

MEMÓRIAS DE MULHERES PROFESSORAS ASSENTADAS – UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR¹

Elisângela Santos de Amorim

Professora Mestre da Universidade Federal do Maranhão e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, área de concentração em Estudos de Gênero – PPGICH/UFSC.

E-mail: lysamorim@yahoo.com.br

Joana Maria Pedro

Professora Doutora, Titular em História Social da Universidade Federal de Santa Catarina, professora do PPGICH, pesquisadora do LEGH –laboratório de Estudos em Gênero e História e pesquisadora do IEG –

Instituto de Estudos de Gênero. E-mail: joanamarca.pedro@gmail.com

Resumo

Este artigo tem a pretensão de discutir memórias de mulheres professoras assentadas, numa abordagem interdisciplinar. Para isto faremos uma reflexão que leva em conta o ponto de vista da História oral e Memória, da Etnografia e da Observação direta, buscando seus fundamentos nas linhagens da História, da Antropologia e da Sociologia. Na primeira parte deste artigo faremos uma descrição do contexto social e educacional de onde essas mulheres professoras se inserem, os assentamentos da Reforma Agrária, na região Tocantina no Estado do Maranhão. Na segunda parte estaremos dando ênfase às narrativas destas mulheres, recolhidas em momentos distintos, durante os anos de 2005, 2006 e 2009, 2010. Na última parte, tentaremos articular ao nosso objeto de estudo a etnografia, no sentido de compreender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento, e ainda à sociologia da prática buscando uma autosocianálise enquanto pesquisadora.

Palavras-Chave: Mulheres-Professoras – Memória – História oral

Abstract

This article purports to discuss memories of women teachers agreed, an approach interdisciplinary. For this we will do a reflection that takes into account the view of the History Oral and Memory, Ethnography and observation direct, seeking its roots in the lines

¹ Para este artigo fizemos uso das narrativas, de uma mulher camponesa e alfabetizadora, recolhidas por ocasião da Pesquisa de Mestrado, no período 2005 a 2007. Como também utilizamos as narrativas de uma professora graduada, de assentamento, recolhida durante o Projeto de Pesquisa, *A mulher-professora em Assentamentos da Reforma Agrária: uma escrita que se faz história, no período de 2008 a 2010*, financiado pelo CNPQ e coordenada pelo Prof.Dr.José Fernando Manzke. Nosso intuito é refletir essas narrativas a partir das contribuições das Aulas da disciplina Epistemologia e Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar exercitando o diálogo com nosso objeto de estudo do Projeto de Doutorado: Mulheres-Professoras de Assentamentos da Reforma Agrária: Culturas e Práticas Escolares.

of history, anthropology and sociology. In the first part of this article we will make a description of the educational and social context of these women teachers where they belong, settlements reform agrarian in the region Tocantina in the state of Maranhão. In the second part we will be emphasizing the narratives of these women, collected at different times during the years 2005, 2006 and 2009, 2010. In the last section, we articulate our object of study ethnography, the feeling of understanding what is the analysis anthropological as a form of knowledge, and still the sociology of the practice seeking a autosocianálise as a researcher.

Keywords: -Women Teachers - Memory - History Oral

INTRODUÇÃO

Dar visibilidade às mulheres-professoras em assentamentos da Reforma Agrária, tem se constituído a centralidade de nossos estudos e pesquisas, desde 2005. Inicialmente com ênfase em seus protagonismos, o foco estava na reconstituição da trajetória educacional das mulheres sujeitos, realizada com ênfase nas implicações de gênero, na busca de escolarização e na atividade desenvolvida como alfabetizadoras. Posteriormente, centramos nossa discussão na construção social de gênero, no modo como se comportam e como usam seus discursos: sejam eles informais, em casa; na roda com amigos, ou formais, como em sala de aula e a interferência na sua trajetória docente.

Em que pese o avanço representado para a compreensão do papel social das mulheres professoras da Reforma Agrária com as investigações citadas anteriormente, necessitamos de um maior número de estudos que clarifiquem esta questão. A educação na Reforma Agrária e o papel social das mulheres professoras são fatores de suma importância para a compreensão científica destes processos e a sinalização de políticas públicas que favoreçam seu desenvolvimento.

Discutir *Memórias de mulheres professoras: culturas e práticas escolares em assentamentos da Reforma Agrária*, a partir de uma abordagem interdisciplinar é um grande desafio. Para enfrentá-lo pretendemos fazer uma reflexão que leva em conta o ponto de vista da História oral e Memória, da Etnografia e da Observação direta, buscando seus fundamentos nas linhagens da História, da Antropologia e da Sociologia.

Na primeira parte deste artigo faremos uma descrição do contexto social e educacional de onde essas mulheres professoras se inserem, os assentamentos da Reforma Agrária, na região Tocantina no Estado do Maranhão. Enfatizamos suas vivências naquele contexto social, e as implicações de sua atividade profissionais nas relações sociais de gênero. As reflexões estarão pautadas teórica e metodologicamente na história oral e na história das

mulheres que trouxeram a tona questões pertinentes à memória, significados e representações, numa perspectiva de gênero.

Na segunda parte estaremos dando ênfase às narrativas destas mulheres, recolhidas em momentos distintos, durante os anos de 2005, 2006 e 2009, 2010. O primeiro se refere ao período da pesquisa de campo para a dissertação de Mestrado e o segundo, diz respeito à continuidade da pesquisa, em outros assentamentos. Retomamos estas narrativas, no intuito de compreender as razões que fizeram essas mulheres construir suas memórias, percebendo como o processo de relembrar torna-se meio de explorar os significados subjetivos da experiência vivida, como também a natureza da memória coletiva e individual.

Na última parte, tentaremos articular ao nosso objeto de estudo a etnografia, no sentido de compreender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Apoiamos-nos em Clifford Geertz, para quem a etnografia não é uma questão de método. O que a define, para este autor, é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. E, ainda, tentaremos pela sociologia da prática buscar uma autosocianálise enquanto pesquisadora, na perspectiva de Bourdieu, que leva em conta a relação com o objeto, o lugar que ocupamos no campo intelectual e nosso próprio percurso social.

MULHERES E EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

O movimento das mulheres rurais surgiu no contexto de abertura democrática do País, na década de 1980, com os trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e grupo de mulheres, organizados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT. Na sua uniformidade souberam expressar para além da crítica divisão sexual do trabalho e evoluir em suas reivindicações em clara confluência com o ideário feminista, questionando a injustiça social e questões ligadas à saúde e a educação.

As principais reivindicações, naquele momento, estavam ligadas à relação sindicato/mulheres; e como discussão, a incorporação de mulheres nos sindicatos, como também, a extensão dos benefícios de seguridade social: licença-maternidade e aposentadoria para as mulheres trabalhadoras rurais, em reconhecimento da categoria mulher trabalhadora rural.

A participação política, econômica e social das mulheres trabalhadoras rurais começou a ganhar força no IV Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores na

Agricultura - CONTAG, ocorrido em 1985, onde denunciaram a resistência do movimento sindical em aceitar a presença de mulheres e propuseram uma moção de apoio à sindicalização feminina. A condição de historicamente discriminadas, exploradas e oprimidas começou a ser rompida, abrindo caminhos para a autonomia política e econômica das mulheres, diante do marido, da família, da igreja, do movimento sindical e do Estado.

O final da década de 1980 consolida a luta em prol da educação como direito humano e como dever do Estado, expresso na nova Constituição (SAVIANI, 1999). A luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribuísse de fato para o desenvolvimento do campo. Homens, mulheres, jovens, adolescentes, crianças não estavam excluídos dessas reivindicações, no entanto, não foram contemplados em suas especificidades.

Nessa luta destacaram-se as mulheres dos movimentos sociais do campo, notadamente do MST, que foram as primeiras a mobilizar, na década de 80, como mães, professoras e depois pais e lideranças do Movimento. A condição marginal da educação do campo passou a ser questionada pelos movimentos sociais e sindicais no início dos anos 1990.

Nos anos que antecederam a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, embates e contradições permearam sua aprovação, principalmente sobre a responsabilidade do Estado com a educação. Houve mobilização de vários segmentos da sociedade e movimentos sociais preocupados com os rumos da educação. No entanto, na letra de Lei, persistiu o tratamento da educação rural como uma adequação dos currículos das escolas urbanas e, embora considerem as peculiaridades, não há uma preocupação com um tratamento direcionado especificamente para esse público, uma educação que seja para a população do campo, com um currículo próprio.

Os movimentos sociais, representado principalmente pelo MST e pela CONTAG, passaram a lutar por um lugar social no País, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural, incluindo iniciativas no campo da educação e em torno de reconhecimento da identidade dos povos do campo. Surgiram no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar políticas públicas que garantissem o acesso à educação, como possibilidade de construir uma identidade própria das escolas do campo.

As iniciativas em torno da educação do campo como política pública nasceram em julho de 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília, como resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

– GT-RA/UNB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (BRASIL, 2004). O resultado desse encontro foi a criação em 16 de abril de 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A criação do PRONERA teve como objetivo o atendimento educacional de jovens e de adultos em Projetos de Assentamentos – PAs, da Reforma Agrária. Representou um avanço para milhões de pessoas analfabetas e semi-analfabetas abandonadas pelas políticas públicas oficiais. Inovou em sua gestão ao estabelecer um modelo tripartite, com a participação: do governo federal do Brasil, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; e este por sua agência, o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária – INCRA, como financiador dos movimentos sociais, representados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT (ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Igreja Católica), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG (representando os Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STRs, dos municípios brasileiros), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, e outros movimentos de camponeses sem-terra, como demandantes das ações educacionais; e pelas universidades, instituições de ensino superior – IES, como executoras pedagógicas. (MANZKE, 2006).

Nas últimas décadas, os debates sobre a educação do campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais; de pesquisadores e pesquisadoras de órgãos de governo, nas três esferas de poder. As experiências construídas pelos movimentos e, especialmente por meio do PRONERA, dimensionaram a ideia e o conceito de educação do campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

A situação educacional na Reforma Agrária ainda é dramática, mas apresenta avanços, que variam de assentamento para assentamento, pois estão ligados ao tratamento reservado pelo poder público local, como a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental e da efetivação das condições básicas para que a educação aconteça: professores qualificados, infraestrutura, material didático, merenda escolar e outros. Os programas de Formação de Professores e de elevação da Escolaridade dos assentados têm de certa forma contribuído para a afirmação da existência de uma Educação no e para o Campo. Algumas Mulheres que fizeram parte destes Programas deram sequência aos seus estudos e hoje tornaram-se

professoras de suas comunidades, através de concursos públicos. Questão que será tratada na segunda parte deste artigo.

A situação do meio rural no Maranhão é muito difícil, a grande maioria dos assentamentos se localiza a mais de 80 km das sedes municipais e possuem estradas carroçáveis, intrafegáveis no período chuvoso. As famílias vivem, ou sobrevivem, num total abandono por parte do poder público. As muitas lutas e reivindicações alcançam parcialmente resultados para as necessidades que enfrentam, principalmente em relação à produção e assistência técnica: problemas que estão relacionados ao esgotamento da terra. Cabe ressaltar que quando acontece a legalização destas terras por parte do INCRA, são terras que vem de um longo processo de exploração, seja da madeira ou do uso intensivo do solo para a monocultura, ou pecuária. Devido a estas questões, não produzem o suficiente para a sua subsistência e as culturas tradicionais do arroz e da mandioca se desorganizam ante as relações capitalistas de produção.

Em estudos anteriores constatamos que as famílias enfrentam grandes problemas: por um lado o campo vem se tornando alternativa para homens e mulheres adultos do campo; por outro, vem se constituindo numa rota de saída dos mais jovens, especialmente as mulheres. Optam por sair para os centros urbanos em busca de trabalhos mais qualificados e estudos, porque não vêem perspectiva de sucesso e sobrevivência no trabalho do campo. Outros saem de casa movidos também pela necessidade de romper com a hierarquia familiar patriarcal, que concentra no pai todo o poder de decisão sobre a propriedade e o destino da família. (AMORIM, 2009)

Mais recentemente temos observado um novo fenômeno, a permanência de homens e mulheres jovens no assentamento. Nas últimas décadas, tem havido uma regularidade na oferta escolar para crianças e jovens, e estes tem permanecido no assentamento até o Ensino Médio. Quando não há Ensino Médio, em seu próprio assentamento, há nas proximidades, em outro povoado, ou sede do município. E com regularidade há transporte escolar, embora nem sempre adequados, para o deslocamento desses jovens para a escola. No entanto, esta não é uma situação comum em todos os assentamentos. Temos comprovado que onde há uma organização social firme e ligada a movimentos sociais do campo, como o MST isto se torna uma prática frequente, outro indício diz respeito à relação do poder público local com o próprio assentamento.

Uma destas permanências é de mulheres jovens e adultas que abraçam o magistério, como profissão. Muitas já exerciam o trabalho educacional como leigas e voluntárias e, por seu envolvimento, decidem estudar magistério, cursar pedagogia, ou outras

licenciaturas e decidem serem professoras em seus locais de origem. Daí também o interesse em saber quem são essas mulheres, suas motivações e conseqüentemente como se percebem frente a esses processos educacionais, que também são sociais e trazem impactos para o desenvolvimento dos assentamentos. Estas questões serão analisadas a partir de uma perspectiva de gênero².

A maioria das escolas em funcionamento no meio rural pertence aos municípios, atendendo principalmente a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a pesquisa realizada pelo Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PNERA (2005), estas escolas apresentam um quadro de enormes dificuldades, sejam físicas, organizacionais ou pedagógicas. Em razão disto, o Estado do Maranhão assumiu o compromisso de viabilizar as condições para o funcionamento da educação do campo. As discussões foram ampliadas e somadas aos movimentos sociais, sindicais, instituições de ensino, para juntos promoverem a construção coletiva de uma política pública que atenda à população camponesa do Estado. (AMORIM, 2009)

MEMÓRIAS DE MULHERES-PROFESSORAS ASSENTADAS

O protagonismo feminino nas lutas sindicais das trabalhadoras rurais da região Tocantina, da mesma forma que o trabalho das educadoras camponesas, é um fenômeno recente naquele contexto sócio-educativo. Adquiriu expressão na década de 1980, com o ingresso de mulheres no movimento sindical e com a agudização das lutas por Reforma Agrária: pela obtenção da terra e das condições de vida e de trabalho necessárias ao seu sucesso. (AMORIM, 2009).

Para este artigo destacamos parcialmente a trajetória³ educacional e profissional de duas mulheres-professoras assentadas, que trabalham em assentamentos de municípios

² A definição de gênero, como uma categoria de análise, se baseia em um núcleo que se compõe de duas partes, de acordo com Scott (1995, p.86): “(1) gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e (2) gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Este núcleo explicita que as mudanças que ocorrem na organização das relações sociais correspondem às mudanças nas representações de poder, entendendo que homens e mulheres se constituem a partir de um processo amplo e continuado, através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, e que isso ocorre numa dinâmica de inter-relações.

³ Definem-se trajetórias como “[...] a série das posições sucessivamente ocupadas [...] [por elas] em espaços sucessivos[...].” podendo ser compreendida como uma forma singular de percorrer o espaço social. (Bourdieu, 1996, p.292)

diferentes. A primeira, **Heliconia**, atuou junto ao PRONERA, convênio EJA Tocantins, no período de 2003 a 2005, como alfabetizadora no assentamento onde reside, Alvorada I, município de Senador La Rocque. Participou de nossa pesquisa para a Dissertação de Mestrado, durante os anos de 2005 a 2007. Da pesquisa realizada durante os anos 2008 a 2010, daremos ênfase a **Angel**, professora de assentamento João Palmeira, município de São Francisco do Brejão – MA. As entrevistas foram realizadas em 2009 e 2010.

Cabe ressaltar que este estudo só é possível teoricamente pelo campo da História das Mulheres e, metodologicamente, pela História oral, pois convergem no sentido de “dar voz aos excluídos” da história. Ambas partem da ideia de resgate de uma história oculta: os historiadores buscaram inserir vozes “vindas de baixo” e as feministas em dar visibilidade para a participação das mulheres ao longo da história, por meio de uma reconstrução do passado. A pretensão da escrita desta história é a de identificar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, buscando esclarecer as escolhas, contingências e opções com que se deparam nossos sujeitos.

A narrativa da trajetória de mulheres-professoras de assentamentos tem constituído a centralidade de nossos estudos e pesquisas sobre a mulher, a mulher professora e, em particular, da mulher professora de assentamentos e a falta informações e produção científica a respeito. Estas são mais imaginadas do que descritas ou contadas (Perrot, 2008). Logo, fazer a sua história é ir de encontro às representações que as encobrem, tornando-se indispensável analisarmos e sabermos de suas vivências e experiências, contrapondo o que era dito sobre elas, de caráter masculino e sem a sua participação, bem como de como elas se viam nestas produções (AMORIM, 2009).

O lugar da memória neste estudo constitui-se como fonte informativa e como substrato da identidade, refere-se aos comportamentos e às mentalidades coletivas, na medida em que o relembrar individual encontra-se relacionado à inserção histórica de cada indivíduo (NEVES, 1998). No processar da memória estão presentes as dimensões do tempo individual e do tempo coletivo. Os sinais exteriores são referenciais e estímulos para o afloramento de lembranças e recordações individuais que constituem o substrato do ato de rememorar relacionados com os quadros sociais da memória. (HALBWACHS, 2004).

Desde que historiadores orais passaram a se preocupar com os processos subjetivos da memória, foram criados métodos de análise e de entrevista que se fundamentam num entendimento mais complexo da memória e da identidade, e que sugerem meios novos e estimulantes para tirar o maior proveito das memórias para fins de pesquisa histórica e sociológica. Nesta dimensão se inserem as pesquisas realizadas pelas autoras deste artigo.

Sem deixar de serem rigorosas e científicas, o desejo está não de buscar a verdade, mas escutar e observar as diferentes verdades. É neste cenário que a subjetividade de fontes orais passou a ser vista como um sinal de força vital para a modificação da consciência histórica.

Apoiamo-nos também em Portelli (1996), para quem a subjetividade, ou seja, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e a própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Enquanto pesquisadores, nossa tarefa é a de distinguir as regras e os procedimentos que nos permitam em alguma medida compreendê-la e utilizá-la. “Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais”. (1996, p.2). A história oral e as memórias não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias, mas genuínas.

Outras questões pertinentes ao lugar da memória (Nora, 1993) são imprescindíveis nas nossas análises. Baseamo-nos em Halbwachs (2004), para quem as memórias são individuais e coletivas e se constroem a partir de um tempo e de um lugar situados: “*há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada*”. Isto nos impõe compreender o contexto social dessas memórias e do seu processo de elaboração para torná-las inteligíveis. Aqui as narrativas não serão tomadas como evidências factuais, mas sim, como portadoras de significados, portanto subjetivas, sujeitas a versões e interpretações feitas de lembranças, simulações, esquecimentos e ocultações.

Para dar voz a elas

Heliconia, 51 anos, casada, três filhos e três filhas, trabalhadora rural, oriunda do interior do Estado do Tocantins. Reside no Assentamento Alvorada I, município de Senador La Rocque, estado do Maranhão. Teve uma entrada tardia na escola, que ocorreu por morar no campo desde que nasceu. Começou a estudar com 11 anos de idade e relembra que foi uma boa aluna que, apesar das grandes interrupções, nunca ficou reprovada: “[...] me criei entre três Estados, [...] a gente mudava de cidade e cidade, mas sempre meu pai procurava nos botar no colégio. Eu terminei em 1973 a 4ª série”.⁴

⁴ Informação verbal.

A sua luta, a partir daí, para dar sequência aos estudos foi bastante complicada. Chegou a fazer todas as etapas por correspondência do supletivo de 5ª a 8ª série, mas por uma adversidade não conseguiu concluir, lembra com pesar: “[...] pedi por correspondência o curso do ginásio [...], aí estudei, estudei, fiz todas as provas ótimas, mas no final do curso, o correio deu fim nas provas, prova final [...], aí eu abandonei”.⁵

Passou alguns anos sem frequentar a escola e somente em 1986, em Tucuruí – PA, ingressou no supletivo referente à 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, não conseguindo concluir, pois, mais uma vez, tiveram que mudar de estado:

[...] eu me lembro que eu passei uns 8 meses fazendo justamente 7ª e 8ª série supletivo, mas aí, quando foi em agosto de 1992, tive que parar, a gente veio embora. Quando foi em 1993, eu vim parar bem aqui na Nova Brasília, povoado no Maranhão.⁶

A chegada de **Heliconia** no povoado de Nova Brasília, município de Senador La Rocque, possibilitou a sua atuação como professora na escola do povoado. Mesmo com a pouca escolaridade, o que já tinha estudado a colocava numa situação de nível educacional mais elevado em relação às outras pessoas da comunidade:

[...] fui pra sala de aula trabalhar como professora. Quando foi em 1995 surgiu a 5ª série, aí eu comecei a estudar de novo a 5ª série, repetindo [...] para conseguir os documentos, aí só fiz até a 7ª série, vim embora pra cá em 1998 e parei.⁷

O funcionamento de uma turma do PRONERA no assentamento de **Heliconia** possibilitou o retorno à escolarização e ao mesmo tempo a oportunidade de trabalhar na educação, como alfabetizadora de pessoas jovens e adultas. Ela lembra que teve o apoio e incentivo da família:

[...] Aí voltei a estudar com vocês no PRONERA, para fazer a 7ª e 8ª. Eu não tive dificuldade de participar do PRONERA, recebia incentivo do meu marido. A dificuldade como professora era de manter os alunos em sala de aula, é uma profissão que eu gosto, eu sempre tive a vocação para ensinar.⁸

A trajetória educacional desta mulher camponesa, bastante acidentada, apresenta elementos importantes para uma política pública de escolarização desta parcela da população. Apesar dos esforços governamentais de atender especificamente esta população, as iniciativas

⁵ Informação verbal.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

se mostraram insignificantes para a educação do campo e de pessoas jovens e adultas. A situação marginal perdura há mais de setenta anos, desde a primeira Campanha Nacional de Alfabetização da década de 1940, onde o analfabetismo era visto como chaga social e herança do atraso econômico. As campanhas de alfabetização desde então, foram caracterizadas pela fragilidade teórica - metodológica e por escassez de recursos. (MOURA, 2001).

Apesar de a educação ser vista como uma possibilidade de melhoria nas condições de vida apresenta-se para muitas como um sonho de difícil realização. Historicamente, as mulheres rurais vivenciaram questões ligadas às idas e vindas de um lugar para outro, em busca de melhores condições de vida e de trabalho e se viram privadas de frequentar a escola.

A organização dos movimentos do campo fez surgir algumas iniciativas como reação a este processo de exclusão e como pressão no sentido de forçar políticas públicas para garantir o acesso à educação. O PRONERA surgiu desta pressão dos movimentos sociais e sindicais com o objetivo de escolarizar pessoas jovens e adultas em PAs da Reforma Agrária.

O relato seguinte evidencia os significados que sustentam a luta pela escolarização e também os sonhos que se encontram à espera de realização. **Heliconia** revela que,

Ah, é ótimo frequentar a escola. Hoje em dia, se a pessoa não souber e não tiver o documento de reconhecimento, a gente não consegue nada, fica uma pessoa que não tem prestígio na alta sociedade, não é bem reconhecida, eu sempre pensei assim.⁹

Outro significado vincula-se ao valor social atribuído à educação. Vontade que tem origem no reconhecimento da condição de inferioridade intrínseca ao analfabeto e o desejo de construir uma imagem positiva de si mesma.

A maioria das turmas de alfabetização nos assentamentos da região Tocantina era composta de homens trabalhadores rurais e mulheres trabalhadoras rurais, residentes muitas vezes no próprio lote¹⁰ ou na vila do assentamento. Muitas mulheres adultas, com idade entre 45 e 65 anos, dentre elas aposentadas e extrativistas, enfrentavam muitas dificuldades em frequentar as aulas, ligadas principalmente aos afazeres domésticos e a autorização do marido ou do companheiro.

Na sala de aula de **Heliconia** não havia mulheres, todos os alunos eram homens. Os motivos pelos quais as mulheres assentadas não participaram das aulas de alfabetização, de acordo com seu depoimento, eram os afazeres de casa e cuidados com os filhos e com as filhas, abriam mão de ir à escola e a cediam aos maridos, que frequentavam as aulas: [...] a

⁹ Informação verbal.

¹⁰ Porção de terra correspondente a cada família assentada, varia entre 20 e 35 ha.

dificuldade como professora era de manter os alunos em sala de aula, só eram homens, as mulheres ficavam cuidando da casa e dos filhos. Os alunos vinham cansados do trabalho na roça, o dia inteiro.¹¹

No meio rural, o domínio doméstico é tido como o espaço da mulher, que a submete a uma condição de vida que não lhe permite conhecer alternativas de exercício de papéis que não sejam os tradicionais. Segundo estudos de Samara (1997, p.14), o espaço doméstico é o local por excelência onde se instala a “cultura da opressão feminina”. As situações vivenciadas por estas mulheres caracterizam esta opressão, tornando-as limitadas ao desenvolvimento daquelas atividades. Todavia, as relações de gênero são construídas socialmente, e por isso, passíveis de mudanças.

Constatamos em outras turmas que, as mulheres que frequentavam as turmas de alfabetização do PRONERA alimentavam sonhos, um deles se tornou possível pela materialização da escola em seus assentamentos, como o lugar privilegiado para obtenção daquilo que lhes faltava para conseguir realizá-los. As relações de gênero vivenciadas na família, no convívio social, entre outros, influenciaram as escolhas de vida destas mulheres. Ser mãe, dona-de-casa, esposa e trabalhadora rural, mesmo não reconhecida como tal, nada tem de natural, mas foram construções sociais que definiram o lugar e os papéis exercidos pelos homens e pelas mulheres.

Nossos estudos demonstram que as mulheres camponesas da região Tocantina enfrentam muitas dificuldades em torno da sua condição, ser mulher e camponesa, por limitações impostas pela sociedade. Sua atuação como companheira de luta dentro dos movimentos e na comunidade, como produtora e em outras atividades realizadas dentro do assentamento, vem favorecendo uma mudança nas relações de gênero e uma desconstrução dos estereótipos reproduzidos socialmente. Quando entra na vida pública (assumindo funções em sindicatos e outros), não abandona o espaço privado, ela continua, sendo a responsável pela vida do lar, o que leva à manutenção e reprodução das relações familiares já estabelecidas. No entanto, as lutas trazem em si vivências de novas relações construídas, deixando suas marcas e significações, podendo ser mantidas ou restabelecidas em situações concomitantes ou posteriores. (AMORIM, 2009)

Através de mais variadas formas de organizações, as mulheres trabalhadoras rurais estão criando espaços a fim de reduzir a sua invisibilidade. Atualmente, ocupam diversas funções dentro dos assentamentos, nos sindicatos e movimentos sociais, como

¹¹ Informação verbal.

presidentes, assessoras, tesoureiras, diretoras de escolas, professoras, como é o caso das mulheres referenciadas neste trabalho.

A trajetória educacional de Heliconia representa uma geração de mulheres rurais que foram excluídas do processo de educação formal. Sendo pertencente ao campo não mediu esforços para, dentre tantas adversidades, estudar. No PRONERA, conseguiu concluir o Ensino Fundamental, com êxito. Parte de sua história é a história velada e sua memória subterrânea (POLLAK, 1989), inexistente para uma grande maioria. Ao relembrar o vivido, com as pausas, os esquecimentos, sua memória tornou-se história e esta como forma de denúncia. O ato de lembrar, evocar, recapitular, fazer presente, trazer à vista as lembranças, o passado longínquo ou próximo, se traduz em armas primordiais contra o esquecimento, nesse esforço fundamental de lutar contra os espectros que sustentam a memória impedida (Meyer 2009). Assim, a memória torna-se presente e viva, construindo histórias diversas e plurais.

Angel, 30 anos, casada, três filhos, professora, maranhense. Iniciou seu processo de escolarização no município de Grajaú – MA, então com sete anos de idade quando migrou com a família para Açailândia, onde estudou até a 8ª série. Filha de trabalhadores rurais, seus pais ficaram preocupados com os estudos dos filhos, mantendo-os na cidade enquanto trabalhavam e viviam do que plantavam no lote, localizado no município de São Francisco do Brejão, a 20 km de Açailândia, no assentamento João Palmeira. Em 1997, recebeu o convite do pai para ir morar no assentamento para trabalhar com crianças, jovens e adultos. **Angel** relembra o vivido:

[...] em 1997, cheguei ao assentamento Vila João Palmeira. Com apenas 17 anos de idade e muitos planos. Fui apresentada a Vânia, Leide Iraceli, Francinalva, Marlon e Linda. Linda seria a secretária da escola e os outros, professores. Fomos para uma semana pedagógica em São Francisco do Brejão. Ficamos durante a semana em uma casa alugada pela Prefeitura e fazíamos as refeições na casa da prefeita. Assim pudemos nos conhecer melhor. Francinalva e Leide nem chegaram a lecionar, pois não queriam morar em lugar que não tivesse energia e apesar dos esforços dos pais desistiram.

A sua narrativa expressa já no primeiro momento à falta de infraestrutura do assentamento. Nessa época buscavam a regularização do assentamento junto aos órgãos competentes e para isto tiveram apoio da Prefeitura da cidade de São Francisco do Brejão. Uma das primeiras medidas do presidente da associação do assentamento, José Audório de Castro, com apoio da secretaria de educação, foi de organizar uma escola para as crianças no assentamento. Juntamente com Angel, outras filhas de trabalhadores com maior escolaridade foram convidadas a permanecer no assentamento para trabalharem como professoras. No

entanto, nem todas levaram a cabo o desafio. Angel aceitou, e logo percebeu que precisaria dar sequência aos estudos.

Ao chegar ao assentamento João Palmeira para lecionar, percebeu que não havia transporte para dar sequência ao Ensino Médio, fora do Projeto de Assentamento - PA. Ficou um ano sem estudar e, depois disto, com muita persistência de professores e alunos que também precisavam estudar, conseguiram junto à prefeitura um transporte, embora muito ruim: [...] *tive que ir estudar fora. Às vezes íamos em caminhões abertos e até num trator, pois diversas vezes fomos a pé de um povoado a outro.*¹².

As adversidades não limitaram Angel a buscar realizar seus sonhos, principalmente em relação a uma formação para o exercício da docência: *Hoje sou formada em Pedagogia e faço pós-graduação em Psicopedagogia*¹³.

Atualmente Angel é concursada pelo município de São Francisco do Brejão e faz parte do corpo docente da Escola Airton Senna do Brasil. Reconhece e valoriza cada saber apreendido neste processo de formação, que para ela continua no dia-a-dia da escola, nas conversas com os colegas, com os pais, com os responsáveis pelas crianças e adolescentes, como também na experiência de vida de si mesmas e da própria comunidade. E não hesita em afirmar que:

[...] aprender nunca é demais, que o conhecimento é sempre importante seja ele o mais simples ou o mais complexo.¹⁴

Os processos de formação e escolarização das professoras do assentamento João Palmeira trazem em si as marcas da vida dos camponeses e pobres que não se diferenciam muito do restante do Nordeste brasileiro. No entanto, percebemos que a trajetória de Angel apresenta características particulares, por possuir formação superior, o que representa um grande avanço para as condições sociais dos assentados e seus professores (AMORIM, 2009).

A decisão pessoal e familiar de ingressar no magistério deve-se a ausência de alternativas econômicas superiores no assentamento a partir da instrução. A condição feminina favoreceu suas inserções ou reinscrições nas comunidades a partir da atividade docente. Inicialmente como leigas e posteriormente como professoras concursadas dos municípios. Não houve política pública que contemplasse sua formação: custeou com recursos próprios seu curso superior.

¹² Informação verbal

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

Angel, embora não tivesse vivido toda sua infância e adolescência no campo, junto com seus pais, a relação com a cultura do campo era subjacente à sua vida, por isso não hesitou em retornar ao campo para trabalhar no magistério e contribuir com seu desenvolvimento.

Apesar da melhora ocorrida nos últimos anos no funcionamento das escolas rurais no Estado do Maranhão, as dificuldades ainda são muito grandes para a oferta de uma educação de qualidade. A maioria das escolas, como ressaltado anteriormente, não possui prédios próprios, com infraestrutura física e pedagógica. Houve muitos concursos públicos que fixaram nos assentamentos professores com formação superior identificados com estas comunidades, no entanto, mantêm sua atividade de forma muito isolada. Há casos de laboratórios de informática sem uso pela falta de formação técnica e didática dos professores para operacionalizá-los.

Encontramos na narrativa de **Angel**, professora do assentamento João Palmeira, município de São Francisco do Brejão, conexões entre os vários espaços da vida, *percebo que a minha família e até mesmo a sociedade em que vivo sentem orgulho de mim, porque muitos se foram e eles me viram lutar e crescer e ainda estou aqui*¹⁵.

A narrativa desta professora expressa bem a importância que estas mulheres adquiriram em suas comunidades. O fato de terem se instruído com formação superior e, através de concurso público, terem ingressado na rede municipal de educação de São Francisco do Brejão, autoriza-as junto à comunidade. Em que pese o machismo predominante, de mulheres e de homens de uma forma geral, conseguiram vencer esta barreira e se apresentam como referência de progresso pessoal para a comunidade em geral e para as mulheres e jovens de maneira específica. Angel tem consciência da importância de seu exemplo pessoal e profissional para os alunos e seus pais. A representação que faz de sua trajetória como mulher e professora é de sucesso pessoal e social em relação a sua origem e dificuldades enfrentadas.

As diferentes trajetórias dessas duas mulheres professoras de assentamentos da Reforma Agrária revelam a diversidade de representações que estes atores sociais fazem de si mesmos e dos processos nos quais estão inseridos. As dificuldades de sobrevivência e de instrução forjaram-lhes uma identidade profundamente associada ao ambiente social e cultural em que vivem. São sobreviventes de um macro-modelo político e econômico excludente e

¹⁵ Informação verbal

discriminador. A educação surgiu em suas vidas como uma das poucas possibilidades de ruptura de um círculo vicioso reprodutivo de suas precárias existências.

Cabe mencionar que estas mulheres professoras assentadas apresentam uma incipiente participação no movimento sindical e nas reuniões organizadas pela coordenação de mulheres da região. Percebemos nas entrelinhas do que foi dito e do não dito que as discussões sobre a condição feminina e a luta em torno de sua emancipação econômica e social estão voltadas para a sindicalização e conseqüente garantia de direitos. As questões em torno das relações de gênero como uma construção social e histórica e a necessidade de modificações destas relações permanecem restritas a um pequeno número de mulheres que encabeçam o movimento.

As narrativas das mulheres professoras dos assentamentos da Reforma Agrária resgatam, em parte, as relações de gênero vividas por esta parcela da população. A condição de mulher e de camponesa tem de alguma forma interferido na busca por escolarização. Os discursos destas mulheres não expressam claramente as dificuldades encontradas e suas resistências neste processo. Isto se deu nas longas pausas de silêncios e nos olhares “perdidos”, como em busca de autorização para falar ou não. Apenas o óbvio ficou explícito nas narrativas, restando à sensibilidade da entrevistadora em atentar para todos os detalhes, que ocorreram em meio às entrevistas.

No entanto outras questões ligadas às mulheres escolarizadas foram tomando o alcance de uma visão diferenciada de mundo, uma aproximação e familiarização com os novos conhecimentos que aspiravam para a construção de uma igualdade entre homens e mulheres. Daí o apoio do marido, do companheiro em conciliar as atividades para que elas pudessem frequentar as aulas e concluir seus cursos. Podemos dizer então que houve mudanças nas relações entre homens e mulheres, como também entre mulheres e mulheres. Antes vistas com desconfiança, hoje se tornaram referências de superação de uma condição dada.

A história destas mulheres é também parte da história das mulheres camponesas, da vida no campo, dos movimentos sociais de luta pela terra e dos direitos das mulheres. Faz parte da história das políticas públicas do Brasil, sobre outro ângulo, que com muito enfrentamento vem sendo construída em outras bases, ou pelo menos vem se tentando construir. São essas mulheres e também estes homens que estão, ainda com limitações, reinventando o campo.

EXERCÍCIO ETNOGRÁFICO E OBJETIVAÇÃO PARTICIPANTE

O convívio com as mulheres e homens assentadas/os permitiu-nos a observação e o registro de suas vivências naquele contexto, período 2003 a 2005. E foram muitos diálogos, nos intervalos das aulas, durante as atividades culturais e recreativas, como também nas oficinas. Fizemos, portando, com limitações, Etnografia. A Antropologia também foi ausente em nossa formação, não tínhamos clareza do que realmente estava sendo feito, mas observamos tudo e anotamos tudo, praticamente, ou, pelo menos aquilo que nos era informado. Isto lembra-nos Geertz, para quem o etnógrafo, escreve, observa, registra e analisa. E o que ele inscreve não é o discurso social bruto no qual não somos atores, mas uma parte das informações que os sujeitos da pesquisa nos permitem ter acesso, ou seja, através do que os informantes nos levam a compreender.

Durante esse processo foi observado e registrado como era visto por elas¹⁶ ser professora. O seu papel de alfabetizadoras era visto com expectativas e receios. As que possuíam alguma experiência eram mais confiantes, enquanto a maioria, inexperiente no magistério, tinha muitas dúvidas e medos. Sabiam, por experiência própria, as dificuldades que enfrentariam em salas improvisadas e com um público com tantas dificuldades.

Durante as oficinas reagiram com firmeza a provocações, tipo: “papagaio velho não aprende a falar” e “cachorro velho não aprende truque novo”. Associavam rapidamente o dito popular ao processo ensino aprendizagem e o repudiavam. Criticavam duramente as experiências de EJA que tinham vivido por seu caráter mecânico, até infantil, desligado da vida do alfabetizando. (AMORIM, 2009).

As expectativas individuais e coletivas quanto à escolarização, concluindo a 8ª série do Ensino Fundamental, orientavam-se para a continuidade de estudos e a realização do Ensino Médio. Algumas chegavam mesmo a nutrir expectativas com o Ensino Superior. Associavam esta possibilidade ao sucesso do Projeto e sua continuidade num nível formativo mais elevado. A carreira do magistério fascinava a todas, pelas possibilidades profissionais e o vínculo no município como professor de crianças e de adultos em seu assentamento, o que veio a ocorrer em alguns casos.

Hoje outra questão merece ser incluída no contexto de análise das vivências como pesquisadoras, nas observações e nas entrevistas realizadas, inclusive as que aqui foram evidenciadas. O nosso lugar nesse processo. Onde nos situamos e como se dá essa relação

¹⁶ Utilizando no feminino em função da maioria dos alfabetizadores serem mulheres.

observadora e observada. São novos elementos que começam a ser refletidos, na perspectiva da Sociologia da Prática de Bourdieu (2011), que introduziu a questão da reflexividade do agente e a do sociólogo.

Diante das lições deste autor entendemos que é pelo movimento de reflexividade – retorno sobre si e sobre sua atividade – que o pesquisador pode evitar os erros ligados ao intelectualismo, ou seja, deveremos colocar na prática analisada (memórias de mulheres assentadas) a nossa relação com o mundo social, por meio das representações construídas para explicá-las como as regras e modelos.

O desafio consiste em considerar nossa própria relação intelectual com o objeto de análise como sendo a relação do agente com sua ação. Isto significa que a capacidade do sociólogo de levar em conta a relação que ele mantém com seu objeto constitui um dos meios para melhorar a qualidade científica de seu trabalho; o que Bourdieu denominou de *objetivação participante* (objetivação no sentido de conhecimento científico) da relação subjetiva do sociólogo com seu objeto (sua participação no objeto que ele analisa) faz parte das condições da cientificidade de sua análise.

Isto amplia a compreensão dos fenômenos, pois não se limita a descrição das atitudes e das aspirações individuais, insuficientes quando se pretender avançar no princípio explicativo do funcionamento de uma organização, neste caso, “o mundo social” das mulheres professoras assentado. Bourdieu parte do princípio de que é a apreensão da lógica objetiva da organização que conduz ao princípio capaz de explicar, por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações.

O desafio desta postura está em escapar ao realismo da estrutura ao qual o objetivismo, momento necessário da ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, conduz necessariamente quando hipostasia¹⁷ essas relações ao tratá-las como realidades já constituídas fora da história do indivíduo e do grupo, sem recair, no entanto, no subjetivismo, que para Bourdieu é totalmente incapaz de dar conta da necessidade do mundo social. O que ele defende é que para isso, é preciso retornar à prática, lugar da dialética, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus*¹⁸.

¹⁷ Considerar algo não concreto (ideia, conceito, ficção etc.) como sendo real. (Dicionário Aulete, 2011)

¹⁸ Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indícios apresentados servirão para o aprofundamento analítico do mundo social das mulheres professoras assentadas, através de suas memórias e, também de suas práticas escolares, pelo viés da etnografia e da sociologia da prática.

Iniciamos este artigo com a pretensão de demonstrar nas narrativas recolhidas em pesquisas anteriores, como as mulheres professoras vivenciaram as questões de gênero nas suas trajetórias educacionais. E de certa forma o que elas têm conseguido alçar enquanto mulheres e profissionais no contexto dos assentamentos da Reforma Agrária.

Constatamos nas trajetórias femininas de emancipação obstáculos os mais diversos: alguns mais ostensivos, onde a subalternização anda bem próxima da violência física; e outros mais sutis, reconstruídos ideologicamente no cotidiano da dominação. Os avanços e conquistas alcançados pela universalização da instrução não modificaram significativamente o caráter da dominação, remeteram-na para um patamar superior de complexidade, incorporando os novos elementos advindos da escolarização. As observações, durante a realização das entrevistas na qual esta investigação se concretizou, revelaram que é preciso ampliar as discussões sobre a construção social e histórica dos sexos dentro do movimento sindical, na região Tocantina e nos assentamentos.

As trajetórias dessas mulheres apresentam fatores objetivos e subjetivos, que precisam ser levados em consideração quando se pensar em educação para essa parcela da população. A mulher camponesa ter acesso à educação não significa alcançar um nível de entendimento que eleve sua consciência sobre a condição de subordinação histórica vivida pelo sexo feminino. No entanto, suas trajetórias, lançam luzes no potencial de seu desenvolvimento pessoal e social. Nascidas e criadas em um ambiente familiar nem sempre possível de priorizar a educação, souberam superar estas dificuldades e tornarem-se referências em suas comunidades, projetando o potencial de desenvolvimento nas novas gerações.

operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (O senso Prático, 2011, p. 87)

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Elisângela Santos. *Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina – MA*. Florianópolis: Mulheres; São Luís: Edufma, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). Brasília: INEP/PRONERA/INCRA, 2005
- BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da Cultura*. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. Pp 13-44
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. por Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004
- MANZKE, José. *Propuesta Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos Campesinos em Asentamientos de la Reforma Agrária*. 2006. 169f. Tese.(Doutorado em Educação) - ICCP, Havana - Cuba, 2006
- MANZKE, José Fernando; AMORIM, Elisângela Santos de. Relatório final da pesquisa ‘A mulher-professora em assentamentos da Reforma Agrária: Uma escrita que se faz história’. São Luís: CNPQ, 2010.
- MEYER, Eugenia. *O Fim da Memória. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 22, nº 43, janeiro-junho de 2009.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotky*. Maceió: EDUFAL, 2001
- NORA, Pierre. Entre memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo, n.10, p. 7-40, dez./1993
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- PORTELLI, Alessandro. *A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais*. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72
- SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). *As idéias e os números do gênero: Argentina, Brasil e Chile no século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC: CEDHAL/FFLCH-USP: Fundação VITAE, 1997

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez.1995.