabalho. Ele também reforça as transversalidades entre as dimensões de classe e gênero e destaca a necessidade de analisar as relações de poder neste ínterim, bem como, afirma que vivenciamos uma construção social sexuada.

Em reflexão correlata, Vendramini corrobora a discussão que informa

O século XX, especialmente, na segunda metade, o mundo atravessou grandes mudanças na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais no Brasil. Assistimos a uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias. (VENDRAMINI, 2007, p.125).

Assim, as mulheres do meio rural são responsáveis por tarefas de várias dimensões: como cuidadora dos filhos, cuidadora da casa e cuidadoras do plantio. Dentro da divisão sexuada do trabalho há um paradoxo, ao mesmo tempo em que são consideradas inferiores, são reveladas como responsáveis por uma série de tarefas que as colocam no lugar de liderança, embora ainda haja uma submissão à figura masculina.

As mulheres a que nos referimos são trabalhadoras rurais que lutam por uma obtenção de renda que oscila entre o trabalho com a terra, a aposentadoria rural e a comercialização dos produtos que cultivam. Todavia, as relações destas mulheres são basiladas pelas relações familiares, de amizade, de compadrio e o trabalho no campo apresenta e se constitui de diferentes modos. Vendramini (2007, p. 124-125) destaca esta complexidade e diz que essa dinâmica se

Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza.

São mulheres do campo que não tiveram acesso à escola quando crianças por uma série de questões: “[...] historicamente alijados das políticas educacionais” (VENDRAMINI, 2007, p.127); falta de escola – quando existiam escolas estas ficavam distantes de suas casas; crianças que ajudam aos pais na “peleja” cotidiana do campo – para garantia da sobrevivência, em detrimento da educação e além das questões relacionadas à sobrevivência e

da demarcação do masculino e do feminino, os pais não percebiam a importância da escola. Como analisa Arroyo (2007, p.12-13) “ [...] muitos(as) dos educandos(as) da EJA chegam com percursos truncados pela dificuldade de articular tempos de sobrevivência e tempos de escola.”

As mulheres trabalhadoras rurais que participaram da pesquisa, predominantemente, nasceram na zona rural e tiveram uma vida marcada por dificuldades em decorrência de várias carências básicas que deveriam ser sanadas pelo poder público. Não tiveram acesso aos bens básicos necessários à sobrevivência como educação, saúde e a investimentos públicos como distribuição de água potável e energia elétrica, saneamento básico e transporte. Alguns delas nasceram na própria região em que moram hoje, ou seja, passaram a infância, a juventude e estão passando a adultez (e a velhice) no mesmo lugar com condições semelhantes de sobrevivência.

As mulheres rurais depoentes desta pesquisa viveram sua infância permeada pelo trabalho e pela falta de escola. Conforme, Sarmiento (2005, p.368) “ há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social”.

É importante destacar que, como comungamos com a ideia de diferentes infâncias, há a infância das crianças da zona urbana que é diferente da infância da criança da zona rural, por exemplo, quanto ao entendimento que se tem sobre essa fase da vida. Esta assertiva não quer dizer que comungamos que a infância deve ser tão somente permeada pelo trabalho, mas devemos considerar e ter a compreensão da complexidade de como as formas de existência, de ser e estar no mundo são construídas nos espaços sociais nos quais vivemos. Isso faz supor que é imperioso levar em consideração a diversidade pela qual as crianças (e as diferentes infâncias) constroem sua existência e se relacionam com o mundo. “É absolutamente indispensável considerar a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais” (SARMENTO, 2005, p.369).

Neste sentido, os depoimentos a seguir são bastante elucidativos sobre os modos como as mulheres trabalhadoras alunas do Programa Topa vivenciaram suas infâncias: “Desde que me entendo por gente, eu trabalho. O trabalho me empatou de estudar. Ajudava meu pai e minha mãe. Lavava roupa para os outros, carregava lenha pra ajudar. A minha infância foi muito sofrida.” (DONA FRANCISCA, 2014)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para a identificação das mulheres trabalhadoras rurais participantes da pesquisa, neste texto, utilizamos nomes fictícios.

Mulheres que desde muito cedo precisaram trabalhar e foram deixadas de lado na pauta das políticas educacionais para a infância da população da zona rural: “A escola naquele tempo era paga. Meu pai não tinha condições de pagar e era longe. Uma mulher era quem ensina as pessoas que tinham condições. Ninguém conhecia escola direito. (D.CARMINHA, 2014).

Dona Carminha aponta, em suas memórias, outro fato importante para esta discussão: o de que a escolarização não acontecia, e quando acontecia era em espaços privados por meio de professores com pouca qualificação, as professoras leigas que apenas sabiam ler e escrever, não tinham os saberes necessários à docência, ou melhor estas se tornavam professores na prática, intuitivamente, e/ou a partir de suas experiências anteriores como alunas. Os dois depoimentos ratificam as postulações de Vendramini (2007, p.127)

As experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais etc.) voltadas para a população rural – desde a década de 1920, quando a educação rural começou a ocupar espaço na problemática educacional – se pautam pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social.

Este fato se refere à isenção do Estado para com sua responsabilidade de provedor de políticas públicas, em específico as educacionais (ao não construir escolas, ou melhor, ao não garantir o espaço escolar para determinadas localidades e tempos geracionais). A falta de equacionamento desta problemática por parte do Estado direciona a responsabilidade para os grupos, para os sujeitos, os quais passam a ser vistos, equivocadamente, como os responsáveis pela garantia do acesso à educação. Quando uma ou outra ação isolada e pontual de ensinar a ler e a escrever era colocada em prática aqueles que poderiam financiar, tão somente, eles, teriam acesso a este espaço privado das experiências escolares.

Nesta perspectiva, as alunas do TOPA pertencem às camadas mais baixas da sociedade constituída pelos modos específicos de exclusão dos mercados. Aqueles que tem a “cidadania” concedida, outorgada, controlada. E ainda, trazem os requisitos que foram impostos como conferência da condição de oprimido: a da pobreza, a do gênero, a da cor, a de territorialidade, a do tempo de vivência. Para Arroyo (2007, p.06),

[...] o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios.

Vale ressaltar, mais uma vez que, na história da educação brasileira houve a defesa de que a escola para os pobres, e aqui, neste caso, a escola para os sujeitos do campo não seria interessante devido à labuta diária necessária à sobrevivência. O interessante seria escola para o trabalhador urbano uma escola que preparasse para a indústria, para o comércio, para o setor de serviços, por exemplo. Para os sujeitos do campo os saberes construídos e sistematizados socialmente não seriam de utilidade, pois estes deveriam se manter na situação, tão somente, de trabalhador rural, cujos instrumentos e conhecimentos adquiridos estiverem intimamente, e somente, relacionados, aos trabalhos com a enxada, com o plantar, com o colher, com o fazer “escambo” e ainda, para as mulheres, estes afazeres acrescidos dos trabalhos domésticos.

Neste sentido, quando se tinha a escola no campo, esta seria justificada por uma visão utilitarista que deveria ser pobre, improvisada, com conteúdos pouco complexos, uma escola somente para aprender o alfabeto, fazer o nome e pequenas contas e o professor para estar nesta condição, precisaria ter conhecimentos apenas de conhecimentos básicos relacionados à leitura, à escrita e à matemática.

É verdade, que diante do que ouvimos nas narrativas das depoentes da pesquisa não podemos pensar o fenômeno educativo e as muitas problemáticas inerentes a ele sem relação com os contextos sociopolíticos e culturais, sem levar em consideração que os sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância são sujeitos da diversidade (tem cor, tem raça/etnia, tem gênero/sexo, pertencem à determinada classe social e estão localizados territorialmente).

Ao estudar as memórias da infância há um imbricamento de se pensar em não somente em uma única infância, mas compreender como o ser criança é articulado às diferentes formas de construir a existência para deste modo, compreender dentro de contextos diferenciados, compreender diferentes infâncias.

As vidas são vividas em contextos culturais, a partir dos quais as histórias de vida são construídas. Com isso, as histórias de vida possibilitam estudar como diversos recursos e convenções culturais são empregados na reconstrução de experiências de vida. Uma história de vida não é modelada apenas pelos fatos materiais da existência social, mas também por noções e expectativas profundamente arraigadas a respeito do que vem a ser uma vida culturalmente normal, assim como por regras conscientes e inconscientes a respeito do que constitui uma boa história. (GULLESTAD, 2005, p. 518).

As memórias de infância permeiam a vida adulta. A categoria geracional infância manifesta certas qualidades de vida. As reminiscências de infância constituem-se como fonte para o entendimento da relação estabelecida com a escola quando a criança e os depoentes adultos demarcam suas vidas como crianças segundo a sua individualidade e tradição cultural.

Quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que nossa “natureza” – o que realmente somos – se pode revelar de um modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo assim, então um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e estruturamos as nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como (FRENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 20).

A memória traz o passado que junta-se às percepções do presente, isso significa que o passado não pode ser revivido, em decorrência das lembranças, mas pode sim, trazer outro sentido para o presente. A memória guarda as experiências de infância, experiências que serão passadas por um filtro, rememoradas e atualizadas. Deste modo, na pesquisa, têm-se como fontes as memórias da infância das mulheres trabalhadoras rurais que participam do TOPA e essas permitem um olhar para os diferentes sujeitos e suas várias percepções sobre a infância que viveram, sejam elas permeadas ou não pela experiência escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo das memórias de infância de mulheres trabalhadoras rurais revelou os significados que elas tem da infância e da escola e que essas não podiam revelar lembranças da escola, pois esta não fez parte de suas vidas. Isso ajuda a revelar a carência de políticas públicas que ofereçam regularmente a escolarização nas comunidades rurais, especialmente para as crianças do sexo feminino que passam por um processo de adultização precoce, se desdobrando entre os afazeres domésticos, a infância e a enxada. E quando no tempo de vivência adulez também permanecem nesta condição: é responsável duplamente por atividades domésticas e pelo trabalho rural.

Aqui debruçamo-nos sobre as memórias de mulheres que não foram alfabetizadas em outro tempo de suas vidas. Mulheres trabalhadoras rurais que tem no TOPA uma possibilidade que outrora não tiveram: o acesso à escola. Estes elementos são capazes de explicitar realidades sociais permeadas por relações perversas que compõem as histórias de escolarização e também percepções dos sujeitos acerca de determinado evento, de memórias que foram domesticadas ao longo de gerações. Sendo assim, a memória da escola é um não lugar nas lembranças das trabalhadoras rurais.

Neste sentido, acreditamos que analisar as memórias de mulheres trabalhadoras é um fator importante para a reconstrução de propostas que atendam as demandas das diferentes infâncias e promovam mudanças substanciais para a educação dos sujeitos rurais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A classe que vive do trabalho: a forma de ser da classe trabalhadora hoje. In: \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br>. Acesso em 26 jun 2013.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A; GOMES, N.L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. ARROYO, Miguel. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel e ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

FRENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema, 1992.

GULLESTAD, Mariani. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, p.509-534, Maio/Ago.2005

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, Mai-Ago, 2000, p.108-130.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A localização social da Idade: breves apontamentos. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha, ALVES, Ana Elizabeth Santos; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt (orgs.). **Lugares e sujeitos da pesquisa em História, Educação e Cultura**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

SARMENTO, Manuel. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 mai. 2014.

VENDRAMINI. Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de jul de 2015.