

Relações de gênero na sala de aula: *memórias de jovens e adultos*

Gender relations in the classroom:
memories of youth and adults

Relaciones de género en el aula:
recuerdos de jóvenes y adultos

 **CRISTIANE SOUZA DE MENEZES***

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

 **LIA MACHADO FIUZA FIALHO****

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO*****

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa as relações de gênero em escolas paraibanas, a partir das memórias da escolarização de rapazes e homens na Educação de Jovens e Adultos. Com pesquisa fundamentada na História Cultural, especificamente nos estudos de gênero, utilizou-se a metodologia da História Oral temática, com entrevistas de dez estudantes do sexo masculino de escolas públicas de João Pessoa, Paraíba. As memórias dos estudantes sobre sua escolarização (entre anos 1950 e 2000), desvelam a concepção de que existiria uma suposta ‘natureza’ distinta para os sexos biológicos, determinando comportamentos de homens e mulheres. Assim, garotos seriam propensos à bagunça,

* Doutora em Educação e professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <cristiane.smenezes@ufpe.br>.

** Doutora em Educação Brasileira e professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades. Editora da revista *Educação & Formação*. *E-mail:* <lia_fialho@yahoo.com.br>.

*** Doutor em Educação e professor dos Programas de Pós-graduação em Educação e Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba. *E-mail:* <charliltonlara@yahoo.com.br>.

enquanto garotas seriam dedicadas aos estudos. Conclui-se que essa percepção contribui para a manutenção de fronteiras entre o feminino e o masculino no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Relações de Gênero. História Cultural. História Oral. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: The article analyzes gender relations in schools in Paraíba based on memories of the schooling of boys and men in Youth and Adult Education. With research based on Cultural History, specifically on gender studies, the methodology of Thematic Oral History was used and ten students from public schools in João Pessoa, Paraíba, were interviewed. The students' memories of their schooling (between the 1950s and 2000s) reveal the idea that there would be a supposedly distinct 'nature' regarding the biological sexes, which would determine the behavior of men and women. Therefore, boys would be prone to mess and girls would be dedicated to studying. It is concluded that this perception contributes to the maintenance of boundaries between the feminine and the masculine in the school routine.

Keywords: Gender Relations. Cultural History. Oral History. Youth and Adult Education.

RESUMEN: El artículo analiza las relaciones de género en las escuelas de Paraíba, a partir de las memorias de la escolarización de niños y hombres en la Educación de Jóvenes y Adultos. Con investigación basada en la Historia Cultural, específicamente en los estudios de género, se utilizó la metodología de la Historia Oral temática, con entrevistas a diez estudiantes varones de escuelas públicas de João Pessoa, Paraíba. Los recuerdos de los estudiantes sobre su escolaridad (entre los años 1950 y 2000) revelan la idea de que habría una supuesta 'naturaleza' distinta para los sexos biológicos, determinando el comportamiento de hombres y mujeres. Así, los chicos serían propensos al desorden, mientras que las chicas se dedicarían a estudiar. Se concluye que esa percepción contribuye al mantenimiento de los límites entre lo femenino y lo masculino en la rutina escolar.

Palabras clave: Relaciones de género. Historia cultural. Historia oral. Educación de Jóvenes y Adultos.

Introdução

As pesquisas históricas têm incorporado, desde as últimas décadas do século XX, os pressupostos da chamada Nova História Cultural; há nisso a influência da Escola dos Annales,¹ que possibilitou a ampliação de temas, bem como de abordagens e fontes, ao incorporar objetos da cultura “em sua materialidade, restabelecendo os processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações” (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 40). Dessa maneira, passou-se a valorizar os sujeitos históricos e suas subjetividades e, para tal, a considerar como fontes históricas as oralidades, os documentos pessoais, as imagens, dentre outros aportes que eram invisibilizados pela história tradicional² (XAVIER, FIALHO & VASCONCELOS, 2018).

O campo da História da Educação também vivenciou a abertura para uma ciência mais interdisciplinar e hermenêutica, que passou a valorizar o cotidiano, a cultura e os indivíduos comuns. Lança-se lume às questões que permeiam a internalidade da escola, ou seja, que envolvem as práticas escolares até então invisibilizadas. “Nessa perspectiva, não é suficiente estudá-la apenas a partir da análise da sua externalidade, através das políticas e legislações produzidas num lugar próprio, do ponto de vista daqueles que detêm um poder e saber pan-ópticos” (VIANA & CORTELAZZO, 2009, p. 49). Faz-se necessário deslocar o mote investigativo para analisar as práticas cotidianas dos atores escolares e compreender como atuam, negociam, resistem, reagem e, paulatinamente, transformam a realidade educacional, ao tensionarem imposições externas e (re)significarem as práticas produzidas na escola.

Essa percepção holística, pautada na necessidade da interdisciplinaridade, torna factível o diálogo da História com outras ciências, como a Antropologia, a Psicologia, a Linguística, a Pedagogia, a Sociologia, entre outras (VIEIRA, 2015). Para a análise dos objetos de pesquisa emergentes, categorias teorizadas em outras áreas foram incorporadas pela História, tais como raça/etnia, geração, sexualidade e gênero. Esses marcadores sociais vêm sendo discutidos com a intenção de desconstruir narrativas hegemônicas, dadas como naturais e inevitáveis, e problematizar a imutabilidade desses construtos (BURKE, 1992; SANTOS, 2004).

A categoria gênero disseminou-se a partir de discussões políticas e teóricas gestadas com a efervescência do movimento feminista, mais fortemente, a partir da década de 1980. Ela contribuiu para questionar uma perspectiva androcêntrica da História, ao permitir compreender como as hierarquias de gênero são “construídas, legitimadas e postas em funcionamento” (FURQUIM, 2018, p. 7), com repercussões em todas as esferas da vida social e, conseqüentemente, na educação formal³. Roger Chartier (1994) destaca, sobre estudos de gênero, que o importante não é opor os termos desde uma perspectiva biológica de feminino e masculino, ressaltando características definidas historicamente, “mas antes identificar, em cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como ‘natural’ (portanto biológica) a divisão social (portanto histórica)

dos papéis e das funções” (CHARTIER, 1994, p. 109). Para isso, como explicam Antônio Roberto Xavier, Lia Machado Fiuza Fialho e José Gerardo Vasconcelos (2018), exige-se superar concepções sexistas inscritas em práticas e em fatos que organizam a realidade e o cotidiano, considerando a diferença sexual nos discursos constituídos historicamente e que legitimam padrões de comportamento baseados no sexo biológico do indivíduo.

Cabe destacar que o sexismo, como discutido por Maria Cristina Ferreira (2004), é um resquício da cultura patriarcal, abarca avaliações negativas, atos de discriminação e desvalorização dirigidos às mulheres por sua condição de gênero, podendo se manifestar no interior das instituições ou nas relações interpessoais; contribui igualmente para o desenvolvimento de representações de masculinidade que associam os homens a força, dominação e papel de provedor, assim como representações de feminilidade que relacionam a mulher a docilidade, submissão e papel de cuidadora, por exemplo, reforçando tradicionais papéis de gênero. Como um construto histórico, o sexismo se apresenta sob novas formas em tempos mais recentes, por exemplo, na negação de que ainda exista discriminação contra a mulher ou num antagonismo contra as atuais lutas das mulheres por maior inserção social e o suporte governamental a políticas de apoio à população feminina (FERREIRA, 2004).

Esta pesquisa, interdisciplinar nos campos da História da Educação e de Gênero, sublinha a importância do gênero na historiografia e questiona concepções sexistas que permeiam o imaginário dos jovens e adultos inseridos no contexto da escolarização. Para responder a esse problema de pesquisa, desenvolveu-se um estudo científico com o objetivo de analisar as relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, a partir das memórias da escolarização de rapazes e homens matriculados em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os objetos de estudo foram as memórias desses estudantes, expressas em narrativas orais, com concepções de masculinidade que interferiam no cotidiano escolar e, consecutivamente, no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância da pesquisa consiste justamente no fato de que o sexismo é estrutural na sociedade, logo, as mudanças de paradigmas relativos ao assunto são lentas, precisando ser identificadas e trabalhadas cotidianamente em seu tempo histórico. Conhecer as percepções masculinas, discutir as questões de gênero na escola e empreender uma educação que não apenas reconhece as diversidades, mas as respeita, resulta em atitudes positivas em prol da igualdade entre os gêneros, sem endossar qualquer discriminação em decorrência do sexo ou da orientação sexual.

Metodologia

Amparada nos pressupostos da História Cultural (BURKE, 1992), a pesquisa em relato situa-se na História do Tempo Presente (ALBERTI, 2010) e apropria-se das renovações na historiografia, ao incorporar a abordagem de gênero no contexto da educação escolar. Consoante

Peter Burke (1992), acredita-se que a História Cultural, impulsionada pelas discussões da terceira geração⁴ da Escola dos Annales, não apenas reconheceu a pertinência da multiplicidade de fontes históricas – ao considerar como fonte tudo o que possa contar a história dos homens e das mulheres em seus tempos, como valorizou oralidades e subjetividades individuais e coletivas. Dessa maneira, as narrativas das pessoas comuns, dos/as jovens, dos/as estudantes, dentre outras, ganharam *status* de fonte, na medida em que são vestígios de relevo para compreender a trama da vida em sociedade (FIALHO, 2015).

A História do Tempo Presente tensionou a compreensão equivocada de que a História deveria se preocupar com acontecimentos longínquos, cabendo ao/à pesquisador/a ser imparcial, neutro/a e distante temporalmente (ALBERTI, 2010). Essa problematização levou a mudanças de paradigmas no campo histórico, permitiu superar a cisão entre passado/presente e a valorizar objetos de estudo, a exemplo das oralidades, fundamentais para desconstruir a cronologia estática e fomentar a mutualidade entre presente e passado.

Optou-se por inter-relacionar os estudos de gênero ao campo da História do Tempo Presente, pois, ao

acabar com a segmentação entre passado e presente, os *estudos de gênero* contribuíram para a ampliação do objeto de conhecimento histórico, levando a descoberta de temporalidades heterogêneas, ritmos desconexos, tempos fragmentados e descontinuidades, descortinando o tempo imutável e repetitivo ligado aos hábitos, mas também o tempo criador, dinâmico e das inovações, focalizando o relativo, a multiplicidade de durações que convivem entre si urdidas na trama histórica (MATOS, 2013, p. 69, *grifo nosso*).

Desse modo, esta pesquisa não busca uma história linear, tampouco constituir interpretações pautadas numa ‘verdade inquestionável’ e em ‘tempos imutáveis’. Ao contrário, considera-se a dinâmica social, a temporalidade dos sujeitos e suas percepções, imbuídas de subjetividade e expressas por meio de lembranças e esquecimentos, naturais ou propositalmente, inerentes à memória essencialmente seletiva que atravessa os filtros socioculturais dos/as entrevistados/as e dos/as pesquisadores/as. Conforme Maria Izilda Santos de Matos, acredita-se que “as nuances, as tendências, os movimentos, passaram a ocupar a atenção dos historiadores, em lugar da certeza de fatos cronológicos e periodizações específicas” (MATOS, 2013, p. 69).

Justamente em decorrência dessa compreensão, a metodologia da História Oral mostrou-se a mais apropriada para o desenvolvimento deste estudo, por possibilitar captar nuances relativas às relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, a partir das memórias singulares da escolarização de jovens e adultos. Valorizou-se, portanto, a fonte oral, pois ela permite entender e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, estruturas sociais e processos históricos, considerando as temporalidades heterogêneas e os ritmos desconexos de cada um dos homens entrevistados, descortinando fragmentos que constituem suas compreensões acerca da existência do sexismo na escola e reverberações.

Foi conveniente utilizar a metodologia da História Oral no gênero temático (MEIHY & HOLANDA, 2007), ou seja, a realização de entrevistas com uma temática predefinida, especificamente, as percepções de estudantes do EJA acerca do masculino na escola. Essa metodologia permitiu que este estudo sobre masculinidades fosse empreendido, para somar-se aos poucos dessa natureza contemplados na historiografia (SILVA, 2015).

Quanto à escolha dos entrevistados, como o foco era discutir as relações de gênero com destaque para a experiência e percepção masculina numa perspectiva qualitativa, o número de sujeitos foi limitado. Selecionaram-se dez rapazes/homens matriculados em turmas da EJA de duas escolas campo de pesquisa, sendo cinco de cada instituição. Também se buscou contemplar a distribuição de faixas etárias e tempos de escolarização variados, com o intuito de abarcar um arco temporal maior e experiências diversificadas referentes à trajetória escolar anterior, pois, conforme a Lei n. 9.394/1996, o corpo discente da EJA é constituído por pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade própria (BRASIL, 1996). No caso dos participantes, todos tinham experiências de escolarização anteriores à EJA, o que permitiu traçar um recorte temporal de 1957 a 2007.

Todos os convidados aceitaram de pronto participar da pesquisa. De acordo com os aspectos éticos da pesquisa, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE antes das entrevistas, ocasião em que foram explicados os objetivos do estudo, a forma de participação, as possibilidades de divulgação dos resultados, os possíveis riscos, a permissão para desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e a preservação do anonimato. As entrevistas foram realizadas nas escolas entre setembro e novembro de 2007, individualmente, com duração média de meia hora, gravadas em equipamento digital. Em seguida, foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com os pressupostos da História Oral, considerando que “a entrevista em si não é história, é apenas uma fonte que, como todas as demais fontes, necessita ser interpretada e analisada. Só após a análise do historiador é que os depoimentos orais serão transformados em fontes, e as fontes em documentos históricos” (VIEIRA, 2015, p. 374).

Com as oralidades transformadas em fontes documentais, foi possível tanto traçar um perfil geral dos estudantes que colaboraram com o estudo, com uma interpretação analítica das narrativas quanto ao sexismo. Os seguintes nomes fictícios foram utilizados para garantir o anonimato: André, Antônio, Davi, Flávio, Geraldo, Inácio, Jeremias, José, Luiz e Manuel.

Desenhando ‘fronteiras’ de gênero no cotidiano escolar

As narrativas analisadas foram provenientes de depoimentos de estudantes na faixa etária entre 15 e 60 anos, matriculados na rede municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba; cinco deles cursavam o primeiro segmento da EJA (ciclos iniciais do ensino

fundamental) e cinco cursavam o segundo segmento (correspondentes aos anos finais do ensino fundamental). Todos eram residentes do município de João Pessoa, dois eram casados e os demais solteiros. Três dos discentes eram pais, cujo número de filhos variava entre um e seis. Apenas um dos entrevistados não trabalhava na ocasião da pesquisa. Seis estudantes eram migrantes, provenientes da zona rural de municípios situados no Sertão, no Agreste e na Zona da Mata paraibana. Quatro eram de origem urbana, sendo um natural de outro estado (Maranhão) e três nascidos em João Pessoa. Os estudantes eram descendentes, em sua maioria, de famílias de baixa renda, com pais apresentando pouca escolarização (ensino fundamental incompleto) ou nenhuma. Apenas um dos alunos, cuja mãe era estudante universitária e o pai tinha curso superior completo, pertencia à classe média.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1994), existem diversas maneiras de elaborar construções de gênero em uma mesma sociedade, que também mudam em decorrência dos diversos contextos históricos – idade e classe social são alguns dos aspectos que atravessam essa compreensão. Nesse sentido, masculino e feminino se transformam histórica e socialmente. Ainda segundo a autora, em todos esses processos está implicada a ideia de socialização, formação e educação, decorrendo daí as possibilidades de uma leitura histórica da educação sob a perspectiva de gênero, que considera o perfil dos sujeitos envolvidos.

Nas entrevistas, as memórias dos estudantes evidenciaram todo um processo de socialização que contribui para a demarcação de ‘fronteiras’ entre o feminino e o masculino, desde os jogos e as brincadeiras de infância, passando pela divisão sexual do trabalho no lar, até o cotidiano da escola. Para este trabalho foram analisadas as falas referentes a este último aspecto, em respeito à delimitação temática estabelecida, qual seja, as relações de gênero no cotidiano de escolas. A partir das reminiscências dos sujeitos sobre seus processos de escolarização, gostaríamos de destacar que, na escola, essas ‘linhas divisórias’ entre os gêneros se manifestavam tanto de forma simbólica quanto física. Diversos atores contribuíram para o seu traçado, como docentes, a família e os próprios estudantes.

A delimitação de lugares para o feminino e o masculino por parte das professoras é revelada, por exemplo, quando surgem referências a procedimentos disciplinares utilizados na escola. Esses procedimentos consistiam na separação física de alunos/as de acordo com o sexo, tanto na sala de aula quanto em outros espaços do ambiente escolar, a exemplo do pátio do recreio, como atestam as memórias de Antônio sobre a escola na década de 1950 (mais especificamente, 1957, quando iniciou seus estudos na escola primária) e as de Manoel, sobre sua vivência escolar durante o início dos anos 1990:

“Aqui antigamente, na sala de aula, a gente não podia conversar com ninguém, não. Ficava os homem pra um lado e as mulher pro outro. Tá entendendo? [...] Separava pra não ficar se movimentando, né? [...] Pra não dar, pra não dar muito ‘conversê’. Pra [...] não perder o estudo, porque a professora antigamente tinha ordem. Você é daqui; você senta aqui; aqui é você; aqui é você; aqui é você. O ‘caba’ ia. Você senta desse lado; você senta deste” (ANTÔNIO, 2007).

“Não era sala separada. Era em termos, assim, [...] em termos do intervalo, entendeu? Era sempre uma separação, porque não dava certo, não, os homens com as meninas, não. [...] Aqui [na escola] não tem esse muro? Ai era as meninas de um lado e os homens do outro, entendeu? [...] Porque é como eu tô dizendo, que muitas vezes as mães delas não queriam que a gente chegasse junto delas, já por conta do comportamento da gente, entendeu?” (MANUEL, 2007).

Nas falas dos entrevistados, observam-se lugares demarcados para garotos e garotas no cotidiano escolar, indicando algumas permanências nas relações de gênero. De acordo com Guacira Lopes Louro, “a demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa” (LOURO, 2000, p. 70). Cabe registrar que, em temporalidades diferentes, os espaços permanecem segregados, pois enquanto Antônio vivenciou o início de sua escolarização nos anos 1950, época marcada pelo conservadorismo e defesa dos valores tradicionais, Manoel se inseriu na escola em um período histórico marcado por significativas conquistas nas questões de gênero, como o reconhecimento constitucional das brasileiras como cidadãs com os mesmos direitos e deveres que os homens, a instituição de cotas para mulheres no sistema eleitoral brasileiro e a inserção da temática de gênero no currículo formal, por meio da instituição do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dentre outros avanços.

Interessa chamar a atenção para alguns aspectos do processo de disciplinarização presentes nas falas dos estudantes, como a distribuição dos indivíduos no espaço, por meio da individualização e localização dos corpos, realizada, por exemplo, na separação de alunos/as por sexo. Segundo Michel Foucault “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2006, p. 123). Assim, a marcação de lugares específicos para cada estudante (especialmente destacada na fala de Antônio) permitia à professora uma vigilância mais geral e, ao mesmo tempo, mais individual, favorecendo a percepção de ‘focos de indisciplina’, por exemplo. Isso constitui o que o Foucault (2006) denomina de “princípio da localização imediata” ou do “quadriculamento”, permitindo uma coerção sem folga, com vistas não apenas a aumentar as habilidades ou a sujeição do/a educando/a, mas a formar uma relação de obediência e utilidade.

Nas memórias de Manoel, o ‘foco de indisciplina’ localizava-se entre os meninos/rapazes, motivando a solicitação de mães às professoras para que não permitissem que meninos e meninas ficassem juntos/as durante o intervalo. Tal procedimento parece contar com a aprovação do próprio Manoel, quando diz que “*não dava certo não, os homens com as meninas não*”. Antônio, por sua vez, embora não explicita quem era indisciplinado, justifica a separação dos meninos e das meninas pela necessidade de evitar a movimentação

na sala e o ‘conversê’, pois isso perturbaria o andamento da aula. Assim, para a sua professora, fazia-se necessário delimitar fisicamente os lugares para garotas e garotos. Sobre a indisciplina dos meninos/rapazes, importa assinalar a percepção dos outros sujeitos entrevistados quanto à participação feminina e masculina na escola, tanto na vida escolar na infância e/ou adolescência (no caso de Manoel, entre as décadas de 1980 e início dos anos 2000) quanto na EJA. Sete dos dez entrevistados parecem delimitar simbolicamente um lugar distinto para os gêneros: as meninas/moças são frequentemente associadas ao que chamaremos de ‘lugar do estudo’, e os meninos/rapazes, por sua vez, ao ‘lugar da bagunça’. Isso corrobora resultados da pesquisa de Marília Pinto de Carvalho (2001, 2004), segundo os quais os garotos predominam entre quem é identificado pela indisciplina e necessidade de reforço escolar, havendo uma tendência em apontar mais meninas do que meninos como exemplos positivos.

Nas entrevistas, destacam-se os seguintes discursos:

“As mulheres, elas procuram estudar mais, né? Já os homens, não. Os homens gostam de tá na... às vezes... poucas pessoas, não digo no geral, gosta de tá mais conversando, essas coisas. Mas as mulheres são mais da área dos estudos mesmo” (DAVI, 2007).

“porque mulher é sempre mais organizada um pouco. É mais ali, gosta mais de estudar. Tá sempre fazendo as tarefas, mais atenciosa com os deveres, tudo. E aí tem mais chance de passar. Já os homens, não. Conversa muito, fica conversando, fica de boqueira, não presta atenção nas coisas” (FLÁVIO, 200).

“As mulheres ficam mais no canto delas, estudando, querendo aprender, né? Mas nós, não, nós fica conversando uma coisa, falando sobre algum negócio, outros assuntos” (GERALDO, 2007).

“[Os] homens é muito, é mais, é... é mais assim, gritar, gritar, né? Conversar. E as mulher, não. As mulher fica mais ali, num canto sentada” (LUIZ, 2007).

“porque muitos homens, né? Muitos jovens só pensa hoje em dia em namorar, né? Aí, esquece o colégio [...]. E as mulheres são umas participação legal. Elas frequentam mais do que os homens” (INÁCIO, 2007).

Nesses lugares demarcados para o homem e para a mulher, vão sendo apontadas diferentes características: a mulher é identificada como mais organizada, atenciosa, participativa, cumpridora das atividades estabelecidas no espaço escolar, silenciosa, comportada, assídua, por isso tem mais chance de progredir nos estudos; o homem, por sua vez, é tido como desatento, conversador, barulhento, namorador, irrequieto, priorizando outras atividades no lugar do estudo. Em um momento da entrevista, quando perguntado sobre como pensava que deveria ser o comportamento de um homem na escola, Geraldo respondeu: *“ser igual o das mulheres, né? Mais comportados”*. Ou seja, para esse estudante, ficar comportado não é, a princípio, uma característica masculina. Essa resposta de Geraldo também indica que, embora considere o lugar do estudo como feminino, ele não exclui a possibilidade de os homens também ocupá-lo. Esse aspecto é bastante

revelador, se for considerado que, na cultura do grupo social dos estudantes, parece predominar o reforço de uma visão dicotômica das relações de gênero. Porém, ao cogitar a possibilidade desse deslocamento, Geraldo desvela outras maneiras de homens (e também mulheres) vivenciarem essas relações, posto que a masculinidade e a feminilidade não são essências naturais; são relacionais, plurais e mutáveis. Além disso, homens e mulheres, “longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria” (LOURO, 1994, p. 43).

As narrativas transcritas permitem observar, nitidamente, a divisão sexual, relacionando-as ao comportamento na escola e à aprendizagem ao longo do tempo. Não bastasse a separação de espaços físicos, segregam-se homens e mulheres de maneira generalista quanto à capacidade de concentração e assimilação de conhecimento – como se mulheres fossem, naturalmente, mais propensas ao disciplinamento e à obediência. Todavia, esse adestramento enfaticamente atribuído ao sexo feminino decorre da educação e da cultura socialmente disseminadas, sem qualquer relação com o sexo biológico, como será discutido na seção que segue.

Aproximações sobre permanências e atualizações nas relações de gênero

Na acepção de Louro, o gênero é uma construção social e histórica que se desenvolve “de acordo com diferentes modelos, ideias, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem” (LOURO, 1994, p. 35), existindo, inclusive, diferentes construções de gênero numa mesma sociedade. Assim, o fazer-se homem ou mulher é um processo e não um dado resolvido no nascimento. Com efeito, durante as entrevistas, algumas falas procuraram destacar uma suposta natureza distinta para os sexos, como teoria para explicar as diferenças dos comportamentos de alunos e alunas apontados anteriormente:

“Mas a maioria, entre 100% e 98%, das mulheres gostam de estudar mesmo. Acho que é já, né, é ‘natureza mesmo’, né? É mais estudiosa do que o homem. [...] Acho que os meninos são mais danados. Gosta mais da bagunça. Tem uns ali na classe que ali... Meu Deus do céu! Dá dor de cabeça. Se eu ficar ali meia horinha ali... Falando direto ali, chega dói na cabeça. Eles são muito bagunceiros. Em vez de vir aqui estudar, não, ‘Vêm mais pra bagunçar mesmo’. [...] Acho que é o instinto mesmo da bagunça, porque gosta. Mas não vê que futuramente vai ter um pouco de má sorte [risos]” (FLÁVIO, 2007).

As expressões entre aspas ajudam a perceber que as afirmações do Flávio revelam uma permanência, no senso comum, de ideias que remetem ao paradigma naturalista formulado no século XIX. De acordo com Eleta de Carvalho Freire (2002), esse paradigma postula que as diferenças de comportamento entre os sexos seriam determinadas biologicamente, e que homens e mulheres possuiriam diferentes naturezas. Assim, tanto para Flávio, que

na ocasião da entrevista tinha 18 anos de idade, como para os outros estudantes, é ‘natural’ que, na escola, as meninas sejam estudiosas e que os meninos sejam bagunceiros, pois estariam agindo conforme a natureza ou o instinto que lhes são próprios. Sob essa óptica, cabe questionar se essas expectativas sobre a conduta escolar dos alunos e das alunas não colaboram para que esses comportamentos sejam continuamente reproduzidos.

Em sentido oposto à naturalização de ações em função do sexo, os estudos de gênero têm mostrado que não há comportamentos rígidos e exclusivamente femininos ou masculinos, posto que o gênero é uma construção social, cultural e histórica. Desse modo:

as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens. Em outras palavras, o que chamamos de homem e mulher não é o produto da sexualidade biológica, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder. O uso da categoria gênero, nesse sentido, alertaria para os riscos de se tomar como produto da natureza relações inscritas na ordem social (MORAES, 2013, p. 100).

Na literatura científica, ainda que destituída a ideia de instintos, ímpetos ou essências em decorrência do sexo, na prática, ou seja, nas vivências cotidianas do tempo presente, essa dualidade permanece quanto à percepção masculina, o que reforça esse preconceito e sinaliza para a importância de serem trabalhadas as questões de gênero na escola (FIALHO & NASCIMENTO, 2017). Afinal, não é possível uma imposição “externa, sobre sujeitos passivos, de atitudes, práticas, habilidades, comportamentos, conhecimentos, sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim, sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo” (LOURO, 1994, p. 42).

Embora minoritárias, há algumas falas masculinas que revelam a existência de meninas que não se encaixam no modelo feminino esperado pelo grupo social dos estudantes, por serem consideradas por eles como rebeldes, ignorantes, ‘danadinhas’ e exibidas – feminilidades e masculinidades são plurais.

“Tem, tem muita mulher rebelde também, assim, ignorante. Tem homem também, né? Tem as duas partes, né?” (ANTÔNIO, 2007).

“Olha, não é todas, mas tem umas meninas também que é muito danadinhas. Tem umas que vêm pra estudar e tem outras que não vêm. Tem umas que vêm pra bagunçar. É querer chamar a atenção dos homens. Querer chamar a atenção de outras colegas mesmo” (ANDRÉ, 2007).

Os relatos permitiram perceber que, nas turmas da EJA, embora os episódios de indisciplina tenham sido mais frequentes e, por vezes, marcados pela violência entre os rapazes, também havia garotas que conversavam em voz alta durante as aulas, ‘colavam’ nas provas, desrespeitavam professores/as e tinham atritos com os/as colegas. Contudo, nas falas dos entrevistados predomina a percepção de que o ‘lugar da bagunça’ na escola

é um ‘lugar masculino’, enquanto o ‘lugar do estudo’ seria feminino. Isso remete também a uma mudança na ocupação dos espaços escolares ao longo da história, uma vez que foi o homem quem primeiro teve acesso à escola, enquanto a mulher precisou lutar para conquistar esse direito (ALMEIDA, 2014). Destaca-se ainda que as mulheres foram, por muito tempo, consideradas intelectualmente incapazes, o que já sinaliza uma importante mudança de paradigma, ainda que permaneça no imaginário masculino dos entrevistados a divisão sexual, dessa vez, em favor das mulheres.

Marília Carvalho, ao comentar uma pesquisa sobre o comportamento de crianças de ambos os sexos, destaca que um dos motivos pelos quais a bagunça das meninas parece invisível é que a sua indisciplina se apresenta de modo diferente da dos meninos, estando mais ligada à conversa e às ações discretas, sendo, por isso, pouco percebidas (CARVALHO, 2001, p. 571). Outra explicação para a associação frequente das garotas com o estudo e dos garotos com a bagunça pode estar relacionada à imagem que ainda existe no senso comum sobre o que seja um/a bom/boa estudante (FERNÁNDEZ, 2001). Para muitos/as pais e mães, estudantes e até mesmo professores/as, o/a bom/boa discente é obediente, organizado/a, disciplinado/a, dedicado/a, características que, na cultura escolar evidenciada, ainda estão mais ligadas ao universo feminino. Talvez por isso, os entrevistados entendam esse lugar como sendo das garotas/mulheres.

Salienta-se uma frase de André sobre garotas que, segundo ele, não se comportam como o esperado socialmente. Ele inclui entre as ‘bagunças’ das alunas o fato de algumas delas “*querer chamar a atenção dos homens*”. Ou seja, as expressões da sexualidade feminina, na escola, são vistas como um comportamento inadequado. Freire (2002), em pesquisa sobre representações sociais de gênero vindas de professoras, discute esse preconceito, abordando o estranhamento que as manifestações de sexualidade apresentadas pelas meninas na escola causavam nas docentes. Para as professoras, tais manifestações, além de desvalorizarem a mulher, provocavam e justificavam o comportamento agressivo dos homens. Dessa forma, atribui-se um poder maléfico à mulher que expressa a sua sexualidade, perspectiva que remonta à filosofia cristã e às representações femininas em alguns romances naturalistas do século XIX, nos quais a mulher figura como criatura perigosa, fonte de todo o mal, capaz de desvirtuar o homem e provocar sua ruína (SCOTT, 2012).

Nas entrevistas, é interessante destacar que, embora os rapazes também expressem sua sexualidade na escola, chegando algumas vezes ao desrespeito com as colegas, em nenhum momento esse comportamento foi apontado como inadequado, corroborando a expectativa social de que o homem tem que ser ativo, agressivo, ousado e caçador, isto é, tem que tomar a iniciativa na relação com o sexo feminino; e o oposto disso se espera da mulher. Na verdade, ao falarem sobre o comportamento dos rapazes, não foi sequer citada essa inadequação em quaisquer das entrevistas, pois aquilo que se considera ‘normal’ torna-se, de algum modo, invisível. O que foge à norma, diferenciando-se do padrão esperado, é o que se destaca (LOURO, 2000).

Além disso, nas oralidades, identificou-se que, nas escolas, há rapazes bem-comportados e estudiosos. Isso também aparece em algumas falas que destacam a diversidade de modos de conduta dos homens na escola, como assevera Jeremias:

“É, vai depender, assim, de cada pessoa, entendeu? Porque... Não de uma forma geral, entendeu? Porque de todos aí tem uns que querem estudar, tem outros que querem não. Só vêm pro colégio mesmo só por vir mesmo. Tem outros que vêm pro colégio porque quer estudar e tem outros porque não querem nada com nada” (JEREMIAS, 2007).

Importa enfatizar que não houve diferença entre as narrativas masculinas de uma escola para outra, tampouco alguma narrativa que destoasse das demais. O único destaque que merece ser evidenciado é que alguns estudantes falaram sobre o próprio comportamento na escola – seja na infância, como José, seja na EJA, como Davi –, também demonstrando a percepção de que não há uma única maneira de se comportar para um homem:

“Eu gosto de brincar, mas não de tá em turminhas pra tá bagunçando, pra tá com gritaria, essas coisas. Eu gosto de tá na minha brincadeira, mas na minha, com minha turminha, só. Mas nada de tá popular demais, sabe?” (DAVI, 2007).

“Eu gazeava aula pra jogar futebol do lado do colégio. [...] Eu era um aluno normal. [...] Eu bagunçava até o meu tanto e sabia ficar quieto também quando queria” (JOSÉ, 2007).

Percebe-se, assim, que entre os garotos há os que bagunçam, os que estudam e são comportados e alguns que conseguem manter certo equilíbrio entre o estudo e a bagunça, como Davi, que se mostrou estudioso e participativo durante as observações, mas, ao mesmo tempo, brincalhão e bagunceiro. Marília Carvalho destaca que garotos que alcançam esse equilíbrio aprenderam como desempenhar:

uma versão bem-sucedida de masculinidade dentro da sala de aula, ganhando assim tanto o reconhecimento de seus professores quanto o respeito de seus colegas. São garotos que desenvolvem a habilidade de equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão (CARVALHO, 2001, p. 567).

Essa interpretação permite inferir que há uma diversidade de modos de se ser homem, tornando impossível considerar a masculinidade (e a feminilidade) no singular, apenas no plural, pois os indivíduos constroem versões distintas para além de uma definição hegemônica. Isso possibilita perceber diferentes arranjos e formas de convívio, que, de acordo com Teresa Valdés e José Olavarría (1997), não podem ser ofuscados ou invisibilizados.

Em estudo desenvolvido por Lia Machado Fiuza Fialho, Francisca Genifer Andrade de Sousa e Tânia Maria Rodrigues Lopes (2018) sobre o trabalho dos/as professores/as com as diversidades no ensino médio, constatou-se que essa temática é incipiente na formação inicial, praticamente inexistente na formação continuada, e sua abordagem em sala de aula é insuficiente, dada a carência tanto formativa quanto de materiais didáticos,

além do pouco realce nos currículos formais. De tal modo, é difícil constituir processos de subjetivação que permitam trabalhar a identidade masculina (LIMA NETO, SILVA & MAIA, 2021), especialmente quando se dissemina a existência de uma suposta ‘ideologia de gênero’⁵, que acaba gerando um dispositivo proibitivo e punitivo em relação a essa temática (ARRUDA & SOARES JUNIOR, 2021).

Ao lançar luz sobre as narrativas de jovens e adultos estudantes da EJA, esta pesquisa, ao mesmo tempo em que considera as perspectivas desses, já excluídos da educação regular e, por vezes, pouco valorizados, permitiu dar a ver análises relativas a relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, que precisam ser refletidas, discutidas e desmistificadas, com o mote de fomentar uma educação mais igualitária e respeitosa, menos sexista e mais crítica. Ademais, Thiago Luiz Sartori, ao analisar as políticas públicas e a educação para os direitos humanos e a diversidade sexual, alerta que “os estados devem desenvolver programas de educação sexual que forneçam aos alunos informações abrangentes, precisas e adequadas à idade sobre sexualidade e diversas identidades de gênero” (SARTORI, 2021, p. 1).

A constituição da compreensão sobre gênero, bem como dos papéis sociais assumidos pelas pessoas, não é estática, linear e nem cristalizada; ao contrário, é dinâmica e mutável. Assim, à luz da educação, é necessária a desconstrução de paradigmas que engessam comportamentos e definem ou naturalizam desigualdades historicamente constituídas.

Considerações finais

Este estudo partiu da inquietação acerca das possíveis concepções sexistas que permeavam o imaginário dos jovens e adultos inseridos no contexto da escolarização na EJA. Para conhecer e discutir tais ideias, elaborou-se uma pesquisa científica, com o objetivo de analisar as relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, a partir das memórias da escolarização de rapazes e homens matriculados em turmas da EJA. As memórias masculinas, objeto de estudo, foram coletadas e analisadas mediante a metodologia da História Oral, que possibilitou as transcrições como fontes documentais para análise.

A interpretação das oralidades desvelou que as concepções de gênero dos participantes da pesquisa se assentam na compreensão de que existiria uma natureza ou essência distinta para homens e mulheres. Desse entendimento, surgem nas entrevistas um lugar para o feminino, caracterizado pela disciplina, pela obediência e pela dedicação aos estudos, e outro para o masculino, marcado pela indisciplina, pela rebeldia e pelo pouco compromisso com as atividades escolares. Segundo os relatos, tanto de estudantes que iniciaram sua escolarização na década de 1950, quanto dos que vivenciaram essa experiência em décadas posteriores, esse pensamento é partilhado e até reforçado em exemplos de experiências cotidianas. Isso revela a permanência do paradigma naturalista, mesmo

quando as profundas mudanças ocorridas nas relações de gênero no período estudado põem em questão a ideia de que comportamentos masculinos e femininos sejam determinados pelo sexo biológico.

Embora a compreensão masculina tenha se mostrado sexista de modo geral, alguns relatos revelam que há sujeitos que subvertem o esperado, ou seja, homens ‘calmos’, que gostam de estudar, e mulheres mais ‘agitadas’ e sexualizadas. Isso evidencia que qualquer tentativa de se estabelecer, de modo exclusivo e rígido, lugares distintos para o feminino e o masculino é arbitrária, posto que o gênero, por seu caráter histórico, social e cultural, é dinâmico e plural.

Ressalta-se, contudo, a necessidade de se refletir sobre as questões de gênero na escola, para romper preconceitos que asseveram a desigualdade de gênero, consciente ou inconscientemente. A compreensão de que não é o sexo biológico que define comportamentos ou o lugar social do homem e da mulher se faz urgente, e professores/as não podem ficar omissos/as ou alheios/as a essa discussão.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro com bolsas produtividade, e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Funcap, pelo auxílio para apoio a projetos de grupos de pesquisas - PS1-0186-00218.01.00/21.

Recebido em: 10/05/2022; Aprovado em: 04/07/2022.

Notas

- 1 A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico iniciado na França por Lucien Febvre e Marc Bloch, que ampliou as possibilidades das pesquisas históricas ao considerar o estudo das atividades humanas no campo da História, a multidisciplinaridade de métodos e a impossibilidade de compartimentação das ciências humanas e sociais.
- 2 Entende-se por história tradicional aquela pautada nos pressupostos do positivismo, para o qual o conhecimento era neutro, único e verdadeiro, passível de comprovação; no campo da História, o conhecimento seria desenvolvido mediante fontes consideradas oficiais.
- 3 Segundo José Carlos Libâneo (2010), a educação formal possui natureza intencional, ocorrendo de maneira estruturada, sistematizada, com objetivos predefinidos.
- 4 A terceira geração da Escola dos Annales compreendia que toda atividade humana é considerada história.
- 5 Sobre uma suposta ideologia de gênero ver: Rogério Junqueira (2018) e Toni Reis e Edla Eggert (2017).

Referências

- ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- ARRUDA, Guilherme de Lima & SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. “É proibida a igualdade gênero nesse estabelecimento”: discursos sobre a “Lei da Ideologia de Gênero” em Santa Rita, Patos e Campina Grande – Paraíba (2017-2018). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4189, 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 7-37.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.
- CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza. *A vida de jovens infratores privados de liberdade*. Fortaleza: UFC, 2015.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza & NASCIMENTO, Lorena Brenda Santo. O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero? *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, p. 927-945, 2017.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de & LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Juventudes e ensino médio: direitos humanos e ensino para a diversidade. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 238-259, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Eleta de Carvalho. *As representações sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental da rede municipal do Recife no cotidiano da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- FURQUIM, Marcel Arruda. Joan Scott e Judith Butler na Historiografia brasileira. In: ANPUH, 24, 2018, Guarulhos. *Anais...* Guarulhos: Anpuh-SP, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA NETO, Avelino Aldo de; SILVA, Rita de Cássia Ângelo da & MAIA, Robério Nunes. Pedagogias da masculinidade: reflexões acerca de processos de subjetivação de homens professores da EJA. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4378, 2021.
- LOPES, Eliane Marta & GALVÃO, Ana Maria. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 11, p. 31-46, 1994.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 67-75, 2013.
- MEIHY, José Carlos Sebe & HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 99-105, 2013.
- REIS, Toni & EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.
- SANTOS, Luis Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 229-256.
- SARTORI, Thiago Luiz. Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335484, 2021.
- SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.
- SILVA, Natanael de Freitas. Historicizando as masculinidades: considerações e apontamentos à luz de Richard Miskolci e Albuquerque Júnior. *História, Histórias*, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 7-22, 2015.
- VALDÉS, Teresa & OLAVARRÍA, José. Introducción. In: VALDÉS, Teresa & OLAVARRÍA, José (ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: De las Mujeres, 1997. p. 9-16.
- VIANA, Ieda & CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 41, p. 43-60, 2009.
- VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. *Revista Histedbr*, Campinas, v. 15, n. 61, p. 367-378, 2015.
- XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza & VASCONCELOS, José Gerardo. *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-metodológicos*. Fortaleza: UECE, 2018.

Fontes orais

ANDRÉ: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

ANTÔNIO: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

DAVI: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

FLÁVIO: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

GERALDO: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

INÁCIO: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

JEREMIAS: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

JOSÉ: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

LUIZ: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

MANOEL: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.