

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Pâmela Pitágoras Freitas Lima

**MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA DE MULHERES RURAIS**

Vitória da Conquista-Bahia
Dezembro de 2012

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Pâmela Pitágoras Freitas Lima

MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE MULHERES RURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientador (a): Professora Doutora Livia Diana Rocha Magalhães.

Vitória da Conquista-Bahia
Dezembro de 2012

L85m LIMA, Pâmela Pitágoras Freitas (1985).

Memória e representações sociais: a educação na perspectiva de mulheres rurais./ Livia Diana Rocha Magalhães. Vitória da Conquista: UESB, 2012.
103f.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012.

1. Escola. 2. Memória Social. 3. Representações Sociais. 4. NASF. 5. Mulheres Rurais. I. Magalhães, Livia Diana Rocha. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Título.

Título em inglês: Memory and social representations: the education for rural women.

Keywords: Social Memory; Social Representations; School; Rural Women, NASF.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca examinadora: Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (orientadora), Prof^ª Dr^a Ana Elizabeth Santos Alves; Prof^º Dr^º Antônio Marcos Chaves.

Data da defesa: 07 de dezembro de 2012.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

AGRADECIMENTOS

Quero, na conclusão de mais uma jornada, expressar meus sinceros agradecimentos aos diversos atores, que estiveram comigo durante esses dois anos de curso de mestrado.

Agradeço a minha orientadora, a Prof^a Dr^a Livia Diana Rocha Magalhães pela sua paciência e por me apresentar aos desafios da pesquisa interdisciplinar.

Agradeço a CAPES pela oportunidade de realizar, junto a Universidad Nacional del Litoral (UNL), em Santa Fé-Argentina, o intercâmbio binacional, que só fez acrescentar riqueza e beleza na minhas concepções acadêmicas e pessoais. Aproveito para agradecer aos Professores doutores Héctor Odetti (UNL) e Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão (UESB), pela cortez acolhida durante o estágio acadêmico.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade, a coordenação na pessoa da Prof^a Dr^a Maria da Conceição Fonseca-Silva e todo o seu corpo docente, por terem proporcionado a oportunidade de minha conclusão e aquisição do título de mestre em Memória.

À professora doutora Ana Elizabeth Santos Alves, tenho um especial agradecimento por aceitar e participar da minha Banca de Qualificação, e pelas suas palavras valorosas que muito contribuíram na conclusão dessa dissertação.

À professora doutora Geísa Flores Mendes, tenho um especial agradecimento por participar de minha Banca de Qualificação e pela delicadeza com que trouxe suas contribuições para esse trabalho.

À professora doutora Suzane Tosta Souza, tenho um especial agradecimento por participar de minha banca de qualificação e de me aceitar como discente na disciplina de tirocínio docente, mostrando na prática docente, o quanto as ciências têm em comum e como essas podem dialogar no espaço acadêmico.

Agradeço imensamente as participações em minha banca de defesa: o Prof^o Dr^o Antônio Marcos Chaves (UFBA), Prof^a Dr^a Ana Elizabeth Santos Alves (UESB), como titulares, e também a professora Dr^a Luci Mara Bertoni, na condição de suplente.

Agradeço aos meus colegas da 4^a turma ingressos em 2011, que direta ou indiretamente, contribuíram para essa trajetória e em especial as colegas Daniella Miranda e Talita Leite, pela amizade construída.

Agradeço aos meus colegas egressos da 3^a turma de 2010, em especial aos meus amigos Glauber Brito Matos Lacerda e Joaquim Antônio de Novais Filho, pelo incentivo de realizar a seleção e apoio durante o curso.

Aos colegas do Museu Pedagógico, que me acolheram e souberam tratar com paciência todas as minhas dúvidas e inexperiências em alguns assuntos tratados durante as reuniões.

Agradeço ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, por proporcionar minha formação técnica, profissional e ética e por me apresentar uma visão de ciência única e singular, fazendo com que me apaixonasse pela prática da pesquisa acadêmica.

Agradeço à Secretaria Municipal de Saúde de Barra do Choça pela liberação para realização desse mestrado, bem como pela compreensão em todos os momentos referentes às minhas necessidades acadêmicas.

Quero agradecer à minha família, meus pais Cláudio e Eliana e ao meu irmão, Cláudio Filho, pelo apoio, mesmo quando não entendiam minhas escolhas. Aos meus sogros Vera e José pelo respeito à minha opção em buscar um mestrado e pelo sempre carinho e a todos da minha mais nova família: Eduardo, Cláudia, Joana, Augusto, Thaís, Clarinha e Rafinha.

Agradeço à minha querida gatinha Chanel, por saber pular em cima do meu computador e estabelecer a hora de parar e observar as outras coisas ao meu redor, como ela. E por ser a gata mais linda do mundo.

Agradeço à minha querida amiga Isadora, que mesmo distante, se fazia presente no sempre apoio e na confiança depositada. É uma conquista de nós duas.

Agradeço ao meu querido colega de faculdade, mestre e futuro doutor, dos áureos tempos de São Lázaro, Emanuel Messias, a quem tenho a honra de chamar de amigo. Um acalento nos momentos em que a inspiração não existia. Um teórico e um realista que nunca deixou de ser um otimista.

A minha querida amiga, a professora doutora Silvia Maria Gomes Caldeira, por me ensinar e acreditar que é possível fazer ciência de forma alegre. Obrigada.

As minhas queridas colegas de profissão e de compromisso com a Psicologia, Cássia, Luciana, Kueyla, Monaliza e Denise, forte abraço.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Vanessa, Danillo, Demétrius, Nair Meiry (parceiros do NASF), Polyana, Milena, Lara e Alesca, que acreditavam em mim mesmo quando eu mesma não acreditava. Minha imensa gratidão.

E finalmente, quero agradecer ao meu companheiro, Inácio, por tudo. Pelo amor, pela dedicação, pela força para continuar. Pelo nosso futuro. Por nós.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

MANOEL DE BARROS
(Memórias Inventadas: A Infância)

RESUMO

LIMA, P. P. F. (2012) **Memória e representações sociais: a educação na perspectiva de mulheres rurais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Essa dissertação têm como objetivo apresentar a análise da memória e das Representações Sociais da escola e como essas refletem atualmente na educação dos filhos de dez mulheres rurais, com idade entre 20 e 74 anos, do município baiano de Barra do Choça. A pesquisa coletou os dados através da técnica de grupos focais, que consiste em realizar encontros que favoreçam a interação grupal ao se discutir uma temática específica. Pode-se observar que as referências ao passado vivido é evocado pelo núcleo central dessas mães para falar das preocupações atuais com a educação de seus filhos, resgatando como referência comparativa o acesso precário a escola em suas infâncias, com a garantia de educação de suas proles. Entretanto, essas mulheres evocam que a educação recebida em suas casas foi de qualidade, apesar no não acesso a uma educação formal e lamentam terem dificuldade em educar seus filhos com os parâmetros de outrora. Pode-se concluir que a escola figura como algo importante e valiosa para essas mulheres, mesmo tendo seus direitos de acesso a instituição escolar negado.

Palavras-Chave: Memória Social; Representações Sociais; Escola, Mulheres Rurais, NASF.

ABSTRACT

LIMA, P. P. F. (2012). **Memory and social representations: the education for rural women.** Master's Dissertation. Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

This thesis aim to present the analysis of memory and Social Presentation from school and how them reflects presently in then rural worker's children's education, ranging from 20 to 74 years old in the county of Barra do Choça. The research collected the data by using the technique of focal groups, which consinsts in meetings where group interaction prevails when talking about a specific theme. It is possible to observe that the references to the lived past is bring to life by the central nucleus of these mothers to talk about the presente worries about their children's education, taking as reference the poor access to schools in their childhood, with the guarantee of education for their offspring. However, these laborers reminds that the education them received at their homes was good, besides not having access to a formal education and mourn the difficulty to raise their children using the same parameters. It can be concluded that the school figures as important and valuable to these laborers, even being neglected to have their rights to access a school institution neglected.

Keywords: Social Memory; Social Representations; School; Rural Women, NASF.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1. Conceituação da memória nos primeiros trabalhos psicológicos	p. 26
Quadro 1.2. A memória para Bartlett, Freud e Vigotski	p.30
Quadro 3.3. Características dos sistemas central e periférico de uma representação	p.72
Quadro 3.3.1. Representação Social da infância dos filhos pelas mulheres mais velhas	p.73
Quadro 3.3.2 Representação Social da infância dos filhos pelas mulheres mais jovens	p.75
Quadro 3.4.1. Representação da infância pelas mulheres mais velhas	p.77
Quadro 3.4.2. Representação da infância pelas mulheres mais jovens	p.79
Quadro 3.5.1. Representação da escola pelas mulheres mais velhas	p.83
Quadro 3.5.2 Representação da escola pelas mulheres mais jovens	p.84

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1
Vista Panorâmica do Centro de Barra do Choça p. 56
- Figura 2
Vista Panorâmica de Barra do Choça p.57
- Figura 3
Escola Leonídio Oliveira, a primeira a ser construída no então distrito rural de Barra do Choça, em 1953 p.58
- Figura 4
Ruas do distrito de Barra do Choça, antes da emancipação política, na década de 1960 do século XX p.59
- Figura 5
Feira livre de Barra do Choça na década de 1960 do século XX p. 60
- Figura 6.
Desfile de Escola municipal, década de 1980 do século XX p. 61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO UM – A MULTIDISCIPLINARIDADE DA MEMÓRIA: RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA	17
1.1 MEMÓRIA E PSICOLOGIA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM CONCEITO PSICOSSOCIAL.....	19
1.2 A PSICOLOGIA, A MEMÓRIA E A SOCIEDADE: BARTLETT, FREUD E VIGOTSKI	26
1.2.1 A Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais	30
1.3 AS TEORIAS DA MEMÓRIA: DE HENRI BERGSON A MAURICE HALBWACHS	37
1.4 TEORIAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIAS DA MEMÓRIA.....	41
2 CAPÍTULO DOIS – A PESQUISA COM MULHERES RURAIS ENTRE 20 E 74 ANOS: MARCOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUAIS	46
2.1 A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL NA PESQUISA.....	46
2.2 OS PRINCIPAIS DADOS SOCIOECONÔMICOS DAS MULHERES RURAIS EM ESTUDO	52
2.3 O TRABALHO	53
2.4 O CONTEXTO E O LUGAR DE MORADIA DAS MULHERES RURAIS.....	53
3 CAPÍTULO TRÊS – ENTRE A ESCOLA, O TRABALHO E A VIDA: MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES RURAIS SOBRE EDUCAÇÃO	64
3.1 MULHER, FAMÍLIA, E INFÂNCIA: IMBRICAÇÕES NO ESPAÇO DO TRABALHO RURAL.	64
3.1.2 Memória e Infância	68
3.2 FAMÍLIA, GÊNERO E TRABALHO RURAL.....	69
3.3 MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS MULHERES DO SANTO ANTÔNIO (BARRA DO CHOÇA-BA)	70
3.3.1 Memória e Representações Sociais da Infância dos filhos	71
3.4 MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA	75
3.5 MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA	80
CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE	99

INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas, como apontadas pelos estudos de Wagner e colaboradores (2005), afirmam que as mães tendem a envolver-se mais do que os pais nas tarefas do dia-a-dia da criança e, geralmente, estão à frente do planejamento educacional de seus filhos.

Carvalho (2004) ressalta que há uma intrincada interação entre gênero, escola e família e esta relação é historicamente reproduzida de modo a sobrecarregar as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, situação que, portanto, perpetua a iniquidade de gênero. Conforme complementa a autora:

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004, p. 47-48).

As afirmações das autoras confirmam àquelas encontradas por nós na prática em comunidade através dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Esses Núcleos correspondem a uma política pública criada pelo Ministério da Saúde através da portaria GM (“Gabinete do Ministro”) n. 154, de 24 de janeiro de 2008, com o intuito de trabalhar a prevenção e promoção em saúde, ampliando o arsenal de profissionais na atenção básica. Esse programa tem como objetivo apoiar as equipes de Saúde da Família, além de ampliar a abrangência e o escopo das ações da Atenção Básica, e aumentar a resolutividade dela, reforçando os processos de territorialização e regionalização em saúde (BRASIL, 2009). O NASF é uma estratégia inovadora que surgiu para apoiar, ampliar e aperfeiçoar a atenção e a gestão da saúde na Atenção Básica/Saúde da Família. Seu enfoque multidisciplinar visa a

umentar os cuidados à saúde da população, contribuindo para atitudes mais preventivas do que curativas. As ações psicossociais são realizadas de forma coletiva, desenvolvendo efeitos terapêuticos e contribuindo para modificações sociais, dentro e fora do espaço grupal.

O NASF da Barra do Choça foi implantado em agosto de 2010, com a proposta de realização de atividades de promoção e prevenção em saúde, tendo por objetivo analisar a demanda da população que recorre ao serviço do Sistema Único de Saúde (SUS), identificando nessa demanda o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, para criar ações coletivas que favoreçam a difusão das práticas de preventivas à saúde e a qualidade de vida. A equipe é composta por 6 (seis) profissionais de nível superior, que trabalham em todo o território municipal, atuando nas localidades através da Unidade de Saúde Básica, bem como da parceria das redes de apoio comunitárias. As participantes da pesquisa eram atendidas no grupo psicossocial, através da unidade básica de saúde e pela equipe do NASF. Fazendo uso das considerações de Lane (2010), o trabalho no âmbito comunitário e social visa a respeitar as relações grupais, sua linguagem e suas representações, as emoções e os afetos manifestados.

As atividades com as mulheres rurais ocorreram através da solicitação da própria comunidade para que temas referentes à família fossem discutidos, uma vez que não se encontravam outros espaços, outras políticas e redes de apoio que tratassem desses assuntos. Para responder a essa demanda, iniciei meu trabalho como Psicóloga integrante de uma equipe multidisciplinar que compõe o Núcleo de apoio à Saúde da Família (NASF)¹ na localidade, com proposta de tratar sobre assuntos relacionados ao espaço familiar, subjetivo e social que permeavam as preocupações das participantes.

A proposta de construir um espaço para compartilhamento de vivências foi um dos principais motivos de escolha por esse público de mulheres rurais. Outro motivo para a escolha desse grupo foi o maior acesso das mulheres aos serviços públicos. Estas são as principais usuárias de serviços de assistência, incluindo o de saúde, são mais abertas a manifestar sentimentos e opiniões,

¹ Para maiores informações sobre a política, indicamos BRASIL, 2009.

além de buscarem com mais frequência resolver conflitos e angústias vivenciadas no campo familiar ou pessoal. Segundo Jelin (2002), há evidências qualitativas de que as mulheres tendem a recordar eventos com mais detalhes; que expressam mais seus sentimentos; que fazem mais referência a vivências mais íntimas, tendo foco maior em recordar a vida cotidiana, a situação econômica da família, o que ocorre na comunidade, medos e sentimentos de insegurança. Esta escolha é corroborada por outras pesquisas:

A ênfase no universo feminino derivou em grande parte das observações de estudos anteriores, na qual a mulher despontava como informante-chave nos processos de avaliação dos serviços de saúde. Esta posição é resultante do protagonismo da mulher nas tarefas de cuidado à saúde no interior da família e que se reflete no estabelecimento de vínculos duradouros com a rede de serviços locais, notadamente no âmbito da atenção primária de saúde. Outro ponto em comum entre os participantes dos grupos destes estudos era o pertencimento às classes populares (TRAD, 2009, p. 784).

A proposta de discussão no grupo era aberta, não diretiva, em que as próprias integrantes do grupo delegavam as temáticas a serem trabalhadas. E constatamos que a escolha dos temas sempre se voltava a questões relacionadas à família, e que se tornou corriqueira a manifestação de lembranças e opiniões compartilhadas sobre a infância e a comparação de experiências comuns durante a infância e que estão sendo vividas por seus filhos. Por isso, foi necessário elucidar como as relações de gênero repercutiam nas recordações e na socialização dessas mulheres, em suas relações familiares, com os espaços institucionais de educação, no matrimônio e no trabalho.

À medida que desenvolvíamos o aprofundamento teórico sobre a memória no curso do Mestrado, as narrativas das mulheres tornaram-se o objeto da pesquisa. Nessa perspectiva, a teoria das Representações Sociais mostrou-se ser um recurso metodológico para efetivação desse estudo, já que é crescente seu uso, no contexto nacional e internacional, para investigações que abordem a memória social. A teoria da Representação Social tem se constituído em uma rica abordagem metodológica para se estudar a questão da memória social. Os seus diferentes enfoques permitem um caminho para se

apreender elementos da memória compartilhada no grupo, importantes na constituição da representação social de um determinado coletivo.

Nosso intuito na pesquisa é evidenciar as representações socialmente organizadas e compartilhadas pelo grupo de mulheres, de camadas populares, moradoras de região rural, acerca da educação dos filhos; objetiva-se obter um conhecimento importante para se compreender o saber construído sobre este fenômeno, recorrendo-se à memória que elas trazem de suas infâncias. Compreendemos que, ao estudar a memória dessas mulheres rurais com relação à educação, que evocam ao passado vivido para falar das preocupações atuais com a educação de seus filhos, é necessário que tenhamos como referência uma memória psicossocial, que é individual, mas que também se apresenta como social.

As mulheres participantes da pesquisa sempre se remetiam à sua infância para falar da educação dos seus filhos. Observamos que é através das lembranças enquanto adultas que elas acessam as suas memórias infantis. Participaram da pesquisa 10 (dez) mulheres, todas atualmente residentes na localidade rural do Santo Antônio, no município de Barra do Choça, com idades entre 20 (vinte) e 74 (setenta e quatro) anos. Nossa escolha metodológica para este estudo foi a abordagem qualitativa, empregando como instrumento de coleta de dados a técnica de grupos focais, enfatizando os seguintes temas:

- a) Lembranças da infância;
- b) Lembranças da escola;
- c) Relatos sobre a infância dos filhos.

A partir das informações obtidas junto ao grupo, identificamos a necessidade de realizar uma revisão teórica sobre as teorias da memória, a partir de uma perspectiva psicossocial. Apresentaremos essa revisão no primeiro capítulo da dissertação. No segundo capítulo, apresentaremos o delineamento da pesquisa, através da descrição da metodologia, das referências contextuais, além do perfil das mulheres participantes.

No terceiro capítulo apresentaremos as narrativas e as representações sociais advindas da trajetória dessas mulheres, Por fim, levantaremos as considerações finais da pesquisa e discutiremos a questão do acréscimo no interesse pela produção de estudos no âmbito das teorias da memória e da representação social, e como essa relação pode proporcionar ao investigador social a possibilidade de acesso a novas fontes e formas de pesquisa.

1 CAPÍTULO UM – A MULTIDISCIPLINARIDADE DA MEMÓRIA: RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA

A memória, vista a partir de uma perspectiva social, é multimodal e tem um caráter eminentemente construtivo. Do ponto de vista da Psicologia Social, tem como característica ser simultaneamente social e psicológica; possuir dependência estreita da comunicação e da interação social, de estar relacionada com o conceito de pensamento social e possuir uma variável de cunho nitidamente afetivo. A memória, a rigor, responde a uma necessidade social e individual do presente. Lembrar demanda partilhar lembranças e quando lembramos, mesmo que nos achemos sozinhos, o lembrar implica na inserção em um meio social que o possibilita.

Os estudos atuais no campo da Sociologia e da Psicologia consideram que há uma intersecção entre a memória social e a individual, ou seja, um conjunto de fenômenos ou instâncias psicossociais da memória na sociedade. Assim, a memória social seria como memórias variadas dos grupos sociais específicos que os indivíduos pertencem ou pertenceram (famílias, associações, dentre outras), constituindo-se em conjunto de representações sociais acerca do passado que o indivíduo produz, institucionaliza, guarda e transmite através da interação entre seus membros. Nesse sentido, como reitera Jedlowski (2001):

A palavra 'memória' na linguagem científica e cotidiana refere-se a um vasto conjunto de fenômenos não completamente homogêneos. Em largo sentido, memória pode ser considerada como a capacidade de um sistema (vivo ou artificial) responder a eventos acumulando a informação resultante e modificando sua estrutura de modo que a resposta a eventos subseqüentes é afetada por aquisições prévias. Em um sentido mais estreito, memória significa a faculdade humana de, preservando certos traços de experiências passadas, dar acesso a esses – ao menos em parte – através de lembranças (JEDLOWSKI, 2001, p. 29, tradução livre pela autora deste estudo).²

² No original em inglês: "The word 'memory' in and everyday and scientific language refers to a vast set of phenomena that is not completely homogeneous. In its widest sense, memory can be considered as the capacity of a (living or artificial) system to respond to events by storing the resultant information and modifying its structure in such a way that the response to subsequent events is affected by previous acquisitions. In a more narrow sense, memory is taken to mean

Desta forma, consideramos necessário realizar uma breve revisão teórica sobre as diversas concepções da memória, visando à construção histórica e conceitual desta a partir de uma perspectiva psicossocial, que é referencial para este estudo. Na Psicologia, a memória começou a ser estudada como uma faculdade humana ditada pelo viés fisiológico, a partir do início do século XX. Autores como Frederic Bartlett (1961), Sigmund Freud (1896; 1899; 1925), Lev Vigotski (1998) entre outros, deram novas contribuições à discussão sobre a memória, indicando que era necessário sair do estritamente subjetivo, ampliando-a para uma visão mais social e que veio a desembocar, a partir da década de 1970 do século passado, em uma nova forma de estudar a memória, por um viés psicossocial.

Por sua vez, na Sociologia, Maurice Halbwachs (2004; 2006) através de seus estudos sobre a memória, considera que há um processo de recordação que está além do indivíduo, que é impessoal, e corresponde a uma sociedade globalmente referida, que o indivíduo participa, segundo determinados interesses, sob condições parciais, ou não. Consideramos importante a sua formulação de que os conteúdos da memória contêm sempre um reflexo da realidade social e da realidade temporal e que desempenha um papel importante no processo de transmissão social das experiências, como destaca Magalhães (2007) e a importância do seu legado, bem como a repercussão nos tempos atuais de suas obras nas ciências humanas e sociais.

Por fim, observamos que as teorias enfocadas que dão suporte a este estudo apoiam-se na memória social desenvolvida inicialmente por Maurice Halbwachs (2004; 2006) e a teoria das Representações Sociais, desenvolvida no âmbito da Psicologia Social setentista. Ambas possuem bases epistemológicas e influências comuns na obra de Émile Durkheim e colaboram contemporaneamente como uma bem sucedida relação para a compreensão de uma memória psicossocial. Estas duas teorias partilham aspectos similares e complementares, que apontamos como úteis e promissoras para as pesquisas sobre aspectos do passado que permanece no presente como uma referência ou necessidade social.

the human faculty of preserving certain traces of past experiences and having access to these – at least in part-through recall.”

1.1 MEMÓRIA E PSICOLOGIA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM CONCEITO PSICOSSOCIAL

A Psicologia Moderna³, desde seu reconhecimento enquanto uma ciência autônoma, nas últimas décadas do século XIX, buscou tratar da temática da memória como uma das instâncias primordiais para o conhecimento da subjetividade. Foi no decorrer desse período que começaram a florescer várias indicações formais para o reconhecimento nos círculos acadêmicos da Psicologia como uma disciplina independente e o surgimento das escolas de pensamento, representando um marco no desenvolvimento da Psicologia. Este termo, segundo Schutz & Schutz (1999), refere-se a um grupo de psicólogos que se associavam ideológica e, às vezes, geograficamente, e partilhavam uma orientação teórica ou sistemática.

Embora cada escola tenha seu enfoque e concepção diferenciada, todas desempenham um importante papel na história do desenvolvimento e da evolução da Psicologia enquanto ciência, como destaca Heidbreder (1993). Para nossa pesquisa, não determinamos predileção por escolas, apenas destacamos aquelas que, em face da pesquisa referencial realizada, apresentaram em seu arcabouço teórico estudos sobre a memória.

Desde o nascedouro da Psicologia, o fascínio que o tema da memória exerceu sobre os primeiros psicólogos resultou em uma busca por sua conceituação, em se conhecer seu funcionamento e nos possíveis e múltiplos efeitos para o ser humano. Desde as pesquisas experimentais no campo anatômico-fisiológico, até as que abordavam a memória nas relações coletivas, não foram descartadas as diversas formas de investigação sobre a memória.

Nas últimas décadas do século XIX começaram a despontar os primeiros laboratórios com o intuito de se estudar experimentalmente os considerados “fenômenos psicológicos superiores” (SANTOS, 2003). Na iniciação dos trabalhos desta nova ciência psicológica sobre o tema da

³ É utilizada a denominação “Psicologia Moderna” para designar a ciência então reconhecida no século XIX, tendo como seu marco o ano de 1879, período que o psicólogo alemão Wilhelm Wundt realizava pesquisas em seu laboratório em Leipzig sobre o comportamento humano. Enquanto área do saber, a Psicologia já era tratada por outros filósofos/teóricos, mas não possuía até então uma caracterização própria de ciência (HEIDBREDER, 1993; SCHULTZ & SCHULTZ, 1999; FARR, 2010).

memória, destacamos aqueles realizados por Wilhelm Wundt e Hermann Ebbinghaus; o primeiro considerado o “pai” da Psicologia, e o segundo, o primeiro psicólogo a dedicar-se especificamente a uma obra sobre a memória, ainda que do ponto de vista experimental. Outros autores também pioneiros nos estudos sobre a memória foram os psicólogos das escolas clássicas do estruturalismo e do funcionalismo.

Wilhelm Wundt (1897; 1902) foi um cientista bastante controverso, mas de significativo destaque nos estudos psicológicos. Essa controvérsia evidencia-se pelo fato de que Wundt não é unanimidade entre os estudiosos da Psicologia, que questionam a qualidade de seu trabalho e a dualidade com que tratava teoricamente dos fenômenos psicológicos, dividindo seu trabalho em uma perspectiva mais experimental de um lado e do outro, usando o método introspectivo, voltado às pesquisas no campo mais cultural. Elas possuíam focos diferenciados: uma, se referia ao indivíduo, enquanto que a outra se referia à comunidade (FARR, 2010).

Identificamos três principais focos dos trabalhos de Wundt: um experimental, um social e uma voltada à metafísica científica. Seu objeto de estudo era, em uma palavra, a consciência. Para Wundt (1897; 1902), os psicólogos deveriam ocupar-se do estudo da experiência imediata, e não da mediata. A experiência mediata nos oferece informações ou conhecimento sobre coisas que não os elementos da experiência em si. Essa é a maneira usual pela qual a empregamos para adquirir conhecimento do nosso mundo; são as experiências que formam os estados de consciência ou os elementos mentais que a mente então organiza ativamente ou sintetiza. Ele estava mais interessado em estudar a mente em geral, e não “mentes” particulares (SCHUTZ & SCHUTZ, 1999; FARR, 2010).

Por sua vez, Wundt (1897) indica a separação entre a Psicologia Experimental e a Social, o que consideramos como ponderação à importância de estudar a mente na esfera cultural, já que, para este cientista, esta também se manifestava externamente. A influência de suas pesquisas no campo cultural ganhou contemporaneamente reconhecimento em outras ciências sociais, como a Antropologia e a Sociologia (FARR, 2010).

Com um amplo trabalho publicado, Wundt (1897; 1902) também se deteve em relação à memória. Com sua influência experimentalista, ele diferenciou a memória em duas: aquela relacionada a imagens e a relacionada aos processos. Para ele:

O processo que se coloca sob circunstâncias é uma memória de processo, e a idéia de que é percebido é uma memória de idéia, ou memória de imagem [...]. Memória de processos se desenvolvem a partir de reconhecimentos que foram muitas vezes repetidas e a partir de cognições, são em consequência da maior complexidade das suas condições, diferente aqueles relacionados com o reconhecimento dos objetos percebidos. Quando percebemos um objeto que é familiar, quer nas suas próprias características individuais ou nas de sua classe, o intervalo de possíveis associações é incomparavelmente maior, e a maneira em que a memória de processos deve surgir de uma determinada impressão depender menos das experiências individuais que dão origem a associação, que ele faz sobre a disposição geral e o humor momentâneo da consciência e especialmente sobre a interferência de certos processos ativos, preceptivos, intelectual, sentimentais e emocionais, que a eles estão conectados (WUNDT, 1987, p. 242, tradução livre pela autora deste estudo)⁴

Para Wundt, o cultural é algo que está além da consciência dos indivíduos que a mantém e transmite. É algo que esta com a consciência dos indivíduos, mas externa a ela (FARR, 2010). A memória, como um processo superior, também estaria sujeita às manifestações externas, portanto, culturais. Wundt também influenciou jovens que se inspiraram em seus trabalhos mais experimentalistas e que se preocupavam em estudar mais o organismo do que a psique. Entre estes pesquisadores, destacamos Ebbinghaus e seus estudos em Berlim sobre a memória (FARR, 2010).

Hermann Ebbinghaus (1885) foi um dos primeiros teóricos da Psicologia a se dedicar a estudar os processos de memorização e esquecimento. Oriundo

⁴ No original em inglês: "The process that arises under such circumstances is a memory-process and the idea that is perceived is a memory-idea, or memory-image. Memory-processes that develop from recognitions which have been often repeated and from cognitions, are in consequence of the greater complexity of their conditions, different from those connected with the recognition of objects perceived but once. When we perceive an object that is familiar either in its own individual characteristics or in those of its class, the range of possible associations is incomparably greater, and the way in which the memory-processes shall arise from a particular impression depend less on the single experiences that give rise to the association, than it does on the general disposition and momentary mood of consciousness and especially on the interference of certain active apperceptive processes and the intellectual feelings and emotions that are connected with them" (Wundt, 1897, p. 242).

da escola experimental alemã, mesmo não seguindo à risca os métodos de estudo de seus precedentes, Ebbinghaus desenvolveu um rico trabalho estatístico, de cunho objetivo e experimental, por meio de procedimentos claros e bem delineados (HEIDBREder, 1993; ALMEIDA, 2004). Suas pesquisas acerca da aprendizagem e do esquecimento foram uma das primeiras incursões numa área de problemas verdadeiramente psicológicos, área que não era parte da pesquisa no campo naturalista. Segundo Schutz & Schutz (1999), esta é uma das razões para que a obra de Ebbinghaus ampliasse consideravelmente o alcance da Psicologia Experimental. Seus estudos para compreender os processos de memorização e esquecimento consistiam, através de estudos experimentalmente controlados, em utilizar sílabas sem nexos especialmente dispostas como material a ser decorado, identificando desta forma o papel das associações no processo de aprendizagem. Conforme aponta o próprio autor:

No reino dos fenômenos mentais, experimentar e medir até agora têm sido limitados na aplicação principalmente para a percepção sensorial e às relações de tempo dos processos mentais. Por meio das investigações seguintes tentamos ir um passo adiante para o funcionamento da mente e submeter a um tratamento experimental e quantitativo das manifestações de memória. O termo, a memória, é para ser tomado aqui em seu sentido mais amplo, incluindo a aprendizagem, retenção, associação e reprodução (EBBINGHAUS, 1885, p. 01, tradução livre pela autora deste estudo).⁵

Não é possível apontarmos na construção teórica de Ebbinghaus considerações do ponto de vista social sobre a memória, já que suas preocupações teórico-metodológicas revelam uma busca pela adequação ao campo experimental. Entretanto, não se pode desconsiderar que em seus estudos haja elementos da interação social no processo de memorização e de esquecimento. Em sua obra sobre a memória, Ebbinghaus (1885) aponta a influência da experiência acumulada e da regulação interpessoal como forma de conservação de elementos na memória.

⁵ No original em inglês: "In the realm of mental phenomena, experiment and measurement have hitherto been chiefly limited in application to sense perception and to the time relations of mental processes. By means of the following investigations we have tried to go a step farther into the workings of the mind and to submit to an experimental and quantitative treatment the manifestations of memory. The term, memory, is to be taken here in its broadest sense, including learning, retention, association and reproduction" (EBBINGHAUS, 1885, p. 01).

Já no final do século XX, desponta o estruturalismo, como uma escola da ciência psicológica, e associa-se ao nome dos psicólogos Titchener, Boring e Cattell. Despontou nos Estados Unidos no final do século XIX, como a primeira escola americana de pensamento no campo da Psicologia. Definiam que a tarefa fundamental da Psicologia é descobrir a natureza das experiências conscientes elementares, ou seja, analisar a consciência em suas partes separadas e, assim, determinar sua estrutura. Para o estruturalismo, a Psicologia tinha três finalidades: a) reduzir os processos conscientes aos seus componentes mais simples ou mais básicos; b) determinar as leis mediante as quais esses elementos se associam; e c) conectar esses elementos às suas condições fisiológicas. Logo, os objetivos da Psicologia, segundo essa escola, coincidem com os das ciências naturais (SCHUTZ & SCHUTZ, 1999).

Titchener (1898) tinha como objetivo de suas pesquisas o estabelecimento destas leis gerais dos processos psicológicos básicos, sendo estes, formados por dois processos fundamentais, a sensibilidade e a afetividade (ALMEIDA, 2004). Esse teórico definiu a consciência como a soma das nossas experiências num dado momento de tempo, e a mente como a soma das nossas experiências acumuladas ao longo da vida. Mente e consciência são realidades semelhantes, mas, enquanto a consciência envolve processos mentais que ocorrem no momento, à mente envolve o acúmulo total desses processos. Partindo destas considerações, para Titchener, então, a memória faz parte da mente, que acumula experiências ao longo da vida, mas também é estruturada, e para o autor, possui tipos: a principal, como a visual e auditiva; em subtipos, como a utilizada na expressão verbal, e a secundária, como a olfativa e gustativa. Titchener não deixa em seus escritos considerações teóricas que nos permita identificar uma elaboração da memória no campo social. Entretanto, nossa pesquisa se baseia numa perspectiva psicossocial da memória, e, como apontado anteriormente, a variável de cunho afetivo é um elemento importante, razão pela qual os estudos deste autor são por nós considerados, por tratar da relação entre a afetividade e memória:

[...] A memória, o reconhecimento, a imaginação, o julgamento, a concepção, a atenção, a percepção, a vontade, e uma série de substantivos verbais, mais largo ou mais estreito na denotação, conotam nas discussões de psicologia descritiva, as funções do

organismo total. Que seus processos subjacentes são psíquico [...], mas para todos os efeitos práticos, eles estão no mesmo nível que a digestão e secreção, locomoção e excreção. O organismo lembra, vontade, os juizes, reconhece, etc, e é assistido em sua luta por lembrar. Tais funções são, no entanto, justamente incluídos na ciência mental, na medida em que constituem, em suma, a mente, real de trabalho do homem individual (TITCHENER, 1898, p. 452, tradução livre pela autora deste estudo)⁶.

Já o funcionalismo, que também surgiu no mesmo período da escola estruturalista, focava seus interesses na operação dos processos conscientes, e não na estrutura ou no conteúdo da consciência, apresentando uma clara influência das obras de Darwin e de Galton. O principal interesse dos psicólogos funcionais era a utilidade ou o propósito dos processos mentais para o organismo vivo em suas permanentes tentativas de adaptar-se ao seu ambiente. Os processos mentais eram considerados atividades que levavam a consequências práticas, em vez de elementos componentes de alguma espécie de padrão (SCHUTZ & SCHUTZ, 1999). Seus principais pesquisadores foram William James, John Dewey, James Rowland Angeli e Harvey A. Carr.

Os funcionalistas acreditavam que uma característica da consciência é a sua eterna mutação, sendo então esta cumulativa e não repetitiva. Outra temática que ganhou relevância na escola funcionalista foi a teoria das emoções e dos hábitos. Podemos sintetizar os objetivos da Psicologia funcional, como esta sendo à Psicologia das operações mentais, estando em contraste com a Psicologia dos elementos mentais (o estruturalismo); como a Psicologia das utilidades fundamentais da consciência e por fim como a Psicologia das relações psicofísicas, voltada para o relacionamento total do organismo com o seu ambiente (SCHUTZ & SCHUTZ, 1999). William James (1890), um dos principais autores desta corrente, em sua obra, tratou de diferenciar a memória em dois tipos: primária ou elementar, considerada de curto prazo, e secundária, sendo esta consciente e mais duradoura, em que o

⁶ No original em inglês: "Memory, recognition, imagination, conception, judgment, attention, apperception, volition, and a host of verbal nouns, wider or narrower in denotation, connote, in the discussions of descriptive psychology, functions of the total organism. That their underlying processes are psychical in character is, so to speak, an accident; for all practical purposes they stand upon the same level as digestion and locomotion, secretion and excretion. The organism remembers, wills, judges, recognizes, etc., and is assisted in its life-struggle by remembering and willing. Such functions are, however, rightly included in mental science, inasmuch as they constitute, in sum, the actual, working mind of the individual man" (TITCHENER, 1898, p. 452).

emprego do método experimental era um recurso para o acesso às funções da memória (ALMEIDA, 2004). Também não é possível afirmarmos uma preocupação de análise psicossocial no campo da memória, mas este já aponta a importância das emoções e do sentido para a memorização, aspecto que tem como fator a mediação social (STOETZEL, 1967). As investigações da escola funcionalista continuam influenciando atualmente os estudos do campo da Neurociência (FARR, 2010).

Apresentamos, a seguir, um quadro descrevendo as principais conceituações da memória nestas três correntes psicológicas:

Quadro 1.1: Conceituação da Memória nos primeiros trabalhos psicológicos.

Correntes Teóricas	Conceituação	Principais Autores
Experimentalista	A memória é uma esfera fisiológica, dividida na realização de apreensão de imagens e processos cognitivos. Também sofre influência da experiência acumulada e da regulação interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Wilhelm Wundt • Hermann Ebbinghaus
Estruturalistas	A memória fazia parte da mente e era estruturada em tipos principais, como a visual e auditiva; em subtipos, como a utilizada na expressão verbal, e a secundária, como a olfativa e gustativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Titchener • Boring • Cattell
Funcionalistas	Diferenciada a memória em dois tipos: primária ou elementar, considerada de curto prazo, e secundária, sendo esta consciente e mais duradoura, em que o emprego do método experimental era um recurso para o acesso às funções.	<ul style="list-style-type: none"> • William James • John Dewey • James Rowland Angeli • Harvey A. Carr

Fonte: revisão bibliográfica realizada pela autora do estudo

Há historicamente uma tradição de estudos relacionados com a memória na Psicologia que não recebia necessariamente um enfoque social. Esta lacuna atraiu autores como Frederic Bartlett, Sigmund Freud, Lev Vigotski, entre outros, na tentativa de elaborar uma abordagem psicossocial sobre o tema. Esses autores receberam destaque nesta pesquisa por não limitarem suas contribuições teóricas acerca da memória como apenas uma faculdade individual, contribuindo desta forma para ampliar a noção de memória social na Psicologia.

1.2 A Psicologia, a Memória e a Sociedade: Bartlett, Freud e Vigotski

A ênfase dada pela Psicologia ao se estudar a memória era, nas primeiras décadas do século XX, uma busca por localizar fisicamente no cérebro a sede da memória (SMOLKA, 2000). Para a autora, foram justamente Bartlett, Freud e Vigostki que passaram a estudar a memória no homem, “os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura” (SMOLKA, 2000, p. 186).

Bartlett (1961) em sua obra a respeito da memória, ao criticar aos moldes como os primeiros psicólogos estudavam a Psicologia Social, a define como “o estudo sistemático das modificações da experiência e respostas individuais diretamente derivadas à pertença a um grupo” (BARTLETT, 1932, *apud* SANTOS, 2004, p. 37).

Sua explanação da memória enquanto fenômeno social considera-a como um atributo do indivíduo que se encontra em um grupo social e é associava à percepção, à imaginação e ao pensamento construtivo, processo pelo qual edificamos o passado quando nos encontramos diante de toda uma massa ativa de experiências passadas organizada (SANTOS, 2003). Bartlett descreve três principais características da memória: a) O processo de memorização e recapitulação da informação, os hábitos sociais e as interpretações pessoais desempenham função de influência importante desde o primeiro momento, função essa que se prolonga no tempo; b) A cultura desempenha papel fundamental na maior ou menor probabilidade de fixação de conteúdos; c) A memorização não é independente de processos emocionais e as lembranças são narradas, muitas vezes, associadas a uma carga emocional que as acompanha, e em cuja origem também está implicada a cultura (NASCIMENTO, 2004).

Associado ao seu estudo sobre a memória, Bartlett apresenta o conceito de convencionalização. Em seus estudos, o psicólogo tentou demonstrar a importância das convenções sociais para a compreensão das atitudes individuais, e também, da memória social. Para Bartlett, a memória está

presente em condutas complexas desenvolvidas pelos indivíduos em determinado contexto; a memória que existe é a memória “no” grupo e não “do” grupo (BARTLETT, 1961 *apud* SANTOS, 2003).

Já Sigmund Freud (1899-1996) foi um dos teóricos a se debruçar a respeito da temática da memória e dedicar boa parte de sua obra a essa investigação. Ele tratou da memória em diversos momentos da formulação dos pressupostos da Psicanálise, modificando sua concepção na medida em que avançava em sua discussão a cerca do aparelho psíquico e do inconsciente. A problematização da memória e suas diferentes manifestações no psiquismo faziam parte das inquietações teóricas de Freud, desde as relacionadas ao funcionamento da memória e suas distorções, a influência das fantasias nas lembranças e a amnésia que cobre os primórdios dos anos infantis (FREUD, 1899-1996).

A percepção freudiana do aparelho psíquico tem como seu pressuposto central a crença no papel organizador da memória, sendo esta vista como uma série de sistemas, dotados de propriedades distintas, signos perceptuais, inconscientes e pré-conscientes (GABBI JUNIOR, 1993). No percurso freudiano de construção da teoria, sem dúvida é importante destacar que a memória é uma dimensão essencial do escopo psicanalítico.

No final do século XIX, Freud apresenta em seus esboços iniciais da teoria a construção daquilo que denominou de um modelo para a memória. O mecanismo psíquico parte de um processo de estratificação, em que Freud pensa nas sucessivas transcrições como modo de funcionamento de diferentes fases: a memória não preexiste de maneira simples, mas múltipla, estando registrada em diversas variedades de signos (FREUD, 1896/1996). Neste momento de sua obra, Freud destaca as características topológicas do mecanismo psíquico, em que a memória é parte integrante. Esta seria então, a possibilidade de acesso, na atualidade, ao evento ocorrido em outras épocas (FARIAS, 2008). Neste modelo é exposto que o aparelho mental possui capacidade receptiva ilimitada para novas percepções, registrando delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis (FREUD, 1925/1996).

A leitura de que o aparelho psíquico na verdade trata-se de um aparelho de memória e de linguagem é apoiado por diversos autores (FARIAS, 2008; GABBI JUNIOR, 1993; MAJOR, 2002). Esta compreensão pode ser feita partindo do princípio de que este aparelho é constituído de traços mnêmicos, pela qual a memória pode ser entendida como um texto a ser decifrado, fruto de uma escrita que se faz na condição de reminiscência (FARIAS, 2008). Freud representa a memória de dois tipos: a memória simbólica (rememorações), aquela passível de sofrer ação do esquecimento, concernente à história de agrupamento e sucessão de acontecimentos; e da memória propriamente dita, aquela que está no campo do inconsciente.

Podemos então sintetizar algumas ideias sobre a concepção freudiana da memória em algumas proposições, sendo estas (CASANAVE, 2008): a) aquela capaz de registro, conservação e transformação de experiências em traços mnêmicos, entendidos como processos associativos; b) não está associada com a capacidade de percepção ou de consciência, mas sim, tendo sua função localizada nos sistemas pré-consciente e inconsciente; c) é múltipla em diversos arquivos e sob signos variados; d) sofre reorganizações de tempos em tempos; e) possui sua eficácia causal, reconhecida no “*a posteriori*”; f) orientada por representações; e g) é identificável com a imaginação pela modificação introduzida no material registrado.

Freud (1896/1996), desde os primórdios de seus trabalhos na formulação da Psicanálise evidencia a multimodalidade da memória. Para ele, toda teoria psicológica digna de consideração terá que fornecer uma explicação para a memória. Na construção da teoria psicanalítica, Freud sempre esteve preocupado em indagar e problematizar questões referentes ao âmbito social e cultural, motivo pelo qual sua concepção de memória não fugiria a regra. A razão pela qual se entende a construção freudiana de aparelho psíquico como uma teoria de memória e, por assim dizer, teoria do campo da memória social decorre da matriz conceitual que a traz como um dos indícios do processo de constituição psíquica a questão do esquecimento e da lembrança, o que somente ocorre na relação da cria humana com o representante da espécie (FARIAS, 2008). O inconsciente é construído e modificado na relação com o

outro, ele é relacional, não podendo ser considerado uma instância pertencente a um único sujeito. Assim também é a memória, concebida na relação.

Por sua vez, Lev Vigotski (1998), autor de destaque dentro da história da Psicologia, se debruçou sobre o tema da memória, enfatizando, sobretudo o seu papel social:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciaram sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob o seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos (Vigotski, 1998, p. 58).

Vigotski (1998) desenvolveu seus estudos no início do século XX, na posteriormente denominada Psicologia Sócio-Histórica. Os principais temas que norteavam suas pesquisas neste período foram a definição conceitual das funções psíquicas superiores, do desenvolvimento cultural da conduta e do domínio dos próprios processos do comportamento. E as aquisições destas funções estavam relacionadas aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (ALMEIDA, 2004).

Na construção de sua concepção de memória, Vigotski (1998) a diferencia em dois tipos: a natural e a mediada ou indireta. Para este autor, a memória natural estaria mais relacionada aos fatores biológicos, sendo involuntária e capaz de conservar e reproduzir informações. Já a memória mediada ou indireta estaria além da função biológica, e receberia influência dos fatores sociais, culturais e das emoções e interações interpessoais.

Quadro 1.2: A Memória para Bartlett, Freud e Vigotski.

Principais Autores	Perspectiva Social da Memória
Frederic Bartlett	Considera-a como um atributo do indivíduo que se encontra em um grupo social e é associada à percepção, à imaginação e ao pensamento construtivo, processo pelo qual edificamos o passado

	quando nos encontramos diante de toda uma massa ativa de experiências passadas organizada.
Sigmund Freud	O inconsciente é construído e modificado na relação com o outro, ele é relacional, não podendo ser considerado uma instância pertencente a um único sujeito. Assim também é a memória, concebida na relação.
Lev Vigotski	A cognição da memória passa por uma interação social, histórica e dialética.

Fonte: revisão bibliográfica realizada pela autora do estudo

Vale frisarmos a importância desses autores e de seus estudos no campo da memória, já que ressaltam a indissociável articulação entre o processo de memória e o contexto social, já que nós somos frutos de relações socialmente construídas, e conforme aponta Chaves (2000):

[...] O indivíduo nasce em uma sociedade na qual relações sociais fundamentadas em uma cultura, historicamente construída pelo homem, o envolve. Esta cultura influenciará sobre as suas formas de pensar, de sentir e de agir. Contudo, a sua atividade individual, no âmbito dessa sociedade, fará com que se aproprie, reformule e reconstrua compreensões de fenômenos presentes na cultura (CHAVES, 2000, p. 02).

Como já ressaltamos, esses autores contribuíram para uma da perspectiva psicossocial da memória, influenciando nos estudos futuros da Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais.

1.2.1 A Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais

A Psicologia estuda o comportamento humano e os fenômenos psicológicos, numa premissa individual. E qual seria, então, a especificidade do estudo da Psicologia Social? A diferença está no aspecto que a Psicologia Social destaca do comportamento humano. Segundo Krüger (1986), de orientação

norte-americana, a Psicologia Social estuda as condutas humanas enquanto influenciados por outras pessoas, sendo que esses comportamentos levam as interações sociais em que se tem o outro como referência. Este autor enfatiza que “os psicólogos sociais de formação psicológica vêm se ocupado com o estudo de processos psicológicos individuais relacionados com estímulos e situações sociais” (KRÜGER, 1986, p.03).

É, então, a partir da década de 50 do século XX que emana a necessidade de se diferenciar Psicologia de um novo ramo, conhecido como Psicologia Social. Dessa forma, criaram-se dois blocos temáticos na forma de se compreensão do homem com seu ambiente social. A visão da Psicologia Social norte-americana nos meados da década de 50 do século XX, vem de uma forte tradição pragmática, na tentativa de alterar ou criar atitudes e interferir nas relações grupais, ou seja, de adaptar comportamentos sociais, sendo essas propostas surgidas no cerne do pós-guerra. No entanto, a visão europeia, também oriunda das tensões pós-guerra, visa a uma minimização da produção de catástrofes e conflitos, oriundas de uma tradição mais fenomenológica (LANE, 1994). A Psicologia Social desenvolvida na Europa enfatiza que a constituição do sujeito é feita por ele próprio, mas indissociável da sua relação com os grupos, já que não há possibilidade de produção de subjetividade do indivíduo sem a existência do grupo.

Entretanto, a crítica surgida na década de 60 do século XX, conhecida como a “Crise da Psicologia Social”, era associada a uma insuficiente compreensão dessa disciplina para explicar e para intervir e também para prever comportamentos sociais. Dessa forma, como premissa básica de toda ciência, a Psicologia Social não conseguia produzir conhecimentos suficientes para propor leis que fossem aplicadas de maneira ampla, exemplificado pela ineficácia das aplicações de estudos transculturais, que apresentavam variáveis não computadas e de difícil manipulação.

Logo, essa crítica à Psicologia Social foi baseada em considerá-la pouca eficaz em apreender e explicar os fenômenos psicossociais através do conhecimento científico e da tradição positivista das ciências. Esse embate voltado para as questões metodológicas fortaleceu a visão estagnada de

produção científica que tomou força em face dos avanços técnicos da ciência. Entretanto, a retomada com ampla força da Psicanálise na França, numa onda que culminou no pós-1968, contribuiu à crítica da Psicologia Social norte-americana, por considerá-la voltada à manutenção de estruturas e grupos sociais dominantes, além da sua inadequação utilitária para outros contextos sócio-históricos e culturais (LANE, 1994).

Percebeu-se a Psicologia Social como importante campo para ampliar os debates das questões sociais, que envolvem mais do que fatores externos, agora levados em consideração à dimensão interna e subjetiva das relações humanas. Muito embora essa onda naturalizante ainda acompanhe o cerne da Psicologia, por essa se tratar de uma ciência nova e com necessidade de “autoafirmação” da sua importância em existir enquanto campo do saber autônomo, a Psicologia Social, tenta se desprender dessas amarras metodológicas que apenas petrifica o conhecimento sobre essa intrigante relação do homem com seu contexto social. Podemos concluir com uma definição sobre o objetivo da Psicologia Social, feita por Lane (1994). Esta autora defende que esta disciplina objetiva conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que ele é manifestação grupal e social.

A partir da década de 60 do século XX, mesclando as contribuições da Psicologia Social e da Sociologia, a ciência psicológica ampliou seu campo de estudo sobre a memória para pensá-la a partir de uma perspectiva mais psicossocial. É inegável os inúmeros avanços produzidos nos campos de estudo sobre a memória na Psicologia Cognitiva. Sá (2005) ressalta que há uma corrente naturalista e ecológica dessa corrente teórica que tem privilegiado como objeto de estudo os diversos aspectos do funcionamento da memória na vida cotidiana, destacando as pesquisas das memórias autobiográficas. Entretanto, a nossa pesquisa não tratará, em suas discussões, deste enfoque teórico, e reconhecemos que será uma lacuna que o estudo não dará conta de aprofundar. E uma das teorias que mais se enveredaram para se estudar a memória de cunho social/psicossocial, foi a teoria das Representações Sociais, cunhada por Serge Moscovici (1978).

É neste panorama que surge a teoria das Representações Sociais, como um fenômeno que emerge na sociedade contemporânea, representando uma alternativa no campo de estudo da Psicologia Social, então em crise naquele contexto histórico (ALBA, 2011). Segundo Moscovici (1978), a representação social é uma modalidade de conhecimentos particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Dentre seus alcances, a Representação Social também se torna participativa nas práticas simbólicas difundidas coletivamente. As múltiplas funções exercidas pelas Representações Sociais permitem aos sujeitos um entendimento do contexto em que estão inseridos, as características identitárias com os grupamentos, um guia de direcionamento de práticas e comportamentos sociais e, por fim, permite a obtenção de preceitos que justifiquem a *posteriori* as tomadas de posições a respeito de determinada ordem social.

A concepção da Teoria das Representações Sociais foi apresentada no início da década de 60 do século XX, pelo psicólogo social franco-romeno Serge Moscovici (1978). Seu advento surgiu no momento denominado de “crise da Psicologia Social”, em que este campo do conhecimento passou a sofrer diversas críticas.

A Teoria da Representação Social é um espaço de construção social de concepções partilhadas dentro de um grupo. No espaço social, as relações são complexas, com um arsenal de interferências que ampliam as formas de desempenhar os papéis sociais no contexto coletivo. Exatamente por ter a concepção de que as relações grupais são dinâmicas, a teoria tem no seu arcabouço uma visão ativa e mutável das estruturas de formação simbólica da realidade circundante, ou seja, a representação tem uma visão funcional do mundo, permitindo ao indivíduo ou grupo dar sentido às suas condutas através da compreensão de seus sistemas de referências particulares (ABRIC, 1998). Para Camargo (2005), a teoria da Representação Social não pode ser considerada propriamente uma teoria, mas sim, um paradigma complexo.

Apesar de Moscovici (1978) não trazer uma definição clara sobre as Representações Sociais, este a descreve como conhecimentos do senso comum, construídos e mobilizados nos universos consensuais, que muitas

vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos retificados, sendo um espaço de construção social de concepções partilhadas dentro de um grupo. É “a transformação do não-familiar em familiar” (SÁ, 2007b, p. 591). Com forte inspiração na teorização das “representações coletivas” de Émile Durkheim, o conceito de representações sociais distinguindo-se do proposto pelo sociólogo francês, na medida em que a toma como resultado de uma construção social por grupos concretos, através da interação entre seus membros na vida cotidiana, conferindo-lhe um caráter essencialmente psicossocial (SÁ, 2007b). Entretanto, as representações sociais:

[...] Têm o papel de resolver problemas, dar forma às relações sociais, oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos, são razões poderosas para edificar uma representação social (MOSCOVICI, 1978, p. 309).

Há atualmente três principais e reconhecidas correntes de estudo na teoria da Representação Social, mesmo sendo uma teoria recente, com pouco mais de 50 anos de existência. A primeira corrente, considerada como clássica e denominada de “processual”, tem como seus autores principais o fundador da teoria, Moscovici e sua colaboradora, Denise Jodelet. A outra corrente importante, conhecida como “escola de Genebra”, ou sociogenética, tem como seu fundador o psicólogo social Willem Doise e apresenta quatro níveis-chaves para analisar os processos psicossociais, a saber: individual, intergrupal, social e ideológico. A perspectiva estrutural, ou escola “Aix-en-Provence” formulada pelos também psicólogos sociais Jean-Claude Abric, Claude Flament e Pierre Vergés, organiza a representação em dois grandes sistemas: um central e outro periférico. Todas as escolas, por sua via, procuram compreender como a representação social se materializa numa estrutura mental. Houve diversas tentativas de se ampliar esta descrição de escolas na teoria das Representações Sociais, com a proposta de uma “escola anglo-saxônica”, uma “escola de Paris” e até uma “escola” brasileira, devido às peculiaridades que a teoria obteve no campo científico nacional. Entretanto, estas demais escolas não são historicamente reconhecidas (JODELET, 2011). Descreveremos, com maiores detalhes, as correntes processuais e estruturais, por possuírem mais

estudos correlacionados seus aportes teóricos com a memória social e por terem maior influência nas pesquisas no âmbito nacional.

A corrente processual dá maior ênfase aos aspectos mais constituintes da representação social (UMAÑA, 2002). Metodologicamente, enfocam no uso de técnicas qualitativas, em especial em entrevistas em profundidade e na análise de conteúdo. É na corrente processual que foram desenvolvidos os conceitos de objetivação e ancoragem, postulados de Moscovici (1978) como imprescindíveis para a teoria da representação social.

De modo sucinto, exporemos os conceitos de objetivação e ancoragem a partir de Moscovici (1978) e Vala (2003). Para os autores, esses dois fenômenos são processos cognitivos regulados socialmente que dão sustentação a representação social. Conceituando, a objetivação diz respeito à:

[...] Forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural (VALA, 2003, p. 465)

Já a ancoragem é conceito proposto por Moscovici (1978) mais complexo, pois trata-se de uma categoria associada a formação da representação social, sendo um organizador, para este, das relações sociais. Para Vala (2003), a ancoragem é um processo que precede a objetivação. Em uma conceituação mais definida, a ancoragem permite:

[...] Incorporar o estranho em uma rede de categorias e significados por meio de dois modos: representações de objetos de inserção em um quadro conhecido e social existente e instrumentalização do objeto representado ou a inserção de representações na dinâmica sociais, através de ferramentas úteis de comunicação e intergrupais (UMAÑA, 2003, p. 36).

Os dois conceitos são importantes, pois são relacionados contemporaneamente com os estudos da memória social. Entretanto, diferem da abordagem estrutural da representação social, que tem como pressuposto de que a representação tem uma dupla identificação: seu conteúdo e sua estrutura, e seus elementos podem ser hierarquizados e correlacionados, sendo necessários uma metodologia específica, baseada no método experimental. A abordagem estrutural desenvolveu, então, os conceitos de

núcleo central e de sistema periférico. Para Abric (1998), o núcleo central é a essência do conteúdo da representação e têm o papel principal de organizar os elementos periféricos. Por sua vez, os elementos periféricos são aqueles que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência.

Para Sá (2007b, p. 595), a escola estruturalista se justifica como complementar à escola “clássica” moscoviciniana”, pois

[...] Extrai-se heurísticamente, [...] um critério comparativo, ao se convir que dois grupos têm representações diferentes acerca de um mesmo objeto somente se os seus respectivos sistemas centrais apresentam composições nitidamente diversas, pois, caso contrário, trata-se de uma mesma e única representação, cujos sistemas periféricos diferenciados apenas estão refletindo variações nas situações presentes dos dois grupos (SÁ, 2007b, p. 595).

Esses dois sistemas, o central e periférico, possuem cada qual, sua função. Segundo Abric (1998), o núcleo central tem duas funções bem delimitadas: ser o elemento gerador e ser o elemento organizador. É ele quem cria os elos de união entre os elementos e transforma os significados constitutivos da representação. Já o sistema periférico tem seu papel determinado pela relação com o núcleo central, cumpre então três funções principais, descritos por Abric (1998): a) função de concretização: diretamente dependente do contexto, resultam da ancoragem da representação da realidade; b) função de regulação: têm o papel essencial na adaptação da representação à evoluções do contexto e c) função de defesa: o sistema periférico funciona como sistema de defesa da representação, pois é o responsável de manter o mais resistente possível o núcleo central.

A abordagem estrutural, como apontado por Sá (2007b) tem sido uma fonte enriquecedora para estudos em diversos campos da transformação das representações, como nas mudanças na situação social, econômica, contextual de um grupo engendram mudanças nas suas práticas sociais, as quais ensejam justificativas, que são incorporadas ao sistema periférico da representação, podendo aí permanecer ou vir finalmente a provocar a mudança

do núcleo central, o que significa a desestruturação do conjunto e o eventual surgimento de uma nova representação, o que chamou nossa atenção, já que é exatamente nessa perspectiva que nossa pesquisa ganha relevância.

Além disso, uma vez que as representações sociais, como sistemas de interpretação do mundo, incorpora um triplo papel de dar sentido à realidade; incorporar conceitos e compartilhá-los e fornecer o senso comum que irá reconhecer uma dada comunidade, outras estruturas parecem ter um papel a desempenhar no plano de fundo de tais sistemas, como a relação entre representações e de memória.

1.3 As Teorias da Memória: de Henri Bergson a Maurice Halbwachs

O filósofo francês Henri Bergson influenciou a Psicologia e a Sociologia através de sua construção teórica sobre a memória. Mestre e influenciador de Maurice Halbwachs, seu cuidado maior foi o de entender as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente, a confluência da memória e da percepção (BOSI, 1993). Bergson (1999) sistematizou em seus estudos uma diferenciação entre dois tipos de memória. Para ele, a memória pura seria aquela que não necessitaria do artifício da repetição para conservar uma lembrança. Pelo contrário, é a memória pura que guarda as lembranças selecionadas e mantidas por seu conteúdo significativo e valorativo no campo afetivo ou relacionado ao conhecimento. Já a memória-hábito, para o filósofo, seria aquela que advinda de um automatismo psíquico, que adquirimos por atenção deliberada ou voluntária e pela repetição. Esta distinção, mais tarde, teve repercussão nos estudos da memória no campo da Psicologia Cognitiva. Entretanto, a relação entre as duas memórias postuladas por Bergson nem sempre convivia pacificamente:

A análise do cotidiano mostra que a relação entre estas duas formas de memória é, não raro, conflitava. Na medida em que a vida psicológica entra na bitola dos hábitos, e mova-se para a ação e para os conhecimentos úteis ao trabalho social, restaria pouca margem para o devaneio para onde flui a evocação espontânea das imagens, posta entre a vigília e o sonho (BOSI, 1993, p. 39).

Halbwachs (2006) questionou as concepções trazidas pelo seu mestre Bergson e foi além. Este foi o primeiro sociólogo a dedicar-se profundamente na elaboração de uma conceituação da memória enquanto um fenômeno social. Tendo como base a forte influência do conterrâneo e também sociólogo francês Émile Durkheim, Maurice Halbwachs (2006) em sua construção teórica sobre a memória no início do século XX, enfatizou seu papel essencialmente social, já que as recordações não são individuais, mas permeadas por um contexto, um meio social que possibilite partilhar lembranças, condição esta fundamental para que a memória sobreviva. A coletivização da memória ocorre a partir de uma série de fatores, dentre eles a inserção e distribuição dentro de grupos dos quais se faz parte e que servem de parâmetros para as lembranças. Outro importante aspecto da memória social é também o quadro espacial e temporal no qual convivem pessoas e grupos, já que é nestes espaços/tempo que se desenvolvem as experiências que dão suporte a memória.

Um dos primeiros tópicos de sua construção teórica foi a da relação e diferenciação entre memória individual e social. Para Halbwachs (2004; 2006) a função primordial da memória, enquanto imagem partilhada do passado, é a de promover um laço de filiação entre os membros de um grupo com base no seu passado coletivo. Reconhece-se, sim, um caráter individual da memória, mas mesmo esta é, em sua visão, um ponto de vista da memória social/coletiva. Para ele, este caráter individual da memória se apresenta na forma de uma “intuição sensível”, que seria o estado de consciência puramente individual, e que está sempre no presente. Como aponta Stoetzel (1967, p. 135), “toda lembrança contém-se em consciências individuais e é por estas produzidas”. Entretanto, o sociólogo francês não amplifica suas considerações acerca de uma proposta de memória individual, refutando inclusive a necessidade de uma classificação exclusiva para esta esfera, como destacamos no trecho a seguir:

[...] Uma análise mais vigorosa da idéia de simultaneidade nos leva a descartar a hipótese de durações puramente individuais, uma impenetráveis à outra. A seqüência de nossos estados não é uma linha sem espessura cujas partes nada têm a ver com as que as precedem e as que vêm depois. A cada momento ou a cada período do desenrolar, no nosso pensamento se cruza muitas correntes que passam de uma consciência a outra, das

quais ele é o ponto de encontro. A aparente continuidade do que chamamos de vida interior em parte é porque ela segue por algum tempo o curso de uma de suas correntes, o curso do pensamento que de tempos em tempos surge em nós e nos outros, a tendência de um pensamento coletivo. Ela também se explica pela ligação que entre nossos estados estão sempre estabelecendo aqueles dentre eles que resultam principalmente da continuidade orgânica. Aliás, entre estes e aqueles existem apenas uma diferença de grau, pois as impressões afetivas tendem a desabrochar em imagens e representações coletivas. Em todo o caso, se com as durações individuais podemos reconstruir uma duração mais ampla e impessoal em que estão contidas, é porque elas mesmas se destacam sobre o fundo de um tempo coletivo a que tomam emprestada sua substância (HALBWACHS, 2006, p.123-124).

Na construção de seu pensamento, Halbwachs enfatiza a pertença da memória aos aspectos sociais. Para o autor, há características que diferenciam, aparentemente, uma memória pessoal de uma memória social, mas na verdade “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivermos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Para Halbwachs, a memória se referencia no grupo social ou grupos sociais de nossa pertença, e as lembranças e o esquecimento se manifesta, inclusive, a partir do ponto de vista do grupo de pertencimento. E estes grupos vão exercendo maior ou menor influência ao longo da vida. Podemos então sintetizar as considerações de Halbwachs sobre a pertença da memória individual à memória social, através do seguinte trecho:

Nossas memórias não seriam tantas imagens separadas alienado um após o outro, como pérolas em um colar: haveria continuidade de um para outro. E, portanto, se quiserem um espaço, um tempo de meio social continuo que eles apresentaram para nós, de alguma forma, uma reflexão sobre o movimento. No entanto, em detrimento da continuidade entre este conjunto de pontos de vista e um conjunto estável de noções existe toda a diferença entre estados psíquicos individuais, qualitativamente distintos uns dos outros, e os marcos do pensamento geral que permanecem idênticas ao longo do tempo (HALBWACHS, 2004, p. 125, tradução livre pela autora deste estudo).⁷

⁷ No original em espanhol: “Nuestros recuerdos no serían como tantas imágenes separadas, alieneadas unas tras otras como las perlas de un collar: habría continuidad de una a otra. Y es por tanto, si se quiere, de un espacio, de un tiempo, de un medio social continuo que ellas nos

Uma diferenciação importante realizada por Halbwachs foi a de memória vivida e memória adquirida. Desta maneira, a memória social tem por matéria-prima a “história vivida”, as experiências pessoais, sabendo estarem elas relacionadas aos contextos e grupos sociais específicos. E a memória adquirida, ou seja, aquela não vivenciada diretamente pelos indivíduos, mas recebidas através das relações internas e do compartilhamento dentro do grupo.

Para Halbwachs (2004), a memória se apoia em marcos sociais, ou seja, a memória se remete a marcos do espaço, tempo e relações sociais, como a família, a escola, o trabalho, a classe social, a religião, a linguagem e a cultura, entre outros. Segundo este, os indivíduos evocam memórias contando com os marcos da memória social. Assim, a memória é influenciada pelo contexto temporal e espacial em que se desenvolveu. Para o autor, é através da associação entre a lembrança e o contexto espacial que muitas recordações são fixadas. E o tempo considerado por Halbwachs (2006) não é necessariamente o tempo cronológico, mas sim um tempo “lógico”, um tempo coletivo, um tempo oposto à duração individual, em que as lembranças serão também balizadas pelo grupo. Assim, toda memória social tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço.

Apesar da construção conceitual de Halbwachs ser datada no início do século XX, por um bom tempo suas contribuições às ciências humanas foram esquecidas, sendo recente o resgate de suas obras. O sociólogo italiano Paolo Jedlowski fez uma leitura contemporânea da memória, partindo da herança halbwachiana. Este aponta que a “Sociologia da memória” veio se sistematizar a partir da década de 80 do século XX, tendo como seus pressupostos os trabalhos de Halbwachs. Há um entrelaçamento no campo científico, no qual a presença teórica da Sociologia, assim como de várias outras disciplinas, uma forte tendência empírica em debater cada vez mais a questão da memória atrelada a problemas sociais contemporâneos (JEDLOWSKI, 2011).

presentarían en cierto modo el reflejo en movimiento. Empero, en perjuicio de su continuidad, entre esta serie de puntos de vista y un conjunto de nociones estables existiría toda la diferencia que separa estados psíquicos individuales, cualitativamente distintos unos de otros, y los marcos del pensamiento general que permanecen idénticos a través del tiempo.” (HALBWACHS, 2004, p. 125).

A memória enquanto um fenômeno psicossocial, perspectiva que adotamos neste estudo, passou a ser compreendida tanto como a ação de redesenhar o passado, quanto como a representação formal deste por determinados atores ou grupos sociais (FENTRESS & WICKHAM, 1992). Foi a partir das contribuições da Sociologia que os estudos da memória ganharam qualitativamente uma inegável relação com o meio social, ampliando sua compreensão para além da esfera individual.

1.4 Teorias das Representações Sociais e Teorias da Memória

A teoria das representações sociais é, sem dúvida, uma teoria que traz uma luz bastante uniforme sobre os estudos dos fenômenos sociais ou psicossociais. A pesquisa, que começou há trinta anos com Serge Moscovici, desenvolveu e cresceu nas duas últimas décadas do século XX e XXI, sobretudo na articulação dos conceitos de representações sociais e da memória social. Sá (2005; 2007a), como já explicitado anteriormente, apresenta concordâncias importantes entre as diversas formulações sobre a memória social e que credita a relação entre teoria da Representação Social e da memória um futuro promissor nas investigações de caráter psicossocial.

No espaço social, ampliamos as formas de desempenhar nossos papéis no contexto coletivo. Duas teorias apontadas anteriormente por nós ao longo desta dissertação abordam exatamente essas relações complexas, e que destacamos nesse momento: a teoria das representações sociais e da memória social. Essas duas teorias possuem semelhanças e divergências. Mas, suas proximidades nos fizeram selecioná-las para a realização desse estudo, por considerar que ambas possuem elementos importantes na elucidação do objeto de estudo escolhido: as narrativas das mulheres sobre educação de seus filhos. Iremos destacar dois principais pontos de conexão entre elas. A primeira proximidade que podemos elencar é uma das influências em comum que as duas teorias partilham, que o conceito de “representações coletivas” cunhado por Émile Durkheim. O segundo destaque é a relação entre a memória e as categorias de análise da representação social, mais

especificamente, relacionadas com a ancoragem, com a objetivação e com a teorização do sistema de núcleo central e periférico.

As representações coletivas são fenômenos sociais exteriores, independentes dos indivíduos e anteriores a eles (ALBA, 2011). Segundo Marková (2006), Durkheim considera que o mundo só pode ser entendido através de experiências sociais, aspecto fundamental tanto da teoria das representações, como da memória social. Foi a partir da concepção de representações coletivas que Durkheim que coloca em questão sobre a relação entre os indivíduos e a sociedade, realizando então a separação entre o social e o individual, o que depois foi tomado no surgimento da Psicologia e da Sociologia.

Este conceito de representações coletivas de Durkheim funcionou como referência para Moscovici na sistematização da concepção de representações sociais (SÁ, 1996). Já Halbwachs (2006), leva a risca a questão à localização das lembranças a partir de um referencial que seja contextual e que são marcados socialmente. Novamente, segundo Alba (2011), é questionando, utilizando e modificando a concepção de representação coletiva que tanto Moscovici, quanto Halbwachs, se questionam sobre esta intrincada relação entre indivíduos e sociedades.

O segundo ponto de aproximação entre as teorias são as considerações sobre a memória social e as categorias de análises das duas principais correntes das representações sociais, a processual e a estrutural. O principal argumento nessa relação é que a memória parece interferir tanto no processo de objetivação quanto de ancoragem, destacados por Moscovici como os processos de formação de uma representação (SILVA, 2010).

A ancoragem permite a representação inserir novidades nas categorias pré-existentes, que provém da sociedade e da cultura em geral, mas também da visão do mundo que proporcionam grupos específicos aos seus membros (ALBA, 2011). De certa forma, a representação social então estaria “ancorada” pela memória social do grupo, ligada aos marcos sociais desta, conforme observamos neste trecho:

Às vezes nos limitamos a observar que nosso passado compreende dois tipos de elementos: os que podemos evocar quando desejamos e os que, ao contrário, não atendemos ao nosso apelo, se bem que tão logo os procuramos no passado nossa vontade parece bater num obstáculo. Na verdade, dos primeiros podemos dizer que estão no terreno comum, no sentido de que o que nos é assim familiar ou facilmente acessível, é igualmente familiar ou acessível para os outros. A ideia que mais facilmente representamos é composta de elementos tão pessoais e particulares quanto desejarmos, é a ideia que os outros fazem de nós, e os fatos de nossa vida que estão sempre mais presentes para nós também foram gravados na memória dos grupos que nos são mais chegados (HALBWACHS, 2006, p. 66).

Já na objetivação, que tem como sua principal função, selecionar, descontextualizar e recortar elementos da realidade. Assim também é a memória, já que esta não é estática, mas em constante movimento de modificação e reatualização. Embora não seja o foco e nem o recurso de análise de nossa pesquisa, consideramos importante elencar a relação entre a memória e as categorias da escola processual, como forma de ilustrar os avanços conquistados no campo da memória psicossocial.

A abordagem estrutural da representação social que propõe uma concepção regida por um duplo sistema: um sistema central ou núcleo e um sistema periférico, também traz em seu arcabouço relações com a teoria da memória social (SILVA, 2010). Conforme Roussiau e Bonardi (2000), tal estrutura representacional revela a importância do papel da memória em sua constituição, pois em sua parte mais estável – o núcleo – se observa a presença de características que são ligadas à memória coletiva e à história do grupo. Em outras palavras, o núcleo central está diretamente relacionado às condições histórico-culturais, portanto ligado à memória do grupo, constituindo-se como o aspecto comum que é compartilhado pelos indivíduos. E ainda se caracteriza por ser fortemente resistente à mudança, assegurando a permanência e a continuidade da representação, pois é independente do contexto imediato no qual o indivíduo está inserido.

A teoria das Representações Sociais compreende que os sujeitos têm o entendimento do contexto em que estão inseridos, as características identitárias com os grupamentos, um guia de direcionamento de práticas e comportamentos sociais e, por fim, permite a obtenção de preceitos que

justifiquem a *posteriori* as tomadas de posições a respeito de determinada ordem social. Estas características também estão presentes nas concepções sociais sobre a memória, conforme aponta Sá (2005):

[...] A própria expansão do termo memória para além de uma faculdade psicológica individual parece convidar, se não obrigar, a uma consideração mútua entre as perspectivas que compõe o campo, na medida em que o *locus* da memória é tomado, alternativamente, segundo umas ou outras delas, como sendo o indivíduo, o grupo social, a sociedade, a etnia ou até a própria humanidade (SÁ, 2005, p. 64).

A proximidade entre a teoria das Representações Sociais e da memória social pode ser assim revista: o primeiro deles é sem dúvida a origem epistemológica e influenciadora da obra de Émile Durkheim. Estas duas teorias dependem dos processos comunicacionais; dão importância aos processos de interação e a inserção do sujeito em um meio social. Há uma relação entre indivíduo e sociedade e há semelhança entre a memória social com os processos de ancoragem dessa teoria, Quando se referem à possibilidade de transformar o passado em presente, há uma semelhança entre a abordagem da memória social com os processos de objetivação da teoria, em que as recordações são reconstruídas e não evocadas sem sofrer transformações e a importância da linguagem no processo de construção de uma representação e de uma lembrança (VIAUD, 2003; ALBA, 2011). Resumindo, as semelhanças são profundas, e podem ser encaradas como formas específicas de apreensão da realidade social, consistindo “[...] no estudo, como parte de um problema mais amplo, dos laços sociais, da identidade e da construção social da realidade simbólica” (VIAUD, 2003, p. 17).

É inegável que a articulação entre estas duas teorias vem se constituindo em grandes avanços no campo da Sociologia e da Psicologia Social. Este movimento vem ganhando força na América Latina e no Brasil, despontando a partir da década de 90 do século passado e cada vez mais ampliando os números de pesquisas que abrangem a conjugação das duas teorias, como destaca Alba (2011), para quem a expansão dessas teorias no território latino ocorre por abordar fenômenos psicossociais a partir de um contexto sócio-cultural. Pelos aspectos já anteriormente apresentados, esta pesquisa vê a relação entre memória e representação social como um alicerce

para identificarmos os elementos sócio-culturais presentes nas memórias das mulheres rurais da localidade do Santo Antônio, participantes de nossa pesquisa.

A memória, dado ao seu caráter multimodal, tem proporcionado a Psicologia Social, a educação e a outras ciências, abordagem a temas e problemas que lhes são comuns. Nesta pesquisa, utilizamos a teoria das Representações Sociais, e tomamos como sua definição que:

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente organizado e partilhado, que tem objetivo prático e colabora para a constituição de uma realidade comum a um grupo social, podendo ser denominada como saber de senso comum ou ainda saber natural. Esta forma de conhecimento é distinta, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo legítimo da própria ciência. Ele apresenta relevância para a vida social já que indica processos cognitivos encarnados nas interações sociais. As representações sociais são reconhecidas como sistemas de interpretação que dirigem nossa relação com o mundo e com os outros. Elas norteiam e estabelecem as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão de grupos e as transformações sociais (SILVA; CAMARGO & PADILHA, 2011, p. 948)

Para sustentar a análise das representações, utilizamos, nesse estudo, a concepção apresentada por Sá (1996) sobre os elementos estruturais da representação. Os elementos geradores e organizadores da representação, aqueles que dão unicidade e estabilidade ao que é comumente partilhado pelo grupo, e que possui mais resistência a mudanças no decorrer do tempo seriam característicos do núcleo central. Já o sistema periférico, por seu turno, é constituído por todos os demais elementos da representação e caracteriza-se por integrar as experiências e as histórias individuais, suportar a heterogeneidade e as contradições do grupo, sendo ainda capaz de mudar mais facilmente em resposta às transformações do contexto social imediato. Com isso, desempenha as funções de adaptação da representação à realidade concreta, de regulação flexível do seu conteúdo e de proteção do sistema central contra a possibilidade de mudanças frequentes (ABRIC, 1998).

2 CAPÍTULO DOIS – A PESQUISA COM MULHERES RURAIS ENTRE 20 E 74 ANOS: MARCOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUAIS.

2.1 A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL NA PESQUISA

A técnica de coleta de dados empregada foi a entrevista semiestruturada, seguida pela técnica de associação livre de palavras. Este procedimento, contudo, mostrou-se pouco efetivo ao ser aplicado nas participantes desse estudo, pois elas demonstravam ter dificuldades em sintetizar suas impressões em poucas palavras, recorrendo com maior facilidade ao uso de narrativas para relatar das suas experiências. Notamos que, pela interação que existia dentro do grupo, a escolha pela técnica de Grupo Focal possivelmente seria a mais adequada para o objetivo do presente estudo, já que esta técnica se difere de outras justamente por considerar a importância da interação entre as pessoas no grupo (TRAD, 2009).

Então, recorreremos à técnica de Grupo Focal e utilizamos dos princípios da técnica de evocação livre de palavras a termos indutores, aplicada à teoria da Representação Social, apresentando temas sobre a escola, infância e infância dos filhos e deixando que elas fossem comentando, falando o que lhes viessem à mente, de forma livre, com poucas interrupções nossas durante o processo de condução do grupo.

A técnica de evocação livre a termos indutores foi primeiramente empregada por Pierre Vergés (2005) e metodologicamente tem como objetivo apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores. Pode ou não ser acompanhada de um processo de hierarquização destes termos produzidos. A evocação livre aplicada à pesquisa científica é motivada por alguns benefícios: a) possibilita a apreensão de projeções mentais de maneira espontânea, permitindo o acesso a conteúdos latentes, que às vezes são mascarados nas produções discursivas e b)

obtenção rápida de conteúdo semântico, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais (OLIVEIRA *et al*, 2005).

Por volta da década de setenta do século XX, essa técnica de associação livre de palavra, que teve sua origem nos campos da avaliação neuropsicológica e na prática da Psicologia Clínica, visando a avaliar os possíveis domínios cognitivos afetados por disfunções neurológicas e a localizar as zonas de bloqueio e de recalçamento de uma pessoa (WELSH-BOHMER & MORGENLANDER, 2000; BARDIN, 2007), passou a despertar interesse aos psicólogos sociais, principalmente àqueles que produziam conhecimento sobre a teoria das Representações Sociais, já que:

[...] Em termos de representação social, o material linguístico é senão a relação cognitiva e práticas das pessoas e grupos com aspectos importantes da sua vida cotidiana e do mundo que os cerca (NASCIMENTO-SCHULZER & CAMARGO, 2000, p. 294).

As falas ou textos produzidos pela técnica de coleta de dados permite acessar o conteúdo da Representação Social, não sendo exclusivos dos indivíduos que as produz, mas constituídos pela influência de seus grupos de referência ou de pertencimento, aspecto relevante também para a apreensão da memória social. Entretanto, Nascimento-Schulzer e Camargo (2000) apontam algumas críticas pertinentes a respeito do uso deste material associado à técnica de evocação de palavras, mas que não invalidam ou diminuem a importância desse procedimento na pesquisa científica. Os autores discutem que os estudos dos conteúdos representativos envolvem diferentes suportes, além da linguagem falada, como documentos, linguagem não verbal, práticas e demais dispositivos materiais, de modo que permita uma observação mais abrangente do fenômeno. Outra crítica feita a esse procedimento é que, ao se propor a tarefa de associação cognitiva, não se estaria identificando uma representação social, mas sim a capacidade de raciocínio abstrato dos participantes.

Mas, conforme aponta Jodelet (2011), as influências europeias serviram de inspirações teóricas e metodológicas, mas não foram usadas rigidamente no contexto brasileiro, como por exemplo, o uso de análise de entrevistas livres aplicada ao modelo estrutural, conhecido por seu aporte mais experimental e

quantitativo. Nesse sentido, Sá (1996) ressaltam a importância da interrelação de multimétodos de coleta de dados e multitécnicas de análise que constituem, muitas vezes, um desafio para o pesquisador das representações sociais, como os adotados pela presente pesquisa.

A técnica de Grupo Focal tem origem anglo-saxônica, e inicialmente era utilizada para pesquisa no campo do marketing, entre a década de 1940 e 1950 do século XX (KIND, 2004; TRAD, 2009). Podemos defini-la como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio de interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo moderador/pesquisador, visando reunião um grupo de pessoas com interesses, experiências ou características demográficas similares a fim de colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um determinado tema (GONDIM, 2002; MOURA & FERREIRA, 2005; TRAD, 2009). Como técnica, ela ocupa uma posição entre a observação participante e a entrevista em profundidade (GONDIM, 2002).

Esta técnica apresenta algumas vantagens quando se trabalha na coleta de dados com grupos. Possibilita reunir grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo, além de permitir que o moderador explore assuntos não contemplados previamente no roteiro, mas ainda assim relacionados aos objetivos da pesquisa, quando emergem durante a discussão (MOURA & FERREIRA, 2005). O sucesso da técnica está veiculado também ao moderador, que tem papel fundamental na condução do grupo focal, de manter uma postura aberta, de respeito e aceitação, para favorecer a construção de uma relação de confiança, autonomia e interdependência dentro do grupo (NASCIMENTO, 2005). Cabe ao moderador introduzir a discussão e manter o foco nesta; atenuar as manifestações pré-formuladas, enfatizando que não há respostas certas e nem erradas; estabelecer uma boa relação com os participantes e observar também as comunicações não verbais manifestadas durante as sessões (TRAD, 2009). Segundo Gondim (2002), moderador deve focar seu papel “[...] nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”.

Definitivamente, o grupo focal ainda apresenta avanços e polêmicas em seu uso no meio científico, mas é uma técnica que desponta no campo da

investigação em Representações Sociais, pois pode ser um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA & GONDIM, 2001; PAREDES, 2005). Nossa escolha na pesquisa pela técnica apoiou-se nas considerações de Banchs (2005), que tratou sobre a utilização dos grupos focais nas pesquisas em Representações Sociais e no campo da memória social. Segundo esta autora:

[...] A utilidade de grupos focais como uma estratégia de investigação nos permite, por um lado, conhecer conteúdo discursivo em torno do qual são estruturadas as representações de um objeto, e por outro lado, estudar os processos sociais de construção destas representações⁸ (BANCHS, 2005, p. 401, tradução livre pela autora deste estudo).

A presente pesquisa foi realizada com dez mulheres rurais de idades entre 20 e 74 anos. Durante o desenvolvimento do Grupo Focal, observamos que as opiniões das mulheres mais velhas, com idade entre 53 a 74 anos e das mulheres mais jovens, com idade entre 20 a 49 anos se diferenciavam, embora sempre se aproximassem no todo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, procuramos atender o que é recomendado na literatura especializada (GONDIM, 2002; KIND, 2004; TRAD, 2009), sobre os critérios de aplicação da técnica do Grupo Focal: o reduzido número de participantes, atendo-se à média recomendada de seis a quinze entrevistados; a escolha de um local adequado, que vise ao conforto, à privacidade e à acessibilidade dos participantes, recorrendo-se a espaços comunitários; a duração razoável dos encontros, com média de 90 (noventa) a 110 (cento e dez) minutos, para que, a um só tempo, houvesse tempo hábil para realização da técnica; a delimitação da quantidade de encontros, para que o procedimento não fosse cansativo para os participantes; e por fim, a elaboração de um roteiro prévio, visando à saturação do tema discutido, como indicativo de que a estrutura de significados tenha sido adequadamente apreendida.

1 No original em espanhol: "En concreto planteo la utilidad de los grupos focales como estrategia que nos permite, por un lado, conocer los contenidos discursivos en torno a los cuales se estructuran las representaciones de un objeto, y por el otro, estudiar los procesos sociales de construcción de esas representaciones" (BANCHS, 2005, p. 401).

Os temas que presidiriam as discussões foram a família, educação dos filhos e lembranças da infância e juventude. A execução da técnica grupal proporcionou a obtenção dos dados empíricos necessários a essa pesquisa.

A coleta de dados foi realizada, então, através da técnica de grupo focal, por meio de 04 (quatro) encontros realizados em um espaço público da comunidade, acordados antecipadamente, com as participantes e a aplicação de um questionário fechado contendo perguntas de caráter socioeconômico. Os encontros, com duração média de 90 (noventa) minutos, ocorreram no período abrangendo o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012, com data e horário previamente combinado, de acordo com a disponibilidade das participantes. As sessões foram transcritas e contou com a participação da moderadora/pesquisadora e de uma observadora com experiência em trabalho com grupos. Optamos pela construção prévia de um roteiro de perguntas a serem abordados durante os encontros com o grupo, visando orientar os tópicos para discussão⁹.

Ressaltamos que primeiro realizamos uma pesquisa exploratória sobre as trajetórias pessoais das participantes, por meio de um questionário de caráter socioeconômico. Através dessas informações, elaboramos e aplicamos a técnica de evocação livre, não havendo muita receptividade e sim uma maior tendência para os relatos grupais. Ao detectarmos a facilidade com que as participantes tinham em se expressavam de forma livre, executamos o procedimento de Grupos Focais, tomando com base a abordagem estrutural da teoria das Representações Sociais, para focar no núcleo central e nos elementos periféricos apresentados, baseados nessa abordagem das Representações Sociais.

A abordagem estrutural, criada por Abric (1998) a partir da teoria moscoviciana, identifica que a representação social é organizada e hierarquizada através de elementos identificados como centrais e periféricos, que são um reflexo da realidade de um grupo social, a partir de uma composição semântica constituída de elementos sóciocognitivos,

⁹ Os instrumentos de coleta dos dados socioeconômicos, bem como as perguntas do roteiro utilizados nos grupos focais estão disponíveis nos apêndice desta dissertação.

especialmente, aqueles vinculados às condições e modos de viver. Esses elementos estão relacionados aos aspectos históricos, ideológicos, sociológicos combinados aos valores sociais (CRUZ, 2007).

O núcleo central é aquele que fornece a representação sua coerência e seu significado global. Ele é o próprio objeto da representação, ou seja, aquilo que está sendo representado (SÁ, 1996). Apresenta aquilo que é mais rígido e resistente à mudança. O sistema periférico, por sua vez, é formado de componentes mais flexíveis, que constituem o conteúdo da representação e está diretamente dependente do contexto (CRUZ, 2007).

Segundo Abric (1998), pela abordagem estrutural das representações sociais é possível acessar as memórias do grupo, já que o núcleo central, para é a base comum social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo e está relativamente independente do contexto imediato, já que sua origem está veiculada ao contexto mais global, histórico, social, ideológico, ou seja, que define as normas e os valores dos indivíduos e grupos. Já os elementos periféricos estão mais associado a características individuais e ao contexto mais imediato. Sua volatilidade, segundo o mesmo autor e obra é devido sua capacidade de adaptação, de se diferenciar em função do vivido e das experiências cotidianas, além de permitir certa heterogeneidade de conteúdos. Assim, podemos dizer que a abordagem estrutural proporciona acessar memórias do grupo e individuais, em sua amplitude social.

Durante a aplicação da técnica de grupo focal, notamos que as participantes passaram a relatar com mais facilidade suas opiniões e experiências vividas. É importante destacar que o presente estudo não pretendeu a tomada de amostras representativas e, por conseguinte, não teve como intenção que seus achados viessem a representar uma visão geral acerca do tema proposto. O convite, bem como a participação, foram de caráter voluntário, e as pessoas que autorizaram o uso dos dados fornecidos, foram devidamente informadas do objetivo da pesquisa, além de receberem um termo de conduta ética, que são distribuídos aos participantes, por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, com propósitos de informar sobre os objetivos do estudo e os direitos aos participantes, como o de recusa,

interrupção da participação e do sigilo das informações prestadas.” após serem informadas dos objetivos da presente pesquisa.

2.2 OS PRINCIPAIS DADOS SOCIOECONÔMICOS DAS MULHERES RURAIS EM ESTUDO

As mulheres rurais em estudo tem muitas características em comum. Constatamos que quarto das dez participantes do estudo já habitaram outros municípios e regiões da Bahia, mas a maioria delas nasceu e viveu na região sudoeste do estado. É interessante observar que elas sempre se referem em relação a esse espaço, com a descrição da história da comunidade rural onde vivem e sua origem. Todas seguem o cristianismo, divididas entre o catolicismo e o protestantismo e participam ativamente da associação de moradores e todas elas têm rádio e televisão em suas casas. A maioria recebe algum benefício assistencial, como o “bolsa família”¹⁰ ou outros oriundos da Previdência Social.

A densidade residencial é pequena, com média de três pessoas por habitação, demonstrando uma redução dos membros familiares por habitação, uma vez que segundo o IBGE (2010) há um declínio da taxa de fecundidade feminina, em que as famílias brasileiras tende a ter menos filhos em todas as classes sociais. De fato, estes dados são corroborados pelas participantes da pesquisa: a) segundo as mulheres mais velhas (entre 53 a 74 anos), elas têm em média cinco filhos, que hoje não residem na mesma habitação; e b) quando se compara as informações, constata-se que há um declínio da quantidade de filhos para o grupo das mulheres mais jovens, que têm em média entre dois e três filhos, cuja maioria residem com elas por serem crianças ou adolescentes.

Inicialmente ressaltamos que, por meio dos questionários socioeconômicos, ficou evidente que todas as participantes da pesquisa em algum momento de suas vidas, trabalharam como agricultoras, safristas ou

¹⁰ O Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País e integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM). Para maiores informações, consultar Brasil (2004).

diaristas, na roça, no campo. Muitas, inclusive, permanecem executando essa função.

2.3 O trabalho

As mulheres mais velhas informam que foi na infância, entre a década de 1950 e 1960 do século XX, que iniciaram esta atividade laboral. Já as mulheres mais novas começaram a trabalhar na adolescência, entre as décadas de 90 do século XX e os anos 2000 do século XXI. Boa parte das pesquisadas ainda possui como atividade laboral principal a agricultura. Algumas que já são aposentadas realizam durante a safra do café atividades temporárias na colheita.

Embora o trabalho seja uma categoria importante na análise desse estudo, que aparece como uma constante na vida das participantes da pesquisa, notamos que durante o andamento da pesquisa, este tema se constituiu quase sempre como elemento periférico das mulheres aqui estudadas, e considerarmos este como elementos de coesão de descrição do referido grupo. O foco central de seus relatos era a escola e o fato de morarem na zona rural, serem mulheres, casarem-se cedo e constituírem família, impedindo-as de ter acesso à escola.

2.4 O CONTEXTO E O LUGAR DE MORADIA DAS MULHERES RURAIS

Os dados socioeconômicos demonstrado no questionário aplicado as mulheres estudado apontam como principais dificuldades para a permanência na escola, a longa distância de suas residências; ao número insuficiente de escolas na comunidade e a falta de transporte adequado para darem continuidade aos estudos nas escolas situadas na sede do município.

O espaço rural evidenciado pelas mulheres nesse estudo desempenha um papel fundamental na memória social desse grupo. Conforme aponta Halbwachs (2006), os grupos estão naturalmente ligados a um lugar e não há memória sem um referencial espacial.

O ambiente rural é, sem dúvida, lugar de condição e suporte de relação, de espaços de convivência, de particularidades (SANTOS, 1999). Fomenta, marcas na memória, já que esses lugares não são apenas uma demarcação geográfica, mas são construídos social e historicamente, gerando representações sobre esses espaços vividos, denota-os de um sentido ou, melhor, de múltiplos sentidos (MENDES & ALMEIDA, 2007). Ainda como aponta Serpa (2006, p. 15), “é preciso, sobretudo, pensar o espaço como algo dinâmico e mutável, reflexo e condição da/para a ação dos seres humanos, como espaço vivido e, por isso mesmo, ‘representável’, algo passível de ‘apropriação’”.

Claro que as relações do grupo com o lugar é sempre mutável e dinâmico, e as modificações sofridas no espaço repercutem no grupo, bem como na produção de sua memória social. Cada participante da pesquisa vivenciou de forma comum e diferenciada a relação com o espaço da sua comunidade rural. Há uma diversificada percepção desse espaço pelas pesquisadas conforme seus grupos de idades, que apresentaram suas experiências com relação às mudanças econômicas, estruturais e sociais que localidade do Santo Antônio passou.

Apresentamos, a seguir, o espaço da comunidade rural em que as mulheres rurais residem e que é referência em seus relatos.

A comunidade rural em que residem as participantes da pesquisa é geopoliticamente integrada ao município de Barra do Choça, localizado a 550 km da capital baiana. Sua população geral, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) é composta por 34.788 (trinta e quatro mil e setecentas e oitenta e oito) pessoas, distribuídos em uma faixa territorial de 646,631 km², sendo que deste contingente, 35,6% estão localizados em localidades consideradas rurais, ou seja, o total de 12.384 (doze mil e trezentas e oitenta e quatro) pessoas. Segundo, ainda, dados do IBGE (2010), há atualmente no município uma população de mulheres residentes em zona rural de 5.914 pessoas. A principal atividade econômica do município é a agricultura, daí a importância e presença marcante de trabalhadores rurais e safristas. Sobre a rede escolar do município, atualmente

consta na rede pública o total de 45 escolas municipais e estaduais. Essas características são marcantes quando visualizadas os contornos atuais do município, marcado por uma acentuada circuncisão de propriedades da agroindústria cafeeira, conforme demonstradas nas figuras 01 e 02.

Figura 1: Vista Panorâmica do centro de Barra do Choça.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Barra do Choça (www.barradochoca.ba.gov.br/index.php). Acesso em 03 de março de 2011.

Figura 2: Vista Panorâmica do Município de Barra do Choça.



Figura 2: Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Barra do Choça (www.barradochoca.ba.gov.br/index.php). Acesso em 03 de março de 2011.

A origem do município está associada à história do Sertão da Ressaca, hoje compreendido como Planalto da Conquista. Era a fazenda Barra do Choça, no século XIX, ponto de pouso para tropeiros, boiadeiros e viajantes. O local se tornou arraial de Barra do Choça, localidade pertencente naquele século à Imperial Vila da Vitória, e depois veio a ser, no início do século XX, distrito da então cidade de Vitória da Conquista. Em 1962, foi realizada sua emancipação política (NOVAIS, 2008; NOVAIS, OLIVEIRA & GOMES, 2012). Até o início do século XX, poucos habitantes residiam no então arraial de Barra do Choça. A agricultura de subsistência era então o foco da localidade, com pouca presença de estabelecimentos comerciais. A vila vivia em estado de precariedade.

Desprovida de uma infraestrutura adequada, sem água tratada, energia elétrica, escolas, posto de saúde, entre outros serviços básicos, a população vivia em condições extremamente precárias, principalmente em relação à saúde. Como não havia médicos na vila e o acesso à Vitória da Conquista era muito difícil, os moradores recorriam às raizeiras e parteiras para o tratamento de doenças e realização dos partos. [...] Em relação à educação não era diferente, como não havia na localidade escolas para atender à comunidade,

as famílias que tinham maior poder aquisitivo contratavam professores para ensinar seus filhos. Porém, poucas eram estas que tinham condições para isto. Em virtude da maioria da população ser pobre, o pouco recurso que possuíam não era destinado à educação (NOVAIS, OLIVEIRA & GOMES, 2012, p. 89).

As primeiras décadas do século XX representaram o período de configuração do povoado e distrito de Barra do Choça. Foi em 1933 que a localidade foi elevada à categoria de distrito de Vitória da Conquista. E em 1950 foi implantada a sua primeira escola pública, chamada “Escola Leonídio Oliveira”. Neste período também, deu-se início à implantação de colônias agrícolas, sendo local de atração de moradores de outras localidades, bem como de colonos estrangeiros, principalmente italianos e holandeses. Através deste projeto, e a melhoria no manejo de outras culturas agrícolas, além daquela familiar e de subsistência, Novais, Oliveira & Gomes (2012) descrevem como fator importante no investimento em infraestrutura no distrito como a manutenção de estradas, construção de um posto de saúde, além da implantação da primeira escola, conforme demonstra a figura 03:

Figura 3: Escola Leonídio Oliveira, primeira a ser construída no então distrito rural de Barra do Choça, em 1953.



Fonte: NOVAIS; OLIVEIRA & GOMES (2012).

As discussões em torno da emancipação política do distrito deram-se no final da década de 1950 do século XX, em que outros atuais municípios da região, que faziam parte da cidade de Vitória da Conquista como distritos, também reivindicaram seu desligamento político e econômico desta. No ano de 1962, foi assinada a lei estadual nº 1.694, declarando o desmembramento de Vitória da Conquista e a criação do município de Barra do Choça. A cidade ainda tinha características bastante acentuadas de pouca infraestrutura, predominando a residência de sua população nas áreas rurais, distantes do centro do novo município emancipado, conforme é ilustrado pela figura 04.

Figura 4: Ruas do distrito de Barra do Choça, antes da emancipação política, na década de 1960 do século XX.



Fonte: NOVAIS; OLIVEIRA & GOMES (2012).

Foi no final da década de 1940 do século passado que os primeiros habitantes chegaram à região hoje denominada Santo Antônio, inicialmente composta por quatro famílias. Em 1962, a localidade foi batizada como povoado, inicialmente chamado de “Rio dos Porcos”. Os principais meios de sobrevivência da população eram através da criação de suínos, da lavoura do feijão, milho, mandioca e café; da produção de farinha e da confecção de esteiras de tábuas, produtos comercializados na feira livre do município, ilustrada na figura 05. Neste período, ainda não havia nenhum acesso à

energia elétrica e nem à rede de abastecimento público de água, e as casas dos residentes eram em sua maioria de taipas. A comunidade ainda não era organizada, e serviços públicos como escola e assistência à saúde não eram disponíveis à população. Também não havia igrejas na localidade. Somente no ano de 1963, foi estipulado pelo recém-criado poder público municipal a implantação da primeira escola na região.

Figura 5: Feira Livre de Barra do Choça: década de 1960 do século XX.



Fonte: NOVAIS; OLIVEIRA & GOMES (2012).

A introdução e desenvolvimento da lavoura do café foram responsáveis por transformações econômicas, populacionais, agrárias e ambientais pelas quais passaram o município, a partir da década de 1970 do século XX (NOVAIS, OLIVEIRA & GOMES, 2012). Segundo os autores, este fenômeno ocorreu devido a um conjunto de fatores: a) constantes geadas que atingiram o centro-sul do país; b) diminuição da produtividade devido à idade avançada dos cafezais; c) persistência da “ferrugem¹¹”; d) supervalorização das terras aptas ao cultivo; e) pressão de outras culturas mais rentáveis no centro-sul e de menor risco, sobretudo a soja e f) clima e altitude da região adequada à lavoura

¹¹ A ferrugem das folhas do café é uma doença devastadora que ataca os cafeeiros, levando frequentemente à perda de colheitas e de plantações inteiras.

do café. Por conta deste cultivo, o município passou a constar com grande concentração populacional na zona urbana, ocasionada em parte pelo processo migratório de pessoas vindas de outras regiões do país, bem como do êxodo rural da própria região. Nesse momento, foi intensificada a construção e implantação de diversos serviços públicos, como ampliação da rede escolar e de serviços de saúde, como mostra a figura 06, em que aconteciam desfiles promovidos pelas escolas do município.

Figura 6: Desfile de escola municipal, década de 1980 do século XX.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2012).

Somente no início da década de 1980 do século passado é que a comunidade do Santo Antônio passou por modificações acentuadas. Desde aquele período, até os dias atuais, foi implantado o abastecimento público de energia elétrica e acesso à água encanada, bem como o funcionamento de seis escolas públicas de todos os níveis educacionais, uma unidade de saúde da família, nove igrejas e um salão comunitário.¹²

¹² Todos os dados históricos sobre a localidade do Santo Antônio apresentados foram obtidos através de depoimentos informais de alguns habitantes da comunidade.

A partir dos dados do questionário sócio-demográfico, foi possível identificar dois parâmetros de respostas, semelhantes em certas faixas etárias das participantes da pesquisa. No grupo das mulheres mais velhas, a faixa etária variava entre 74 (setenta e quatro) anos, da mais velha, e 53 (cinquenta e três) anos, composto por 05 (cinco) mulheres. No grupo das participantes da pesquisa mais jovens, composta também por 05 (cinco) mulheres, a faixa etária variava entre 49 (quarenta e nove) anos, da mais velha, e 20 (vinte) anos, da mais jovem. Foram assim associadas, pois dentro do grupo, elas tiveram maior concordância nas respostas relacionadas aos temas propostos nos encontros. As participantes da pesquisa vivenciaram as principais mudanças ocorridas no município e na localidade do Santo Antônio.

O grupo das mulheres mais velhas nasceu e passou a infância no início da década de 1940 do século, no mesmo momento que surgia a localidade, e quando a Barra do Choça ainda era distrito rural do município de Vitória da Conquista. A juventude e a fase adulta delas coincidem com o período da emancipação do município e a elevação da zona rural como povoado, na década de 1960, além do surgimento da primeira escola na localidade, em 1963.

No grupo das mulheres mais novas, o panorama é diferenciado. A maioria destas nasceu e passou a infância em um contexto de conquistas do município e da localidade, já batizada de Santo Antônio, no período da década de 1980 do século XX. Neste momento, já existia uma escola na localidade, fator para se identificar um maior número de mães letradas neste grupo, mas esta instituição aparecia de forma insuficiente naquela época, já que os poucos anos de estudos da maioria das mulheres deste grupo são atribuídos ao difícil acesso à escola. Suas juventudes e fase adulta coincidem com o surgimento de diversos serviços, como a construção de mais escolas e da unidade de saúde, bem como a ampliação da rede pública de saneamento básico e energia elétrica.

Atualmente, a localidade rural do Santo Antônio possui algumas peculiaridades, quando comparadas com outras regiões do município. Esta comunidade rural evidencia, através de números, uma nova realidade ao se

caracterizar o meio rural brasileiro, que hoje é extremamente complexo. Ainda encontram-se evidências de uma classificação de que o “urbano” seria o novo, o progresso e o “rural” com o velho, como o atrasado (SILVA, 1997), numa tentativa de se diferenciar esses dois espaços. Entretanto, esta denominação se mostra inadequada, principalmente ao se tomar como exemplo a comunidade estudada nesta pesquisa. Atualmente, está cada vez mais difícil delimitar o que é rural e o que é urbano (MINGIONE & PUGLIESE, 1967).

Podemos dizer que rural hoje é entendido como um “*continuum*” do urbano do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem o campo com detentores unicamente das atividades agricultura e a pecuária. Em poucas palavras, o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural (SILVA, 1997). Notamos que a comunidade do Santo Antônio demonstra esta atual conjuntura, pois possuem acesso a serviços, demonstrado nos números semelhantes ou até superiores quando comparada a outras zonas rurais, à zona urbana e ao município como um todo. Isto evidencia o histórico de lutas, manifestações e conquista desta população para melhoria da comunidade. Para melhor visualização desse panorama, apresentamos na tabela 4.1.1, um levantamento estatístico sobre as condições de saneamento básico, acesso a serviços públicos, condições de moradia e escolarização da comunidade estudada.

Tabela 4.1.1. Tabela comparativa de condições de acesso ao saneamento básico residencial, por porcentagem, segundo dados do Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB) do município de Barra do Choça, de 2011.¹³

	Santo Antônio	Município	Zona Urbana	Zona Rural
Tipo de Casa: tijolos	93,20%	76,49%	84,01%	65,79%
Acesso à energia elétrica	91,72%	94,60%	98,08%	89,65%
População entre 7 a 14 anos escolarizada	95,68%	94,44%	94,10%	94,85%
População entre 15 a mais	81,73%	77,91%	79,56%	75,52%

¹³ Dados disponível no DATASUS (www.datasus.gov.br/SIAB)

anos escolarizada				
Acesso à água filtrada no domicílio	92,31%	85,82%	89,43%	80,68%
Acesso ao abastecimento de água pela rede pública	48,82%	76,71%	96,88%	48,05%
Acesso ao abastecimento de água via de poço ou nascente	49,56%	21,27%	2,65%	47,74%
Destino do lixo por via de coleta pública	56,95%	80,74%	97,66%	56,69%
Destino do lixo por queima ou enterrado	37,72%	16,65%	1,86%	37,66%
Uso à rede de esgoto	1,33%	18,62%	28,54%	4,51%
Uso de fossa	94,82%	75,49%	70,82%	82,13%

A história de formação do município e seu paralelo com a comunidade rural que as participantes da pesquisa residem demonstram como o espaço desempenha um papel importante na memória social, como evidenciado por Halbwachs (2006). Não há, segundo esse autor, memória social que aconteça independente de um contexto espacial, que recebe e imprime marcas nos grupos aos quais se relacionam. E, também, como saliente Halbwachs (2006), a memória social carrega consigo as mudanças na relação do grupo com o espaço, como àquelas ocorridas nas memórias do grupo de rurais em relação às transformações do município de Barra do Choça.

3 CAPÍTULO TRÊS – ENTRE A ESCOLA, O TRABALHO E A VIDA: MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES RURAIS SOBRE EDUCAÇÃO.

Avaliando o desenvolvimento histórico da família, da infância e da mulher, identificamos há um processo de socialização diferenciada a partir da perspectiva de gênero. Mesmo com as transformações socioculturais que viabilizaram maior igualdade nas relações familiares e conjugais, acompanhando transformações no papel da mulher na família e na sociedade, ainda é difícil romper com valores tradicionais, que insistem em ver o casamento e a constituição de família como as principais metas “femininas”, apoiados por discursos religiosos, pedagógicos e psicológicos, favorecendo a manutenção de uma socialização de gênero desigual e reprodutiva (COUTINHO & MENANDRO, 2010). Portanto, passaremos agora a descrever as categorias analíticas eleitas dessa pesquisa, relacionadas com a memória social, que são: mulher, infância e família. Estas são importantes para elucidar sobre os elementos empíricos manifestados pelas participantes da pesquisa.

3.1 Mulher, família, e infância: imbricações no espaço do trabalho rural.

Conforme nos aponta Arruda (2002, p. 133), devemos compreender gênero como “uma categoria relacional, na qual, ao se levar em conta os gêneros em presença, também se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade, do saber concreto”. As primeiras propostas de modificação dos estudos sobre a mulher partiu do movimento feminista, ganhando força na década de setenta do século XX. Phillip (2010) identifica duas fases no campo de investigação de gênero, a partir da perspectiva feminista, uma inicial que foca nos estudos dos textos científicos clássicos e uma segunda, que aborda problemáticas particulares do universo feminino, como a família e as relações de trabalho. Hoje, o campo de estudos de gênero se amplia para uma perspectiva mais inter-relacional, com universo masculino/feminino em diversas amplitudes e como elemento necessário para se compreender as relações sociais de gênero na atualidade.

Nessa perspectiva, mulheres e homens não possuem as mesmas referências ao recordar suas experiências (JELIN, 2002). Dessa forma, pensar a memória também deve se levar em conta a dimensão de gênero. Em suas palavras:

É inevitável dado a sua história social, que mulheres e homens desenvolvem habilidades diferentes no que concerne a sua memória individual, coletiva e social. Na medida em que a socialização de gênero implica-se em certos campos sociais e culturais do que em outros e define identidades ancoradas em certas atividades mais que outras como trabalho e/ou família, por exemplo. E não é de se estranhar um correlato entre práticas sociais e recordações, memória narrada (JELIN, 2002, p. 107, tradução livre pela autora deste estudo¹⁴)

Em uma direção próxima, Perrot (1989) destaca que é necessário levar em conta que ao se discutir sobre memória feminina, é preciso levar em conta certas especificidades, na medida em que as práticas socioculturais presentes nas operações que constituem a memória estão imbricadas nas relações masculinas/femininas e são produto de uma história, marcadas de forma acentuada por papéis sociais delimitados.

A historiadora inglesa Joan Scott (1996, p. 14) apresentou importantes contribuições aos estudos de gênero quando considera que as sociedades outorgam as diferenças entre os sexos, varia formas de poder que regulam as relações sociais. Para ela o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”;

Como afirma Zincone (1992) e Bonan (2002), a “representação moderna de gênero está profundamente entrelaçada com a imaginação institucional dos setores públicos e privados e com a idéia dual desse poder”. E desse modo, “o poder do tipo de família ou a estrutura hierárquica não só as relações sociais entre os sexos mas sim a através de outras estruturas das relações sociais”.

¹⁴ No origina em espanhol “La experiencia directa y la intuición indican que mujeres y hombres desarrollan habilidades diferentes en lo que concierne a la memoria. En la medida en que la socialización de género implica prestar más atención a ciertos campos sociales y culturales que a otros y definir las identidades ancladas en ciertas actividades más que en otras (trabajos o familia, por ejemplo), es de esperar un correlato en las prácticas del recuerdo y de la memoria narrativa”.

Mas estudar gênero, da perspectiva particularmente do feminino, sem dúvida, requer a atenção de construções sociais que lhe estão associadas, como as relações familiares, a infância, o trabalho e a escola e compreendemos que houve uma progressiva valorização do sentimento da infância desde Séculos XVI e XVII (ARIÈS, 1981) e que esta construção histórica deve ser vista veiculada articulada com a evolução da família e das relações internas entre seus membros, e do papel da escola. Por ser considerado um fenômeno social novo no campo dos estudos científicos, é ainda crescente o número de pesquisas que enfocam a infância na amplitude de suas características, principalmente engendrando nas áreas da Psicologia Social e da Memória. Conforme aponta Nascimento (2004), pesquisas sobre a infância têm tido ainda pouco aprofundamento nos estudos da Memória Social no Brasil.

3.1.1. A construção social da infância

A infância enquanto objeto de interesse científico é tema recente na produção de conhecimento. Há muito pouco tempo, as crianças eram consideradas “pequenos adultos”, e que, portanto, não possuíam características que as diferenciavam destes. A infância, enquanto etapa do desenvolvimento da vida que compreende peculiaridades, é algo novo no campo da investigação científica (ARIÈS, 1981). Para Casas (1998), a infância é um determinado período da vida, medido por um intervalo de idade; o conjunto da população de dado território; o conjunto de características psicossociobiológicas de alguns sujeitos em desenvolvimento (idade cronológica indicando etapas desse desenvolvimento) e aquilo que as pessoas dizem ser a infância, ou seja, imagens coletivamente partilhadas, que vão evoluindo historicamente. Segundo ainda este autor, compreender a infância de uma perspectiva multidisciplinar é partir dos conhecimentos dos fatores psicossociais que incidem sobre a legitimação das necessidades e problemas sociais da infância, em que “as experiências precoces deixam marcas permanentes no indivíduo; [...] e a socialização e a adaptação integraria o

desenvolvimento individual e os objetivos sociais na infância” (CASAS, 1998, p. 62).

A progressiva valorização do sentimento da infância a partir dos Séculos XVI e XVII na Europa (ARIÈS, 1981), a avaliação de que a própria vida merecia ser contada, produziu uma quantidade razoável de estudos que passou a focar a infância como campo de investigação. Para o caso do Brasil, esta busca por entender os diversos aspectos da infância brasileira passou a ganhar força a partir da década de 1940 como o momento em que as memórias da infância ganham espaço científico e literário no país (NASCIMENTO, 2004).

Portanto a infância é fruto do seu contexto histórico e deve ser compreendida como produto deste. Segundo Vasen (2008), a compreensão a respeito da infância perpassa por diferentes etapas da construção temporal das sociedades humanas. E esta construção deve ser vista veiculada com a evolução da família e das relações internas entre seus membros, e do papel da escola. Entre os períodos paleolítico e neolítico as crianças eram consideradas meras consequência da procriação, e o exercício dos cuidados maternos e paternos eram necessários apenas para a sobrevivência destes. No momento em que a espécie humana desenvolve habilidades e ferramentas que os possibilitassem deixar de ser nômades, surge uma bagagem sociocultural que passa a diferenciar os adultos das crianças não apenas pelos seus tamanhos, mas pelo acúmulo de conhecimento. Neste momento, deu-se início ao processo de transmissão do conhecimento adquirido. Para Vasen (2008), este acúmulo e ensino passaram a contribuir para que as crianças tivessem um status de filhos e não mais de crias; e a linguagem fomentou ainda mais esta diferenciação, já que a transmissão cultural enriquecia os laços entre adultos e crianças.

É na modernidade que nasce a preocupação em se diferenciar a infância com outras etapas da vida. Surgem então objetos de distinção entre idade e sexo, como a arquitetura das moradias, jogos e vestimentas mais adequadas às crianças. A infância moderna adquiriu a atenção institucional dos Estados, da Igreja, da família e daquela criada especificamente para atender a este público, que é a escola. Atualmente, este cenário não é o mesmo, já que a

família passou a ocupar um lugar decrescente em relação com outros âmbitos de socialização, formal como a escola, e informal como os meios de comunicação (VASEN, 2008).

3.1.2. Memória e Infância

Por ser considerado um fenômeno social novo no campo dos estudos científicos, é ainda crescente o número de pesquisas que enfocam a infância na amplitude de suas características, principalmente engendrando nas áreas da Psicologia Social e da Memória. Conforme aponta Nascimento (2004), pesquisas sobre a infância têm tido ainda pouco aprofundamento nos estudos da Memória Social no Brasil.

Portanto, as memórias da infância são suscetíveis ao ponto de vista do adulto, e, as lembranças da infância só seriam conservadas devido à memória social. Segundo Breda (2010), “[...] as memórias de infância podem ser consideradas memórias de vivências, experiências, ações sociais enquanto atores pertencentes a uma categoria distinta da categoria à qual pertencem nos dias atuais (a idade adulta)”.

Entretanto, há outra perspectiva de apontamentos sobre o tema da infância e suas rememorações, denominando, nestes estudos, a categoria de memória *da* infância. Outra estudiosa que apresenta esta conceituação é a socióloga argentina Sandra Carli. A autora afirma que a memória da infância se fabrica através da escritura adulta, produzindo-se uma particular apropriação do passado. Segundo aponta:

[...] A memória da infância permite, de maneira particular, uma compreensão do passado desde uma dimensão centrada no presente, habilitando o deslocamento entre distintas temporalidades para recuperar um tempo que se escapa. A memória da infância se modela em distintas superfícies culturais (pintura, cinema, literatura autobiográfica, testemunhos, objetos), provocando que uma diversidade de fontes adquiram valor para identificar e analisar os elementos de um tempo histórico e a recriação em etapas posteriores. Desta perspectiva, a pergunta pela infância interroga de forma mais ampla as experiências infantis e os vínculos entre as gerações, a partir da relação com o passado que se constrói através dos modos particulares da

memória. (CARLI, 2011, p. 23, tradução livre pela autora deste estudo).¹⁵

Para Halbwachs (2004) afirma que a memória dos adultos sobre a infância não pode ser entendida apenas como uma memória pessoal, mas sim a partir da memória social, que são compartilhadas.

3.2 Família, gênero e trabalho rural.

Os modelos mais clássicos de análise das relações de gênero na área rural em geral localizam as mulheres, particularmente na agricultura familiar, e os homens na gestão da unidade familiar, na comercialização dos produtos, etc (CORDEIRO, 2012). Entretanto, para a autora, as relações de gênero na área rural vão além: há também conflitos, tensões, fissuras, além de negociação e barganha por novas posições e lugares entre homens e mulheres.

Esses modelos clássicos também costumam desconsiderar a variedade de modos de organização familiar — que não correspondem, muitas vezes, ao modelo de pai, mãe, filhos e filhas — e as diferentes formas de organização da produção familiar e as implicações que estas infligem nos aspectos socioeconômicos e culturais da família rural. Essa análise se transformou quase num modelo ideal para pensar as relações de gênero na área rural.

Para Sánchez (1995), na atualidade, as famílias se ajustam a um modelo que nascem da consequência de um conjunto de transformações sociais e políticas, e que refletem concretamente em mudanças nas relações entre os membros, que antes tinham papéis bem delimitados e marcados.

¹⁵ No original em espanhol: “[...] La memoria de la infancia permite, de manera particular, una comprensión del pasado desde una mirada centrada en el presente, habilitando el desplazamiento entre distintas temporalidades para recuperar un tiempo que se escabulle. La memoria de la infancia se modela en distintas superficies culturales (pintura, cine, literatura autobiográfica, testimonios, objetos), provocando que una diversidad de fuentes adquieran valor para identificar y analizar los elementos de un tiempo histórico y su recreación en etapas posteriores. Desde esta perspectiva, la pregunta por la infancia interroga en forma más amplia las experiencias infantiles y los vínculos entre las generaciones, a partir de la relación con el pasado que se construye a través de los modos particulares de la memoria”.

Para Jelin (1995), a família não será democrática, principalmente entre os gêneros, enquanto não for democrática nos acessos aos serviços cotidianos domésticos, sendo ainda este de responsabilidade da mulher.

O trabalho doméstico integrou-se ao cotidiano das mulheres, principalmente das camadas populares, como ressaltam as autoras Alves e Cunha, (2009, p. 303) “[...] passando a compor o cenário da rotina feminina: a dupla jornada de trabalho, pautada no acúmulo de funções derivadas dos encargos domésticos, do cuidado dos filhos somadas às atividades remuneradas desenvolvidas dentro ou fora de casa”.

3.3 Memória e Representações Sociais das Mulheres do Santo Antônio (Barra do Choça-BA)

Tomando como base a teoria das representações sociais, apresentamos a seguir as evocações das mulheres de camadas populares, de uma região rural, que fizeram parte de nosso estudo.

Nessa perspectiva, consideramos que os elementos frequentemente evocados são importantes para análise das diversas questões relativas à representação e a memória, possibilitando o conhecimento das informações que se armazenam na memória, é reativada e ativada no grupo em estudo (ABRIC, 1998). Enquanto o sistema (ou núcleo) central constituído por um ou mais elementos cognitivos, remete a evocação da memória coletiva e a história do grupo que forma a representação, ou seja, apresenta os elementos consensuais, coerentes, estáveis, resistentes à mudança e pouco sensível ao contexto social imediato, cumprindo as funções de gerar o sentido básico da representação e de organizá-la como um todo. O sistema periférico apresentaria elementos mais particularizados das experiências individuais das participantes da pesquisa. Em síntese, no quadro 3.3.1 a seguir, conforme as características dos sistemas centrais e periféricos de uma representação apresentados por Abric (1998, p. 34):

Quadro 3.3. Características dos sistemas central e periférico de uma representação

<i>SISTEMA CENTRAL</i>	<i>SISTEMA PERIFÉRICO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais.
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual <p>⇒ define a homogeneidade do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a heterogeneidade do grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância às contradições.
<ul style="list-style-type: none"> • Resistente às mudanças • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo • Sensível ao contexto imediato.
<ul style="list-style-type: none"> • Funções: <p>⇒ gera o significado da representação.</p> <p>⇒ determina sua organização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funções: <p>⇒ permite a adaptação à realidade concreta.</p> <p>⇒ permite a diferença de conteúdo.</p>

Fonte: Abric, 1998, p.34

Nesse sentido, apoiados na abordagem estrutural, que visa a identificar elementos centrais e periféricos compartilhados dentro dos grupos, identificamos três principais representações sociais das mulheres rurais em estudo: representações sociais da infância dos filhos, representações sociais da infância e representações sociais da escola.

Cada grupo etário representa e evoca representações sobre a infância de seus filhos, que gerou a representação sobre a infância e por fim, sobre a educação. Como percebemos que as mulheres de idades próximas em comum apresentavam relatos mais homogêneos, optamos por organizar as representações anunciadas em dois grupos: aquelas mulheres com idade entre 53 a 74 anos, que denominaremos de “grupo de mulheres mais velhas”, com cinco mulheres no total e aquelas entre com idade entre 20 a 49 anos, que passamos a denominar de “grupo de mulheres mais jovens”, também sendo cinco no total. Fizemos essa distinção para facilitar a identificação dos elementos apresentados por cada grupo ao longo da análise.

3.3.1 Memória e Representações Sociais da Infância dos filhos

As participantes da pesquisa no núcleo central evocaram as preocupações com os filhos, sempre voltando ao passado. No núcleo central notamos que as mulheres mais velhas evocavam com orgulho o fato de seus filhos, diferente delas, terem tido acesso, ou melhor, terem garantido a eles por

elas, embora alguns não tenham permanecido estudando. Mas em seu sistema periférico, ressaltam o como foi difícil criá-los, e em muitos casos, sozinhas, como pode ser visto no quadro 3.3.2:

Quadro 3.3.2: Representação Social da Infância dos filhos pelas mulheres mais velhas

Grupo	Núcleo Central	Relato	Elementos Periféricos	Relato
Mulheres entre 53 a 74 anos	Filhos tiveram mais oportunidades de estudar. Acesso à escola.	“Meus filhos estudaram, uns completaram os estudos, outros não quiseram, ai foram mesmo trabalhar. Mas nenhum filho meu ficou sem estudar.” Relato da participante A. A dos S, de 73 anos.	Dificuldade de criar muitos filhos. Querer dar um futuro melhor para os filhos.	“A gente era muito pobre. Perdi meu marido muito cedo, e tinha muitos filhos para criar sozinha, alguns deles tinham que estudar e trabalhar para ajudar na casa” Relato da participante C dos S, de 74 anos.

Fonte: pesquisa de campo feita pela autora

Contudo, nos elementos periféricos, destacam a dificuldade de criar muitos filhos, muitas vezes sozinhas ou sem a ajuda de um companheiro, o que tornara difícil manter os seus filhos na escola, mesmo com a implantação de algumas escolas na comunidade, ou seja, seus filhos ainda tinham dificuldade de acesso a escola, e muitas atribuem à pobreza e a necessidade de trabalhar na infância como fomentado da não conclusão dos estudos de seus filhos.

Essas lembranças evocadas pelo grupo de mulheres mais velhas evidenciam o papel da mulher da década de 1950 e início da década de 1960 pautado pela realização no casamento e maternidade. O estudo não era a opção mais difundida, principalmente nas classes sociais menos favorecidas, não obstante, a necessidade de geração de renda já era uma realidade para este grupo social (BASSANEZI, 2004).

Naif (2008) retrata que na sua pesquisa que as mulheres mais velhas e mães, casavam, constituíam família e tinham filhos muito cedo, e lembravam

positivamente do casamento. As viúvas, por sua vez, atribuíam o sofrimento ao falecimento precoce dos maridos e a necessidade de criar os filhos de maneira solitária, evidenciando uma realidade entre as famílias de baixa renda como matrifocais, em que possuem em sua composição parentes, filhos e a mulher figurando como central na manutenção da família, em que o homem é uma figura provisória e temporária (NAIFF & SÁ, 2007), constatado também esta evidência nesse grupo de mulheres entre 53 (cinquenta e três) a 74 (setenta e quatro) anos.

Outros relatos surgiram, mas de forma pouco acentuada, comparando as vivências na infância, consideradas melhores pelo grupo de mulheres mais velhas, já que elas tiveram acesso a um espaço com mais simplicidade, maior respeito aos pais e figuras de autoridade e a uma harmonia familiar, e com seus filhos enfrentam situações de desrespeito, conflitos, mais exigências de coisas materiais, etc.

No núcleo central, as participantes da pesquisa remetiam-se sempre a preocupação relativa à infância dos filhos. Notamos no grupo das mulheres mais jovens, que os elementos mais evocado estavam associados ao fato de seus filhos terem tido acesso a escola, dado a expansão do número de escolas, dos meios de transporte na comunidade, o que facilitou que estes frequentassem e tivessem acesso à educação, como uma condição necessária para que eles pudessem “ter um futuro melhor, sem sofrimento e nem dificuldades”¹⁶. As participantes referenciam a educação formal como instrumento e meio legítimo de acesso social a seus filhos.

As mulheres mais jovens evocam em seu núcleo central a importância do acesso de seus filhos à informação e a outras oportunidades, assim como os consideram mais saudáveis pelo fato de usufruírem mais ações de promoção e prevenção em saúde, bem como de outras políticas públicas, confirmando esta tendência a partir do aparecimento de incentivos financeiros para as famílias de baixa renda (SENNA *et al*, 2007). Entretanto, considera que há elementos negativos na educação de seus filhos: desobediência, a falta de respeito, e que elas não conseguem resolver. Buscando uma referência no

¹⁶ Fala produzida por uma das participantes.

passado, na relação com seus pais ressaltam que em seu tempo isso não ocorria. De certo modo refletem aquilo que Sánchez (1995) afirma das mudanças nas relações familiares:

A perda do poder dos pais em relação aos filhos provoca com frequência uma falta de disciplina. A disciplina autoritária dá lugar a uma falta de controle sobre as condutas dos filhos, especialmente dos filhos adolescentes, que podem chegar a impedi-los de exercer de maneira eficaz seu dever de protetor (SÁNCHEZ, 1995, p. 14, tradução livre pela autora deste estudo¹⁷).

A dificuldade de estabelecer um diálogo familiar com seus filhos é muitas vezes justificada nas falas dessas mulheres mais jovens, pelo fato de não saberem lidar com as novas demandas ou necessidades de seus filhos. Remetem-se ao passado para questionar o presente, uma vez que seus filhos esse, estão exigindo muitos dos pais, como destacamos nos relatos do abaixo do quadro 3.3.3:

Quadro 3.3.3: Representação Social da Infância dos filhos pelas mulheres mais jovens

Grupo	Núcleo Central	Relato	Elementos Periféricos	Relato
Mulheres entre 20 a 49 anos	Acesso à escola. Oportunidade de estudar. Futuro melhor para os filhos	“Meus filhos hoje têm mais oportunidades do que eu tive, tem escola, tem saúde, tem muito mais coisas do que eu tive. Hoje, eles não precisam trabalhar, só estudar” Relato da participante R dos S. M, de 42 anos.	Não respeitar os pais e não valorizam o que tem. Medo da violência e das drogas.	“Meus filhos reclamam quando não tenho dinheiro para dar alguma coisa para eles, mas falo que na minha infância eu não podia pedir aos meus pais, tinha que trabalhar. Os filhos de hoje não sabem valorizar o que têm, pois não precisam passar dificuldade” Relato da participante A.A.S, de 30 anos.

¹⁷ No original em espanhol: “La perdida de poder de los padres em relación com los hijos provocan frecuencia una falta de disciplina. La disciplina autoritaria de paso a uma falta de control sobre la conducta de los hijos adolescentes, que puede llegar a impedirles ejercer de manera eficaz su deber protector.”

				<p>“Tenho muito medo das drogas, da violência, que eles se metam com gente ruim” Relato da participante P.P.S, de 30 anos.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: pesquisa de campo feita pela autora

Os elementos evocados pelas participantes da pesquisa estavam associadas à infância dos filhos, era sempre referenciada a própria infância vivida. Confirmando o que ressalta Peralta (2007), a memória fornece referentes de significações constituídos por visões partilhadas do passado que são geradas pelo presente e orientadas para o futuro e implica uma constante dialética entre o passado, o presente e o futuro. Ainda segunda a autora:

A memória social é, assim, constituída pela integração de diferentes passados num passado comum aos membros de uma coletividade, referindo-se àqueles elementos da recordação individual que são comumente partilhados pelo grupo, fornecendo as bases para a construção de uma significação coletiva. [...] Em suma: a construção do passado, embora assentando sempre em quadros de significação e em contextos culturais específicos, não deixa também de estar moldada pelas experiências emocionais e pelas expectativas pessoais de cada indivíduo (PERALTA, 2007, p. 19).

A partir da representação da infância dos filhos que as participantes da pesquisa produziram evocações sobre a infância, apoiadas pelas suas próprias lembranças. Como ressalta Bosi (2010), essa memória sobre a infância se aproxima, pela sua força e espontaneidade, da pura evocação.

3.4 Memória e Representações Sociais da Infância

No núcleo central, as mulheres mais velhas, entre 53 (cinquenta e três) e 74 (setenta e quatro) anos de idade, apresentaram uma evocação maior elementos e narrativas associadas a uma infância pobre, onde exerceram o trabalho muito cedo, porém associavam a um período de vida feliz. Em seguida, evocaram a ausência da escola em suas vidas associando-a as

dificuldades financeiras que viveram e a necessidade de trabalhar durante a infância. Como aponta Noronha (1986), muitas vezes as mulheres no meio rural são privadas da educação escolar para se educarem através do trabalho. Como pode ser observado no quadro 3.4.1. a seguir:

Quadro 3.4.1. Representação Social da Infância pelas mulheres mais velhas

Grupo	Núcleo Central	Relato	Elementos Periféricos	Relato
Mulheres entre 53 a 74 anos	Infância Boa Infância Pobre Infância feliz Infância com dificuldades	“A gente era muito pobre, tinha uma vida difícil, mas minha infância foi muito boa.” Relato da participante A.A dos S, de 73 anos.	Infância de trabalho Infância de não poder estudar.	Só não pude estudar, porque desde dos dez anos trabalhava eu e meus irmãos como vaqueiros do meu pai na roça dos outros”. A.P.S, de 70 anos.

Fonte: pesquisa de campo feita pela autora

Notamos que os principais elementos evocados por todas as mulheres mais velhas foram de uma infância marcada pelo trabalho e dificuldades financeiras, mas que para muitas, também tinham seu componente prazeroso e de boas relações na família. O trabalho rural na infância apareceu no relato das lembranças de todas as mulheres, mas em alguns elementos periféricos não figurou como algo condenatório por elas, referendando a pesquisa realizada por Nascimento (2004), quando este autor ressalta que muitas vezes estas lembranças trazem certo tom nostálgico e saudoso do trabalho na infância. Nessa temática, identificamos os primeiros elementos conflitantes, como podemos destacar pelo relato de uma das participantes:

“Meu pai não me deixava ir para a escola, que era longe da nossa roçinha (ficava na sede do então distrito de Barra do Choça), pois ele dizia que mulher não precisa saber ler e nem escrever, que mulher não precisa saber escrever para mandar bilhetes para namorados” Relato da participante C dos S, 74 anos.

Cordeiro (2012) evidenciou em sua pesquisa com mulheres trabalhadoras rurais do sertão pernambucano que são atribuídos socialmente às mulheres na área rural, espaços circunscritos a casa, ao grupo familiar e à comunidade a que pertencem, cabendo aos homens lidar com outros espaços sociais, compelindo-os a gestão da unidade familiar, a aquisição de

equipamentos para o trabalho, a comercialização dos produtos e o comércio de terras, a liberdade para sair, beber com os amigos, ir às festas e jogos, não necessariamente acompanhados da família.

Nos relatos das participantes da pesquisa mais velhas, não foi claramente evidenciado esses conflitos e essas novas formas de organização da produção familiar, o que não significa que relações de autoridade, poder e gênero na conjuntura familiar não existissem na realidade delas.

É interessante observar que mesmo a relação da infância agradável é permeada por um trabalho infantil, pelo analfabetismo e pela falta da escola. É importante destacarmos que a falta de acesso à escola deve também ser compreendida no contexto sócio-histórico da região já apresentada, já que a primeira escola do município a ser instalado, ainda como distrito de Vitória da Conquista, foi no ano de 1953, período em que boa parte das participantes já tinha idade escolar, mas não possuíam condições financeiras para se deslocar até a sede do distrito, indicativo da histórica fragilidade da educação escolar no meio rural. Neves (2007) também aponta em seu trabalho sobre as representações sociais da escola de mulheres e homens de um assentamento a respeito desta fragilidade do acesso a escola no meio rural. Contudo, as participantes não atrelaram como uma explicação de suas dificuldades a falta da instituição escolar no povoado em que habitavam, mas sim à dificuldade de deslocamento para a escola da sede do distrito.

Nas pesquisas de Naiff & Sá (2007) e Naiff *et al*, (2008) sobre representação da educação escolar e memórias autobiográficas de mães e filhas de baixa renda, habitantes de uma periferia do Rio de Janeiro, o trabalho na infância marcou bastante a trajetória de vida das mulheres do grupo das mães, tendo estas associado poucas lembranças boas a essa fase, em que as dificuldades financeiras foram marcantes, emergindo a partir dessas memórias a preocupação de poupar as filhas do trabalho infantil para diferir de sua própria realidade. As pesquisas de Azevedo (2011) também evidenciam que memórias recompostas de exclusão escolar por parte de mães trabalhadoras rurais são elementos decisivos pelos quais ocorreu a inserção desvantajosa no contexto de distribuição social do acesso à educação, através da entrada

precoce do trabalho em suas vidas, que se apropriou da infância, tornando-as adultas precocemente na medida em que incorporaram em seu cotidiano a assunção das tarefas de manutenção da família. Em tal contexto, o tempo da escola se tornava secundário perante o tempo do trabalho.

Nenhuma das participantes mais velhas evocou exercer trabalho remunerado na infância, apontado em seus relatos pela execução de dois tipos principais de trabalhos, mas que ambos as privavam do acesso ou permanência na escola: o trabalho doméstico e o trabalho na propriedade rural da família. Como ressalta Noronha (1986), o trabalho infantil exercido na roça era relatado pelas mulheres como uma “ajuda” para a família, trabalhando na própria propriedade ou auxiliando seus pais no serviço.

Já no grupo das mulheres mais jovens, há uma relação mais nostálgica e valorativa quando estas relatam suas recordações da infância vivenciada. Relembrem com riqueza de detalhes sobre os principais jogos de criança, um acesso maior ao espaço público e às “brincadeiras de rua”, a uma experimentação maior do lazer nos tempos de criança e atribuem a uma escolha pessoal, na maioria dos casos, e não a uma imposição familiar ou circunstancial, a busca pelo trabalho na lavoura, principalmente na adolescência, encontrados como elementos periféricos da representação, conforme apresentamos no quadro 3.4.2 a seguir:

Quadro 3.4.2. Representação Social da Infância pelas mulheres mais jovens

Grupo	Núcleo Central	Relato	Elementos Periféricos	Relato
Mulheres entre 20 a 49 anos	Infância Boa Ir para a escola. Dificuldade de terminar os estudos.	“Tive uma infância feliz. Ia para a escola pela manhã e ajudava minha mãe na roça e em casa pela tarde. Só que não pude terminar os estudos”. Relato da participante P. S. dos S, de 30 anos.	Infância de trabalho. Infância de brincadeiras	“Tive uma infância muito boa, brincava na rua de pega-pega, bandeirinha, corria, nadava no rio e estudava também.” Relato da participante A. dos S, de 30 anos.

Fonte: pesquisa de campo feita pela autora

Identificamos no núcleo central do grupo evocações associados à importância da escola e a dificuldade de conseguirem permanecer e concluir os estudos, sendo apontada a necessidade de trabalhar na adolescência como principal motivo do abandono escolar. Nos elementos periféricos também é reforçado e evocado as dificuldades de acesso e permanência na escola, já que no período da infância e juventude vivida pelas participantes existia somente uma única escola para atender a toda a comunidade, e para dar prosseguimento aos estudos, era necessário ir à sede do município para estudar. Neste grupo, entretanto, a pouca permanência escolar é muito mais relacionada às dificuldades financeiras vividas pela família, motivo pelo qual atribuem a não continuidade dos estudos.

Entretanto, não foi apenas no grupo das mulheres mais velhas que o contraste entre a infância boa e de uma infância marcada pelo trabalho que impediram de ir a escola ocorreram. Essa característica figura também nas memórias das mulheres mais jovens, como aponta uma das participantes, que nos conta sobre sua trajetória de trabalho infantil e dificuldades para ajudar a mãe no sustento da família:

“Minha infância não foi muito boa não, pois tive que trocar o lápis pela enxada. Larguei a escola porque era a irmã mais velha, e tive que ajudar para por comida em casa para sustentar meus irmãos, depois que meu pai sofreu um acidente. Eu tinha dez anos.” Relato da participante A. A. S, de 30 anos

Podemos fazer um paralelo com outros estudos em que as mulheres de uma geração mais recente indicam este maior tempo de lazer, resgatam boas lembranças da escola e indicam a mudança para um mundo adulto através das escolhas em se dedicar ao mundo do trabalho e a vivências sexuais (NAIFF & SÁ, 2007). Diferente dos relatos das mulheres mais velhas, o matrimônio não figurou como elemento representativo da infância, inferindo-se que se deve ao fato dessas mulheres terem casados já na maioridade, após os 18 (dezoito) anos. Para Magalhães (2010), essas novas gerações alcançaram diferentes oportunidades de escolarização e diversificação nos setores ocupacionais, quando comparadas as suas mães e avós, mas que ainda sofrem de uma relação desigual de gênero, como aponta a autora:

[...] A cada dia é possível deduzir, diante dos dados da realidade, que continuam testemunhando e convivendo com 'tipos sociais de mulheres', que aparecem cada vez mais vinculados a uma rede imbricada de condições sociais, coletivas, familiares e culturais, que são superpostas ao seu desempenho social. Uma realidade onde as questões de gênero, de certa forma, aparentemente, aparecem resolvidas ou atenuadas, quando se observa o crescimento de sua inserção no trabalho, na composição da renda familiar, na educação. Contudo, os próprios dados indicam que ainda persistem as desigualdades de gênero, embora não se possa deixar de ressaltar, por sua vez, que as mulheres aparecem e ganham visibilidade em vários espaços sociais, tornando evidentes essas contradições e, quiçá, apresentando outros enfrentamentos e perspectivas com vistas a sua superação (MAGALHÃES, 2010, p. 87).

A seguir, apresentaremos como memórias e representações da escola e como estas deixaram marcas nas mulheres participantes desse estudo.

3.5 Memória e Representações Sociais da Escola

A memória comum destas mulheres parte de seu contexto rural de dificuldades que impediram o acesso a escola, e a uma diferenciação de gênero, uma vez que referenciam a sua condição social de mulher ao espaço doméstico e privado. Para Jedlowski (2001), a dimensão social da memória social também é evidenciada pelas narrativas e expressões associadas a um contexto.

Em resposta ao questionário socioeconômico, as mulheres mais velhas confirmam que no seu tempo, entre os anos 40 e 50 do século XX, não tinham direito ao acesso a escola, já que todas desse grupo nunca frequentaram a sala de aula. Já as mulheres mais jovens, frequentaram a escola, tendo em média mais de dois anos de estudos, entretanto, os poucos anos de escolarização evidenciam ainda a dificuldade de permanecerem na escola. Noronha (1986) em sua pesquisa com trabalhadoras rurais elenca algumas razões que mantêm essas crianças afastadas da escola no meio rural:

[...] a subordinação de seu tempo e de seu ritmo ao ciclo agrícola, a necessidade de abandonar os estudos antes do tempo regular, o estado de precariedade das escolas que costumam frequentar, a distância geográfica entre as escolas e sua casa, o desinteresse pela escola, a reprodução do ciclo de esvaziamento dos conteúdos nos professores mal preparados, a repetição seguidas vezes da mesma série, a dificuldade de os

pais acompanharem as atividades escolares, a falta de tempo e de condições pedagógicas (NORONHA, 1986, p. 210).

As participantes da pesquisa, de ambos os grupos, relatam experimentar impedimentos durante sua infância para frequentar a escola, sendo cada uma em sua época. Algumas não tiveram direito algum de frequentar a escola, outras não puderam dar prosseguimento aos estudos.

As mulheres mais maduras participantes desse estudo trouxeram marcas mais profundas, em seus relatos, a miséria e a dificuldade financeira enfrentada pela família, temática que apresentou evocações, para algumas, elementos distintos que indicam uma vivência particulares o trabalho realizado na infância, mesmo com falta de leis que protegessem a criança trabalhadora, significou um momento de estar próximo aos pais, sendo algo positivo, como destacamos o relato de uma das participantes:

“Não pude estudar, sabe? Porque desde dos dez anos trabalhava eu e meus irmãos como vaqueiros do meu pai na roça dos outros. Era bom, ficava a família toda junta e a gente aprendia a mexer com bicho, a mexer na roça”. A.P.S, de 70 anos.

Os elementos periféricos, ou seja, aqueles que são relacionados às vivências mais particularizadas, confirmam questões de gênero, ou seja, àquelas relacionadas ao sofrimento, repressão familiar, ao matrimônio precoce, figuraram como elementos que dificultaram não acesso à educação formal das nossas pesquisadas. Todas as participantes do grupo das mulheres mais velhas relatam que o matrimônio na fase de transição entre a infância e a adolescência (entre 11 e 14 anos) anteciparam sua vida adulta. E como ressalta Jelin (2002, p. 99): “os símbolos de dor e de sofrimento personalizados tendem a se incorporar mais nas mulheres”.

A relação entre infância, miséria e pobreza, que figura tanto nos elementos centrais como nos periféricos das mulheres mais velhas, trazem a tona circunstâncias que mantiveram afastadas do acesso a escola, essa instituição aparece representar um papel fundamental para desse grupo e que é contrastada com a realidade de suas vidas e de seu passado. Essas mulheres, as suas memórias, são marcadas pela negação do acesso a escola.

Em seus relatos, a escola figura como elemento bastante expressivo da representação social, por significar um ideal de vida melhor não alcançado e por ser um espaço idealizado e idílico, que resolveria boa parte de suas situações de vida atual.

A situação das mulheres do grupo expressam a mulher da década de 1950 e início da década de 1960, ainda bastante pautado pela realização no casamento e maternidade. Percebemos que esse fato não ficou evidenciado no grupo das mulheres mais jovens, que não trouxeram como recordação relatos relacionados a privação do espaço público.

Observamos no quadro que as lembranças evocadas pelo grupo de mulheres mais velhas no núcleo central, evidenciam o presente a luz do passado, ou seja, que seria diferente se tivessem ido à escola, se não tivessem que trabalhar, conforme podemos visualizar a partir do quadro 3.5.1:

Quadro 3.5.1 Representação Social da Escola pelas mulheres mais velhas

Grupo	Núcleo Central	Relato	Elementos Periféricos	Relato
Mulheres entre 53 a 74 anos	A escola é importante. A gente aprende muito.	“Acho a escola algo muito importante, para a gente aprender e ser menos ignorante” Relato da participante A.P.S, de 70 anos.	A escola daria mais oportunidade.	“Teria mais oportunidades se tivesse estudado” Relato da participante V.da S, de 53 anos.

Fonte: pesquisa de campo feita pela autora

Todas as mulheres do grupo das mais velhas relataram que seus filhos frequentaram a escola e todas do grupo mais jovens relataram que seus filhos atualmente frequentam a escola, demonstrando a importância atrelada à educação pelas participantes da pesquisa. Essa relevância atribuída a escola também foi identificada por Noronha (1986), em sua pesquisa sobre o trabalho feminino e relações de saber no meio rural, em que a escola aparecia como importante para a formação das trabalhadoras e principalmente dos filhos destas, pois consideravam que ir a escola era condição para que seus filhos se tornarem pessoas que compreenderiam melhor o mundo.

As mulheres mais jovens que tiveram acesso a escola, retalam recordações considerando sempre suas experiências vividas no espaço institucional escolar, evidenciando marcas de suas representações sobre a escola. A memória representacional de uma escola que apareceu no núcleo central fez referência ao cotidiano escolar, como a ambiência no espaço físico, os colegas de sala de aula, os comportamentos produzidos no momento da aprendizagem, as relações com os docentes e a instituição como um lugar acolhedor: Para Halbwachs (2006), as imagens espaciais desempenham um papel de marca importante na memória social, o que observamos no relato de nossas participantes, já que elas frequentaram a mesma escola da comunidade e tiveram os mesmos professores. Ainda segundo o sociólogo:

[...] Quando inserido numa parte do espaço, um grupo o molda à sua imagem, mas ao mesmo tempo dobra e se adapta a coisas materiais que a ela resistem. O grupo se fecha no contexto que construiu. A imagem do meio exterior e das relações estáveis que matem com este passa a primeiro plano da ideia que tem de si mesmo (HALBWACHS, 2006, p. 159).

Quadro 3.5.2 Representação Social da Escola pelas mulheres mais jovens

Grupo	Núcleo Central	Relato	Elementos Periféricos	Relato
Mulheres entre 20 a 49 anos	A escola como um lugar bom. Escola como lugar de bons professores.	“Gostava de estudar, mas tinha que trabalhar para ajudar no sustento da família. Ia para a escola pela manhã e trabalhava pela tarde.” Relato da participante P. S. A, de 20 anos.	Não ter oportunidade de continuar na escola.	“Gostava da escola, mas não pode concluir os estudos porque minha família não tinha condições de me mandar estudar na cidade” Relato da participante P. S. dos S, de 30 anos.

Fonte: pesquisa de campo feita pela autora

Notamos que nos relatos das mulheres as vivências do cotidiano escolar estão fortemente marcadas na memória social do grupo. Exemplo disso é a presença de uma lembrança de docentes que marcaram a fase escolar de muitas participantes desse grupo etário:

“Lembro até hoje de meus professores, e tinha uns dois que eram bem exigentes. Eram bons professores, só não gostavam que a gente bagunçasse na sala. Muitas pessoas lembram desses professores aqui da comunidade.” Relato da participante A. dos S, de 30 anos.

Outros dados relevantes que destacamos ainda é a presença da dificuldade de acesso à escola também nesse grupo de mulheres, diferenciando das mais maduras, já que as mulheres mais jovens tiveram, ainda que de forma limitada, acesso ao ensino básico, e as dificuldades se encontravam em não ter condições financeiras de prosseguir com os estudos nas escolas situadas na sede do município, que fornecia as demais séries do ensino fundamental e do ensino médio:

“Comecei a estudar tarde, com 7 anos de idade, porque não tinha escola para crianças menores na comunidade. Gostava muito da escola, mas tive que abandonar os estudos aos 11 anos, pois não tinha condições de estudar na sede no município, já que só tinha vaga para uma pessoa no carro que levava para a cidade e para meu pai não ter que escolher entre eu e meu irmão, os dois ficaram sem estudar. Lembro até que, por gostar tanto da escola, eu repeti a 4ª série para não deixar de estudar e ter que sair da escola” Relato da participante R. dos S. M, de 42 anos.

Podemos notar que as manifestações de ambos os grupos sobre a escola foi de positivá-la, trazendo-a como algo importante. Para as mulheres que não tiveram acesso, a escola figura como o espaço que lhes dariam melhores oportunidades. Para as participantes que não puderam dar continuidade aos estudos, a escola é relacionada a um momento da vida de boas recordações. Mas, como afirma Halbwachs (2006), é lembrança é mais do que memória, é também representação e não foram destacadas pelas participantes, do grupo das mulheres mais velhas, a negação do acesso a escola, e pelo grupo das mulheres mais novas, a precarização que a escola pública oferecida a elas naquele momento tinha. Para o mesmo autor, em sua outra obra, tendemos a selecionar lembranças mais positivas e escamotear àquelas menos agradáveis (HALBWACHS, 2004).

A memória comum apresenta pelo núcleo central de todas as mulheres em estudo acerca da escola ficou evidente que não tiveram acesso ou tiveram acesso restrito, se referenciam a um quadro social (HALBWACHS, 2004),

demarcado por um contexto rural de dificuldades econômicas e sem condições de acesso a bens sociais, como a escola. Mas também a um quadro social, baseado em valores diferenciados de gênero à condição social da mulher ao espaço doméstico e privado, familiar e de trabalho, localizados no espaço rural.

CONCLUSÕES

Observamos que os quadros das memórias dos dois grupos de mulheres estudadas são referenciados no espaço rural e na família. Elas se remetiam aos lugares, a depender de suas idades, a memórias comuns e distintas de acordo com o tempo vivido. Notamos que se desenhava uma tendência das participantes da pesquisa em relatarem acontecimentos de suas infâncias o local em que vivem e sobre o que havia mudado, o que havia de diferente do hoje para o ontem. Os conteúdos mais evocados por suas lembranças foram relacionados a infância e a situação de privação. A descrição de atividades junto aos pais e a família que poderiam ser caracterizadas como trabalho eram corriqueiras durante seus relatos e havia certo tom nostálgico em suas narrativas.

As memórias evocadas por cada grupo foram permeadas por um aspecto central: a importância da escola e da educação. Para as participantes da pesquisa, a educação escolar configura como aquela responsável pela melhoria de vida de seus filhos, como o caminho que dá acesso a novas oportunidades, o lugar de ascensão social, de sair da pobreza e de exercer um trabalho pesado quando crianças. Entretanto, em contraste com essa visão positivada da escola, as mulheres ressaltam as dificuldades que possuem com a educação não formal de seus filhos, com o contraste da educação familiar que elas tiveram com aquelas que elas tentam fornecer aos filhos.

Contudo, a referência à escola quase sempre aparecia como um “direito” negado ou de difícil acesso e como uma conquista que queriam garantir a seus filhos. A escola surge então como este espaço construído especialmente para fornecer instrução e conhecimento às crianças, bem como apresentá-las as regras de socialização, servindo como uma ponte entre o cotidiano privado das famílias, com o espaço externo e social (VASEN, 2008). No atual cenário, “a escola tem sido gradualmente a responsabilidade inevitável para intervir na produção social de sentidos sobre o passado recente” (FALCHINI, 2008, p. 01).

Os dados que apresentamos indicam que os relatos do passado e as vivências, há uma necessidade de mostrar o presente, particularmente da

educação de seus filhos, trazendo aspectos culturais, socioeconômicos, influências sociais, crenças e percepções, que estruturaram o passado trazido à tona pelo seu porta-voz, o sujeito que lembra (NAIFF-MIGUEZ & SÁ, 2007). E que essas lembranças da infância, segundo Halbwachs (2004), só seriam conservadas devido à memória social. Ainda sobre as memórias da infância, reafirmando Carli (2011), a memória da infância se fabrica através da escritura adulta, produzindo-se uma particular apropriação do passado.

Confirmamos nas representações evocadas a importância da escola. Como apontam Naiff *et al* (2008), esta escola positivada é muitas vezes idealizada nas lembranças e representações, contrapondo com a realidade de que esse espaço social se mostra pouco sensível às questões trazidas pelas camadas mais pobres da população. Assim como a escola, a família também sofre influência pelo contexto histórico e cultural. E as mudanças ocorridas historicamente na definição e na organização da família são percebidas através dos dois grupos de mulheres rurais. Notamos que as participantes mais velhas ainda sofreram a determinações das famílias patriarcais e tradicionais, enquanto que as participantes mais jovens já acompanharam algumas mudanças dentro de suas famílias.

Ressaltamos que nossa pesquisa confirma a manutenção nesse espaço rural de relações desiguais de gênero. As mulheres rurais continuam exercendo múltiplas funções: dona de casa, esposa, mães, trabalhadora rural, safrista, proprietária e lavradora de sua própria terra (NORONHA, 1986). Mesmo com uma conquista, enquanto ideia na sociedade, de igualdade entre homens e mulheres, como reitera Jelin (1995). Frisamos que, as relações de gênero necessitam vir à tona, a fim de superar a realidade dada que ainda esconde situações de exploração de desigualdade de gênero, e que ainda refletem na formação e transmissão das gerações, incidindo nas relações e no cotidiano da vida pública e privada, como aponta Magalhães (2010).

Confirmamos também que as representações sociais são, de fato, mecanismos de construção de termos/evocações de uma época em uma estrutura social, ainda que tenha um passado reconstruído à luz dos fatos e idéias. Percebemos então que tanto a teoria das representações sociais, como

da memória, são consideradas como formas de expressão do pensamento social, sendo ambos regido por crenças, percepções e memória (BONARDI, 2003). Seja qual for a abordagem, o fenômeno de lembrar é um processo de transformação do passado, e a memória de um grupo social contribui para a formação e manutenção das Representações Sociais: um sentido é criado e atribuído a um objeto e, finalmente, passados de uma geração para outra. Portanto, nosso intuito, como este estudo, foi de apreender elementos da vida cotidiana das participantes, analisando a partir de seus relatos, as memórias e as representações sociais de infância e escolas dessas mulheres rurais. que consiste principalmente de rotina, comportamentos habituais, não pensadas, aprendidos e repetidos, compartilhando o passado e o presente da memória (JELIN, 2002).

Outra importante consideração que devemos apresentar sobre nossa pesquisa é a ampliação, na pesquisa sobre memória social, da aplicação de métodos inspirados na teoria das Representações Sociais. Para Mancebo (2004), o método deve ser por certo problematizado e aperfeiçoado à exaustão, inclusive como o desenvolvimento de novos procedimentos, técnicas e instrumentos para que a investigação psicossocial. Um pesquisador que se aventura a investigar no campo empírico, principalmente nas ciências humanas, deve estar atento ao processo construtivo-interpretativo que a pesquisa requer na busca pelo conhecimento, e nas múltiplas e complexas expressões dos sujeitos estudados (GONZALEZ REY, 2005).

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. (pp. 27-38). Goiânia: AB, 1998.

ALBA, Martha de. Representações sociais e memória coletiva; uma releitura. In. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Angela Maria de Oliveira Almeida; Maria de Fátima de Souza Santos; Zeidi Araújo Trindade (org). Brasília: Technopolitik, 2011, pp. 393-432.

ALMEIDA, Sandro Henrique Viera de. **O conceito de memória na obra de Vigotski**. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; CUNHA, Tânia Rocha Andrade. LIVRO DE COSTURA SINGER: Fonte documental para os estudos sobre trabalho e gênero. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/4070/3373>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. “Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...”: Representações sobre educação a partir de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. **Educar em Revista**, América do Norte, 40, set. 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/view/19333>. Acesso em: 18 Nov. 2012.

BANCHS, María Auxiliadora. Representaciones Sociales em proceso: su análisis a través de grupos focales. In MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.); CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.); JESUÍNO, Jorge Correia (Org.); NÓBREGA, Sheva Maia (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. 1ª ed. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2005, v. 1, pp. 401-424.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Infância**. Rio de Janeiro: Planeta, 2009.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932-1995.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In Del Priore, Mary (Org.), **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 607-639.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução Paulo Neves. 2º ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)

BRASIL. **Diretrizes do NASF- Núcleo de apoio à saúde da família**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília : 2009, (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica ; n. 27)

BREDA, Bruna. **Infância: imagens e memórias de adultos**. São Paulo/SP, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BONAN, Claudia. **Reflexividade, sexualidade e reprodução. Processos políticos no Brasil e no Chile**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/UFRJ, 2002.

BONARDI, Christine. Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières. **Reveu Connexions**, 2/2003 (nº80), pp. 43-57. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2.htm>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, 1993.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras. 16ª Ed, 2010.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Introdução: Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. In MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.); CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.); JESUÍNO, Jorge Correia (Org.); NÓBREGA, Sheva Maia (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. 1ª ed. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2005, v. 1, pp. 19-24.

CARLI, Sandra. **La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad**. 1º ed. Buenos Aires: Paidós, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, abr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>.

CASANAVE, Carlota Maria Ibertis de Lassalle. **As tramas de mnemosine: a memória nos primórdios da teoria freudiana**. Tese de Doutorado: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Campinas, SP: [s. n.], 2008.

CASAS, Ferrán. **Infância: perspectivas psicosociales**. Barcelona: Paidós, 1998.

CHAVES, Antonio Marcos. O fenômeno psicológico como objeto de estudo transdisciplinar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100016>.

CORDEIRO, Rosineide de L. M. Gênero em contextos rurais: a liberdade de ir e vir e o controle da sexualidade das mulheres no sertão de Pernambuco. In: Jacó-Vilela, Ana Maria; Sato, Leny (org). **Diálogos em Psicologia Social**. RJ: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, pp.133-143.

COUTINHO, Sabine Mantuan dos Santos; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Relações conjugais e familiares na perspectiva de mulheres de duas gerações: "Que seja terno enquanto dure". **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 2010 .

CRUZ, Enêde Andrade da. Técnica de análise estrutural das Representações Sociais. In: **Anais do I Simpósio Estadual de Representações Sociais: Educação, Representação Social e Subjetividade**. Salvador - Bahia: UNEB, 2007.

DATASUS – Departamento de Informática do SUS. **Sistema de informação da atenção básica (SIAB) 2011**. Brasília: DATASUS.

EBBINGHAUS, Hermann. **Memory: a contribution to experimental psychology**. Tradução de Henry Ruger e Clara Bussenius. Publicado originalmente em 1885. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Ebbinghaus/index.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2012.

FALCHINI, Adriana. **La escuela como un actor social en la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente**. Anais do IV Congresso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas, Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 22 al 24 de octubre de 2008. Disponível em: <http://www.narrativas-memoria.com.ar/>, agosto de 2010. Acesso em 28 de setembro de 2011.

FARIAS, Francisco Ramos de. Pensando a memória social a partir da noção de "a posteriori" de Sigmund Freud. **Morpheus** (UNIRIO. Online), v. 08, p. 13-2008, 2008. Acesso em 05 de maio de 2011.

FARR, Robert M; GUARESCHI, Pedrinho A.; MAIA, Paulo V. **As raízes da psicologia social moderna (1872-1954)**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Psicologia social)

FENTRESS, James & WICKHAM, Chris. **Social Memory**. Londres: Blackweel Publishers, 1992, (New Perspectives on the Past).

FREUD, Sigmund. Carta 52. In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1896-1996, v.01, pp. 281-287.

_____. Lembranças Encobridoras. In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1899-1996, v.03, pp. 285-306.

_____. Uma nota sobre o “bloco mágico”. In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1925-1996, v.19, pp. 253-262.

GABBI JUNIOR, Osmyr Faria. A teoria do inconsciente como teoria da memória. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, 1993. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 maio 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O valor Heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. Fernando González Rey (org). São Paulo: Thomson, 2005, pp. 27-52.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Rubí; Concepción; Caracas: Anthropos; Universidad de Concepción; Universidad Central de Venezuela, 2004.

_____. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Centauro, 2006.

HEIDBREder, Edna. **Psicologias do século XX**. 5. ed. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1993.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Brasília: IBGE.

JAMES, William. **The principles of psychology**. Publicado originalmente em 1890. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>. Acessado em 01 de agosto de 2012.

JEDLOWSKI, Paolo. Memory and Sociology: Themes and issues. **Time & Society**, 10 (1), 29-44, 2001.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.

_____. Familia y género: notas para el debate. in Wainerman, Catalina (ed). **Vivir en Familia**. Buenos Aires. Unicef/Losada, 1995.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, jun. 2011.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista (Impressa)**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

KRÜGER, Helmuth. **Introdução à Psicologia Social**. 12^o edição, Ed. E.P.U, São Paulo, 1986.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 10-19.

_____. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). **Psicologia social comunitária**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, pp.17-34. (Psicologia social).

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, história e memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.99 –105, dez. 2007.

_____. Gênero, participación laboral, educacional y procesos formativos. In. **Investigaciones actuales de las mujeres y del género**. Santiago de Compostela: Universidad, Servizo de Publicacións. Org. Rita M^a Radl Philipp (e intercambio científico), 2010, pp. 81-89.

MAJOR, René. **Lacan com Derrida**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In MANCEBO, Deise; JACÓ-VILELA, Ana Maria. **Psicologia Social: Abordagens Sócio-Históricas e Desafios Contemporâneos**. 2^o edição, ed. UERJ, Rio de Janeiro, 2004, pp. 35-48.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MENDES, Geísa Flores; ALMEIDA, Maria Geralda. Território e lugar nas representações do Sertão da Ressaca, Bahia, Brasil. **Cuadernos de geografia**, v. 16, p. 39-47, 2007. Disponível em: redalyc.uaemex.mx. Acesso em 18 de novembro de 2012.

MINGIONE, Enzo; PUGLIESE, Enrico. A difícil delimitação do "urbano" e do "rural": alguns exemplos e implicações teóricas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 22, abril 1967, pp. 83-99. Disponível em: geografia.fflch.usp.br. Acesso em 18 de novembro de 2012.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. Definição da Metodologia. In **Projeto de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005, pp. 49-88.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, (Psyche).

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SÁ, Celso Pereira de. De mãe para filhas, o legado da exclusão social: um estudo de memórias autobiográficas. **Memorandum**, 13, 2007, pp. 88-99. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SA, Celso Pereira de; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100012>.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Centro de Ciências Humanas e Naturais. **Memória dos verdes anos: saudade da infância na música popular brasileira - uma investigação e uma proposta de análise de dados**. 2004. xv, 164 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

NASCIMENTO, Neusa Maria Góes Marques; Freitas, Joseania Miranda; Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. **Adolescência com prazo de validade: um estudo do impacto da prática educativa em Instituições de Abrigo de Salvador**. 2005. 151 f. + Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria, CAMARGO, Brigido Vizeu. Psicologia Social, Representações Sociais e Métodos. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto: v.8, n.3, p.287-299, 2000. Disponível em: http://www.sbponline.org.br/revista2/vol_anteriores/vol8n3.htm. Acesso em 18 de novembro de 2012.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos. **Projeto vividos representações construídas: as Representações Sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida**. 2007, 262f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Educação.

NORONHA, Olinda Maria. **De camponesa a "madame": o trabalho feminino e relações de saber no meio rural**. Edições Loyola, São Paulo, 1986. (Coleção Educação Popular nº 04).

NOVAIS, Idelma Aparecida Ferreira; MASCARENHAS, Maria José Rapassi. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. **Produção e comércio na Imperial Vila da Vitória (Bahia, 1840-1888)**. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2008

NOVAIS, Idelma Aparecida Ferreira; OLIVEIRA, Jacson Tavares de; GOMES, Ricardo Amorim. **A história de Barra do Choça: povoamento, emancipação política e contexto atual**. Vitória da Conquista, Ba: Gráficalog, 2012.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antônio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.); CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.); JESUÍNO, Jorge Correia (Org.); NÓBREGA, Sheva Maia (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. 1ª ed. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2005, v. 1, pp. 573-603.

PAREDES, Eugênia Coelho. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In MENIN, Maria Suzana de Stefano; SCHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005, pp. 131-156.

PERALTA, Elsa. Abordagens Teóricas ao Estudo da Memória Social: Uma Resenha Crítica. **Arquivos da Memória: Antropologia, Escala e Memória, 2**, 2007. Disponível em: dialnet.unirioja.es. Acesso em 18 de novembro de 2012.

PERROT, Michele. Práticas da Memória Feminina: A Mulher e o espaço público. **Revista Brasileira de História 18**, ANPUH/Marco Zero, 1989. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistabrasileira/public/>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

PHILIPP, Rita Maria Radl. A modo de introducción: aspectos epistemológicos de lãs investigaciones de lãs mujeres y del gênero. In **Investigaciones actuales de las mujeres y del gênero**. Santiago de Compostela: Universidad, Servizo de Publicacións. Org. Rita Mª Radl Philipp (e intercambio científico), 2010, pp. 9-21.

ROUSSIAU, Nicolas; RENARD, Elise. Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale. **Connexion**, Paris, n. 80, 2003, p.31-41. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2.htm>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. As memórias da memória social. In SÁ, Celso Pereira (org). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Editora do Museu da República, 2005, pp. 63-86.

_____. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000200015>.

_____. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: Ana Maria Jacó-Vilela; Arthur Arruda Leal

Ferreira; Francisco Teixeira Portugal. (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, v. 1, p. 587-602, 2007b.

SÁNCHEZ, Félix López. Necessidades de la infância: respuestas familiares. In **Infancia y Sociedade: Revista de Estudios**, 1995, v. 30, pp. 8-47.

SANTOS, Milton. Modo de produção técnico-científico e diferenciação espacial. **Território**, IV (6):21-28, jan/jun.1999.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. Rio de Janeiro: Annablume, 2003.

SANTOS, Álvaro Miranda. Os primórdios de uma disciplina – curso e percurso. In **Psicologia Social**. Coordenado por Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro. 6^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, pp. 13-60.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. Tradução Marília de Moura Zanella; Suely Sonoe Murai Cuccio e Maria Fernanda Costa Waeny, 9^o ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: **SOS Corpo**, 1996. Disponível em: <http://www.soscorpo.org.br/>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

SENNA, Mônica de Castro Maia et al . Programa bolsa família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira?. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jun. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100010>.

SERPA, Angelo Szaniecki Perret. O Trabalho de Campo em Geografia: Uma Abordagem Teórico- Metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 7-24, 2006. Disponível em: <http://aqbsaopaulo.org.br/node/156>, Acesso em 18 de novembro de 2012.

SILVA, José Graziano da. O novo rural brasileiro. **Nova economia**, Belo horizonte. 7(1):43-81 (maio de 1997). Disponível em: <http://www.face.ufmg.br/novaeconomia/>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

SILVA, Iraneide Albuquerque de. **O instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: memória e representações sociais**. 2010, 197f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

SILVA, Sílvio Éder Dias da; CAMARGO, Brígido Vizeu; PADILHA, Maria Itayra. A teoria das representações sociais nas pesquisas da enfermagem brasileira. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 64, n. 5, out. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000500022&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000500022>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>.

STOETZEL, Jean. **Psicologia Social**. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1967.

TITCHENER, Edward B. **The postulates of a structural psychology**. Publicado originalmente em 1898. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Titchener/structuralism.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

TRAD, Leny Alves Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e incorporação na pesquisa em saúde coletiva. **Physis (UERJ. Impresso)**, v. 19, p. 10-15, 2009.

UMAÑA, Sandra Araya. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. **Cuaderno de Ciencia Sociales 127**, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica, 2002.

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento cotidiano. In **Psicologia Social**. Coordenado por Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro. 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, pp. 457-502.

VASEN, Juan. **Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente**. 1ª edição- Buenos Aires: Paidós, 2008, (voces de la educación).

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opin. Publica**, Campinas, v. 7, n. 1, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>.

VÈRGES, Pierre. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.); CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.); JESUÍNO, Jorge Correia (Org.); NÓBREGA, Sheva Maia (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. 1ª ed. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2005, v. 1, pp. 471-488.

VIAUD, Jean. Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. **Reveu Connexions**, 2/2003 (nº 80), pp. 13-30. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2.htm>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1998.

WAGNER, Adriana et al . Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, ago. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000200008>.

WELSH-BOHMER, Kathleen; MORGENLANDER, Joel. C. **Determinando a causa da perda de memória nos idosos.** 2000. Disponível em: <<http://www.neuropsiconews.org.br>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

WUNDT, Wilhelm. **Outlines of Psychology.** Tradução de Charles Hubbard Judd Publicado originalmente em 1897. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Wundt/Outlines/>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

_____. **Principles of Physiological Psychology.** Tradução de Edward Bradford Titchener. Publicado originalmente em 1902. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Wundt/Physio/intro.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

ZINCONE, Giovanna. **Da sudditti a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile.** Bolonia. Il Mulino,

APÊNDICE

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa sobre a memória e a representação social da infância e da escola entre mulheres rurais.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das informações fornecidas por mim.

Confirmo estar ciente de que a pesquisadora responsável por este Projeto será a psicóloga mestranda Pâmela Pitágoras Freitas Lima e que poderei contatá-la pelos telefones: (77) 3425-3940 ou (77) 8115-4127.

Data: ____/____/____

Nome da participante: _____

Assinatura da participante: _____

DADOS PRELIMINARES

Nome: _____

Idade: _____

Data de Nascimento: _____ / _____ / _____

Telefone de Contato: _____

1) Local onde Vive:

 Zona Urbana Zona Rural

2) Já morou em outro local? Onde?

 Não Sim _____

3) Estado Civil:

 Solteira Casada/Ajuntada/Amancebada Separada/Divorciada Viúva Outros

4) Ocupação

 Dona de Casa Agricultora/Safrista/Diarista Aposentada/Pensionista Doméstica Outros _____

5) Já exerceu atividade como trabalhadora rural ou safrista/diarista?

 Sim Não

6) Quando começou a trabalhar?

 Infância Adolescência Adulta

7) Começou a trabalhar em?

 Agricultura/Safrista/Diarista Doméstica Propriedade da Família Outros _____

8) Já frequentou a escola?

 Sim Não

9) Quanto tempo frequentou a escola?

 Não frequentei a escola 1 anos 2 anos 3 anos 4 anos Mais de 4 anos

10) Atualmente Estuda?

 Sim Não

11) Onde Estuda?

 Não estudo atualmente TOPA Outros: _____

12) Participa de algum grupo na comunidade? Qual?

 Igreja Associação de Moradores Sindicato Associação de Pais Nenhum Outros _____

- 13) Recebe algum benefício assistencial do governo?
() Nenhum () Bolsa Família () Bolsa Escola () Pensão/Benefício (INSS)
- 14) Quantas pessoas moram em sua casa?
() 2 pessoas () 3 pessoas () 4 pessoas () 5 pessoas () Mais de 6 pessoas
- 15) Quantos filhos você tem?
() 1 filho () 2 filhos () 3 filhos () 4 filhos () Mais de 4 filhos
- 16) Qual a idade de seus filhos:
() Crianças: _____
() Adolescentes: _____
() Adultos: _____
- 17) Seus filhos atualmente:
() Só Estudam () Trabalham e Estudam () Só Trabalham
() Não Estudam e nem Trabalham
- 18) Quais destes meios de comunicação você tem acesso em casa?
() Televisão () Rádio () Jornal () Computador/Internet

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1. Fale sobre como foi sua infância.
2. Como foi sua relação na infância com a escola?
3. Você poderia dizer quais são as lembranças boas e ruins que você tem a sua infância?
4. Diga como você vê a infância de seus filhos.
5. Você poderia dizer quais as coisas boas e ruins da infância de seus filhos?