

Trajetórias de mulheres camponesas: a luta pela educação

 Elizabeth Moreira Gomes¹

¹ Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Campus Diamantina. Rua da Glória, 187, Centro. Diamantina - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: emg_bethgomes@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo é uma releitura da pesquisa realizada no processo de doutoramento em que se trabalhou com as representações sociais de escrita dos estudantes da licenciatura em educação do campo – Curso Linguagens e Códigos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Na tese, foram feitas entrevistas narrativas com 15 graduandos com o objetivo de entender suas relações/concepções de escrita. Naquela pesquisa, ficou evidente a importância da figura feminina na luta por uma educação do campo pública, gratuita e de qualidade. Foi voz ‘corrente’ entre todos/as os/as entrevistados/as a decisiva contribuição de mães, esposas, enfim da figura feminina para a entrada/permanência desses estudantes no curso de graduação. Foi a partir das entrevistas narrativas que uma questão vem se colocando para a pesquisadora, tendo neste artigo, oportunidade para reflexão. Se as mulheres são as principais incentivadoras de seus companheiros, filhos, irmãos, para o acesso e continuidade dos estudos, como elas se organizam para a própria participação? Quais são os suportes necessários para a ‘saída de casa’ dessas mulheres? Do ponto de vista metodológico, foram selecionados depoimentos de duas mulheres jovens, representativas de percursos diferentes.

Palavras-chave: mulheres e educação do campo, educação como direito, narrativas femininas.

Trajectories of peasant women: the struggle for education

ABSTRACT. This article is a reinterpretation of the research implemented in the doctoral process in which the social representations of ‘writing’ of undergraduate students in the rural education was studied. *Curso Linguagens e Códigos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)*. In the thesis, narrative interviews were conducted with a group of 15 undergraduates in order to understand their relationships/conceptions of writing. Then, it was possible to notice the importance of the female figure in the fight for a free, high quality rural education. Mothers, wives, girlfriends, were widely mentioned as having decisive roles in students entering as well as their remaining in the undergraduate course. Thus, it was from the narrative interviews that a question has been posed, and has, in the space of this article, an opportunity for reflection. If women are the ones encouraging their partners, children, brothers, to further their studies, how do such women organize themselves so that they too can study? What is the necessary support so that such women can ‘leave home’? From a methodological point of view, two testimonies from young women coming from different backgrounds were selected.

Keywords: women and rural education, education as a right, female narratives.

Trayectorias de la mujer campesina: la lucha por la educación

RESUMEN. Este artículo es una reinterpretación de la investigación realizada en el proceso de doctorado en la que se trabajaron las representaciones sociales de la escritura de estudiantes de pregrado en educación de campo - Curso de Idiomas y Códigos de la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri. En la tesis, se realizaron entrevistas narrativas con 15 estudiantes universitarios con el fin de comprender sus relaciones/concepciones de la escritura. En esa investigación se evidenció la importancia de la figura femenina en la lucha por una educación pública, gratuita y de calidad. La voz 'actual' entre todos los entrevistados fue el aporte decisivo de la figura femenina para el ingreso/permanencia de estos estudiantes en la carrera de grado. Fue a partir de las entrevistas narrativas que se le planteó una pregunta al investigador, teniendo en este artículo una oportunidad de reflexión. Si las mujeres son el principal incentivo de sus parejas, para el acceso y la continuidad de los estudios, ¿cómo se organizan para su propia participación? ¿Cuáles son los apoyos necesarios para "salir de casa"? Desde el punto de vista metodológico, se seleccionaron los testimonios de dos mujeres jóvenes, que representan caminos diferentes.

Palabras clave: mujeres y educación rural, educación como derecho, narrativas femeninas.

Introdução

Ao iniciar as discussões contidas neste artigo, é fundamental sumarizar os processos que desencadearam esta escrita. Em primeiro lugar, cumpre colocar este artigo como um desdobramento da escrita da tese, apresentada em 2018. Naquela oportunidade, um discurso que ficou subjacente, embora não se constituísse como objeto de estudo, foi a importância da figura feminina para o acesso e continuidade dos estudos, inicialmente dos filhos, depois de namorados e/ou esposos.

Tal fato mereceu destaque em 14 das 15 entrevistas realizadas com estudantes, participantes da Licenciatura em Educação do Campo - Curso Linguagens e Códigos, ofertado pela UFVJM. Nesses depoimentos, verificou-se que a participação das mães/esposas/companheiras foi de fundamental importância para a decisão 'do outro' em iniciar e/ou dar continuidade ao curso. Foram as mulheres, que, no cotidiano de suas vidas familiares, indicaram para os filhos a necessidade de estudar, desde o início da vida escolar (Ensino Fundamental), até a vida adulta, quando da entrada para a Universidade. Dentre as entrevistas realizadas (em número de 15) quatorze entrevistados(as) consideraram as mães, esposas, namoradas, as principais responsáveis por passarem

informações sobre o processo seletivo, e/ou incentivarem e até mesmo fazerem as inscrições daqueles que iriam fazer a seleção. Em síntese, foram as mulheres que iniciaram o processo de continuidade dos estudos.

Foi a partir da constância desse relato, que surge a questão ora apresentada, qual seja, se as mulheres são as principais incentivadoras de seus companheiros, filhos, irmãos, para o acesso e continuidade dos estudos, como elas se organizam para a própria participação? Quais são os suportes necessários para a 'saída de casa' dessas mulheres? Do ponto de vista metodológico, foram selecionados depoimentos de duas mulheres jovens, representativas de percursos diferentes. Se, uma delas sempre foi incentivada à continuidade dos estudos, a outra, teve que 'reinventar seu lugar no interior da família para ter acesso à escola. Mas, o que elas têm em comum, além de serem mulheres? Ambas, descobrem suas potências, enquanto estudam e traçam 'estratégias' para a continuidade dessa 'caminhada' escolar.

As entrevistas narrativas, metodologia utilizada para a recolha de dados, caracterizou-se, quando da realização da tese, pelo relato individual, pelos entrevistados, de suas trajetórias de vida, incluindo aí as trajetórias escolares.

Nesses depoimentos, evidenciou-se a figura materna como a principal responsável pelo início dos estudos de seus filhos, mas também se tornou evidente a participação feminina no acesso e continuidade dos estudos de filhos(as) de famílias camponesas.

Esse trabalho objetiva refletir acerca do papel das mulheres no interior das famílias, mas principalmente quer refletir acerca das percepções e das trajetórias de mulheres estudantes no que tange ao acesso, participação e permanência dessas no interior do curso Licenciatura em educação do campo – Linguagens e Códigos, ofertado pela UFVJM desde o ano de 2010.

A afirmativa anterior implica a organização deste texto no sentido de que se lhe evidencia o formato de construção. Em um primeiro momento, apresentam-se reflexões acerca das lutas de camponeses pela posse de terra e os papéis que as mulheres desempenham nesse sentido. Em um segundo momento, passa-se a refletir acerca do depoimento de duas estudantes mulheres, que ‘re-constroem’, no momento das entrevistas narrativas, suas trajetórias, evidenciando as idiossincrasias em relação ao fato de serem mulheres estudantes.

Conforme se afirmou anteriormente, o que se busca é entender de que maneiras e/ou de quais estratégias essas mulheres se

valem para garantirem, no interior de suas famílias e da sociedade, o direito à participação em processos de formação escolar; em resumo, o direito de participarem das escolas, que elas tanto valorizam para os seus filhos, companheiros e maridos.

Existiriam especificidades em relação à participação feminina na escola? Ou as trajetórias apresentariam igualdade de condições em relação aos gêneros? Quais seriam as semelhanças, mas principalmente, quais seriam as especificidades em relação à participação das mulheres em processos de formação (escolares) ao se referir a um grupo específico, que são os camponeses? As camponesas enfrentam ‘problemas’ para uma participação efetiva em cursos de graduação que implicam a ‘saída de casa’? Como pais, maridos, filhos e até mesmo suas mães reagem diante do fato da filha ‘sair para estudar’?

São essas as questões que movem este trabalho, aventado a partir da realização das entrevistas narrativas com os sujeitos da pesquisa da tese de doutoramento. Para as reflexões que se pretende realizar, escolheram-se duas entrevistas narrativas de mulheres que demonstraram significativo vigor e que trazem as questões imanentes ao mundo feminino.

Homens e mulheres do campo desenvolvem as mesmas lutas?

No contexto da luta pela terra, encontram-se homens, mulheres e crianças lado a lado, desfrutando os mesmos ideais e objetivos. É fato notório que a participação das mulheres em conflitos tem se mostrado decisiva, no sentido de que muitas vezes, essas ocupam a linha de frente, com vistas a minimizar a violência exercida por jagunços, fazendeiros e o próprio estado ante atos de ocupação de terras.

Autores como Melo (2001), Valenciano e Thomaz Júnior (2002), Gonçalves (2009), dentre outros vêm evidenciando em seus textos a preocupação dos movimentos sociais, especialmente o MST, com a construção de coletivos no interior dos movimentos que passem a discutir questões de gênero, de modo a possibilitar outras construções sociais, que coloquem em xeque as desigualdades, construídas socialmente. Nesse sentido, ganham destaque as ações do MST que constituiu os Coletivos regionais/nacionais de mulheres/gênero que trazem como pauta de discussão a questão de gênero no interior desses movimentos.

É em Gonçalves (2009) que se evidencia o posicionamento do MST e, por extensão dos movimentos sociais com as questões de gênero e as lutas internas (ao

movimento) desenvolvidas no sentido de trazer à tona discussões que permeiam o mundo feminino e sua participação como militante, como responsável pelos cuidados domésticos, como trabalhadora/agricultora. Veja-se o que afirma a autora:

Atualmente as mulheres que compõem o quadro do coletivo são chamadas de polivalentes, pois contribuem com ações desempenhadas dentro do Coletivo de Gênero e de outros setores como educação, saúde, frente de massa, etc. Essas mulheres estão inseridas em várias instâncias de organização. A mudança para setor implica uma maior atenção e desprendimento mais concentrado para os trabalhos de gênero, com uma dedicação mais canalizada. A pauta de reivindicações para o ano de 2002 é muito extensa, passando por uma série de ações nas quais se trabalhará inicialmente assuntos como pagamento da dívida externa, ALCA, dentre outros. As jornadas de luta do MST e do Setor de Gênero perpassam o questionamento dessas e outras questões. A estruturação do setor é outro grande objetivo das mulheres, além de recuperar e ampliar os cursos de formação e organização das mulheres da base, ou seja, dos assentamentos e acampamentos, esse é um momento de rever as linhas de atuação e promover uma nova estrutura de trabalho para o coletivo e o movimento sem terra de forma geral. (Cf. Gonçalves, 2009, p. 199)

Como se vê, a denominação ‘polivalente’ escancara uma relação de gênero, no sentido dos papéis atribuídos a mulheres no interior do próprio movimento. As mulheres são responsáveis por cerca de 50% do trabalho da

agricultura, além de serem as responsáveis quase que exclusivas pelo cuidado do lar, dos filhos e do próprio marido. Entretanto, não são reconhecidas como ‘provedoras’ (muitas vezes) e somente em 1986 conquistaram, no interior dos movimentos, o direito legal à posse de terra. Valenciano e Thomaz Júnior (2002) citando Fernandes (2000:38), afirmam que a primeira manifestação de organização das mulheres, surgiu no 1º Congresso do MST no qual:

...as mulheres compuseram a organização e iniciaram os trabalhos para a formação da Comissão Nacional das Mulheres do MST. Em março de 1986, conquistaram o direito de receberem lotes na implantação dos assentamentos, sem a condição de serem dependentes de pais ou irmãos. Nesse período, nos Estados, as mulheres sem-terra organizaram encontros para reflexão e avaliação das formas de participação na luta. (Fernandes, 2000, p. 38, citado por Valenciano & Thomaz Júnior, 2002, p. 201).

Esse conjunto de considerações sumarizadas brevemente neste artigo tem como objetivo tão somente realçar a presença e preocupação de ‘localizar’ lutas internas aos movimentos sociais, destituindo-os de uma suposta homogeneização entre homens e mulheres. Situados que estão (esses grupos sociais) no interior de sociedades mais amplas, há que perceber que, muitas vezes os preconceitos, nesse caso, relações de discriminação entre os gêneros reverberam

de contextos ‘macro’ para as sociedades ‘micro’; o que não significa que ocorre uma simples transposição do patriarcado estruturado na sociedade brasileira em sua totalidade para as sociedades camponesas.

Assim, pode-se afirmar, de acordo com os autores citados e com as próprias observações da pesquisadora a partir dos depoimentos das entrevistadas, a permanência de ‘pechas’ machistas no interior de movimentos sociais que lutam de forma veemente pela construção de outras sociedades, destacando-se os movimentos em relação a questões da igualdade de direitos; portanto, não se trata de estigmatização do homem do campo, atribuindo-lhe e ao ‘seu’ grupo social a ‘simples’ denominação de conservador, que envolveria igualmente a todos(as), mas quer se destacar aspectos que são ‘reproduzidos’ nas sociedades mundiais/nacionais e suas reverberações em grupos sociais que guardam especificidades.

São exatamente essas especificidades que se passa a discutir a seguir, tomando como ponto de partida o depoimento de duas graduandas do Curso Linguagens e Códigos da UFVJM, obtido a partir da realização das entrevistas narrativas.

Localizando os sujeitos de fala: sobre a LEC

Antes de se iniciar as discussões sobre as trajetórias dos dois sujeitos, cujos discursos proporcionam as reflexões em tela, é importante contextualizar um pouco a política pública que oportuniza a realização do curso, bem como o curso em si, a fim de situar o leitor em relação às análises a serem feitas.

A licenciatura em educação do campo é resultado do projeto de expansão universitária proposta pelo governo federal no ano de 2013/2014, época em que foi implantada a Licenciatura como curso regular, dessa universidade.

A metodologia utilizada para a implementação do curso é a pedagogia da alternância que *conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional*^{vi}. Tal opção organiza-se a partir da alternância dos tempos e espaços escolares, denominados como Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

O TU acontece normalmente nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano. Nesse período, o estudante se desloca de sua comunidade e vai para a sede da UFVJM em Diamantina, onde desenvolve parte de seu processo de

formação. Caracteriza-se como o tempo de formação acadêmica, política, cultural de forma presencial. Por isso mesmo, é o tempo de aulas presenciais, atividades práticas como ‘oficinas’ cursos especiais (minicursos), seminários, reuniões colegiadas, enfim, um conjunto de processos formativos presenciais com vistas ao desenvolvimento pessoal/profissional e sua preparação para a atuação pedagógica.

Nos meses restantes (março a junho e setembro a dezembro) ocorre o tempo comunidade. O TC representa uma intercambiação entre as aprendizagens do TU e formas de aplicação dessas aprendizagens junto às comunidades de origem dos estudantes. Mas também implica a ampliação e desenvolvimento de relações entre a universidade, como espaço formador e a(s) comunidade(s) de origem dos graduandos, que também se transforma em um espaço de formação.

Essas ações implicam a retomada dos princípios/diretrizes da educação do campo, qual seja, a reafirmação de uma identidade camponesa e a intercambiação entre conhecimentos acadêmicos e saberes coletivos, oportunizando uma real articulação entre teoria e prática, que coloca em um mesmo nível hierárquico universidade/comunidade:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculao às questes inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes prrios dos estudantes, na memria coletiva, na rede de cincia e tecnologia disponível, no debate sobre os modelos de desenvolvimento para o Brasil, incluindo o diálogo com os atores sociais nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as solues exigidas por essas questes à qualidade social da vida coletiva do país. (Brasil, 2002, apud PPP/UFVJM, 2013, pp. 7-8).

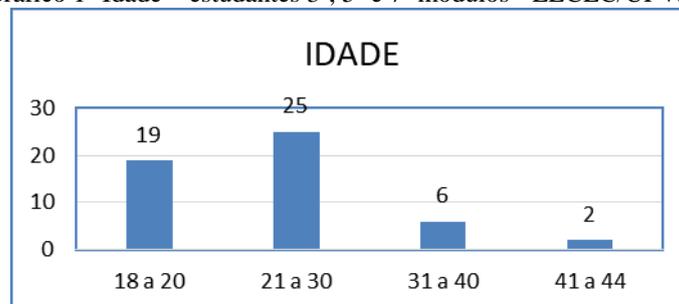
Essa forma de organizao (alternância) proporciona uma constituio de sujeitos coletivos em que a educao   vista, sentida e implementada como sendo um direito/dever de todos. Nesses momentos de intercambiao entre universidade e comunidade, ambos saem enriquecidos e tal refora o sentimento de pertenca da comunidade, desenvolvendo entre os mais jovens o desejo de continuidade de estudos e evidenciando para os não tão jovens a conquista de uma escola de direitos, cuja formao valoriza seus saberes e culturas.

A pedagogia da alternância contribui para a consolidao dos princípios da educao do campo, reconhecendo o protagonismo, a luta e a participao (dentre outros) como aspectos instintivos do processo ensino-aprendizagem, além de reconhecer a importância de outros espaos (para além da escola) como espaos formadores do sujeito do campo.

A UFVJM oferece os seguintes cursos de formao no interior da LEC: Ciências da Natureza e Linguagens e Cdigos. O curso Linguagens e Cdigos contava com cerca de 60 (sessenta) estudantes, distribuídos entre os 3 , 5  e 7  mdulos (julho de 2017- data de realizao da pesquisa).

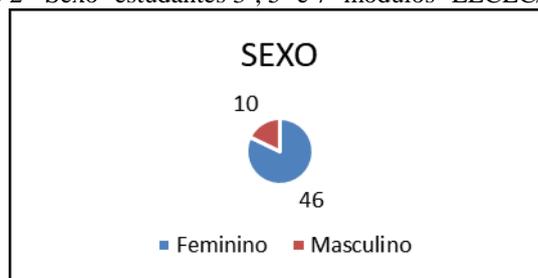
O público do curso é predominantemente jovem, cujas idades variam majoritariamente entre 21 a 30 anos, com predominância da presena de mulheres, conforme se pode ver nos gráficos abaixo, retirados de Gomes (2018):

Gráfico 1- Idade – estudantes 3 , 5  e 7  mdulos - LECLC/UFVJM.



Fonte: Gomes (2018, p. 142).

Gráfico 2 - Sexo- estudantes 3º, 5º e 7º módulos- LECLC/UFVJM.



Fonte: Gomes (2018, p. 142).

Essas são as informações mais gerais do curso que, minimamente, permitem-nos entender a sua dinâmica, sua importância para garantir o acesso de populações camponesas ao ensino superior e as propostas que são implementadas a partir de tal. Essa visão mesmo que breve, importa ainda para a compreensão de quem são os sujeitos dessa política pública colocada pelo Estado, exigindo, porém, que se debruce sobre os sujeitos de modo a entender os seus percursos na luta pelo acesso e permanência à escola.

Assim, trata-se de entender como esses sujeitos, duas mulheres camponesas, foram construindo estratégias que lhes permitissem acesso/permanência à escola ao longo de suas trajetórias de vida.

Os sujeitos da pesquisa

Para as análises aqui propostas foram escolhidos os depoimentos de duas mulheres, estudantes, os quais evidenciam trajetórias que tipificam de certa forma o feminino, ou seja, alguns enfrentamentos, feitos por elas, deveram-se ao fato de

serem mulheres; obviamente, que devem ser considerados os contextos em que vivem, questões financeiras de suas famílias, possibilidades de acesso à escola, enfim, um conjunto de elementos que compõem as trajetórias escolares dessas mulheres.

As entrevistas realizadas caracterizam-se como entrevistas narrativas que incluem as fases de preparação (perguntas exmanentes), para depois se passar à introdução do ‘tópico’ inicial de conversação. Cada uma das entrevistas apresentou duração de cerca de 120 minutos, sendo que a pesquisadora, na oportunidade, procurou não interromper, nem intervir no momento da narrativa. A questão básica que se relaciona ao presente trabalho está contida no tópico de conversação “como foi a sua trajetória escolar?”.

Para proceder às análises, foi atribuído a cada uma um pseudônimo aleatório, e suas localidades/cidades de origem serão nomeadas respectivamente pelas letras ‘X’ e ‘Y’ de modo a guardar o

sigilo necessário sobre as identidades das entrevistadas. Ressalte-se, por fim, que à época da realização das entrevistas os sujeitos assinaram o TCLE, que autoriza a pesquisadora a fazer uso de seus depoimentos em análises/pesquisas.

De antemão, afirma-se que as entrevistadas tiveram a habilidade de construir e lançar mão de estratégias, de modo a participarem de processos de formação. Chama-se a atenção para o termo ‘estratégia’, que originalmente pode ser considerado como um signo bélico. É exatamente essa perspectiva que se quer aqui realçar, tomando-o, porém, como a ‘arte de distanciar, de recuar, para avançar:

Estratégia: de origem grega-*strategia*: de *stratos* (exército) e *ago* (liderança). Ciência que ensina a conceber e organizar o plano das operações de guerra. Astúcia. Habilidade. (Dicionário Prático da Língua Nacional. Carvalho, J. Mesquita. BH: 1945) O significado original caracterizava a “arte do general”, que deixou de estar ao lado do exército para estar a distância, no alto das colinas. (Dicionário Etimológico).

Tais estratégias podem ser pensadas à luz da categoria de ‘mãe preta’ proposta por Lélia Gonzalez (1988) que implica uma ‘tática’ de resistência pela aparente submissão. A autora, ao analisar e discutir sobre a questão do racismo e sexismo no Brasil, constrói algumas categorias para se pensar sobre essas questões. Aproprio-me,

neste trabalho de uma delas, que é a categoria da ‘mãe preta’. De acordo com Gonzalez (Idem) a ‘mãe preta’ constitui-se como a mãe por excelência, pois é ela quem cuida das crianças brancas. E, ao cuidar, estabelece uma relação amorosa, que, dentre outras ‘coisas’ também ensina: a falar, a cantar, a contar histórias... construindo/introduzindo/perpetuando elementos da cultura negra.

A figura da mãe preta, na perspectiva que Gonzalez a apresenta, pode ser associada à ‘amorosidade’ freireana (Freire, 1992) o que implica dizer que, sob uma aparente submissão, há uma luta árdua e forte, no sentido de constituir espaços de resistência que ‘amorosamente’ ‘rearranjam’ lugares tidos como até então inacessíveis. A mudança se faz de forma lenta, porém gradual e firme. Nesse sentido, não ocorre necessariamente a ruptura, um corte abrupto nas relações, mas esses se colocam a partir da amorosidade freireana.

Ressalte-se, entretanto, que não se quer aqui tomar essas ações como resultantes de uma ‘evolução’ nas relações sociais/culturais, mas como uma estratégia de resistência que, mesmo rejeitando o confronto direto, ou se ‘dobrando’ (aparentemente) às imposições do ‘outro’, persiste; incidindo de forma constante, nas formas de sentir, pensar e agir do ‘outro’

que resultam em transformações, que, embora, pequenas, são significativas para as conquistas de outros espaços e outras subjetividades, neste caso, da mulher campestina.

O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite pra cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; enquanto “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve pra parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe ... (Gonzalez, 1988, p. 235).

No contexto deste trabalho, toma-se, pois, esta categoria que se pode denominar como a categoria da ‘mãe preta’ que associada à amorosidade freireana, alia a constância da luta, a relações de respeito, de amor mesmo, como quer Freire, mas nem por isso de submissão. Ao contrário, há uma significativa resistência, por baixo de uma aparente submissão. Entretanto, a submissão, ressalte-se, só se faz na aparência, como simulacro, para a

resistência, de forma a não acirrar conflitos, mas que se coloca como uma estratégia para alcançar objetivos em longo prazo.

São esses ‘elementos’ de resistência que se procura evidenciar no presente trabalho, ao se analisar as trajetórias escolares dos sujeitos desta pesquisa. Há uma resistência que se coloca de forma silenciosa, porém persistente, de forma calma, mas constante. Pelos silêncios, e/ou pelos simulacros de que se valem as resistências aqui presentes, entendemos que tais precisam ser evidenciadas, uma vez que se nos revelam outras formas de ‘luta’. Essa luta intermitente de mulheres campestinas que, recuam para avançar mais decididamente; que pedem permissão, somente quando ‘sabem’ da concordância do ‘outro’.

Conceição:

Conceição tem 23 anos, é a única mulher de uma família de quatro filhos, tem um irmão gêmeo, cursa o 7º módulo da LEC- Linguagens e Códigos na UFVJM. É quilombola, da Comunidade Quilombola X (MG). É participante de movimentos sociais, de movimentos de Igreja e é associada ao Sindicato de Trabalhadores Rurais.

Foi a partir do Sindicato de Trabalhadores Rurais que Conceição

tomou conhecimento do curso e resolveu fazer o vestibular juntamente com os três irmãos, e duas primas. Os três irmãos também participam da LEC – Curso Ciências da Natureza e as primas cursam, assim como ela, Linguagens e Códigos (LEC-LC).

Para realizar o curso, ela tem que se deslocar de sua casa durante cerca de dois a três meses, quando ocorrem as aulas presenciais. A ausência da família e da ‘casa’ a incomoda um pouco; mas não pensa mais em desistir porque considera que já investiu muito tempo e energia no curso.

Trajetórias de Conceição

Conceição nasceu em uma família com mais três irmãos e foi uma menina como outra qualquer de sua idade e condição social. Iniciou seus estudos em escolas públicas e até quase o final do ensino fundamental (antiga 8ª série), conseguiu estudar sem maiores problemas, como uma menina/adolescente qualquer.

Nesse período, embora Conceição tivesse algumas responsabilidades para com o trabalho doméstico, os estudos fluíam ‘normalmente’, considerados os contextos vivenciados por ela. Ela estudava durante o dia, e, ao chegar da escola tinha algumas obrigações como ajudar a mãe a arrumar a casa, a cozinha,

etc., porém, nada que a prejudicasse mais efetivamente em seus estudos. Conceição ‘tinha tempo’ para estudar, para fazer as tarefas escolares. Nesse período, ela já estava sendo formada em seu papel de ‘filha’ entre os outros três irmãos.

Ao final do Ensino Fundamental (antiga 8ª série), Conceição se depara com algumas ‘provações’ (cf. Martuccelli, 2007). Sua mãe apresenta problemas de saúde, o que terá implicações não apenas do ponto de vista emocional, mas, sobretudo, provocará alterações do ponto de vista da organização familiar e dos papéis que cada um de seus membros ocupava e deverá passar a ocupar daquele momento em diante.

A mãe está ‘impedida’ de cuidar da casa, do marido e da família. Conceição, como filha ‘única’ passa a ser a ‘mulher’ da casa. Recai sobre ela todo o trabalho: fazer almoço, limpar, lavar, passar... enfim, cuidar de todo o trabalho doméstico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a vida de Conceição se modifica profundamente, devido principalmente a uma questão de gênero: ela é a única mulher da casa (além da mãe), portanto, passa a ter todas as obrigações relativas aos ‘cuidados’ do lar’.

É importante ainda enfatizar que esse ‘lugar’ que as mulheres ocupam, ajuda a entender o percurso de Conceição e as ‘provações’ a que foi submetida

principalmente pelo fato de ela ser mulher. O mundo feminino e suas formas de organização e atribuição de papéis ajudam a entender mais profundamente o conjunto de provações pelas quais Conceição passou, de modo a determinar as trajetórias dessa adolescente/mulher estudante.

Além disso, o gênero, nesse contexto, também ajuda a estabelecer as relações de trabalho e do próprio acesso a processos de escolarização revelados na vida de Conceição, mas que tranquilamente podem ser associados às histórias de várias mulheres, quer estejam em espaços rurais ou urbanos. Porém, em áreas rurais essas representações, esses ‘lugares’ e papéis de mulheres talvez sejam mais duradouros e mais difíceis de serem modificados, dadas a distância e as dificuldades de acesso a essas áreas, portanto ‘outras’ ideias demoram a ser difundidas e mais ainda a serem assimiladas de modo a impactarem as representações já constituídas.

Assim, é importante enfatizar como essas questões são representadas no discurso de Conceição e em suas trajetórias. Ela não consegue mais estudar, não tem tempo para fazer as tarefas e já chega à escola cansada, do exaustivo trabalho doméstico:

Não tinha muito tempo. E desde muito nova eu sempre peguei... é... (pausa) uma... (pausa) uma... como é que eu posso dizer? eu tinha que lidar

com todos os serviços de casa, tive que pegar um compromisso muito cedo, de lavar, cozinhar... minha mãe bebia muito, aí eu tinha que dar conta do serviço... então, assim, aí eu... tinha dia que eu tinha que levantar cedo, arrumar casa, fazer almoço, tudo antes de 11 horas, e ir pra escola. Aí à tarde chegava já cansada, tinha que fazer janta, tinha que estudar, aí depois eu ia dormir. No outro dia, aquela mesma rotina. Decidi estudar à noite por isso; porque não estava dando conta, já estava me cansando demais. (Entrevista Conceição).

Entretanto, embora alegue não ter tempo, Conceição não demonstra nenhum estranhamento em relação aos fatos narrados. Em momento algum há um questionamento acerca da divisão de tarefas domésticas. Não se cogita (nem ela, nem a família) acerca da divisão de tarefas do lar, como cuidar da casa, lavar, passar, cozinhar... então, ela busca estratégias de continuidade dos estudos, na tentativa de conciliar a vida escolar e as tarefas domésticas sob sua responsabilidade.

... minhas notas caíram bastante na época... (pausa) E eu deixava me levar pelos problemas de casa, **aí decidi** passar pro turno da noite, que foi onde que eu consegui alcançar minhas metas; minhas notas subiram, eu melhorei no meu conhecimento, aprendi mais coisa, tinha mais facilidade de entender a disciplina... (Entrevista Conceição. Grifos meus).

Se a decisão de estudar à noite resulta de uma estratégia de resistência, para a continuidade dos estudos, também

essa estratégia necessitaria de outros suportes. Ela não poderia estudar se o pai e a mãe não permitissem. Assim, vivencia outra ‘provação’: a necessidade de pedir permissão à família para poder continuar os estudos; e, nesse momento, ela demonstra uma autonomia e determinação pouco típicas para adolescentes dessa idade: *‘eu decidi passar pro turno da noite, que foi onde que eu consegui alcançar minhas metas ...’*. Uma ‘moral’ atribuída ao feminino, que considera o lar como o ‘lugar’ da mulher, realça a provação de Conceição, e, para dar continuidade aos estudos ela tem que buscar estratégias que lhe permitam solucionar esse impasse.

Eu era... eu sou a **única menina lá em casa**, né? E, pra mim, estudar à noite teve, assim, pai tinha que deixar, mãe tinha que deixar... A sorte é que o meus irmãos estudavam à noite, meu dois irmãos mais... o que é gêmeo comigo... e o mais velho. Eles já estudavam à noite, então eu já tive essa liberdade. Mas (pausa) foi um... um ensino médio tranquilo... eu sempre tive notas boas, não tomei nenhuma recuperação, eu era... eu sou ótima em Física, eu passava no terceiro trimestre, já ‘tava’, já passava... (Entrevista Conceição. Grifos meus).

Dentre as estratégias encontradas o fato de os irmãos já estudarem no turno noturno, facilita a entrada dela em uma escola noturna, obviamente, após a permissão dos pais. Os irmãos são sua companhia para ir e voltar para a escola, já

que ela e eles têm que se deslocarem 9 km para ter acesso à escola. Entende-se que para uma ‘menina’ se deslocar sozinha 9 Km para ir à escola, principalmente em estradas vicinais, logo solitárias e escuras, pode ser perigoso; novamente entraria em cena uma questão de gênero, pois as violências que ela poderia sofrer, são evidentes.

Porém, esse acesso ainda apresentaria outra provação: o transporte escolar em tempos chuvosos:

A dificuldade que eu posso dizer foi, assim, morar a 9 quilômetros fora da cidade; no período de chuva, a gente não ia, porque como é que ia à noite pra rua de péⁱⁱ? O transporte não buscava, e no período de chuva, era... como é que saía de baixo de chuva da sala... da... da... cidade pra ir pra... pra... casa da gente? Então faltava muitos dia de aula, perdia algumas disciplinas... Esse foi o fator mais, é..., que prejudicou, né? E, sabemos que a gente mora no campo, assim... no período de chuva, esse é o que prejudica mais... é a... o acesso ao transporte. (pausa) E foi um... um... dos últimos anos que eu gostei muito, porque, assim, a gente faz uma observação da diferença de estudar à tarde do que estudar à noite... assim... os professores são outros, a escola em si é outra, porque há menos estudantes, sabe? há pessoas mais adultas, assim, a gente carrega uma responsabilidade, sabe? mas mudar de turno... (Entrevista Conceição).

O acesso dos camponeses à escola, historicamente foi difícil, quer fosse por questões de tempo, quer por questões de trabalho, ou porque a escola era um mundo

distante das realidades desses trabalhadores. Depara-se, pois, com mais um empecilho, bastante contemporâneo: o transporte escolar. Vivendo em locais cujas estradas são mal pavimentadas, em tempos de chuva o acesso fica praticamente impossível, pois essas se tornam um verdadeiro lamaçal, sendo frequentes os carros ficarem ‘atolados’, sem possibilidade de ir ou voltar. Se no período da seca, a poeira castiga, no período de chuvas a lama impede a entrada e saída das pessoas, negando-lhes o direito de ir e vir, por falta de segurança e de infraestrutura nas estradas.

Mesmo com todas essas provações, Conceição frequenta a escola noturna, nos dois últimos anos do Ensino Médio, tira boas notas e, finalmente, consegue terminar o curso. Amadurece mais cedo que outros adolescentes de sua idade, permanece na escola e chega a dizer que gostava desse ambiente mais adulto, mais próximo daquilo que a vida lhe forçara a se tornar, migrando abruptamente da infância para a vida adulta “... *foi um... um... dos últimos anos que eu gostei muito, porque, assim, a gente faz uma observação da diferença de estudar à tarde do que estudar à noite...*”. Dessa maneira, o percurso escolar de Conceição mostra-se diferenciado, pelos rumos que a vida vai lhe impondo: problemas de saúde na

família, curso noturno, trabalho em casa. Depois de terminar o Ensino Médio, encerra-se um ciclo em sua vida. Passa a ser uma trabalhadora (embora já o fosse) assalariada. Torna-se babá e passa a ganhar o próprio sustento, passando a morar na casa da patroa. A continuidade dos estudos é comprometida pela necessidade de trabalho e de sustento. Conceição reafirma durante o seu depoimento, que é a ‘*única menina da casa*’, entretanto, ao assumir tal ‘lugar’ ela continua buscando estratégias para a continuidade dos estudos.

Depois de trabalhar como babá durante algum tempo, ela deixa o emprego e volta para a casa dos pais. Em sua comunidade, passa a fazer parte do sindicato de trabalhadores rurais e obtém informações acerca da Licenciatura em educação do campo. Ela decide que quer fazer o processo seletivo. Mas sabe que precisa construir estratégias para isso.

Ela certamente sabia que seria difícil obter a permissão do pai e de toda a família para a ‘saída’ de casa, mesmo que para estudar. Então, busca estratégias de continuidade: convence os irmãos a virem também. Assim, ela teria novamente a companhia deles e não seria impedida de realizar o curso.

O que se evidencia no depoimento de Conceição é o seu interesse na continuidade dos estudos. Possuidora de

uma trajetória singular, mas ao mesmo tempo comum a jovens camponesas, ela vai construindo estratégias que lhe garantam o acesso e a continuidade de seus estudos. E nesse percurso, não há a explicitação de confronto; embora haja conflitos e sua trajetória escolar/escolarizada possa ser ‘ameaçada’ de não continuidade, ela consegue ‘dar um jeito’ para continuar estudando.

Jarid

Jarid tem 23 anos, mora na Comunidade Quilombola - Comunidade Quilombo ‘Y’-MG, aluna do 5º Módulo, demonstra ser uma jovem bastante participativa em sua comunidade, participa de Movimentos Sociais, dentre eles o Projeto Comunidade Viva, do Grupo de Jovens (ligado à Igreja), é vice-tesoureira da Associação, membro do Sindicato de Trabalhadores Rurais. É a filha do ‘meio’, de uma família de mais dois irmãos. Vive com a família composta de mãe, pai e irmãos.

O pai foi/é garimpeiro tem baixa escolaridade- 4 séries iniciais do ensino fundamental- e acha (achava) a escola algo que contribuía pouco para a instrução/formação dos filhos, então não dava muita importância a essa instituição. A mãe, ao contrário, sempre sonhou em ver a filha estudar: “... *minha mãe sempre*

incentivou demais, eu num sei se é porque eu sou a única filha mulher que ela tem... e aí sempre falou assim "ó, não, pelo menos Jarid tem que estudar". Por morar em uma pequena comunidade- Quilombo- ela teve/tem oportunidade de conviver com toda a família: pais, tias, avós e até mesmo os bisavós (‘pai-véi’/‘mãe-veia’), que morreram recentemente, mas viveram até cerca de 104, 105 anos.

Jarid teve uma vida escolar anterior à Universidade relativamente tranquila, não vivenciando tantas ‘provações’ como muitos de seus colegas de curso. Por cursar o ensino médio na EFA ‘Bontempo’ aprendeu, desde então, a participar de um coletivo, e esse fato contribuiu significativamente para a sua formação não apenas intelectual, mas, sobretudo, para a sua formação como liderança política no interior de sua comunidade. Também fica evidente a influência de sua mãe nesse processo de liderança.

A mãe foi secretária da Associação Quilombola e como a sua comunidade recebeu o título no ano de 2007, a mãe participou dessa luta, o que intensificou a formação política da filha, contribuindo para que ela se tornasse também uma liderança. Embora haja uma convivência com os homens, a família se caracteriza por ser uma família de ‘mulheres’; a mãe e as tias antes, e, hoje, Jarid são

determinantes no modo de convivência e da forma de estruturação da mesma. Se, em um primeiro momento, Jarid foi influenciada e teve suporte na mãe e nas tias, hoje, ela passa a influenciar também, no sentido de que contribuiu enormemente para a continuidade dos estudos da mãe, que fez o ensino médio por influência dela, e para a continuidade dos estudos das tias (uma das tias foi recentemente aprovada no processo seletivo da UFVJM-LEC).

O irmão mais novo voltou a estudar, mudando inclusive de escola por ‘determinação’ de Jarid, pois ela influenciou a mãe a trocá-lo de escola, passando para a EFA Bontempo, por ser uma escola mais exigente: “... *Eu e mais dois irmãos. (pausa) E os... é... um também estudou em EFA, é... todos estudaram lá... o mais novo agora, a gente tá pondo ele pra poder tá estudando na EFA Bontempo também*”. Como se vê, a influência das mulheres nesta família é determinante e começou com a avó:

...eu converso muito com minha avó e ela... uma prima minha mora com ela (pausa), e ela fica assim, sempre quando a gente tá falando uma palavra errada ela corrige, aí XXXXX (prima) diz: "Mas, é... ô, Vó, mas tá errado. É Jarid que devia corrigir a gente. (Entrevista Jarid).

Evidencia-se no trecho o orgulho em ter alguém da família cursando o ensino superior, em ter uma ‘Professora de

Português’ na família, e esse orgulho não é só de Jarid, mas também de toda a família. A linguagem, sempre tão marcadamente excludente para esse grupo social, tem, na figura de Jarid, a sua apropriação, no sentido de que Jarid é ‘uma igual’ que conquistou o direito à universidade; e, com ela (universidade) conquista uma outra ‘língua’. Por isso, cursar Linguagens e Códigos representa não apenas a mobilidade social, mas a conquista e o domínio de uma **língua**, que se mostrara até então inacessível para todos e todas daquele grupo populacional.

A conquista se torna assim, mais que individual, torna-se familiar, coletiva, é alguém da comunidade, que participa da Universidade e se forma (formará) como Professora de Português, daí que as iniciais maiúsculas tentam dar conta de uma conquista, de uma vitória coletiva, que pode ser minimamente representada pela frase: ‘chegamos lá’, em que o sujeito plural representa uma ascensão social.

A fim de explicitar e detalhar claramente o percurso de Jarid organizou-se, a partir da entrevista, tendo em vista em dois grandes blocos de análise: (i) o mundo masculino e o mundo feminino; e (ii) a ‘re-descoberta’ da negritude. O esquema de análise pode ser assim representado, para que sejam detalhados posteriormente.

O Mundo Feminino e o Mundo Masculino de Jarid:

Conforme se afirmou anteriormente, Jarid foi influenciada pela mãe e tias na construção de seu desejo de estudar. Proveniente de uma comunidade quilombola, ainda na infância, o brincar se constituía como um aprendizado: quer fosse de formas de se portar, de ser, de saber, de conhecer. A convivência e as brincadeiras com as tias e primas se faziam presentes e o ‘brincar de aulinhas’ uma constante. Foram esses momentos que propiciaram a Jarid a descoberta de si como menina e de suas tias e mãe como as ‘forças’ da família. O desejo da mãe se revela nas palavras repetidas: “... e aí sempre falou assim “ó, não, pelo menos ‘Jarid’ tem que estudar”. (Entrevista de Jarid); essa ‘repetição’ alcança o mundo de Jarid e nasce nela o desejo de estudar.

Entretanto, nem sempre esse desejo foi fácil de ser realizado. Ainda na infância, Jarid inicia também as suas ‘provações’. A entrada na Escola Municipal ‘YY’ significaria a descoberta de várias coisas, mas também a descoberta de uma doença que a impedia de memorizar mais facilmente as ‘coisas’:

... eu comecei nos... nos anos iniciais na escola de minha comunidade, Escola Municipal ‘YY’. (pausa) E... (pausa) eu repeti de ano, (pausa), se eu não me engano, foi no primeiro, logo no início, (pausa), na terceira, eu

acho... e na quinta série; eu acho que foi isso... (pausa) E eu sempre fui um pouquinho meia atrapalhada, assim, pra escrita. (pausa) E até ent... até a sexta série, (pausa), eu sempre fui um pouquinho lenta. (pausa) E aí depois a minha mãe descobriu que (pausa)... que eu tinha um, um ‘problema’ assim de memória. (pausa) Daí eu comecei a fazer o tratamento e tal, aí então (pausa), foi tranquilo estudar, pra mim. A escrita sempre (pausa)... sempre foi muito presente na minha vida, porque eu sempre fui... eu fui criada no meio dum monte de tias, e aí como elas chegavam da escola, e assim, a gente criança, a gente tinha tanta curiosidade de ver assim, que elas estavam estudando, o que estavam lendo... (pausa) E assim, e aí... e também elas tinham aquelas brincadeiras de... de professor, de ser professor, e a gente, aluno. (pausa) Mas eu num... num... não aprendi a escrever meu nome, nem nada, antes de entrar na escola; isso tudo aconteceu depois que eu entrei na escola... (Entrevista Jarid).

No início do processo de escolarização, Jarid encontra uma barreira, pois, a não aprendizagem leva à reprovação e à descoberta de uma doença, que ela não detalha. Ao mesmo tempo em que ressalta a importância e o significado do processo de escolarização, pois tudo que aprendeu foi na escola, também revela a importância das brincadeiras para a sua formação.

A mãe teve papel decisivo, pois a leva para fazer o tratamento e ela se cura. Mais que isso, a mãe a incentiva, apesar da reprovação, a continuar os estudos e projeta nela o próprio desejo de estudar.

Ela assume esse lugar de realização dos sonhos da mãe.

A infância e o ensino fundamental passariam de forma quase despercebida, pode-se dizer de forma tranquila, marcada pela convivência em uma família numerosa. O ensino médio, entretanto, marcaria a vida de Jarid, impondo outro ritmo em sua trajetória escolar. A EFA contribuiria para as descobertas que faria ainda em seu percurso escolar, como adolescente:

Logo depois, foi passando, do ensino fundamental, quando eu fui pro médio que comecei a estudar na EFA Bontempo. (pausa) Daí eu... eu (pausa), aí eu... na EFA que eu descobri que eu gostava de escrever. (pausa) Devido a muitos relatórios que a gente tinha que fazer, (pausa), de... de... de comunidade, que a gente voltava pra casa, tinha pesquisa pra poder fazer... é... tinha estágio, tinha que fazer relatório de estágio; tudo era... tudo relatório. Foi aí que... me despertou a minha vontade de... de... de gostar de escrever. (pausa) E... (pausa) Não, não... (pausa) e... a princípio assim, eu num... antes disso... não gostava muito de escrever, até falava assim, "ah, gente, eu num vou fazer nem ensino médio. Eu num vou estudar mais não. (Entrevista Jarid).

De adolescente tímida e quase invisível (fora da família) ela inicia um processo de construção de si e do outro de forma completamente diferenciada daquele que ocorria até então. Do pouco gosto pelos estudos, da vontade de parar de estudar, ela descobre a 'escrita' passa a

gostar dela e seus relatórios deixam de ser o mero cumprimento de uma tarefa escolar, passando a significar uma atitude diante do mundo: ela descobre que 'tem o que dizer', ao mesmo tempo em que descobre também que alguém quer escutá-la. Por isso, os relatórios ganham significação especial e passam a ser escritos com prazer. A leitura vem junto, primeiro com as revistas, depois livros de ficção, românticos, no dizer de Jarid. Hoje, a Universidade lhe permite o entendimento de 'livros técnicos, de palavras difíceis' e o mistério que cercava a escrita/leitura vai se dissipando, sendo decifrado pouco a pouco.

Eu sei lá, eu acho que eu tenho essa sensação que tem muitas palavras técnicas, (pausa), é... (pausa) eu acho que é isso... (pausa) Palavras difíceis... palavras, assim, que eu não tô habituada a... a... ver, sabe?, eu considero um texto difícil de ler. (pausa) Mas aqui na universidade, também, eu tô despertando essa vontade... essa coisa de... de... de... (pausa) de ler mais, de livros, por exemplo, livros fáceis, aí já tô deixando um pouquinho de lado, já... eu tô encarando novos livros... é... é... (pausa) Eu acho que... que... a leitura e escrita, depois que entrei na universidade, se tornou a coisa, assim, que eu mais observo. Que desde que eu entrei pra universidade, que eu voltei pra comunidade, eu observava, assim, no modo que as pessoas falavam, no comportamento, na questão de... na relação de pai com filho com relação a... a... como que os pais se comportam com relação à aprendizagem dos filhos... e sempre, lá em casa, eu chamo muita atenção de minha mãe, assim "Mãe, (pausa), pega mais no pé de César...

E, sabe, eu... eu (pausa)... depois que eu vim pra universidade eu passei a observar mais essas questões (pausa)... de... (pausa) E, também, valorizar mais a questão de... de... de falas, de... de... palavras que são específicas de minha comunidade, (pausa), de... conversar mais com os mais velhos, principalmente com os meus avós... Eu passei a valorizar mais essas pessoas e esses momentos; isso depois que eu entrei na universidade. (Entrevista Jarid).

A EFA marca o início dessa mudança de atitude, de referências. Jarid vai se aproximando da escola, à medida que as atividades da EFA lhe exigem mais dedicação. A liderança viria também. As atividades desenvolvidas na/pela EFA exigiriam o uso de falas em situações que, eram escolarizadas e públicas. As constantes apresentações de relatórios, as discussões com colegas e professores deixam-na menos tímida e as linguagens começam a fluir.

A Universidade também começa a se configurar em seu horizonte. E aí também se configuram outras descobertas. A negritude é uma delas. Importante dizer, porém, que não existe uma distância entre essas descobertas – ensino médio, negritude, maior visibilidade, liderança-, elas ocorrem dialeticamente; o interesse pela escola, a descoberta do ‘gostar de escrever e ler’, a construção da liderança, tudo enfim, são ‘acontecimentos’ que vão alterando a vida de Jarid e a própria Jarid.

Se o ensino médio foi um marco em sua história, a chegada à Universidade significou uma grande conquista, e, juntamente com ela o reconhecimento de uma memória coletiva e individual. Nesse sentido, ser parte de um Quilombo apresenta contornos essenciais para a construção de uma liderança pautada pelas ações de uma coletividade. Quando ainda cursava o ensino médio na EFA inicia um processo de descobrimento de si mesma, a mãe teve grande influência, visto que participava de Associação Comunitária que desenvolvia uma luta pelo reconhecimento do espaço de vida como espaço quilombola. A questão da memória coletiva e da luta por sua preservação se colocaria de forma decisiva não apenas para a comunidade (que receberia o título em 2007), mas, sobretudo faria Jarid refletir sobre si mesma, passando a se perceber de outra maneira. E a percepção de si, começa com o reconhecimento como negra, pertencente a uma comunidade quilombola. No dizer de Silva, citado por Candau (2010, p. 1) argumenta sobre a memória:

... não pode haver identidade sem memória (assim como lembrança e esquecimento) porque somente esta permite a autoconsciência da duração ... Por outro lado, não pode haver memória sem identidade, pois o estabelecimento de relações entre estados sucessivos do sujeito é impossível se este não tem a

priori um conhecimento de que esta cadeia de sequências temporais pode ter significado para ele.

Ao presenciar e conviver com uma mãe que participa de uma luta comunitária, como Presidente da Associação para o reconhecimento de sua comunidade como Quilombola, Jarid inicia um processo de recuperação de memórias coletivas que se encontravam latentes nela; assim, quando a comunidade conquista o título de quilombola, isso a faz revisitar sua história. Reconhece a si mesma como mulher e como negra, ‘re-descobrimo’ preconceitos e lutas, mas acima de tudo, discernindo entre o ser negra ou não, entre ser mulher ou não. Mas também atina para a força de uma etnia que, mesmo tendo sido aviltada, conseguiu não apenas sobreviver, mas vinha conquistando direitos.

Jarid inicia alterações em seu aspecto físico: o cabelo deixaria de ser ‘alisado’ e voltaria a ser cacheado de maneira natural. Embora possa parecer simples vaidade, para Jarid, não o é, visto que tal permitiria a ela a retomada e construção de uma identidade como mulher negra, e, ao se ‘re-descobrir’ assim, outros aspectos de uma identidade coletiva e individual que permaneciam adormecidos, afloraram.

A liderança na escola e na comunidade, a participação em movimentos de jovens, o reconhecimento de outros saberes, que não apenas os

saberes acadêmicos fariam a partir daí grandes diferenças em sua vida.

Ainda quando eu estudava na EFA, quando eu estava finalizando, em 2013, que eu estava fazendo meu último estágio, eu estava fazendo na AMAI, que é a Associação dos Moradores Amigos de Itinga. E lá tinha... é... na minha comunidade tinha um grupo de jovens, e tinha acabado... e aí, eu falei assim "Ah, gente, por que não reabrir (pausa)... é... essa... (pausa) fazer um novo grupo de jovens?", que na minha comunidade, tinha muitos jovens, e com esse negócio de... de... migração, (pausa), jovens desinteressados com a questão de... de escola. (pausa) Eu falei, vou... vou... vou tentar, aí lá na AMAI, (pausa), tinha uma coordenadora do MJPOP, que é Monitoramento Jovem de Políticas Públicas, falou "Jarid, vou te ajudar". Tava eu e XXXX, e ela falou assim (pausa)... é... é... "Organiza a galera lá, que a gente vai lá". (pausa) E aí, a gente organizou e, graças a Deus, deu tão certo, que o grupo fez... no mês de novembro, fez quatro anos de existência. Eu sou a facilitadora do grupo, (pausa), e... (pausa) a gente tem... alguns projetos a gente monitora as políticas públicas da comunidade... e onde quer que... onde eu vou, eu penso muita essa questão de... de comunidade. (Entrevista Jarid).

Todas essas mudanças foram intensificadas com a entrada na Universidade no curso LEC-LC/UFVJM. A partir de então, as memórias coletivas de seus antepassados não são apenas valorizadas do ponto de vista pela conquista de um título (quilombola), mas, sobretudo, essas memórias e esse ‘lugar’

passariam a nortear comportamentos, intensificando ações, percepções e saberes.

A Universidade reforça esse ‘lugar’ de reconhecimento de outros saberes, ativando-o a partir de uma busca de integração entre estudante e comunidade realizada principalmente no tempo comunidade. Os trabalhos a serem realizados (seminários, palestras, resgate das histórias das pessoas e dos lugares onde vivem os graduandos) constituem elos entre a universidade e comunidade.

O curso ao retomar questões identitárias dos estudantes: ‘quem eu sou’ e ‘de onde venho’ oportuniza o fortalecimento de vínculos sociais, oportunizando repensar tais questões, em uma perspectiva memorialística, qual seja, as lutas desencadeadas na/pela comunidade permitiram não somente o reencontro com a memória, mas a “*manutenção de memórias fortes, que criaram marcas sólidas que reforçaram sentimentos de origem, historicidade e pertencimento*” (cf. Silva, obra citada).

E, ao reforçar esse pertencimento, Jarid vai se reconhecendo como uma ‘igual’, dotada de capacidade de luta, torna-se, no dizer de Caldart (2003), uma ‘lutadora do povo’, pois assume como sua, uma luta que é também coletiva, reconhecendo a necessidade não apenas de humanização das relações construídas no

campo, mas, sobretudo, lutando e participando para que não apenas ela tenha acesso a processos formais de escolarização, mas reconhecendo a necessidade de participações coletivas nos vários movimentos de luta e reconhecimento desenvolvidos coletivamente:

Lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação *do atual estado de coisas*. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças, e de solidariedade com as causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que *nada é impossível de mudar*. Por isso se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo. Lutadores do povo se formam nas lutas sociais que têm raiz e projeto, e que enraízam as pessoas, devolvendo-lhes perspectivas de futuro. (Caldart, 2003, p. 70).

Assim, quando Jarid inicia seu processo de ‘re-conhecimento’, suas memórias reafirmam ‘sentimentos de origem, historicidade e pertencimento’, ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito de sua história o que reforça seu pertencimento, devolvendo-lhe perspectivas de futuro, mas, sobretudo, alterando o seu presente, o seu ‘aqui e

agora'. Daí que a participação e a reconstrução de movimentos, de grupos de jovens, o reconhecimento de outros saberes, que não apenas o acadêmico, começam a apresentar outros sentidos para ela e sua participação cada vez mais se intensifica, adquirindo outras dimensões:

Também depois que eu entrei na universidade, eu... eu valorizei mais essa questão de chegar em um lugar e... também porque a gente é uma comunidade quilombola, (pausa), e... eu passei a... e... eu passei a... a... (pausa) além de valorizar mais a minha comunidade, levar mais a... essa identidade que a gente tem e que é específica. Porque ser quilombola, então, assim, até hoje a gente encontra uma comunidade de pessoas em que, um pouco fica retraída sem dizer que é quilombola, e (pausa), a gente como grupo de jovem, a gente tá trabalhando essa questão; em novembro a gente trabalhou com CV, que CV é a Comunidade Viva é um projeto que o grupo de jovens criou dentro da comunidade, e que cada dia que a gente realiza esse movimento, tem mais pessoas da comunidade participando. (Entrevista Jarid).

Jarid constrói ponderações em relação às políticas públicas; toma consciência de seus direitos e intervém em sua comunidade e na escola de sua comunidade, pois tendo observado que um aluno riu do outro por ele ser quilombola, ela desenvolveu um conjunto de ações para possibilitar a discussão do ocorrido no interior da própria instituição escolar, bem como possibilitou uma 'reorganização' escolar em torno do tema, etnia,

começando pelo questionamento em relação à alimentação (merenda escolar) e alcançando o universo da sala de aula:

E aí, agora, é... é... no ano... no mês de outubro, a gente teve uma segunda reunião, e quando foi em dezembro a gente teve um seminário com capacitação dos professores. E 'Jô' sempre fala assim comigo "Jarid, cê tem que ficar sempre... nunca deixa de... não esqueça que você sempre impulsionou essa luta pra dentro da escola". E, hoje, aí... quando eu levei essa questão, a nutricionista da escola falou assim "Uai, mas como é que a gente vai levar uma alimentação específica?", aí ela me perguntou "Jarid, como é que eu vou fazer?", eu tô assim "Gente, eu num sei!". (pausa) "Eu não sei", então é para isso que existe... (pausa) mil e um órgãos aí... mil e uma pessoas pra tá trabalhando nessas áreas. Eu só sei... eu tô levando a ideia, agora quem tem que trabalhar ela são vocês. (pausa) Porque, é... é... eu tô assim "Eu tenho obrigação de cobrar, e vocês têm obrigação... vocês como funcionários públicos, você têm obrigação de trabalhar", e... graças a Deus, eles tiveram a capacitação na... (pausa) na cidade de Berilo, porque em Berilo tem a referência da... de uma escola quilombola, de... com muitas comunidades quilombolas, muito organizada, (pausa) ... No mês de dezembro, a gente fez um seminário em Itinga, (pausa), com os professores da minha comunidade, pra capacitar eles pra saber como trabalhar essa questão da etnia dentro da comunidade. (pausa) Estava todo mundo muito... muito... (pausa) é... animados com o projeto, que eles vão executar como projeto, e que já ia começar a desenvolver agora, (pausa), é... quando iniciar a aula, que eles já vão trabalhar com os alunos (pausa). (Entrevista Jarid).

A cena enunciativa exposta acima assevera o protagonismo dos sujeitos do campo, personificados na informante. Destarte, recorre-se novamente a Caldart (Idem) quando essa autora reflete acerca das escolas do campo, as quais requerem o protagonismo dos seus sujeitos, no sentido de que eles devem assumir posicionamentos claros em relação à implementação de currículos que se façam inovadores, de modo a atender as necessidades e expectativas desses sujeitos, reconhecendo-os e valorizando suas culturas e identidades.

Ainda em relação às lutas coletivas, a informante sente necessidade de ampliá-las, visto que percebe ainda uma diferenciação entre níveis de escolaridade de homens e mulheres do campo. Segundo ela, as meninas têm alcançado uma maior escolarização que meninos, pois o acesso ainda é difícil; algo que ela também vem tentando mudar em sua realidade:

Porque... e também essa questão de jovem estudar, lá, é muito, muito, muito... muito vago; os meninos, principalmente, a coisa mais difícil que tem é um homem ir lá, ter um... ter um (pausa), um ensino superior, ou ensino médio completo. E... e... e também mudou muito essa questão quando eu entrei na universidade, porque eu sempre falei, assim, no grupo, na reunião dos grupo de jovens, eu falo assim "Ó, gente, vestibular, vestibular do Instituto tá aberto, ó. Bora fazer!", é... é... Do ENEM, por exemplo, eu fiz inscrição de várias meninas, assim, eu só

falava assim... cheguei na reunião do grupo falei assim "Ó, só me dá seus documentos", eu faço inscrição pra todo mundo. (pausa) E... (pausa) Eu cobro muito, na reunião dos jovens eu cobro muito isso, (pausa), e, só que meninos é muito difícil a gente encontrar um rapaz que queira estudar. (Entrevista Jarid).

Porém, para além da dificuldade de acesso, ressalte-se outra questão imbricada na primeira, cuja interferência se faz sentir de modo significativo, principalmente no ambiente rural: as diferenças dos mundos masculino e feminino. Nesse ambiente, as mulheres ficam em casa, cuidam de seus maridos e filhos. Aos homens cabe o papel de provedores; são eles que saem, que trabalham e mantêm a casa. Daí que a autoridade e o respeito paterno são elementos cruciais na constituição desses universos- masculino e feminino- que, embora imbricados um no outro, mantêm uma sociedade mais ligada a valores tradicionais, patriarcais. Assim, estudar, ir para a escola, avançar na vida escolar, não é visto como 'coisa' de homem. A este, cabe o trabalho duro, pesado; o livro talvez seja uma referência ao recolhimento, à quietude, mais 'próprios' à mulher, ao mundo feminino. E, para demonstrar esse aspecto, recorre-se à descrição de Jarid sobre seu pai:

... porque meu pai quando falava de estudar, ele "Não"; ele "Não". (pausa) Meu pai mudou muito, e muito mais depois que eu entrei na

universidade, e que ele, depois, ele se tocou o que é uma universidade, e... e... e... (pausa) o que é uma universidade e o que isso pode me beneficiar ... Porque ele num via a questão, assim, de estudar, como um objetivo de vida (pausa)... Porque a realidade dele foi... foi... é... é... estudou até a quarta série, pra ele já tava bom... e foi trabalhar com o pai dele no garimpo... Eu nem tinha diálogo muito aberto com meu pai... assim... e sempre quando eu chego lá em casa, ele "Ô, Jarid, como é que foi lá na universidade?", ou então quando eu ligo lá e ele pergunta "Como é que ela tá lá? Tá estudando direitin?", sabe? (pausa) é... é... é coisa assim que, que mudou muito depois que eu entrei aqui na universidade. (Entrevista Jarid).

Essas diferenças entre os universos: masculino e feminino resultam em um processo de maior escolarização por parte das mulheres que, por ocuparem o ‘lugar’ do lar, podem estar mais propensas aos estudos, que exigem maior concentração, mais silêncio, mais solidão.

Assim, pode-se pensar, em relação aos universos masculino e feminino em localidades rurais, o mundo masculino seria basicamente externo, fora do lar, e como as atividades laborais são ‘pesadas’, ocorre uma associação entre o gênero masculino e serviços de capina, atividades ligadas à construção civil, dentre outras que exigem maior esforço físico. Às mulheres caberiam os serviços ligados ao lar, porém menos acesso a espaços públicos e, atividades ligadas essencialmente aos ‘cuidados’ do lar, dos

filhos, das famílias. Esses pontos podem ser observados no ‘reconto’ de falas do pai de Jarid, descrita acima: "*Jarid tá pra escola, XXXXX (a mãe) tá, tá... trabalhando no sindicato, como é que vai ficar...quem vai cuidar da casa?*".

Por outro lado, conforme Caldart (2003) as classes populares, ao longo da história, conviveram com uma escola que não lhes ‘respondia’ adequadamente aos anseios e expectativas, dado o distanciamento entre aquilo que se ensinava/aprendia e as formas de vida dos povos do campo, logo a escola ainda é vista como ensinando um conjunto de conhecimentos que, por não terem continuidade não ‘servem’ à praticidade e urgência da vida campestina, não têm utilidade. Melhor dizendo, o conhecimento escolar/escolarizado para a maioria dos jovens trabalhadores não se torna conhecimento útil a todos, logo essa instituição é vista como ‘inútil’, para eles, guardando (também) uma representação no imaginário de que é um lugar importante, porém inacessível, pois a escola não é o lugar de classe trabalhadora. Esta necessita de conhecimentos ‘práticos’, de outras perspectivas de ensino e de aprendizagem para que encontre nessa instituição o valor necessário e o desejo de permanecer nela.

O pai de Jarid talvez em sua recusa em participar desse mundo escolar esteja

ancorando uma representação de escola nessa perspectiva. Entretanto, ver a filha prosseguindo e progredindo nos estudos oportuniza a ele mudanças de atitude; e o que era retraimento, desconfiança, paulatinamente vai se tornando esperança de mudança e alteração dos lugares sociais da filha, como representante da família, mas, sobretudo, representante de uma classe, de um grupo social e talvez (principalmente) dele mesmo. De certa forma, talvez o pai comece acreditar que exista uma escola possível para “gente como ele”.

Considerações finais

Encaminhando para as considerações finais deste trabalho, ressalta-se a importância das lutas desenvolvidas pelas mulheres em sua busca pelo acesso e permanência em processos educacionais formais. Embora ainda sendo vistas como cuidadoras e/ou ocupantes de espaços domésticos, muitas delas conseguem criar estratégias para sua participação em processos formais de escolarização.

Importante reafirmar que a categoria, apropriada por nós, neste trabalho, a da ‘mãe preta’ associada à amorosidade freireana permite-nos entender como as mulheres camponesas conseguem, sem maiores confrontos, apesar dos conflitos

vivenciados, alcançar outros espaços para além dos domésticos.

Para as duas entrevistadas o percurso escolar é resultado de lutas e de construção de estratégias que lhes permitem ampliar a participação em processos escolares formais. Assim, não há a explicitação de conflito, ao contrário, ele depende exatamente dessa aparente submissão.

Conceição, para dar continuidade aos estudos, traz junto os irmãos e as primas; Jarid vale-se da prerrogativa colocada pela mãe, de ser a única mulher da casa, logo ela irá estudar. E ambas, ao darem continuidade à própria formação, continuam ‘trazendo’ outras pessoas consigo, familiares e/ou amigos.

Nesse contexto, evidenciam-se outras perspectivas de lutas, em que sob uma aparente submissão (‘mãe-preta’), evidencia-se a amorosidade freireana, constituindo uma luta coletiva. Não se trata de apenas um sujeito alcançar o processo de formação, mas, como esse sujeito se coloca para propiciar a formação de si e do ‘outro’. Percebe-se outra perspectiva de luta que, embora possa ser sentida num olhar menos refinado como submissão/passividade, uma forma de resistência, pode-se dizer, genuinamente feminina, abrindo perspectivas de análise e de entendimento de outros significados para a palavra resistência, qual seja, a

existência firme, ‘fincada’ no desejo de sobreviver, mas sobretudo de se colocar no mundo como um ser que existe, que ‘é’ dotado de visibilidades, de desejos e que busca consolidar uma trajetória educacional, a partir da construção de outras estratégias.

Referências

Caldart, R. S., Pereira, I. B. P., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). (2012). *Dicionário da educação do campo*. (s./p.). Rio de Janeiro. São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado de: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20/fevereiro/2017.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gonçalves, R. (2009). (Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. Dossiê: Contribuições do pensamento feminista para as Ciências Sociais. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 14(2), 198-216. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p198>

Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93. 69-82.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas do Indivíduo*. Buenos Aires: Losada.

Melo, E. J. (2001). Gênero e Jornada de Trabalho em Assentamentos Rurais. *Revista Pegada*, 15(2), 151-170. Recuperado de: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/2387/2627>. Acesso em 20/02/21.

Valenciano, R. C., & Thomza JR., A. (2002). O papel da mulher na luta pela terra: uma questão de gênero e/ou classe? *Revista da Geografia do Trabalho*, 3, 1-14. <https://doi.org/10.33026/peg.v3i0.792>

ⁱTeixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educ. Pesqui.*, 34(2), 227-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>

ⁱⁱ ... ‘como é que ia à noite pra rua de pé?’ Ir para a ‘rua’ na linguagem camponesa, significa ir para a cidade; neste caso, caminhar 9 Km que era a distância entre a casa/povoado de origem e a escola.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 31/03/2021
Aprovado em: 23/05/2021
Publicado em: 12/07/2021

Received on March 31th, 2021
Accepted on May 23th, 2021
Published on July, 12th, 2021

Contribuições no Artigo: A autora foi a responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: A autora declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Gomes, E. M. (2021). Trajetórias de mulheres camponesas: a luta pela educação. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11903.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11903>

ABNT

GOMES, E. M. Trajetórias de mulheres camponesas: a luta pela educação. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e11903, 2021.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11903>