

INTRODUÇÃO

A realidade brasileira vive um quadro de miséria e desigualdade social que não se restringe apenas à dimensão econômica, mas também à dialética inclusão/exclusão na sociedade, que, por sua vez, incorpora a dimensão política e a cultural.

A expressão “exclusão social” é marcada por uma diversidade de significados e denominações, entretanto, é importante ressaltar que é o debate em torno do fenômeno da desigualdade social que vem evoluindo ao longo do tempo. Observa-se que, até as décadas de 1950 e 1960, a idéia da “pobreza” vigorava, vinculada às questões de caráter econômico e às ações assistencialistas. Já nas décadas de 1960 e 1970, a idéia da “marginalidade” predominou, marcada pela compreensão mais focada nas questões políticas, nas quais as ações inerentes às lutas políticas e processos de conscientização eram fortes. No final da década de 1970, início da década de 1980 é que emergiu a categoria de “exclusão social” para aprofundar a compreensão da desigualdade social. (PAOLI; SADER, 1986; SARTI, 1996; MARTINS, 1997)

Wanderley (1999) destaca alguns conceitos que compõem o universo da discussão teórica sobre a exclusão, como desqualificação e desinserção social, desenvolvidos por Paugam (1991,1993) e Gaujelac e Leonetti (1994), que se contrapõem à integração social, embora possam ou não estar associados à pobreza; desafiliação, proposta por Robert Castel, que significa uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal; e o conceito de apartação social cunhado por Buarque (1993), que consiste em denominar o outro como um ser “à parte”, o que denota alto grau de intolerância social.

Martins (1997) contrapõe o termo “exclusão” à expressão “inclusão de maneira subalterna”, instaurando um novo debate sobre a dialética exclusão/inclusão. O autor propõe

que a exclusão seja entendida como uma categoria dinâmica, um jogo de forças, na qual a sociedade tenta excluir o indivíduo, mas este cria mecanismos para se incluir (re-incluir) na sociedade. E é por intermédio desse movimento de inclusão/exclusão/reinclusão que o indivíduo acaba por se incluir de maneira subalterna, anômala, segundo a lógica capitalista, que desenraíza, exclui, para depois incluir em outro plano. É nesse referencial teórico que fundamento esta pesquisa.

É nesse modelo de sociedade que observo um cenário no qual o principal desafio é a superação da desigualdade de acesso aos direitos individuais e coletivos e coloco o referencial de análise desta pesquisa para além da dimensão econômica, mas entendendo a exclusão a partir da desvalorização de indivíduos ou conjuntos de indivíduos como sujeitos políticos e sociais.

Diante do quadro de desigualdades sociais no mundo, a educação sobressai como uma das estratégias de confronto da realidade, destacando-se como agente de transformação na busca de um cenário social menos excludente. É este o desafio que estamos vivendo: o de recriar os direitos numa sociedade que ressignifica o conceito de exclusão social.

Apesar da diversidade de significados atribuídos à expressão “exclusão social”, cabe salientar a dimensão subjetiva do sofrimento causado por esse processo – dificuldade de aceitação, preconceito, diminuição das possibilidades de escolhas – em que os sujeitos perdem a condição de cidadania. Esses problemas têm a tendência de ser escamoteados mediante a naturalização e a banalização da realidade, o que vem se agravando, em parte, pelo número de pessoas que eles atingem.

A região do Vale do Jequitinhonha, localizada no norte de Minas Gerais, é um local onde se observam graves modalidades de privação e sofrimento humanos, como as difíceis condições de trabalho, de moradia, o alto índice de mortalidade infantil, movimento migratório exacerbado, escassez de infra-estrutura: água, energia elétrica, serviços públicos de

saúde e de transporte. Ao lado disso, há ainda, a falta de formação específica dos profissionais envolvidos no trabalho educativo, principalmente nas áreas do campo, onde a população tem poucas possibilidades de acesso à escolaridade e aos bens simbólicos e de consumo.

Pretendo, com este estudo, avançar na reflexão que entende a região do Vale Jequitinhonha apenas como “bolsão de miséria”, realizando um trabalho que tenha como tom o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos moradores da região, como sujeitos sociais que constroem sua história, que possuem uma cultura singular e que vivem em uma sociedade contraditória, não homogênea. Trata-se de sujeitos de interesses, de valores pertinentes e de demandas legítimas (TELLES, 1994).

Com esta pesquisa pretendo contribuir para romper com o referencial da falta, na análise das questões relativas à pobreza das camadas populares, no sentido de enfatizar que o equívoco do referencial da **negatividade** se encontra no fato de, constatando-se a realidade da privação, conceber as pessoas descredenciadas como sujeitos. É para além dessa interpretação que irei trabalhar.

É também comum observar que o campo é visto pela sociedade em geral como algo à parte, fora da totalidade definida pela representação urbana. A visão moderno/atrasado é unilateral e dicotômica. Desejo, nesta pesquisa, evidenciar o caráter mútuo da dependência entre campo e cidade.

Partirei de alguns pressupostos neste trabalho: o entendimento de um campesinato como sujeito ativo e um mundo rural com características próprias. Busco uma análise que rompa com a polarização urbano/rural e com o estigma de que o universo rural é um espaço do isolamento.

A problemática a ser investigada foi, inicialmente, configurando-se como decorrente de questões formuladas a partir da minha prática profissional, ao longo do trabalho educativo realizado com a população rural, mediante o contato com associações comunitárias da região do Vale do Jequitinhonha que mantêm instituições de Educação Infantil. A partir

destas primeiras questões, outras foram sendo delineadas, já fruto de maior reflexão e de leituras realizadas, até que se chegasse à questão central.

Nesta pesquisa, oriento-me pela seguinte questão central: Que processos de inclusão social são construídos por educadoras infantis que atuam em associações comunitárias rurais localizadas na região do Vale do Jequitinhonha-MG?

Dei atenção à vida social das educadoras de instituições comunitárias rurais de Educação Infantil, portanto pertencentes às camadas populares, conhecendo os fenômenos que expressam os valores, as normas e as idéias que estruturam e dão sentido às suas experiências vividas como sujeitos.

Procurei identificar e compreender os processos de inclusão social construídos por mulheres camponesas que são profissionais da Educação Infantil, processos construídos ao longo das trajetórias de vida, na busca de valorização e reconhecimento como mulheres e profissionais de resistência às privações materiais e simbólicas, de elaboração de estratégias de sobrevivência. Entendo tais processos de inclusão social como sinônimo de processos de resistência social, ou seja, a resistência social como indicador de um processo de inclusão. A categoria de resistência social será usada como porta para compreender o processo de inclusão social.

Campos (*In*: FIDALGO; MACHADO, 2000, p.293) parte da palavra “resistência” (do latim *resistere*), que significa “manter-se firme” para explicar a expressão “resistência social”. Essa expressão é usada para definir a reação de defesa, do direito violado pela sociedade ou por um grupo. Direito não somente para o conteúdo da lei, mas, em sentido amplo, como justiça social (TELLES, 1994).

Neste estudo optei por uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa de tipo etnográfico, na qual os dados são analisados tendo como eixo central as categorias inclusão/exclusão social que foram investigados a partir das esferas do trabalho, da

comunidade e da família. Os instrumentos utilizados foram observações, entrevistas e registros em formato de diário de campo, por meio dos quais foram recolhidos dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos que me permitiram desenvolver uma idéia sobre a maneira como interpretam a sua condição de trabalhadoras de instituições de Educação Infantil e sua inserção naquele meio social.

A constatação de que parte das educadoras infantis na região do Vale do Jequitinhonha não possui sequer o ensino fundamental me fez extrapolar a área da Educação Infantil para situá-las, também, nos debates em torno da escolarização/formação de jovens e adultos. As mulheres nessa região, em geral, são excluídas do sistema escolar e desenvolvem sua formação nas relações comunitárias e de trabalho.

No intuito de captar os parâmetros que referendam a construção de processos de inclusão na sociedade atual, analiso quem são essas mulheres a partir da compreensão do universo cultural e dos espaços de socialização da mulher camponesa. Abordo os processos de formação vivenciados por elas, que foram estruturados em dois eixos: a escolarização de mulheres jovens e adultas e a formação decorrente das práticas comunitárias.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, denominado *O percurso da pesquisa*, a intenção é registrar o processo de trabalho que se desenvolveu, discorrendo sobre dilemas e escolhas de pesquisar o familiar, além de abordar a opção de um percurso *com* as pessoas refletindo sobre a construção da questão central, dos objetivos da pesquisa, das hipóteses formuladas, bem como a escolha metodológica, o campo de investigação e a escolha dos sujeitos. Pontuei aspectos referentes aos instrumentos metodológicos, detalhando o processo da coleta dos dados e das condições de observação e finalizei refletindo sobre a importância desta pesquisa.

No segundo capítulo, *O universo cultural da mulher camponesa e seus espaços de socialização*, diálogo sobre a dinâmica de vida nas áreas rurais do Vale do Jequitinhonha,

discutindo como essa realidade vai compondo a identidade de mulheres que atuam como educadoras infantis em associações comunitárias. Tentei traduzir a singularidade que existe no fato de os sujeitos da pesquisa serem mulheres de áreas rurais e moradoras do Vale do Jequitinhonha, que exercem a profissão de educadoras infantis, iniciando com um panorama do que foi chegar perto da realidade pesquisada, registrando as impressões da pesquisadora neste primeiro momento. Essas reflexões estão sistematizadas no primeiro tópico, que traz a concepção de universo cultural e espaços de socialização trabalhados a partir dos estudos de Dayrell e Gouvea. Em seguida, fiz uma breve abordagem sobre a dinâmica da vida nas áreas rurais, trazendo algumas informações sobre a região e aprofundando aspectos que demarcam uma singularidade para este universo da mulher do Vale do Jequitinhonha: a dinâmica das relações de solidariedade, o uso recorrente da fala, a maneira como vivem o tempo, as conseqüências da migração sazonal e a relação delas com o lugar ao qual pertencem. É neste capítulo que discorro sobre a categoria de campesinato a partir da interlocução com Maia e Martins, uma vez que por meio dessa categoria procuro entender quem são os sujeitos desta pesquisa. A partir dessa análise identifico os processos de inclusão construídos por essas mulheres. Posteriormente, reflito sobre a presença da religiosidade na vida das educadoras, bem como sobre seus sonhos e projetos manifestos nos relatos referentes às suas trajetórias. Os elementos referentes aos projetos de vida e à religiosidade, ao se manifestarem inter-relacionados, constituem o referencial de vida dessas mulheres. Apoio-me nas obras de Leers, Mariz e Amaral para refletir sobre a religiosidade e, para nossos estudos no tocante aos projetos de vida, utilizo Gilberto Velho. Finalizo o capítulo privilegiando três espaços de socialização: a família, o trabalho e a comunidade, respectivamente. Dessa forma, compus o cenário do universo cultural da mulher camponesa e seus espaços de socialização concluindo que, nas diferentes maneiras de inserção das mulheres do Vale do Jequitinhonha, a identidade

delas se compõe, e é na representação que elas constroem sobre sua própria identidade que se define a sua inserção.

No terceiro capítulo, *Os processos formativos como processos de inclusão/exclusão social*, analiso que os processos formativos acontecem nos vários espaços de interação dos sujeitos, sejam eles institucionais ou não. Refiro-me à educação e à formação *para e no* trabalho das educadoras de creches comunitárias entendendo a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de forma abrangente. Elegi, a partir do que foi possível ter contato no processo da pesquisa, dois eixos para a análise dos processos formativos: a escolarização de jovens e adultos e a formação decorrente das práticas comunitárias. Para a análise de cada eixo captei as contradições vivenciadas, procurando identificar conquistas e limites. No que se refere ao eixo das práticas comunitárias, considero que as identidades das mulheres pesquisadas vão se constituindo no fazerem-se líderes e no fazerem-se educadoras infantis.

Mediante a estruturação desta pesquisa, vivenciei um momento de devolução para as educadoras infantis de alguns dos dados obtidos ao longo do processo, o qual deu origem à redação de um *posfácio*, no qual pude registrar as impressões dos sujeitos, confirmações e aspectos não apontados nas minhas análises.

O trabalho está inserido na linha de pesquisa *Sociedade, Cultura e Educação*, mais especificamente no NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/UFMG. O foco deste estudo são educadoras infantis na faixa etária entre 26 e 42 anos, que atuam com crianças de 2 a 6 anos em instituições rurais de Educação Infantil mantidas por associações comunitárias. Cabe esclarecer que iniciei o processo da coleta dos dados com três educadoras, entretanto uma delas desvinculou-se da associação comunitária, interrompendo sua participação no processo da pesquisa. Convidei outra educadora a participar, portanto, o leitor encontrará dados referentes a quatro educadoras, embora duas delas tenham somente participado de partes do processo da coleta dos dados.

Capítulo 1

O PERCURSO DA PESQUISA

Registrar o percurso desta pesquisa é discorrer sobre dilemas, alegrias, dificuldades, descobertas, surpresas, questionamentos, posturas e escolhas. Desse modo, neste capítulo procuro esclarecer o processo de trabalho que foi se desenvolvendo, avaliando a necessidade de pontuar aspectos que antecederam a sua escrita, bem como o processo em si (elaboração da questão central, escolha metodológica, coleta e análise dos dados) e questões posteriores à escrita da primeira versão, até chegar à versão atual.

O processo da pesquisa foi um momento ímpar, no qual pude chegar cada vez mais perto das pessoas. Optei por trabalhar com as educadoras ao invés de fazer uma pesquisa sobre elas, e isso enriqueceu o meu viver. Registro, neste capítulo, alguns detalhes desse percurso.

1.1 PESQUISANDO O FAMILIAR – DILEMAS E ESCOLHAS

Esta pesquisa é fruto de uma reflexão acadêmica, mas também de uma vivência profissional e pessoal intensa. O envolvimento com as educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha iniciou-se ainda em 1997, na graduação,

durante o meu curso de pedagogia,¹ e posteriormente, ao exercer os cargos de assessora pedagógica e de programas sociais² nas associações comunitárias da região.

A identificação com pessoas, costumes, crenças, modos de vida foi se delineando a cada viagem de Belo Horizonte ao Vale do Jequitinhonha, que passou de momentos esporádicos, na monitoria, a uma constante crescente, na assessoria, e que, já nos últimos anos, eram mensais e com duração de aproximadamente uma semana.

Meu envolvimento como assessora e pesquisadora é um aspecto que considero importante ser pontuado, pois, ao mesmo tempo em que estava preocupada em aprofundar as questões que eu elegera para compor meu projeto de pesquisa, também participava da construção de uma realidade que me fez refletir sobre as vantagens e desvantagens de tal proximidade. Faz-se necessário lembrar que a minha presença no campo da pesquisa foi sempre marcada por escolhas muito pessoais, bastante enraizadas na minha trajetória e que forjam modos próprios de ver, pensar e conhecer o mundo.

Hoje, analiso que, apesar de não ser moradora da região e tampouco ter minhas origens nela, considero-me familiarizada com as educadoras infantis e com as comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha, pela vivência de trabalho intensa e pela empatia que se foi consolidando tanto pelo tempo de convivência com pessoas e lugares, como também pela identificação, pois sou de família de origem rural, pertencente às camadas populares, e também já atuei como educadora infantil.

Ter participado da trajetória desses sujeitos antes e durante algum tempo da pesquisa não embaça a minha visão, mas, ao contrário, torna-a mais perspicaz em alguns

¹ Nesse período, atuei como monitora do programa Minas por Minas – Universidade Presente, uma proposta de extensão da UFMG cujo objetivo é a formação em serviço para educadoras infantis.

² Atuei como coordenadora do programa de formação em serviço para educadores infantis, promovido pelo Fundo Cristão para Crianças durante o período de 1998 a 2003 e também como assessora de programas sociais na mesma instituição, realizando suporte técnico à administração e gestão das associações comunitárias rurais conveniadas. O Fundo Cristão para Crianças é uma organização não-governamental americana, que atua no Brasil desde 1965, nos Estados de Minas Gerais, Ceará, São Paulo, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Apóia técnica e financeiramente as instituições conveniadas pelo sistema de apadrinhamento e desenvolve programas nas áreas de assistência e educação a crianças, a adolescentes e às suas famílias.

aspectos. Posso, pela minha própria vivência, relativizar depoimentos, entender aspectos que não são explicitados, que não aparecem na superfície e que exigem esforço maior, detalhamento e aprofundamento de observação, sendo, neste caso, o tempo de convivência meu aliado.

Por outro lado, acumulando a função de pesquisadora e assessora, posso não ter problematizado questões que, pela vivência rotineira, tendiam a simplificar ou a torná-las verdades consolidadas e não ter visualizado aspectos que mudariam o percurso deste trabalho. Conforme afirma Gilberto Velho (*In: NUNES, 1978, p.41*), estar familiarizado com um grupo “[...] não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos”.

O mesmo autor, referindo-se ainda aos pesquisadores, complementa:

Isso não significa que [...] grupos e situações aparentemente mais exóticas ou distantes não estejam sempre classificando e rotulando de acordo com princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados. (VELHO. *In: NUNES, 1978, p.41-42*)

Ou seja, o processo de conhecimento da vida social sempre implica um grau de subjetividade no qual a realidade é sempre filtrada por determinado ponto de vista do observador e percebida de maneira diferenciada.

Como o mesmo autor diz, o caso “não é proclamar a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”, opinião que compartilho (VELHO. *In: NUNES, 1978, p.43*). O autor lembra também que é possível observar o familiar e estudá-lo sem a exigência de resultados imparciais e neutros.

Não me detenho na discussão sobre neutralidade e imparcialidade, mas alguns esclarecimentos são necessários para situar o percurso deste trabalho.

Calcada nas orientações de André (1995, p.48), percebi, ao longo do processo, que “o grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico”, obviamente tratando-se de um distanciamento

[...] que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de lidar com percepções e opiniões já formuladas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos [...].

Contando ainda com a leitura de Gilberto Velho (*In*: NUNES, 1978, p.45), entendo que “[...] o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”.

A riqueza dessa análise pode estar também na consciência das limitações e possibilidades que o estudo nos traz, e também aqui compartilho as indagações de Gilberto Velho (*In*: NUNES, 1978, p.46), que acrescenta:

[...] o familiar, com todas essas necessárias relativizações [que foram pontuadas por ele ao longo do texto] é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas no nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

Nesse contexto, pesquisar o familiar foi, ao mesmo tempo, uma escolha e um dilema. Embora a proximidade auxiliasse na percepção das interações cotidianas e eu desejasse estudar questões que me permitiriam, como pesquisadora, aprofundar um trabalho com esse grupo, em alguns momentos da pesquisa eu percebia que isso dificultava a separação dos papéis.

Quanto a mim, embora estivesse o tempo todo fazendo esse exercício de separação, em alguns momentos me flagrei tão à vontade em determinadas situações que cheguei a ter que retomar, no íntimo, o objetivo que me levava àquelas comunidades.

Por outro lado, embora pareça paradoxal, o vínculo, o grau de cumplicidade que já existia entre formadora e educadoras foi muito valioso no processo da pesquisa. Ou seja, a pesquisa teve um bom andamento, também, em decorrência da relação que eu já estabelecia com essas educadoras, pautada na ênfase da valorização do conhecimento delas e de seus direitos, no respeito ao que elas pensam e sabem, em quem elas são e como se relacionam com o mundo, na legitimidade que atribuo às suas lutas, na relação de amizade e confiança que já se instalara.

Então, busquei, nesse processo, um caminho que fosse coerente com essa vivência e essa relação de cumplicidade que construímos durante os anos. Isso tornou possível a realização de uma coleta de dados consistente, com depoimentos muito fortes, com muitos elementos pessoais e que exigiam um grau de confiabilidade grande e maturidade para a análise deles.

Foi em torno dessa teia de relações que fui descobrindo e elaborando um percurso com as pessoas, ao invés de uma pesquisa *teórico-intelectual*, conforme nos coloca Da Mata, “marcada por um divórcio entre pesquisador e pesquisados”. (VELHO. *In*: NUNES, 1978, p.24)

Nesse processo de busca de um caminho, as escolhas tentam evidenciar que nada é único, que a polarização na análise dos dados é uma linha que se procura evitar, e a tentativa é de reafirmar a complexidade, deixando de lado as dualidades. Busca-se desvelar um universo social cheio de contradições, entendendo que sempre haverá uma distância entre as respostas encontradas e as novas perguntas que essas respostas provocarão.

1.2 A OPÇÃO POR UM PERCURSO COM AS PESSOAS

1.2.1 Na construção da questão central, nos objetivos da pesquisa e nas hipóteses formuladas

Ainda durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, o exercício foi problematizar a questão central dialogando com as pessoas, ouvindo-as o tempo todo, pois eu já estava em contato com elas há seis anos e estava atenta a cada intervenção, a cada diálogo. Assim, o objeto que se propõe investigar surgiu de questões formuladas a partir da minha prática profissional como assessora pedagógica e coordenadora do programa de formação em serviço para educadoras infantis³ promovido pelo Fundo Cristão para Crianças, na região do Vale do Jequitinhonha.

No decorrer do trabalho educativo realizado com a população rural e do contato com as associações comunitárias foi configurando-se a problemática a ser investigada, decorrente de questões como: Quem são essas profissionais? Que valores elas carregam e quais são seus anseios e desejos? De onde vêm tamanha força e tamanha motivação, já que as condições de vida são tão precárias? Que especificidades têm as mulheres do campo jovens e adultas e como entender paradigmas tão diferenciados dos urbanos?

³ O programa envolve 21 associações comunitárias, conveniadas ao Fundo Cristão para Crianças (FCC), que atuam em comunidades urbanas e rurais da região do Alto, Médio e Baixo Vale do Jequitinhonha e Rio Doce, compreendendo as seguintes cidades: Araçuaí, Berilo, Chapada do Norte, Coronel Murta, Francisco Badaró, Jequitinhonha, Medina, Minas Novas, Padre Paraíso, Turmalina, Veredinha e Virgem da Lapa, Diamantina, Serro, Felício dos Santos, São Gonçalo do Rio Preto, Datas, Carbonita, Governador Valadares e Alpercata. Atendem 105 instituições de Educação infantil, sendo 95 creches localizadas no campo e 10 na área urbana. Participam do processo de formação 178 educadoras de creches, 21 coordenadoras pedagógicas e 85 ajudantes de sala de aula. As estratégias usadas são cursos de formação e acompanhamento *in loco* e a distância.

Posteriormente, outras questões, já fruto de maior reflexão e de leituras realizadas, foram sendo delineadas, tais como: Que processos posso identificar que sinalizam a inclusão de alguns grupos com os quais atuo? Como entender e interpretar os possíveis processos de inclusão que observo no cotidiano? Que significados elas atribuem às práticas educativas desempenhadas por elas mesmas e que nós, pesquisadores, denominamos inclusão? O que se pode fazer para evidenciar e conferir um novo olhar, além da *negatividade*, às práticas de mulheres camponesas das camadas populares que atuam na educação infantil?

O processo foi fluído até que elaborei uma questão central: *Que processos de inclusão social são construídos por educadoras infantis de associações comunitárias rurais localizadas na região do Vale do Jequitinhonha-MG.*

Delimitei como objetivos específicos deste estudo *compreender o universo cultural da mulher camponesa⁴ e seus espaços de socialização; analisar os processos de formação das educadoras infantis de associações comunitárias rurais; refletir sobre a relação das educadoras e a comunidade local para identificar os processos de inclusão social construídos por elas mesmas, com o intuito de contribuir para a construção de um olhar que supere a “negatividade” na análise da pobreza das camadas populares camponesas.*

Pretendo, com este trabalho, foi dar atenção à vida social das educadoras de instituições comunitárias rurais de Educação Infantil, portanto, pertencentes às camadas populares, conhecendo os fenômenos que expressam os valores, normas e idéias que estruturam e dão sentido às suas experiências como sujeitos. Por meio dos espaços de socialização e os processos de formação vivenciados por elas, foi possível captar os parâmetros que referendam a construção de processos de inclusão na sociedade atual.

⁴ Ressalto que a utilização do termo “camponesa” tem uma preocupação com o resgate do conceito de camponês, que é mais amplo do que as diversas categorias elencadas para os moradores do campo. Segundo Rocha (2004), esse conceito, por ser genérico, pode representar a diversidade de formas de ser e estar dos trabalhadores do campo.

Neste trabalho, procuro identificar e compreender os processos de inclusão social construídos por mulheres camponesas profissionais da educação infantil ao longo da trajetória de vida dessas jovens e adultas, na busca de valorização e reconhecimento delas como mulheres e profissionais, de resistência às privações materiais e simbólicas, de elaboração de estratégias de sobrevivência. Entendo tais processos de inclusão social enquanto sinônimo de processos de resistência social, ou seja, a resistência social como indicador de um processo de inclusão. A categoria de resistência será usada como uma porta para compreender o processo de inclusão social.

Campos (*In*: FIDALGO; MACHADO, 2000, p.293) parte da palavra “resistência” (do latim *resistere*), que significa “manter-se firme” para explicar a expressão “resistência social”. Essa expressão é usada para definir a reação de defesa, do direito violado pela sociedade ou por um grupo. Direito não somente para o conteúdo da lei, mas, em sentido amplo, como justiça social (TELLES, 1994).

A constatação de que parte das educadoras infantis na região do Vale do Jequitinhonha não possui sequer o ensino fundamental torna necessário extrapolar o campo da Educação para situá-las, também, nos debates em torno da escolarização/formação de jovens e adultos. Entretanto, essas jovens e adultas, em geral, são excluídas do sistema escolar e desenvolvem sua formação nas relações comunitárias e de trabalho.

Neste estudo, refiro-me à educação e à formação *no* e *para* o trabalho das educadoras de instituições comunitárias de educação infantil, entendendo a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de forma abrangente, envolvendo uma diversidade de processos vivenciados pelos sujeitos, que podem ou não situar-se em um lugar institucional definido.

Ao buscar desvendar os processos de inclusão social, parto do pressuposto de que a partir da prática pedagógica do trabalho comunitário, da vivência concreta de relações

contraditórias e ambíguas, é que surge a possibilidade de reorganização do cotidiano das trabalhadoras.

Pude identificar, durante a minha trajetória profissional, que, apesar das inúmeras formas de “privações” impostas às educadoras infantis – impossibilidade de formação docente no próprio meio rural; falta de acesso à escola regular; existência precária de materiais pedagógicos e didáticos, jornais, revistas; inexistência de bibliotecas; de transporte coletivo, o que exige uma disposição física grande para caminhar; salários baixos –, pode-se constatar formas de organização, reivindicação e luta, em um exercício de criação de alternativas para dias melhores, mediante diversas relações do dia-a-dia delas.

Pensar em alternativas para resistir à exclusão pressupõe adotar uma visão otimista do problema, “acreditando na potencialidade do sujeito que luta contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social”. (SAWAIA, 1999, p.12)

Compartilho a idéia de que a construção de processos de inclusão social é originária da capacidade individual ou coletiva que os sujeitos têm de criar uma conduta contrária às circunstâncias desfavoráveis (VANISTENDAEL, 1996, p.8).

Busquei um percurso com as pessoas, para que elas próprias pudessem ser atores, inclusive quando participam de um processo de pesquisa acadêmica, dando visibilidade às práticas educativas que ficam muitas vezes obscuras no leque de preocupações e reflexões sobre nossa sociedade.

1.2.2 Buscando coerência com o percurso – A escolha metodológica

Procurava uma abordagem que me possibilitasse contextualizar a prática dos sujeitos pesquisados e, por meio dela, entender o quadro referencial no qual essas educadoras

interpretam suas ações e percepções, além de captar a multiplicidade e as especificidades das ações dos sujeitos, trabalhando as variáveis que pudessem surgir ao longo da pesquisa.

Assim, a opção mais adequada foi a pesquisa qualitativa. Lüdke (1986, p.5) justifica o uso de metodologias qualitativas em educação em razão da complexidade dos fenômenos educacionais afirmando: “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.

Quanto à abordagem qualitativa, Alves (1991, p. 54) destaca que

esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

A realidade social não é captada isenta de valores por parte do pesquisador. Esses valores estão presentes, inclusive, na construção da questão central da pesquisa. Essa mesma realidade “constitui-se de sujeitos, de pessoas inseridas em um contexto sociocultural”. Recorrendo ainda a Santos Filho (*apud* SILVA, 1998, p. 47), esse autor adverte para a questão da objetividade nas pesquisas qualitativas:

o estudo do ser humano, é o estudo de atores morais, ou seja, de pessoas que agem na base de seus próprios valores e disposições – daí ser impossível adotar uma postura distante no processo de compreensão da ação humana. Em consequência, deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo.

Esse esforço de desvelar a realidade mediante identificação dos processos de inclusão é que será exercitado ao longo desta pesquisa. A pesquisa qualitativa foi escolhida em razão das peculiaridades do objeto deste estudo, que se centra nas práticas concretas das

mulheres nos vários espaços de socialização, que são o trabalho, a comunidade, a família, entendendo-se que o trabalho não se esgota na creche,⁵ mas se estende para além dela.

Este estudo tem como característica a ênfase na interpretação de um contexto. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligados. No caso desta pesquisa, a cultura estará sendo abordada como sistema simbólico,⁶ retratando a realidade do campo, que é particular, mas analisando seus processos interacionais em uma perspectiva de totalidade.

A abordagem qualitativa “ênfata as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE *apud* SILVA, 1998, p.47). Conforme André (2000), uma pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas. Para a realização deste estudo, optei pela pesquisa do *tipo etnográfico*.⁷

A etnografia tem um sentido próprio: “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY. *In*: ANDRÉ, 1986, p. 13-14). Etimologicamente, significa “descrição cultural” e pode ser compreendida, segundo André (2000), por meio de dois sentidos: um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo; e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

No início da década de 1970, pesquisadores da área de educação passaram a fazer uso de recursos metodológicos tradicionais utilizados pela etnografia, como observação-

⁵ Busquei utilizar a linguagem das educadoras infantis da região pesquisada, ao empregar o termo creche, referindo-me às instituições de Educação Infantil. Esta decisão não implica no desconhecimento da legislação (LDBEN/96) que distingue creche e pré-escola por subfaixas etárias (0-3: creche e 4-6: pré-escola).

⁶ Parto dos estudos de Gouvea (1990), que analisa que o homem relaciona-se com o mundo não somente por meio de sua ação concreta, mas nela (e por meio dela) constrói um sistema simbólico que atribui significação ao mundo para além de sua dimensão tangível.

⁷ Outros tipos apresentados pela autora são: estudo de caso, pesquisa-participante e pesquisa-ação. Para maiores esclarecimentos, ver André (2000, p.27-33).

participante⁸ e a entrevista não estruturada ou semi-estruturada.⁹ Entretanto, a utilização desses recursos metodológicos no campo da educação demandou algumas alterações, já que a preocupação principal dos estudiosos da área não era com a descrição da cultura de um grupo social, mas sim com o processo educativo. A introdução de tais modificações significou a prática de estudos de *tipo etnográfico* e não etnografia propriamente (ANDRÉ *apud* OLIVEIRA, 2003, p.24-25).

André (1995) afirma que, para a caracterização de um estudo do tipo etnográfico, em educação, é necessário, em primeiro lugar, que se faça uso dos recursos tradicionalmente associados à etnografia: observação-participante, entrevista intensiva e análise de documento.

Tendo em vista o objeto de estudo, foram utilizadas, nesta pesquisa, a observação-participante e as entrevistas semi-estruturadas. Durham (*In*: SENA, 1991, p.45) alerta para o risco de uma observação – participante passar para participação – observante resvalar para a militância. Realçou, também, o perigo de os conceitos trabalhados na pesquisa serem simplificados e despolitizados. Uma vez ciente desses riscos e com as leituras anteriores à coleta de dados, foi-me possível manter atenta aos aspectos mencionados por Durham.

Um segundo princípio apontado por André (1995, p.28) para caracterizar a pesquisa de tipo etnográfico é o da “interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado”. Segundo a autora, esse princípio determina a característica da pesquisa de tipo etnográfico do qual o “*pesquisador é o instrumento principal da coleta e análise dos dados*”.

Como Costa (*apud* RODRIGUES, 1993, p. 132) confirma,

o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador, mas, para sê-lo, é preciso viver uma experiência rara de disponibilidade para mergulhar num

⁸ A observação participante é um recurso de pesquisa que envolve a observação direta do observador, como também pressupõe seu envolvimento com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.28).

⁹ As entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas compreendem outro recurso metodológico que possibilita aos informantes elaborar suas respostas sem ter que seguir um formato estruturado. Na entrevista semi-estruturada, conta-se com uma série de temas ou tópicos em torno dos quais a conversa é conduzida. (BURGUES *apud* OLIVEIRA, 2003, p.24)

mundo que não é o seu, ainda que lhe seja muito familiar, e aprender a ser esse instrumento.

Uma preocupação que acompanhou-me no decorrer do processo da pesquisa foi a construção de uma identidade de pesquisadora que fosse coerente com as opções de manter uma escuta atenta, configurar um diálogo respeitoso com os sujeitos e entender que existem diferentes maneiras de interpretar a realidade e, portanto, diferentes leituras de um mesmo fenômeno. Para isso, é necessário considerar os fatos sociais não como isolados, mas como fenômenos de um processo historicamente construído, a fim de que a compreensão dos fenômenos na perspectiva dos sujeitos pesquisados seja contextualizada e leve à maior compreensão desses fatos.

Essa abordagem de pesquisa de tipo etnográfico é de extrema importância para o estudo proposto, que busca identificar e compreender o processo de inclusão social construídos por educadoras infantis ao longo da trajetória de vida. Essa investigação tem o desafio não apenas de desvendar um fenômeno microssocial, mas de relacionar a realidade observada, que é singular, específica à realidade social mais ampla.

Convém ressaltar também que, à medida que os dados foram coletados, a pesquisa teórica foi sendo revista, por isso optei por associá-la ao relato e à análise dos dados. Houve leituras que aguçaram o meu olhar e possibilitaram desenhar um quadro de discussão para a interlocução com os dados oriundos do campo, que poderão ser vistos nos próximos capítulos.

1.2.3 A escolha do campo de investigação e a seleção dos sujeitos

O campo da pesquisa é a creche e a comunidade onde essas educadoras estão inseridas, para que se focassem ao máximo as questões referentes à prática profissional e o cotidiano dessas educadoras. Entretanto, a creche na qual estão inseridas é rodeada por outros

fatores que medeiam as relações das educadoras com o social, tais como com a vizinhança, com a comunidade, com os pais, com as famílias e com as próprias crianças.

Quanto à representatividade na pesquisa de campo, principalmente a qualitativa, que independe do número de pesquisados, utilizei a representatividade qualitativa do grupo investigado, usualmente designada como “amostra intencional”.

Conforme Thiollent (*apud* MENEZES, 1995, p.2), “[...] trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto”. Ainda de acordo com o autor, a importância social dos grupos representativos pode ser maior que a representatividade estatística numérica, especialmente quando se procura apreender a representação sociológica e política dos grupos sociais.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre as educadoras de creches comunitárias rurais da região do Vale do Jequitinhonha. A princípio, *vislumbrei quatro* jovens e adultas de modo que entre elas houvesse situações variadas de estado civil, grau de escolaridade, regresso aos estudos, acúmulo de funções na comunidade, por exemplo, de educadora e também animadora comunitária,¹⁰ envolvimento com a cultura local e liderança comunitária.

No início da coleta de dados dimensionei as distâncias e as possibilidades de acesso às localidades rurais e assim, *optei por ficar com três educadoras*, sendo duas pertencentes à área rural do município de Araçuaí – **Lucimar** e **Cleusa** –, moradoras das comunidades do Córrego da Velha e Aguada Nova, respectivamente, e a outra – **Leonora** –, pertencente ao município de Minas Novas, comunidade de Cristal.

¹⁰ Animadoras comunitárias são voluntárias responsáveis por trabalhos preventivos de saúde e educação diretamente com as famílias por meio de visitas domiciliares e reuniões na creche.

A educadora de Minas Novas, entretanto, desvinculou-se da Associação Comunitária (AMPLIAR)¹¹ no decorrer do trabalho de coleta dos dados, inviabilizando o prosseguimento da pesquisa. Assim, pude inserir a quarta educadora, **Oraci**, que eu já havia vislumbrado anteriormente, moradora do município de Berilo, da Associação Comunitária ARAI¹² e que atua na comunidade de Água Limpa.

A educadora Oraci juntou-se ao grupo a partir do segundo encontro, que foi individual. Oraci, atualmente, não reside na área rural, embora tenha passado alguns anos de sua vida morando em comunidades rurais e também em Belo Horizonte.

Portanto, o foco deste estudo são educadoras infantis na faixa etária entre 26 e 42 anos, que atuam com crianças de 2 a 6 anos em instituições rurais de educação infantil mantidas por associações comunitárias.¹³ Com esse processo de desvinculamento de uma das educadoras ao longo da pesquisa, finalizei a coleta dos dados com três sujeitos, entretanto, optei por manter os depoimentos que havia coletado com a educadora que se desligou, pela riqueza de informações que eles continham. Portanto, conforme anunciei na introdução, o leitor visualizará, ao todo, **depoimentos de quatro educadoras.**

1.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

1.3.1 A coleta dos dados e as condições de observação

Anteriormente à coleta dos dados, iniciei um estudo sobre as questões que já havia formulado durante a realização do projeto de pesquisa. Primeiro mapeei as perguntas (33),

¹¹ Associação Minasnovense de Promoção ao Lavrador e a Infância da Área Rural.

¹² Associação Rural de Assistência à Infância.

¹³ Todas as associações que participaram da pesquisa são conveniadas com o Fundo Cristão para Crianças.

listando-as em cada subitem do projeto. Depois, agrupei-as com a intenção de visualizar as que poderiam ser para observação, as específicas para trabalhar na entrevista e as que seriam deixadas para o momento da análise dos dados. Liste também os pressupostos e as hipóteses explicitados no projeto. Essa ação funcionou como uma preparação para o trabalho de campo.

Conforme já mencionado, foi realizada uma pesquisa de tipo etnográfico. Fui para campo contando com algumas leituras e opções teóricas que me auxiliaram na coleta dos dados e em sua posterior análise. Essas orientações, entretanto, em alguns momentos, foram reformuladas.

Os instrumentos utilizados foram observações (recorri, inclusive, à técnica de grupo focal), conversas informais, entrevistas e registros em forma de diário. Por meio desses instrumentos recolhi dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que me permitiu desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam a sua condição de trabalhadoras de instituições de educação infantil e sua inserção naquele meio social.

Os depoimentos foram registrados em um diário de campo construído durante e depois dos encontros. Conforme já mencionei anteriormente, os relatos da educadora Leonora, pertencente ao município de Minas Novas, foram transcritos e utilizados neste trabalho, embora ela não tenha participado de todo o processo da coleta de dados, mas de um encontro coletivo e dois encontros individuais.

A coleta de dados foi organizada em cinco momentos: no primeiro, *coletivo*, observei o grupo pesquisado utilizando a técnica de grupo focal para adquirir uma visão global da situação, dos sujeitos e do contexto; no segundo, *individual*, foram priorizadas observações focadas na recuperação dos depoimentos extraídos do primeiro encontro; no terceiro, *individual*, parti também dos depoimentos do encontro anterior, com o objetivo de delinear os principais assuntos referentes à temática pesquisada; no quarto momento ocorreu *uma entrevista semi-estruturada*, a partir dos assuntos mais recorrentes, fruto da

sistematização de todos os depoimentos anteriores; e no quinto momento houve *o retorno ao campo* para a devolução dos resultados da pesquisa, que foram registrados no posfácio deste trabalho. Os encontros foram organizados de forma que cada momento anterior desse subsídios para os subseqüentes.

No primeiro momento, optei por trabalhar com as três educadoras¹⁴ de uma só vez, utilizando a técnica de grupo focal,¹⁵ que foi planejada tendo como objetivo promover um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa para identificar a percepção das educadoras infantis quanto às vivências, sentimentos e questionamentos relacionados à trajetória de vida como crianças, moças e adultas.

Observei expressões, assuntos que se repetiam, aspectos pessoais mais relevantes, idéias principais surgidas no grupo, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, silêncios, etc. A idéia foi realizar um momento coletivo para iniciar um contato, lançar a proposta de participação na pesquisa e esclarecer as dúvidas do grupo. Elas aceitaram e foram bastante receptivas.

Nesse encontro coletivo, acolhi o grupo de educadoras que participaram da pesquisa, apresentei a dinâmica do trabalho, expliquei o que significava fazer uma pesquisa e a importância delas nesse processo, situei as técnicas como forma de coleta de informações em pesquisa qualitativa, enfatizando que elas eram minhas parceiras neste trabalho e que o resultado seria a tentativa de somar o meu olhar ao olhar de cada uma delas.

A dinâmica utilizada consistiu em fomentar uma discussão sobre os principais acontecimentos da vida das educadoras como crianças, moças e adultas, na qual elas

¹⁴ As três educadoras eram **Leonora**, **Cleusa** e **Lucimar**. A primeira pertencente ao município de Minas Novas e as duas últimas ao de Araçuaí. Neste momento, **Oraci**, pertencente ao município de Berilo, ainda não fazia parte do Grupo pesquisado.

¹⁵ Grupo Focal é uma técnica de investigação para a coleta de informações. É apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades, sentimentos. Em geral, os assuntos são identificados num roteiro de discussão e são selecionadas técnicas lúdicas de investigação para a coleta das informações (DEBUS; NOVELLI. [s.d.]).

apontariam dificuldades, obstáculos, conquistas, avanços, prazeres, sucessos, fracassos, etc. Parti de um trabalho individual que consistia na representação desses acontecimentos em papéis de cores variadas, utilizando barbante, recortes de jornais, revistas, sendo a ordem definida por elas. Em seguida, realizei a socialização das produções no coletivo.

Esse momento foi bastante interessante. A interação do grupo foi muito boa, primeiro, porque elas já se conheciam e estavam acostumadas a realizar dinâmicas similares à que estava sendo proposta; depois, pelo clima descontraído que foi se instalando, mediado por Cleusa e Lucimar. Essas educadoras já trabalham juntas como funcionárias da mesma associação comunitária, no município de Araçuaí (ASSOCIAR),¹⁶ entretanto em comunidades rurais distintas, e têm uma empatia muito grande por Leonora, educadora da associação comunitária do município de Minas Novas, que no princípio mostrou-se mais acanhada, mas logo se sentiu acolhida e se soltou.

No período da coleta dos dados, procurei separar as viagens de assessoria¹⁷ das que iria destinar para a pesquisa, entretanto avalei ser viável aproveitar alguns momentos em que as educadoras se encontravam em Araçuaí, para os cursos de formação em serviço promovidos pelo Fundo Cristão para Crianças, e este momento coletivo descrito acima foi um deles, realizado após um dos cursos.

O segundo e o terceiro momento da coleta consistiram em observações que buscavam focalizar mais os dados, tentando compreender os elementos que possibilitariam uma coleta mais orientada e uma análise mais definida.

Após o encontro coletivo, realizei *dois momentos individuais com cada educadora*. Esse processo consistiu em ir às comunidades rurais, em geral nas instituições de educação infantil, e retomar os depoimentos realizados. No segundo encontro, retomei os depoimentos extraídos do momento coletivo e no terceiro encontro parti dos depoimentos do

¹⁶ Associação Comunitária e Infantil de Araçuaí.

¹⁷ Na época, eu também trabalhava como assessora de programas sociais no Fundo Cristão para Crianças.

encontro anterior, aprofundando-me nos diálogos delas, sempre fazendo o exercício de relembrar a questão central da pesquisa. Sugeri que pensassem em aspectos que poderiam contribuir para este estudo.

A inserção nas instituições de educação infantil foi por meio das associações comunitárias. O processo foi bem tranquilo, uma vez que eu já era bem próxima das diretorias e das coordenações administrativa e pedagógica das instituições da região. A etapa de coleta foi realizada com o acompanhamento da coordenação pedagógica,¹⁸ o que facilitou, principalmente quando as crianças estavam mais agitadas.

As conversas com as educadoras infantis aconteciam no espaço de trabalho, com a meninada, no horário de almoço (eu almoçava e lanchava no local), de repouso das crianças, na própria rotina. Nesses momentos de trabalho de campo, acabei participando da rotina da creche, brincando com as crianças, cantando nas rodas de versos realizadas por elas e suas famílias. Até participei de uma feira de cultura.¹⁹

Realizar as refeições nos espaços de educação infantil foi fundamental. Primeiro, porque a recusa seria uma desfeita e, segundo, porque o retorno à cidade era inviável, dada a distância. A possibilidade de usar o carro da associação comunitária foi de extrema importância, pois são raros os transportes coletivos, inclusive na comunidade de Cristal essa possibilidade não existe. São os ônibus escolares que chegam a essas localidades.

O quarto momento também foi individual e consistiu em uma entrevista semi-estruturada, organizada a partir dos relatos das educadoras infantis coletados nos três momentos anteriores (um coletivo e dois individuais), sistematizando regularidades e não

¹⁸ A coordenação pedagógica nessas localidades é feita pelas funcionárias das associações comunitárias, que são internamente denominadas *educadoras sociais referência do programa de educação infantil*. Têm, em geral, ensino médio completo, modalidade normal, e algumas cursam o ensino superior. São responsáveis por essa e por outras atribuições inerentes ao cargo de educadora social.

¹⁹ As instituições de educação infantil da ASSOCIAR realizam feiras de cultura com a comunidade rural e o local de referência desse evento são as creches da associação. Participam as crianças, jovens e famílias de toda a comunidade, e quem lidera o processo é a própria educadora infantil com a participação das crianças e da comunidade.

regularidades. Nessa tentativa de verificar o comum e o não comum, a forma encontrada para realizar tal ação foi seguir os seguintes passos: leitura dos relatos; identificação dos assuntos que aparecem, listando-os desordenadamente, mas separando o primeiro do segundo e do terceiro momento de observação; contabilizar o número de vezes que os assuntos apareceram; comparar quantitativamente as ocorrências e classificá-los.

Assim, cheguei à seguinte classificação dos assuntos:

a) Assuntos de maior evidência para os três sujeitos:

- escola;
- trabalho;
- religiosidade;
- família;
- condições de vida/dificuldades/ pobreza.

b) Assuntos comuns, mas com menor peso para os três sujeitos:

- gênero;
- infância;
- sonho/projeto de vida.

c) Assuntos comuns a dois sujeitos com pesos aproximadamente iguais:

- liderança e papel das associações comunitárias na vida deles e da comunidade;
- cultura local;

d) Assuntos comuns a dois sujeitos com pesos diferentes:

- famílias das crianças;

e) Assuntos comuns a dois sujeitos com peso bem pequeno, analisado comparativamente aos outros assuntos que apareceram:

- saúde da educadora;

f) Assunto incomum (aparece somente no depoimento de uma educadora):

- política local.

Com o desligamento da educadora pertencente à associação comunitária do município de Minas Novas, optei por incluir a educadora infantil do município de Berilo.

Nessa etapa de sistematização dos depoimentos em assuntos, houve somente um encontro com a educadora do município de Berilo, entretanto optei por manter a análise de todos os depoimentos coletados, inclusive o dela.

A partir dessa etapa, selecionei dez assuntos de maior evidência, que constam dos itens A, B e C acima, fiz algumas junções como escola e formação, sonho e projeto de vida e troquei o termo “gênero” por “mulher”.²⁰ Preparei algumas questões objetivas para que eu pudesse aprofundar os assuntos escolhidos (Anexo 1).

Retornei ao campo e solicitei individualmente a cada educadora que escolhesse três assuntos para aprofundarmos, sempre retomando a questão central da pesquisa e relembrando a diferença entre assessoria e pesquisa.

Os assuntos foram organizados em tarjetas escritas com três cores diferentes e distribuídas no chão, para facilitar a visualização das educadoras, e a minha explicação sobre o processo de seleção e agrupamento dos assuntos, que ficou disposto da seguinte forma:

²⁰ Embora não sejam sinônimos, substituí gênero por mulher como um recurso de linguagem. Procurei uma palavra mais acessível ao vocabulário das educadoras.

Quadro 1

Assuntos para entrevista semi-estruturada

| MAIOR EVIDÊNCIA | MENOR PESO PARA TRÊS SUJEITOS | COMUNS A DOIS SUJEITOS COM PESOS APROXIMADAMENTE IGUAIS |
|--|---|---|
| Escola/Formação Trabalho Família Religiosidade Condições de vida | Mulher Infância Sonho/Projeto de vida | Cultura local Liderança e papel da associação |

As escolhas realizadas pelas educadoras foram:

Quadro 2

Assuntos escolhidos pelas educadoras para a entrevista semi-estruturada

| CLEUSA | LUCIMAR | ORACI |
|--|---|--|
| Mulher Religiosidade Sonho/Projeto de vida | Religiosidade Família Sonho/Projeto de vida | Trabalho Sonho/Projeto de vida Cultura local |

Os assuntos família das crianças, saúde da educadora e política local foram descartados. O critério de seleção consistiu de assuntos de maior evidência nos depoimentos. Convém lembrar que no momento da coleta de dados uma educadora estava doente e solicitava licença saúde e a outra estava grávida, tendo vários momentos de ausências por não estar passando bem. Avalio que assuntos como saúde, política local e família das crianças vieram à tona em razão de alguns acontecimentos do momento. Entretanto, a discussão desses assuntos seria muito valiosa para esta pesquisa.

Entendo que o fato de alguns temas não terem peso maior nos depoimentos das educadoras seja também decorrente das limitações do instrumento utilizado. Tentei uma aproximação da realidade, contudo, os resultados desta pesquisa retratam o que foi possível ser revelado naquele momento de coleta dos dados, a partir das condições de observação.

Existem vários fatores que interferem na possibilidade da revelação do dado. Um deles, por exemplo, é a própria postura do pesquisador. Durante a coleta de dados, tentei manter-me coerente com a escolha de trabalhar *com* as pessoas, e para isso precisei, além de tato, de profundo respeito pelos sujeitos e cuidado para não invadir um território que é particular, singular. Procurei ser coerente não somente na postura, mas nas estratégias que planejei para a coleta e a análise dos dados.

No decorrer da pesquisa, mas principalmente no momento da coleta dos dados, várias questões me preocuparam, tais como: É coerente com a minha postura pessoal, profissional, realizar um trabalho de pesquisa e simplesmente depois contar para esses sujeitos os resultados? É nesse tipo de relação pesquisador-pesquisado que eu acredito? Eu, como pesquisadora, falo das pessoas, para as pessoas ou com as pessoas? Estou credenciada a afirmar algo sobre o Vale do Jequitinhonha se nem pertença a ele?

Nesse sentido, Oliveira (1990), a propósito das formas diferenciadas, no campo da antropologia, na relação pesquisador/pesquisado, possuidores de distintas lógicas, com vista à constituição de um encontro e não de um confronto, aponta para a necessidade do estabelecimento de relações dialógicas simétricas, quando ocorreria a eliminação da postura soberana do pesquisador. Embora reconheça a dificuldade de estabelecimento de tal ordem de relações, dada a constatada desproporção entre os mundos em interação, o autor insiste na busca de democratização dessas relações como um imperativo da investigação. À medida que essa perspectiva fosse realmente inserida no processo da investigação, ocorreriam o “encontro etnográfico” e a formação de uma “comunidade de argumentação”.

Esse ‘encontro’, se ocorrer à base de princípios democráticos de conduta, gera a possibilidade de acordo nos termos de um diálogo ou, em outras palavras, o próprio diálogo já é uma modalidade de acordo: a aceitação de dialogar. Assim, não se trata mais de postura monológica, mera relação entre pesquisador e informante, habitual nas etnografias tradicionais, mas entre interlocutores comprometidos na relação dialógica. (OLIVEIRA *apud* BOTELHO, 1990, p.130)

Um dos desafios desta pesquisa, tendo a relação dialógica como princípio, foi a tentativa de captar essa realidade dinâmica e complexa da questão central, em sua realização histórica. Ao longo da pesquisa, notei sinais indicativos de processos de inclusão social, como a luta pela cidadania, a tentativa de superar as condições adversas em que vivem e transformá-las em movimento de resgate da condição de sujeitos que se manifestam por meio do retorno à escola, do mundo do trabalho como uma esfera de prestígio e status; da auto-estima e da concepção positiva de si mesmos; do senso de humor; da estreita relação com a vida espiritual e a fé religiosa; da manutenção da cultura local; da capacidade de atribuir sentido ou significado às suas ações; da capacidade de resolver problemas ou achar vias construtivas de viver com problemas irresolúveis; da forma de relação com a comunidade local; e da família como referência de vida. Esses são alguns aspectos que observei como sinais de um processo dinâmico, vivido pelo grupo com o qual tenho convivido ao longo deste estudo.

Entretanto, todos esses sinais indicativos de inclusão social ainda constituíam a minha interpretação sem a escuta dos sujeitos, o que, em geral, é comum no nosso meio. Tornar público um trabalho sem a análise dos resultados com os sujeitos tornou-se um dilema para mim, por isso arrisquei estruturar uma proposta de trabalho que pudesse realizar um posfácio, que se constituiu no *quinto momento de coleta dos dados*: voltei ao campo, dialoguei com as educadoras, verifiquei se elas se reconheciam no trabalho realizado e, posteriormente, redigi as análises finais.

A idéia de realizar um posfácio foi uma forma que encontrei para inserir cada vez mais os sujeitos no processo da pesquisa, planejando um trabalho que, de fato, pudesse ser coerente com a opção de trabalharmos juntos. Consciente de que poderia abrir muitas portas para este estudo, esse foi um risco que decidi correr.

Quanto à análise dos dados, foi feita ao longo da pesquisa, tendo como eixo central as categorias inclusão/exclusão social, que são investigadas a partir das esferas do trabalho, da comunidade e da família.

Depoimentos sobre a religiosidade foram muito recorrentes durante a coleta dos dados, o que me conduziu a abordar essa temática e buscar referenciais teóricos para a análise desses dados, tendo em vista que a pesquisa bibliográfica, no momento da elaboração do projeto de pesquisa e anterior à coleta dos dados, não estava direcionada a esse tema. Assim, lidar com o inesperado também fez parte do processo deste trabalho.

Algumas dificuldades no processo da coleta de dados surgiram, por exemplo, como delimitar o tempo de conversa, pois o grupo foi se empolgando e mostrando estar envolvido com a idéia de participar de uma pesquisa acadêmica.

Outra dificuldade foi o fato de não usar o gravador, o que me obrigava a fazer alguns esquemas de notas com abreviações e símbolos para que eu pudesse captar o máximo dos diálogos. Confesso que esse processo foi uma boa maratona. A intenção era usar o gravador, entretanto, ao serem consultadas, no primeiro encontro, as educadoras solicitaram que eu não o usasse, pois ficariam intimidadas.

Também considerei um desafio manter-me fiel aos dados empíricos, mesmo quando os dados revelados por meio das observações se distanciavam das minhas expectativas. Por exemplo, em relação à profundidade da discussão sobre os processos de formação em serviço que apareceram nos depoimentos, mas com uma ênfase menor do que eu esperava.

No decorrer desse percurso de pesquisa, deparei com várias incertezas e dificuldades que fizeram parte da minha trajetória, e nesse processo o que me alimentou foi estar sempre refletindo sobre a importância deste estudo.

1.4 PENSANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DESTE ESTUDO

Pensar sobre a importância deste estudo é também relevante para entender o percurso trilhado. Alguns motivos me moveram para concretizá-lo, tais como: o fato de poder produzir um estudo que pudesse contribuir para outra referência sobre o Vale do Jequitinhonha e alimentar a esperança de que esta pesquisa pudesse servir para outras pessoas e nomear a peleja, ou seja, o processo de busca, de vida, realizado por essas mulheres. Estarei apontando, no decorrer do estudo, os aspectos que considero relevantes e que podem contribuir na discussão e produção de conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Esta pesquisa aborda a realidade social em que vive parte da população brasileira – a condição de pobreza²¹ –, marcada pela falta de oportunidade de acesso aos bens que promovem a qualidade de vida, condição que tem configuração de caráter estrutural, induzindo situações pessoais e sociais de risco, que são reflexos da exclusão.

Várias iniciativas governamentais e não-governamentais voltadas para a população camponesa da região do Vale do Jequitinhonha vêm sendo desenvolvidas ao longo das últimas décadas, com o intuito de refletir e agir com as camadas populares. Entretanto, faz-se necessário a produção urgente de conhecimentos que possam orientar as práticas e políticas dirigidas a esse público.

Com esta pesquisa, proponho identificar e compreender os processos de enfrentamento de uma realidade desigual. Além de trazer contribuições para políticas e ações que propiciem o exercício da cidadania, tenho como horizonte compreender a constituição de

²¹ No Brasil, os números variam muito, mas são da seguinte ordem: entre 54 e 55 milhões de pobres e entre 22 e 25 milhões de indigentes. Esses números são computados tomando como base o salário mínimo ou o valor da cesta básica. O Programa “Fome Zero” toma o valor de US\$ 1 *per capita*/dia (dólar de setembro de 1999). Desse valor subtraem-se os gastos fixos. O programa trabalha hoje com o dado de 46 milhões de brasileiros pobres (GRAZIANO, 2002).

sujeitos de direitos. Assim sendo, esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa *Sociedade, Cultura e Educação*.

Levei em conta, nesta pesquisa, a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos, a Formação em Serviço de Educadores e a Educação Infantil, uma vez que os sujeitos da pesquisa são educadoras, participantes de um programa de formação em serviço e jovens e adultas pertencentes às camadas populares.

A Educação Infantil tornou-se, recentemente, preocupação dos especialistas e estudiosos da educação, pela nova leitura da sociedade sobre a concepção de infância. O reconhecimento da educação já nos primeiros anos de vida se oficializa juridicamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade. Uma nova identidade do educador é também produzida pela LDBEN, o que implica o reconhecimento dos educadores de crianças pequenas como profissionais da educação.

Conforme estudos de Vieira (2000, p.213-214),

embora a oferta rural da educação pré-escolar (crianças de 4 a 6 anos) seja muito pequena, representando apenas 14,2% da matrícula total do Brasil, é onde se concentra o maior percentual de professoras possuindo apenas o ensino fundamental (completo ou incompleto): 42,1%.

Os sujeitos da pesquisa aqui proposta são mulheres jovens e adultas que trabalham como educadoras em creches comunitárias localizadas no campo, grupo marcado pela exclusão de bens e serviços da sociedade. Conforme já mencionei anteriormente, a constatação de que grande parte das educadoras infantis não possui sequer o ensino fundamental torna necessário extrapolar o campo da educação para situá-las, também, nos debates em torno da escolarização/formação de jovens e adultos. Entretanto, sabe-se que essas

jovens e adultas, em geral, são excluídas do sistema escolar e desenvolvem sua formação nas relações de trabalho e comunitárias.

Nesta pesquisa, dei atenção à Educação de Jovens e Adultos no sentido de conhecer e compreender o universo cultural da população de mulheres camponesas que são alvo de processos educativos formais e não formais.

É importante apontar, ainda, a escassa produção de conhecimento e pesquisas que abordam os processos de formação de educadoras infantis que atuam em áreas rurais. Acredito que este trabalho possa contribuir com as discussões sobre a realidade rural e, sobretudo, do processo de formação no campo da Educação Infantil.

Silva (1999), ao pesquisar sobre a construção de sentidos sobre o trabalho feminino em creches comunitárias, aborda as relações das mulheres – como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – com a escola, com o conhecimento e demais dimensões da sua vida. Especial atenção foi dada à realidade camponesa, cujas características são distintas em vários aspectos, como valores, modos de vida, condições de trabalho, relação com o conhecimento, possibilidade de acesso à escolaridade, etc.

Atualmente, uma relativa produção vem procurando desvendar os diversos aspectos da inserção da mulher no mercado de trabalho, constituindo subsídio importante para esta pesquisa, por meio da qual ofereço, ainda, mais elementos que possam contribuir para que os profissionais responsáveis pela coordenação e execução de processos de formação compreendam melhor as relações entre mulher, trabalho, educação e realidade rural.

Ainda é reduzida a literatura sobre a formação e a profissionalização de mulheres de comunidades camponesas. É necessário, pois, fazer um esforço para identificar o que essas educadoras compreendem como inclusão social e o que esses processos significam para a vida delas.

Assim, busco referenciais de análise que permitam introduzir novos elementos para a compreensão da dinâmica da Educação de Jovens e Adultos e as especificidades dos jovens e adultos que vivem no campo.

Pretendo, com este estudo, avançar na reflexão que entende a região do Jequitinhonha apenas como “bolsão de miséria”, realizando um trabalho que tenha como tom o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos moradores da região, como sujeitos sociais que constroem sua história, que possuem uma cultura singular e que vivem em uma sociedade contraditória, não homogênea. Trata-se de sujeitos de interesses, de valores pertinentes e de demandas legítimas (TELLES, 1994).

Espero que este estudo colabore com um novo olhar que supere a *negatividade* a respeito das camadas populares, tornando visíveis manifestações de seres humanos que vivenciam situações de desigualdades e que fazem parte da sociedade brasileira, tornando-se, assim, alvo de nossas preocupações e reflexões como pesquisadores.

Capítulo 2

O UNIVERSO CULTURAL DA MULHER CAMPONESA E SEUS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO

Conforme já mencionei no capítulo anterior, nesta pesquisa, pretendo dar atenção à vida social das educadoras de instituições de Educação Infantil de comunidades rurais, portanto, pertencentes às camadas populares, conhecendo os fenômenos que expressam os valores, normas e idéias que estruturam e dão sentido às suas experiências vividas como sujeitos. Assim, procurei captar por meio do universo cultural, dos espaços de socialização e dos processos de formação vivenciados por elas, os parâmetros que referendam a construção de processos de inclusão na sociedade atual.

Nesta seção, trato, especificamente, do universo cultural e dos espaços de socialização, dialogando brevemente sobre a dinâmica de vida nas áreas rurais do Vale do Jequitinhonha, discutindo como essa realidade vai compondo a identidade de mulheres que atuam como educadoras infantis em associações comunitárias. Tentei, dessa forma, traduzir a singularidade que existe no fato de os sujeitos da pesquisa serem mulheres de áreas rurais e moradoras do Vale do Jequitinhonha, que exercem a profissão de educadoras infantis.

Este capítulo inicia-se com um panorama do que foi chegar perto da realidade pesquisada, registrando minhas impressões neste primeiro momento. Essas reflexões são sistematizadas no primeiro tópico que traz a concepção de universo cultural e espaços de socialização trabalhados a partir dos estudos de Dayrell e Gouvea.

Em seguida, faço uma abordagem da dinâmica da vida nas áreas rurais. Trago algumas informações sobre a região, aprofundando aspectos que demarcam uma singularidade

para este universo da mulher do Vale do Jequitinhonha: a dinâmica das relações de solidariedade, o uso recorrente da fala, a maneira como vivem o tempo, a relação com o lugar ao qual pertencem e as conseqüências da migração sazonal. É neste tópico que discorro sobre a categoria de campesinato, uma vez que esta é central neste estudo e por meio da qual procurarei entender quem são os sujeitos desta pesquisa e a partir desta análise, identificar e compreender os processos de inclusão construídos por essas mulheres.

Posteriormente, reflito sobre a presença da religiosidade na vida das educadoras, bem como sobre seus sonhos e projetos manifestos nos relatos referentes às suas trajetórias. Esses elementos, ao se manifestarem inter-relacionados, constituem o referencial de vida dessas mulheres.

Finalizo esta seção privilegiando três espaços de socialização: a família, o trabalho e a comunidade, respectivamente. Dessa forma, pretendo compor o cenário do universo cultural da mulher camponesa e seus espaços de socialização, buscando analisar que é nas diferentes maneiras de inserção das mulheres do Vale do Jequitinhonha, que a identidade delas se compõe, bem como é na representação que elas constroem sobre sua própria identidade que se define a sua inserção.

2.1 CHEGANDO MAIS PERTO DA REALIDADE

Compreender o universo cultural no qual estão inseridas as mulheres moradoras do campo no Vale do Jequitinhonha, que exercem a profissão de educadoras infantis em associações comunitárias, é focar o modo como elas constroem e representam sua visão de mundo, a rede de relações sociais e de ações concretas do cotidiano nos quais se constituem,

constroem sua identidade, seus sistemas de regras e normas de conduta, seus modos de conhecer e seus conhecimentos de mundo.

Dessa forma, ao propor compreender o universo cultural das mulheres camponesas e seus espaços de socialização, parto da hipótese de que é esse universo o pano de fundo da construção da identidade profissional dessas educadoras camponesas e também o pano de fundo que viabiliza a compreensão dos processos educativos e de formação dessas mulheres.

Fez parte da busca desse universo a tentativa de entender à realidade social a qual pertencem as educadoras, mediante o contato com as comunidades e as instituições de educação infantil, instâncias que possibilitaram a observação de aspectos específicos às localidades rurais do Vale do Jequitinhonha. Os aspectos observados são externos e internos às instituições de Educação Infantil, são elementos que as constituem, pois são parte integrante dessas comunidades.

Tais observações vão desde sentir o cheiro de pequi, jenipapo, araticum e outros; visualizar as produções em cerâmica, trabalhos com couro, madeira, barro, taquara, fios de algodão, que se materializam em tamboretas, oratórios, gamelas, cestos, potes de barro com água. E, ainda, o caminhar pelas comunidades me aproximou das casas, dos jiraus, dos colchões de palha, do fogão a lenha, do forno onde se faz o biscoito, da cozinha, que é o espaço privilegiado, onde reluzem os alumínios pendurados, contrastando-se com a seca que marca a sua presença praticamente todos os anos.



FOTO 1 – Tear – Comunidade Cristal –
Município de Minas Novas
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

Nesses momentos foi possível estar mais próxima da produção de farinha, aguardente, rapadura, da agricultura e, também, escutar os contos, os versos, ver os rituais festivos e saborear a musicalidade das lavadeiras que deixam suas roupas branquinhas ao realizarem essa tarefa no rio Araçuaí que corta o município de Berilo. Elas não desafinam, compondo uma sintonia de movimentos e vozes completamente coordenados.



FOTO 2 – Produção de rapadura – Comunidade Cristal –
Município de Minas Novas
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara



FOTO 3 – Rio Araçuaí – Município de Berilo
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

Assim, desvendar esse universo foi perceber que, nas comunidades pesquisadas, comportamento ofensivo significa também recusar o queijo, o requeijão, o leite, os doces de fava, o feijão andu, a paçoca de carne, o biscoito de polvilho frito, o café, as quitandas e os pães ou o copo de água esbranquiçada.²²

Dar atenção e ouvir as histórias, os cantos, as poesias, ir às feiras locais, onde se encontram os produtos da terra, como frutas, mandioca, a farinha de milho e de mandioca, rapadura, broas, galinhas, ovos, e produtos da época, são aprendizagens muito valiosas e que, ao serem descritas, nem sempre se consegue traduzir-lhes a densidade.

Além desses aspectos, fez parte desse processo identificar a dimensão do sagrado para essas comunidades,²³ a relação desses camponeses com a terra,²⁴ o lugar das tradições,

²² Em algumas comunidades, a água possui um aspecto branco por conter partículas de sal. Todas as comunidades pesquisadas não possuem água tratada. Nas instituições de Educação Infantil, faz-se a cloração nos reservatórios da comunidade ou nas caixas d'água coletoras de água de chuva, quando elas existem, ou nos filtros de barro usados nas salas de aula e na cozinha.

²³ A dimensão do sagrado nas comunidades do Vale do Jequitinhonha vem sendo aprofundada nos estudos de Mulls e Birchall (1992) e Souza (1993 e 2000).

²⁴ Os trabalhos de Ribeiro (1993) e Ianni (1986) constituem referências bastante interessantes na discussão desta temática da relação do campesinato e a terra.

das práticas culturais,²⁵ dos saberes coletivos que passam de geração a geração, que ocupam um lugar na memória dos sujeitos e na própria constituição das instituições de educação infantil.

Nesse contexto, também foi possível ter contato com camponeses pobres com pouca ou nenhuma terra, ver que migrar²⁶ é a alternativa possível para continuar sobrevivendo, pois as possibilidades de trabalho são ínfimas, visualizar um quadro de degradação social bastante chocante, com mães e crianças com baixo peso, o alcoolismo, a falta de perspectivas de alguns.

Ouvir os relatos de rapazes que retornam de São Paulo verbalizando as humilhações vividas e que encontram nas economias acumuladas e no poder de compra de alguns produtos para as suas famílias a tentativa de superar as amargas lembranças que ainda lhes perturbam fez parte dessa aproximação

O contato com o cotidiano, observando as mulheres, homens, crianças e jovens carregando lenha e água ou ainda ver as mulheres e homens varrendo ruas nas cidades, estratégia que os municípios encontram para criar empregos para a população urbana e rural, foram experiências que me permitiram sintonizar com esse universo.

Neste processo de análise do cotidiano também visualizei um universo de práticas e modos de viver seculares que se misturam aos elementos da modernidade, como antenas parabólicas, televisores, óculos escuros espelhados, telefones celulares, roupas com escritos americanos cujos significados os usuários desconhecem, a música tecnopop coexistindo com as cantigas religiosas locais. Pôde-se notar a existência de contrastes, inclusive, nos vestuários femininos: a presença das calças jeans, dos tecidos com brilhos, das blusas coladas e, ao

²⁵ Algumas análises sobre essa temática podem ser vistas nos trabalhos de Screcia e Gadelha (1987) e de Botelho (1999).

²⁶ Destaco os trabalhos de Amaral (1988); Moraes Silva (1988); Maia (2000).

mesmo tempo, mulheres que usam saias de algodão pregueadas, lenços na cabeça, blusas de botão com estampas floridas.

Compreender o universo cultural desses sujeitos de uma região tão singular foi como mergulhar e observar as cantigas, os versos, as rodas, a dança, o batuque, os bordados, o barro amassado, a farinha socada, a água carregada e a simplicidade que compõe as cenas de um cotidiano vivido por mulheres da região do Vale do Jequitinhonha. Vivências que fazem parte de um universo que se pode dizer invisível aos olhos dos que não passaram por lá, mas que se pode ouvir contar. Invisíveis também são as práticas realizadas em locais como o Jequitinhonha, principalmente nas creches, espaços de aglutinação e mobilização de uma ou mais comunidades rurais, que em geral são dispersas, pequenas e, em algumas localidades, desprovidas de muitas possibilidades de interação, distantes da cidade e que ficam em certa condição de isolamento. É assim, no embalo do canto da sereia, cantiga típica da região, que as coisas acontecem, em lugarejos onde não há transporte coletivo nem hospitais e, às vezes, nem energia elétrica.

É no espaço creche que se realizam as festas, coroa-se “Nossa Senhora”, dança-se o batuque, come-se a mugica,²⁷ toca-se a sanfona e o triângulo, produz-se a farinha enriquecida para o combate à desnutrição, confeccionam-se remédios caseiros e discutem-se os problemas da comunidade. Esse local de formação para crianças, famílias, educadoras é, também, o espaço do conflito, da divergência de opiniões e até das brigas e discussões. Um espaço no qual se misturam crianças, jovens e adultos, em que as relações são entrelaçadas, em que até mesmo, às vezes, é preciso lembrar que é o espaço também da creche.

A observação desse universo foi permeada por uma questão que sempre me motivou a realizar esta pesquisa, que é tentar entender onde essas mulheres educadoras infantis buscam tanta força e motivação.

²⁷ Comida típica. Assemelha-se a um caldo de mandioca com frango.

Chegar mais perto da realidade social foi tentar compreender a relação sujeito-sociedade no nível microssociológico, buscando inteirar-me dessa realidade na intenção de dialogar com o universo social por meio dos processos de socialização desses sujeitos, compreendendo que sociedade e socialização balizam os valores, normas e também as representações e atribuições de significados à realidade concreta. Nesses momentos, foi possível perceber o quanto é complexo compreender o cotidiano de grupos de pessoas submetidos a situações adversas e diversas.

2.1.1 Explicitando concepções em uma realidade camponesa

O processo de aproximação da realidade social foi o contato com uma gama muito grande de informações, sendo necessário selecionar e refletir sobre elas para não perder de vista o foco desta pesquisa. Assim, buscar a realidade social foi verificar como essas mulheres constroem sua identidade ao longo de seus processos de socialização, que significados são construídos ao longo de suas biografias, com o intuito de identificar e analisar quais são os processos de inclusão social que são consolidados por elas.

Conforme Gouvêa (1990, p.14),

Compreender os significados, os códigos socialmente construídos e compartilhados os quais informam e dão sentido às experiências individuais, constitui o objeto de análise cultural, tentando-se apreender o mundo a partir das categorias, da lógica construída pelos atores sociais observados.

Dayrell e Gouvea dedicam-se à análise cultural das camadas populares e seus processos de socialização. Dayrell, estudando juventude pobre; Gouvêa, estudando crianças

de favela. Embora ambos realizem pesquisas no universo urbano, pontuam aspectos que compartilho e, guardadas as devidas proporções, que se aproximam deste estudo.

Dayrell (2001) não se detém em um conceito específico, quando fala em culturas, mas se refere a modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam certos significados e valores da vida cotidiana (PAIS *apud* DAYRELL, 2001, p. 20). Traz para sua discussão a cultura como um conjunto de significados compartilhados, de símbolos específicos que expressam a pertença a determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire um sentido. (DAYRELL, 2001)

Esse autor enfatiza que o processo de construção das culturas tem de ser entendido no contexto da origem social e das condições concretas de vida na qual os sujeitos estão sendo socializados.

Tratando-se de mulheres camponesas pobres,²⁸ é preciso levar em conta que elas vêm se apropriando de crenças, valores, visões de mundo, ou, melhor dizendo, de uma rede de significados vigentes na família, no meio social mais próximo, expressões de uma cultura popular²⁹ que exprime um modo distinto de viver e construir a realidade (VELHO,1994). Esse

²⁸ Para a compreensão da categoria de pobre, baseio-me nos trabalhos de Telles (2001), Sarti (2003) e Martins (1985). Vera Telles vê o pobre como o indivíduo que vivencia as privações materiais e o descrescimento como sujeito. Mais à frente, neste capítulo, esse tema será abordado. Nas reflexões de Sarti, pobre é uma categoria relativa. Esta autora argumenta que qualquer tentativa de reduzi-la a um único eixo de classificação, ao econômico, por exemplo, é um equívoco. Sarti, afirma que a pobreza é uma dimensão social e simbólica que define os “pobres”. Dissociando-se da carência material o critério exclusivo pelo qual ela se delimita, é possível defini-la por eixos distintos, como o da moralidade, por exemplo. Martins (1985, p.106) explicita que “a categoria de pobre é ampla e abrange todo tipo de pobreza – desde a miséria da fome até falta de justiça e de direitos, a desigualdade, a opressão, a falta de liberdade, o comprometimento da fé pela desagregação do homem. É diferente da situação de classe social, que se define por uma categoria econômica, como o salário ou a propriedade, que por isso fica centrada na produção. A categoria de pobre, ao contrário, tem uma definição ética e histórica que implica em considerar os resultados da produção, não só a acumulação do capital, mas também a acumulação da pobreza que dela resulta.” O autor toma como referência o pobre e a pobreza numa perspectiva ética, religiosa e histórica, e não numa perspectiva meramente econômica. Ele afirma que a pobreza é o lado socialmente visível da acumulação capitalista e que pobreza corresponde àquilo que se apresenta de imediato na vida e na consciência dos pobres.

²⁹ Stuart Hall (2003) afirma que não há um conteúdo fixo para a categoria *cultura popular*. “A cultura popular não é, num sentido ‘puro’ nem as tradições populares a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas” (2003, p.248-249). Hall enfatiza que “o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante” (2003, p.257). O autor faz uma

modo distinto de ver e construir a realidade denomino de singularidade, que será tratado no próximo tópico deste capítulo.

Gouvea (1990, p.36-39) faz um diálogo com autores como Malinowski, Levi-Strauss, Geertz e Durham, abordando a antropologia como campo de investigação da cultura, compreendendo-a como sistema simbólico, e nas suas análises passeia pelas perspectivas estruturalistas, funcionalistas e hermenêuticas.

Não vou me deter, neste trabalho, na análise dessas perspectivas, entretanto, o que me chama atenção no trabalho de Gouvea é a forma como essa autora problematiza a complexidade, quando a discussão sobre cultura passa das sociedades primitivas para os grupos sociais das sociedades ditas complexas.

A autora pontua que os diversos grupos sociais inseridos na mesma ordem econômica, que é fundada na desigualdade de inserção, têm práticas sociais diferenciadas, histórias próprias, construídas em decorrência da especificidade da sua inserção no universo social. Ela analisa que a grande característica dos discursos modernos reside na negação das demais culturas³⁰ (ou subculturas) e na tentativa de redução delas sob a forma de universalização do seu modelo cultural hegemônico, aspecto também abordado por Dayrell. Ambos, de maneiras distintas, nos alertam para o limite da cultura ocidental em lidar com as diferenças culturais sem reduzi-las.

Por meio do trabalho de Gouvea, observo também que a sociedade e a cultura constituem uma realidade dinâmica na qual os sujeitos têm papel ativo. A autora cita Velho, que nos diz:

desconstrução do termo “popular” no que se refere à cultura. É um trabalho interessante para aprofundar as discussões sobre cultura popular. Também me respaldei na obra de Marilena Chauí, *Conformismo e Resistência*, onde a autora trata a *Cultura Popular* não “pelo prisma de uma totalidade que se põe como antagônica à totalidade dominante, mas como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante, exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência” (1986, p.25)

³⁰ Destaco o entendimento heterogêneo e plural da categoria.

entendendo-se a cultura como um sistema de comunicação, percebemos o seu caráter dinâmico ao produzir interpretações, significados, símbolos, diante de uma realidade permanentemente em mudança (Velho *apud* Gouvea, 1990:44).

Essa autora também dialoga com Durham, que afirma “[...] referimos cultura menos aos modelos que ao processo de sua contínua produção, utilização e transformação na prática coletiva” (DURHAM *apud* GOUVEA, 1990, p.44).

Eu acrescentaria, ainda, que para compreender o universo cultural do campo não basta fazer uma descrição das chapadas, grotas, plantações, propriedades, seca e famílias. Há que aguçar os sentidos para uma rede complexa de inter-relações e interdependências que constituem a lógica do sujeito ou de um grupo, na qual elas estruturam os fatos de um mundo mais ou menos compreensível.

Pode-se observar, no decorrer desta pesquisa, que as regras culturais são construídas pelos sujeitos, que articulam suas representações e práticas em sua ação cotidiana. Neste trabalho, analiso as vivências cotidianas individuais e coletivas reconhecendo esse universo em sua alteridade, partindo da idéia de que as camadas populares camponesas produzem, no seu cotidiano, valores, normas, condutas que lhe são próprias, embora atravessadas por normas e padrões da cultura dominante.

É nesse cotidiano no qual existem lógicas internas que constato que as populações camponesas possuem sua capacidade de emitir pronunciamentos, de interpretar e agir sobre a realidade. A cultura popular aqui é encarada como um universo de saber em si mesmo constituído, uma realidade que nem sempre depende das formas externas, ainda que, às vezes, se opondo a elas ou se constituindo a partir delas.

Há que se atentar para o fato de que o universo rural no Brasil é muito grande, enormes são as distâncias entre as regiões e observável é a heterogeneidade. Há várias zonas rurais, correspondendo cada qual a um tipo de sociedade distinta, pelas condições do meio físico, da situação do meio social, pelo regime de vida e de trabalho.

Conforme Leers (1977, p.20), “esta variação não termina nos traços, que por assim dizer, estão na pele da cultura e a vista de qualquer visitante, mas penetra sutilmente na mentalidade, no estilo de viver, no ‘jeito’.”

O mesmo autor ainda acrescenta que “o saber viver em seu *habitat* não é apenas questão de conhecer os nomes dos pássaros, dos bichos que a gente da cidade nem vê, mas é todo um ‘jeito’ de se defender da vida, de interpretar sua história, de manipular sua existência no mundo” (LEERS, 1977, p. 27).

Este estudo vem fazer esse exercício de entender esse “jeito” mediante o qual os sujeitos mostram conhecimento, capacidade e aptidão para a vida, na convivência com sua família, seus vizinhos, seu grupo, nas ocupações e serviços de cada dia.

Nota-se, na sociedade atual, uma concepção estigmatizada das camadas populares camponesas fundamentada nas descrições de sua vida cotidiana, identificadas pela falta de higiene, pela submissão, inserção precoce no mercado de trabalho, etc. Aspectos que são reforçados pela mídia em geral e por campanhas de organizações governamentais e não-governamentais que utilizam o retrato da miséria, inclusive, como estratégia de marketing, contribuindo para a perpetuação de tal estigma.

Analisando as publicações da imprensa falada e escrita, especificamente aquelas que se referem ao Vale do Jequitinhonha, pode-se perceber essa concepção, reforçada por alguns estereótipos, como o atraso e isolamento. Essas publicações denunciam os graves problemas que afligem a população local, assunto que deve ser tratado, sim, pela imprensa, entretanto, ao mesmo tempo, essas mesmas matérias, reforçam as representações negativas sobre a região.³¹

³¹ Cf. Jequitinhonha, a escola no coração da miséria. *Nova Escola*, São Paulo, ano VII, n. 63, dez. 1992; “Vale do Jequitinhonha vive miséria Somali” *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 18 abr. 1993; Parada no tempo: como é a vida no Jequitinhonha, um dos lugares mais pobres do Brasil. *Isto é Minas*. Belo Horizonte, n. 87, jul. 1993.

Por outro lado, observo também como autores, em vários campos da produção científica, como a sociologia, a antropologia e a própria educação, vêm repensando os modelos preconcebidos sobre os pobres, quer na sua constituição histórica, quer na sua atualidade, como se pode perceber nos trabalhos de Eder Sader, Eunice Durham, Alba Zaluar, que investigam vivências cotidianas das camadas populares como palco de sua ação cultural e política.

Gouvea faz uma discussão sobre como tradicionalmente se aborda a questão da cultura das camadas populares afirmando que, de forma geral, parte-se de dois referenciais básicos, que são a ótica da negação ou tomar a cultura popular afirmando sua positividade, seu caráter de oposição à cultura dominante, como se fosse um sistema sem conflitos e contradições.

A autora delinea uma discussão que rompe com essas dicotomias e pensa os “pobres” para além dos mitos nos quais me referenciei, a partir da lógica dos sujeitos investigados, análise esta que se aproxima muito da de Dayrell, que também pontua reflexões semelhantes e que compartilho e reforço neste trabalho.

Gouvea (1990, p.41) também afirma que,

no interior da própria sociedade capitalista, a desigualdade no acesso aos bens de consumo significa a inacessibilidade dos bens simbólicos da cultura dita dominante a toda uma parcela da população. Ao mesmo tempo, as práticas materiais e simbólicas produzidas por grupos dominados são sistematicamente desvalorizadas e negadas. Com isso, perpetua-se e legitima-se tal desigualdade.

Contudo, a desigualdade não se expressa somente no não-consumo. Tratando-se especificamente da realidade do campo, pode-se refletir que a desigualdade se materializa na negação de saberes, no reducionismo das análises quando a representação do camponês é a do matuto, ingênuo, que só sabe falar sobre os nomes dos pássaros, ou das coisas locais, na

concepção de isolamento, de alienígena, revelando-se, assim, um referencial de análise depositado na falta, na ignorância.

Leers (1977) afirma que o camponês não é esse homem simples usado no pejorativo, mas cheio de complexidades, que podem ser vistas nos ritos e passos de uma Folia de Reis ou nas cerimônias da Semana Santa que incluem esquemas bem complicados de ação. Esse autor também afirma que os moradores de áreas rurais vivem em seus próprios horizontes, descobrem e criam o sentido das coisas e dão a tudo que existe e acontece sua significação específica no universo humano em que está colocado e se movimenta.

Compartilho as colocações de Leers, que afirma que o camponês não é esse homem simples usado no pejorativo, mas cheio de complexidades, que podem ser visualizadas, inclusive, nas soluções inteligentes elaboradas para os problemas cotidianos, que vão desde o improvisar uma ferramenta até a elaboração de estratégias de sobrevivência.

Nesse universo a procissão, a romaria, o levantamento do mastro na festa de Nossa Senhora do Rosário, as fitas, o foguetório, a lavagem das escadas da igreja, buscar água no rio, participar dos mutirões, atuar na associação comunitária ou participar das feiras de culturas promovidas nas creches são fatos sociais e refletem visões, significados e reações da coletividade de que os indivíduos fazem parte e em que se socializam.

Acredito que a socialização das mulheres educadoras pode “ser compreendida como os processos por meio dos quais elas se apropriam do social, seus valores, normas e papéis, a partir de uma determinada posição e de uma representação das próprias necessidades e interesses”. (DAYRELL, 2001)

Entendo que o universo cultural e os espaços de socialização são cruciais para se compreender como os sujeitos desta pesquisa elaboram sua identidade, partindo do lugar que essas mulheres ocupam e seus modos de inserção no meio social em que vivem.

Tal caminho foi trilhado para que eu pudesse identificar e compreender os processos de inclusão social construídos pelas educadoras infantis ao longo de suas trajetórias de vida, entretanto, para tanto, foi necessário debruçar sobre a singularidade contida no fato de esses sujeitos serem mulheres, atuantes em áreas rurais que se localizam no Vale do Jequitinhonha.

2.2 A TENTATIVA DE COMPREENDER O QUE É SINGULAR – MULHER CAMPONESA MORADORA DO VALE DO JEQUITINHONHA...

A realidade cultural que busco não é imediatamente compreensível, e para captá-la exige-se uma pesquisa profunda e demorada, que tenta penetrar nas sutilezas e desvendar as riquezas escondidas na complexidade do que é ser mulher camponesa, educadora e moradora do Vale do Jequitinhonha.

Pretendo, nesta seção, retratar a singularidade desses sujeitos, partindo da compreensão de algumas questões como: Quem são essas mulheres? Que valores elas carregam e quais seus anseios e desejos? Tamanha força e tamanha motivação de onde vêm, já que as condições de vida são tão precárias? Que especificidades têm as mulheres do campo, jovens e adultas, e como entender paradigmas tão diferenciados dos urbanos?

Para tanto, tentei organizar três itens, com o intuito de sistematizar as singularidades que existem em: ser camponesa, ser moradora do Vale do Jequitinhonha e ser mulher, apesar de entender que esses três aspectos se fundem na constituição dos sujeitos pesquisados.

A condição de ser educadora será desenvolvida quando me debruçar sobre o trabalho como espaço de socialização e também no capítulo 3, ao tratar dos processos de formação das mulheres que exercem a profissão de educadoras infantis.

2.2.1 Ser camponesa...

Uma vez que estou caracterizando os sujeitos da pesquisa como camponesas, revisei algumas das interpretações teóricas sobre o campesinato³² e mapeei, entre os estudos que se referem especificamente ao Vale do Jequitinhonha, algumas que abarcam as mulheres dessa região.³³

Não cabe aqui discorrer sobre as várias interpretações acerca do campesinato, contudo, garimpando esta bibliografia encontrei estudos e pontos de vistas diferentes, desde os que buscam compreender as características econômicas, sociais, políticas e culturais do campesinato, de maneira geral, até alguns autores clássicos³⁴ que tratam das polêmicas sobre a tendência do desaparecimento do campesinato³⁵ no processo de expansão capitalista e, ainda,

³² Conforme os estudos de Garcia (1997), a categoria camponês vem, etimologicamente, de campo (*campus*, no latim), referindo-se, no meio rural brasileiro, ao lavrador (palavra originária da raiz latina *labor*. No Brasil, o camponês, vem sendo associado ao pequeno proprietário, o sitiante. A palavra *camponês* e *campesinato* foram introduzidas no vocabulário brasileiro pela esquerda, por volta de 1950, quando se intensificaram as lutas dos trabalhadores do meio rural no País. Porém, um trabalhador que na Europa e em outros países da América Latina era classificado como camponês aqui, no Brasil, possuía denominações próprias. A partir dos estudos de Bernardino (1977), tais denominações variam de acordo com a região, tais como: sertanejo no nordeste, caipira em São Paulo, matuto na Zona da Mata, caboclo do Centro ou extremo Norte.

³³ Trabalhos como os de Maia (2000) e Silva (1988) tratam especificamente da categoria de gênero, entretanto, outras autoras como Amaral (1988) e Botelho (1999) também foram valiosas, pois enfocam as mulheres como sujeitos de suas pesquisas. Os trabalhos citados têm em comum a abordagem sobre migração sazonal de camponeses(as).

³⁴ A partir do estudo de Ricardo Ribeiro, tive acesso às discussões de alguns autores clássicos mais expressivos, como Marx (1890), Engels (1894), Weber (1892), Shanin (1980), Chayanov (1966), que desenvolveram estudos e pontos de vista diferentes sobre o campesinato e sua relação histórica com o desenvolvimento capitalista. Parte desses autores foca a abordagem teórica econômica e optei por não absorver tais abordagens, não as incorporando nas análises deste estudo.

³⁵ Analiso tais polêmicas pautada nos estudos de José de Souza Martins (1986, 1996a, 1998), que entende o mundo rural não como um resíduo que tende a desaparecer e que trava o desenvolvimento, mas que é um tempo e uma forma social integrante do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Postura que entra em

alguns autores que fazem uma análise da temática mais focada na região do Vale do Jequitinhonha.³⁶

Dentre os autores que focam a temática do campesinato na região do Vale do Jequitinhonha, optei por apoiar-me no trabalho de Cláudia Maia (2003, p.3)³⁷ que compreende,

[...] o campesinato como uma ordem moral, que elabora concepções próprias de tempo e espaço, a partir de suas relações com a terra, o trabalho e a família, categorias estas que se imbricam e formam suportes fundamentais da construção de sua identidade.

Acrescento, no caso desta pesquisa, que, além da relação com a terra, com o trabalho e com a família, outros elementos, como a relação com a comunidade e os referenciais de vida, que passam pela religiosidade e os sonhos/ projetos de vida, que serão tratados ainda neste capítulo, são também suportes para a construção da identidade camponesa das mulheres do Vale do Jequitinhonha.

De modo geral, os atributos de autenticidade, rusticidade, simplicidade, que costumam qualificar o camponês, advêm de uma idealização historicamente recorrente que o associa a uma vida mais próxima da “natureza”. Entretanto, compreender a singularidade da

choque diretamente com a visão marxista ortodoxa que considera o campesinato em processo inevitável de desaparecimento. (SOTO *apud* MARTINS, 2003). Para Martins, o campesinato brasileiro é uma classe social. O camponês não é um resíduo, mas resultado das características do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro. Na sua perspectiva analítica, “o nosso campesinato é constituído com a expansão do capitalismo, como produto das contradições dessa expansão” (MARTINS, 1983, p.16). Para esse autor, a identidade do camponês não pode ser definida a partir da sua relação com a natureza, e, sim, pela renda capitalizada, ou seja, pelas suas relações com a sociedade capitalista. Apesar de compartilhar as reflexões desse autor sobre o desaparecimento do campesinato, nesta pesquisa não considereirei ser adequado utilizar a categoria campesinato desenvolvida.

³⁶ Segundo relatório do professor João Valdir Alves de Souza (2002), o tema campesinato é um dos que mais aparecem nos estudos acadêmicos sobre a região do Jequitinhonha. Tomando como referência os estudos de Ricardo Ribeiro (1993), Souza (2002), destaca que os estudos ressaltam a relação particular entre apropriação do meio ambiente e o modo de vida camponês; discutem as diferentes formas de reprodução da pequena produção; destacam a importância da migração sazonal como importante estratégia de produção e reprodução sociocultural e econômica; abordam a atuação do Estado via programas de apoio à pequena produção; investigam a relação do camponeses com a escola; analisam os movimentos sociais, a comunicação e a cultura; investigam a dimensão religiosa; recuperam a memória e tratam das consequências das transformações recentes ocorridas na região a partir da penetração de atividades em bases capitalistas.

³⁷ Essa autora se apóia nos trabalhos de Ellen Woortmann, Klass Woortmann e João Carlos Tedesco.

mulher do Jequitinhonha é pesquisar para além de uma aproximação exclusiva com a natureza ou uma delimitação que não é só geográfica, é fazer um estudo sobre as relações dessas mulheres com a terra, o trabalho, a família, a comunidade, que são permeadas pela relação delas com a natureza e o lugar³⁸ ao qual pertencem.

Ainda, segundo Cláudia Maia (2000, p.5), pode-se entender o campesinato como

[...] uma ‘ordem moral’, um grupo social que tem a posse da terra, e com a qual mantém laços de tradição e sentimento de pertencimento. A terra, para o camponês, constitui-se um patrimônio sociocultural. O processo de trabalho é familiar, fundado no princípio de hierarquia, e deve ser pensado a partir da interdependência com outras categorias como gênero e família, entendida aqui, como um valor cultural. As ações sociais e econômicas são orientadas pelo princípio da reciprocidade e do parentesco, e estão voltadas para a reprodução do grupo doméstico e da comunidade e não, necessariamente, para a economia de mercado.

Busquei a categoria campesinato para compreender como é a vida das mulheres do campo e percebi que ela não é um acervo qualquer de peças, objetos, pessoas, acontecimentos soltos, mas estruturada num conjunto de significações pelas quais os sujeitos se ligam à natureza que os cerca, à sociedade em que vivem, às práticas religiosas que funcionam como explicações, interpretações do mundo e princípios de vida.

Botelho (1999, p.114-115) ao pesquisar sobre as práticas culturais no Vale do Jequitinhonha, faz uma reflexão acerca de como é a dinâmica camponesa na região e afirma que ela é,

[...] pautada por laços culturais, econômicos e sociais que garantem a preservação do equilíbrio natural. As práticas cotidianas, permeadas por

³⁸ Ao analisar “lugar”, parti do trabalho de Claudia Maia (2000), que pesquisou sobre as relações entre migração, gênero e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha. Essa autora se refere ao lugar de origem como o espaço de segurança e do afeto. Ela faz uma analogia com a obra de Damatta (1997), que se remete à oposição casa/rua, enfocando que a casa é o lugar das hierarquizações, onde as coisas estão nos seus devidos lugares, um universo controlado e marcado pelas relações pessoais. É o lugar do descanso, da harmonia, da família, da “minha gente”, “dos meus”. Nesse sentido, Maia (2000) afirma que o lugar não significa somente a terra, mas, acima de tudo, as pessoas que permanecem, os valores e a cultura; ele é carregado de símbolos, significações e lembranças. O lugar de origem, a casa, é o espaço da confiança e da autonomia do próprio tempo, na condição de camponeses.

laços sociais e políticos, reafirmam a valorização da ajuda mútua, da solidariedade dos membros da família, entre vizinhos, entre aqueles que pertencem ao lugar, à comunidade.

Essas vivência de solidariedade e ajuda mútua se expressa de maneira bastante intensa nas relações de trabalho, e serão desenvolvidas mais à frente, quando trato do trabalho enquanto espaço de socialização.

Este estudo tem também o objetivo de problematizar que a luta pela subsistência não é a única razão que move os sujeitos na sociedade. Outros parâmetros rezam as explicações e motivações para o mundo das relações e do trabalho desses sujeitos.

Quais são esses parâmetros ou motivações?

Para entender esses parâmetros e motivações há que se estudar alguns aspectos que compõem um “jeito” particular de levar a vida, ou seja, uma maneira singular de tratar o tempo, de usar a fala se relacionando com o mundo vivido.

2.2.1.1 A relação com o tempo

Nas áreas rurais, a convivência mostra um esquema simples de relacionamento, “todo mundo conhece todo mundo”. O ritmo de vida rural dá às pessoas muito urbanas, acostumadas a grandes movimentos, a impressão de uma vida lenta e sossegada.

A vida em áreas rurais passa segundo sua lei interna de tempo, onde se oscila calor e frio, seca e chuva. A idéia de “tempo é dinheiro”, presente na ideologia econômica metropolitana, se esvai e, no campo, consomem-se capitais de tempo proseando de maneira mansa, ao lado do fogão ou só olhando o mundo.

Conforme afirma Leers (1977, p.119),

O serviço pode ser ligeiro e o trabalho apressado para terminar mais cedo; o roceiro ainda tem tempo, porque não se deixa dominar por este tirano urbano. Seu tempo é o ritmo da natureza, seu espaço, a própria terra em que as raízes de sua existência estão firmemente deitadas.

Ir a velórios, participar de festejos e reuniões, tomar uma pinga, cantar e contar caso são motivos relevantes para uma pausa não programada. O uso do tempo, nas grotas, nos pequenos povoados obedece, conforme nos coloca Leila Amaral (1988, p.287) “a uma organização regida pela lógica do ‘tempo-necessário’, conforme a precisão do momento”. O tempo de trabalho é vulnerável a todo tipo de acontecimento que o penetra, diluindo-lhe a rigidez. Não se encontra afastado da espontaneidade da vida, como uma dimensão especial, com domínio próprio e superior ao “bem-estar” das pessoas ou à sua “utilidade”. É nesse sentido que o trabalho confunde-se com a vida, por mostrar-se a ela integrado (AMARAL, 1988).

Ao passar um tempo com a população de áreas rurais, descobri quanta coisa ela sabe da vida que leva e do lugar onde mora, quanta coisa percebe que passa despercebida ao pesquisador, quanta coisa entende de sua maneira, enquanto o visitante não sabe o que pensar. No seu próprio meio em que se sente à vontade, as pessoas mostram seus conhecimentos, capacidade e aptidão para a vida, que se materializam nas conversas, nos cantos, nas histórias que narram. A prosa comunica uma filosofia, uma sabedoria.

2.2.1.2 O uso recorrente da fala

Outro aspecto bastante interessante é o uso recorrente da fala. O valor da palavra se coloca como peça-chave para o entendimento das especificidades das mulheres camponesas.

Sobre esse assunto, Leers (1977, p. 148) nos coloca que,

embora talvez não use os termos técnicos que uma cultura científica usa, ele [o homem rural] tem um linguajar próprio e vivo para explicar as coisas e contar as suas peripécias, sem se preocupar com a sintaxe que outros escreveram. Sabe verbalizar seu mundo e suas experiências vividas por nomes que nem sempre estão no vocabulário.

É interessante observar que a palavra tem um valor único. Uma vez com a palavra empenhada, dispensam-se documentos e autoridades; este é um valor moral que se carrega e se honra por gerações.

Pode-se perceber nos depoimentos de **Cleusa** e **Lucimar** como a fala vem reafirmar a auto-estima dessas mulheres ao se permitirem e se reconhecerem capazes e aptas a falar.

[...] foi participando que me fez crescer e vendo este tanto de gente, são sete filhos só um casou. Tem um que está em SP, mais marido, uma neta, um primo do meu marido, um sobrinho e eu. Eu tinha que não ficar de braço cruzado, foi na participação. Primeiro foi reunião de comunidade, da escola dos filhos, [quando] eles começaram estudar. A ASSOCIAR foi uma [oportunidade]. Toda reunião eu tava dentro. Participava da igreja, eu era dirigente do grupo católico, tinha coral, a gente cantava e começou, foi quebrando a timidez, vergonha de ler, de falar em público.

No princípio só escutava, ficava ouvindo, depois eu fui animadora da comunidade e eu comecei ter que fazer reunião, conversar com as pessoas, e eu fui desenrolando.

Antes de chegar aí, eu trabalhava no Mobral, eu tinha uns 16 anos, era com adultos. Eu tinha que quebrar esta timidez. Eu comecei a lutar desde nova, primeiro de casa em casa [para] dar aulas para os adultos.

É, eu ia de casa em casa deixava o exercício depois voltava [para] corrigir. Tinha 10 numa casa, noutra tinha 3, 2 ou até 1.

Tive a creche na minha casa depois que eu casei [...].

Hoje é assim, onde um estudado entra e conversa, eu também entro e converso. Se for preciso faço reunião pra mais de 100 pessoas [...]. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 22/9/2003)

Neste relato pode-se notar que a fala é um aspecto muito importante de construção de identidade e de reconhecimento dessas educadoras por elas mesmas e pelos grupos sociais com os quais elas convivem (comunidade, associação e entidades que atuam na região). O

reconhecimento de seu valor, de sua condição de sujeitos portadores de idéias, opiniões e valores pertinentes se expressa por intermédio da fala, que é um dos aspectos que também dá legitimidade e credibilidade a estes sujeitos.

A habilidade da fala presente no relato acima é algo construído, fruto de um trabalho educativo desenvolvido por algumas educadoras sociais que são funcionárias das Associações Comunitárias e que coordenam os grupos de educadoras infantis. Essas profissionais me informaram que a preparação de lideranças locais é um aspecto que elas desenvolvem na comunidade e com as educadoras de creches. Há uma preparação para os encontros das educadoras com as famílias. Uma das estratégias relatadas referiu-se a um processo vivenciado para despertar a coragem das educadoras em liderar uma reunião: a educadora social falava uma parte da reunião e a educadora infantil outra parte. Elas, antecipadamente, preparavam as reuniões nos encontros mensais que realizavam na cidade. Após cada reunião, sistematizavam e discutiam como foi a condução das reuniões, até que as educadoras infantis pudessem liderar a mobilização comunitária sozinhas.

Outra experiência que reafirma a importância da fala se refere ao fato de que as educadoras infantis exercem também o papel de animadoras comunitárias, o que lhes confere credibilidade perante as famílias visitadas, pois são essas educadoras que conversam, explicam, orientam ações referentes à saúde e à educação das crianças e das próprias famílias, por meio das visitas domiciliares. Essa relação além de ser uma forma de disponibilizar informações técnicas que a população em geral não domina, é carregada de afetividade, como se percebe no depoimento abaixo:

[...] nós temos bom relacionamento. A mãe conta a vida, eu também conto do meu marido. Temos aquela amizade. Elas não tem segredo com a gente. Pra mim é sempre um prazer [...]

Quando eu tava com enjoô, elas traziam algo pra eu comer. Elas me dão força, sempre se eu entro de férias sinto falta delas. Exemplo: Se tem um

acontecimento na escola – vacinação – É abraço, beijo. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)

Partindo das análises de Farias (2001), que aborda as questões referentes às trabalhadoras rurais no Brasil, pode-se confirmar por meio dos depoimentos coletados na presente pesquisa algumas das reflexões da autora. A autora afirma que as falas são aprendidas, são falas pública, representadas como uma conquista. Nesse processo, experimenta-se perder a vergonha e o medo de si mesmo para sentir-se como os outros. “É como se referir a uma conquista de si mesmo, o que significa acreditar no próprio pensar e no próprio sentir. Escutar o próprio som é escutar-se, perscrutar-se, mostrar-se.” (FARIAS, 2001, p.158)

O depoimento de **Lucimar** confirma essa análise. A educadora se refere aos momentos de cursos de formação em que os relatos das práticas pedagógicas são socializados e constituem material para o processo de formação dos grupos de professoras:

Ai, você não sabe como a minha perna tremia, eu fui lá na frente dá relato do projeto de Dança, essa foi uma experiência apertada, seis [vs.] faz a gente tomar coragem, é a gente se senti importante, todo mundo escuta e presta atenção, depois interessa e faz pergunta, é legal, porque a gente vê que tá fazendo um trabalho bom, mas pra falar lá na frente no curso que é difícil, mas a gente acaba conseguindo e depois vai perdendo o medo e vai ficando só aquele friuzinho na boca do estômago [...]. A gente vai acostumando e dessa vez eu já tava mais tranqüila. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 30/10/2003)



FOTO 4 – Relato de experiência: Lucimar – Curso de formação – Município de Araçuaí
Fonte: Arquivo fotográfico do Fundo Cristão para Crianças

As vivências reveladas na coleta de dados fornecem-me elementos para eu começar a responder questões formuladas no projetos desta pesquisa, tais como: O que significa para a vida das educadoras constituírem-se sujeitos? Como essas trabalhadoras nesse jogo desigual descobrem-se como sujeitos de direitos? Como se dá esse processo? Existe consciência deste processo por parte das educadoras? Como pensar na dialética resistência e conformismo ou resistência e submissão tendo em vista o grau de privações sofridas?

Dentre os vários elementos revelados pela coleta de dados, pode-se observar que a fala confere as educadoras um sentimento de serem sujeitos. Fica claro que a consciência dessa habilidade dá força e motivação a essas mulheres.

Ao problematizar a respeito de como essas educadoras se constituem como sujeitos, utilizo a categoria de sujeito segundo a concepção de Eder Sader (1988, p.50) que nos alerta: “Poucas noções são tão ambíguas, carregadas de sutilezas e mal-entendidos como essa. Se num enunciado ela pressupõe a soberania do ator, num outro pressupõe sua sujeição”.

Também as pessoas carregam a ambigüidade que essa categoria encerra. Isto é, a ambigüidade está na palavra e também no cotidiano, na vida, na realidade das moradoras do Vale do Jequitinhonha. Elas não estão somente resistindo, sendo apenas atores, tampouco se conformando, sendo pessoas exclusivamente submissas, ou seja, vivenciando uma sujeição. Conforme nos coloca Chauí (1985), o exercício constante é o de conformar-se resistindo e resistir conformando-se.

No caso da fala, por exemplo, ao mesmo tempo que essas mulheres utilizam a fala para comunicar seus pensamentos, para se expressarem, elas também vivenciam experiências que as silenciam, como a relação com os maridos, o sofrimento com a partida dos filhos e parentes para a migração sazonal, a falta de alguns alimentos, a impossibilidade de ter um banheiro dentro de casa. Essas privações são reais e muitas vezes induzem a um sentimento

de inferioridade e de culpa por se sentirem menores que os outros, e esse sentimento também ressoa em posturas muito introspectivas, na quais o silêncio passa a ser muito presente.

Desconfiança mediante um “olhar de rabo de olho”, perante estranhos que são bem recebidos, mas com apenas meias palavras de resposta ou meia dúzia de palavras para desviar o assunto, ou ainda com silêncios constantes. Proteção? Talvez. Não sei bem ao certo. Todas essas são especificidades pude logo perceber ao ter os primeiros contatos com a população rural.

2.2.1.3 A relação com o lugar ao qual pertencem – Uma marca das mulheres pesquisadas

Além das singularidades da mulher do Vale, já analisadas anteriormente, que podem ser verificadas mediante a relação delas com o tempo e a forma como usam a fala, a relação com o lugar ao qual pertencem também é uma marca das mulheres pesquisadas.

Ianni (*apud* BOTELHO, 1999, p.133), quando discute o que a terra representa para o camponês, afirma:

A terra não é um fato da natureza, mas produto material e espiritual do trabalho humano. A relação do camponês com ela compreende um intercâmbio social complexo, que implica a cultura. Jamais se limita à produção de gêneros alimentícios, elementos artesanais, matérias-primas para a satisfação de suas necessidades de alimentação, vestuário, abrigo, etc., muito mais que isso, a relação do camponês com a terra põe em causa também a sua vida espiritual. A noite e o dia, a chuva e o sol, a estação de plantio e da colheita, o trabalho de alguns e o mutirão, a festa e o canto, a estória e a lenda, a façanha e a inventiva, são muitas as dimensões sociais e culturais que se criam e recriam na relação do camponês com a sua terra, lugar.

É necessário entender a terra num universo simbólico que envolve aspectos espirituais, sociais, culturais, que se criam e recriam na relação do camponês com o seu lugar. Botelho (1999, p.45) faz, uma análise do significado da terra para os camponeses do Vale do Jequitinhonha a partir da comparação com camponeses indígenas e conclui que: “a terra não é, para eles, simplesmente um instrumento econômico”. A mesma autora, ainda afirma: “Assim a casa, como a terra para o camponês, transcende a arquitetura e alcança o espaço simbólico”. (BOTELHO, 1999, p.46).

Comungo com a concepção de Botelho (1999) ao analisar que, para o camponês do Vale do Jequitinhonha, a terra significa a garantia de sua sobrevivência material, mas também a possibilidade da realização das manifestações culturais, que são carregadas de simbologia. Ainda acrescento que o lugar representa, para as mulheres, aconchego, espaço do acolhimento, do “sentir-se em casa” seguras, o local das pessoas queridas, dos parentes, dos amigos, da família.

É evidente que somado ao vínculo, ao valor afetivo que as educadoras têm com o lugar em que estão inseridas, outros elementos, como os benefícios de ao permanecer nas áreas rurais também são levados em conta, como confirma o depoimento de **Lucimar**:

[...] não escolhi o curso ainda, mas acho que tem que ser professora eu quero ficar lá onde eu moro mesmo. Gosto muito da minha comunidade. Primeiro porque na cidade não tem apoio do que tem lá na zona rural.

Na cidade tem apoio na área de saúde. Na cidade meu filho vai perder o apadrinhamento. Muitos recursos que vem são pra área rural, na área de produção, pequeno crédito.

Água temos potável e não precisamos pagar. Foi através do apadrinhamento [aqui ela se refere à creche e à casa dela]. Tratamento de dente para filho, isso é muito importante [os tratamentos dentários são realizados por intermédio da associação comunitária].

O que falta é água, porque coragem de trabalhar o povo tem.

O salário que eu ganho não dá pra eu fazer um banheiro pra minha família. Através do projeto piloto³⁹ vai sair para a gente. Se eu tivesse na cidade não teria nada disso.

Meu marido não tem estudo, não tem profissão.

Eu não acho que a solução da gente é sair da roça e ir para a cidade, tem gente que virou mendigo, tá morando na rua.

Cidade não está no meu projeto de vida. Faculdade sim. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003).

Entretanto, a educadora também visualiza e relata a dificuldade de se ficar, hoje nas áreas rurais:

Aqui a gente passa quase igual as pessoas da cidade, paga luz e água.

A água é do poço artesiano, feito pelo Programa de Apoio ao pequeno Produtor. Pago R\$ 10,00 por mês de água e R\$ 11,00 de luz – a água é pelo gasto da bomba [aqui ela se refere somente à casa dela].

Verdura a gente compra, porque não pode gastar água e falta tempo pra plantar. [os homens migram e neste caso a esposa trabalha 8 horas por dia]

Sabe tem crianças na creche que os pais só vive de bolsa escola R\$ 70,00 por mês. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003).

Observo, por intermédio desses depoimentos, que o desejo de ficar na área rural decorre das condições concretas de sobrevivência, dos interesses imediatos e, também, do senso de pertencimento às comunidades.

No caso das três educadoras moradoras das áreas rurais – Araçuaí (**Cleusa** e **Lucimar**) e de Minas Novas (**Leonora**) –, elas mantiveram o vínculo com a terra, com o lugar, enquanto seus maridos e familiares migravam para São Paulo. O fato também de as quatro educadoras serem nascidas nas áreas rurais é um fator que coopera com esse sentimento de pertencimento às comunidades rurais. Entendo que o vínculo das mulheres com

³⁹ Quando a educadora menciona projeto piloto, ela se refere ao projeto de desenvolvimento humano sustentável, desenvolvido pelo FCC, que tem como uma das ações trabalhar saneamento básico. Esse projeto é desenvolvido em parceria com a Universidade de Auburn/EUA e financiado pelo FCC.

o lugar e o sentimento de pertencimento também se mantêm pelas crenças, valores, costumes e formas de organizar a vida na região, que são perpetuados por elas mesmas, pela família e pela comunidade.

Os depoimentos coletados com a educadora **Lucimar**, ao serem confrontados com outros depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, me fazem refletir sobre certo distanciamento do trabalho na terra, na criação de animais, por parte de alguns moradores da região.

Notei tal distanciamento a partir dos depoimentos de **Lucimar**, ao afirmar que a compra de verduras e a falta de água implicam o impedimento de plantar, bem como a longa jornada de trabalho na creche. Já os depoimentos de **Oraci** reforçam o final do depoimento de **Lucimar**, que aborda a questão de muitas famílias não produzirem no campo e viverem dos benefícios governamentais e não-governamentais.

Oraci trata essa questão da seguinte maneira:

Na minha região, as famílias querem as coisas na mão e não querem participar. [ela se refere ao envolvimento nas atividades da Associação Comunitária] Isso é ruim para a sociedade. Querem dar um de mendigo, que precisa.

Mas eles tem uma cultura. Muitos dependem de bolsa escola, cesta básica ou da Arai [Associação Comunitária de Berilo cujo mantenedor é o FCC].

Cada um pode ter uma horta no seu quintal, trocar os alimentos para ter para as crianças.

A maioria acomodou-se com os benefícios. Lula cortou muitos benefícios, pois as pessoas não queriam trabalhar mais. Muitos desviavam [o dinheiro recebido] com bebida, outras coisas.

*Eu queria ajudar porque não é por aí que se constrói. Eu quero sempre mostrar minha capacidade sem precisar de auxílio do governo. (**Oraci** – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 30/10/2003)*

A partir desses dados, formulei algumas questões: Este distanciamento da terra estaria consolidando um novo perfil da população das áreas rurais? Que elementos vêm influenciando as transformações do perfil da população das áreas rurais no Vale do

Jequitinhonha? Com relação à parte da população do Vale que vive exclusivamente de benefícios governamentais e não-governamentais, seria esse outro fator de reconfiguração do campesinato local? Seriam as relações de assalariamento das mulheres que exercem a profissão de educadoras infantis um elemento reconfigurador do perfil da família camponesa no Vale? Em que medida o assalariamento vem alterar a condição de mulher?

Não pretendo, nesta pesquisa, esgotar tais questões, entretanto parto da hipótese de que o campesinato no Vale do Jequitinhonha é um misto de elementos que coexistem. O estudo do campesinato aponta para uma diversidade de situações no campo, estruturadas pela variedade de estratégias adotadas para a sua reprodução física e social.

2.2.1.4 O perfil da educadora infantil camponesa no Vale do Jequitinhonha

Retomando os depoimentos de **Lucimar** e de **Cleusa**, anteriormente apresentados. Pode-se notar que as camponesas do Vale do Jequitinhonha, especificamente as que são educadoras de creches, são mulheres que saem do universo doméstico para o espaço público e aqui são caracterizadas como camponesas. Entretanto, entendo que, para tal caracterização, é necessário fazer alguns esclarecimentos.

No caso das educadoras **Cleusa** e **Lucimar**, pertencentes ao município de Araçuaí, são moradoras das áreas rurais, nascidas, criadas nessas localidades até o momento da pesquisa. Ambas são proprietárias das terras onde moram, por intermédio das heranças que receberam dos pais e sogros, respectivamente. A família de **Cleusa** trabalha na lavoura e o excedente é vendido na feira do município de Araçuaí. Essa educadora trabalha, inclusive, tanto na lavoura como na feira, aos sábados.

A família de **Lucimar**, como já mencionado anteriormente, trabalha na lavoura e criação de gado leiteiro. Seu marido tem uma venda na comunidade em que eles moram. Ela também o ajuda nesse trabalho. Sua família nuclear (ela, marido e filhos) não vive exclusivamente da lavoura ou de atividades afins.

No caso das educadoras **Cleusa e Lucimar**, o vínculo que suas famílias (parentes) estabelecem com o capital não é mediante a venda de sua força de trabalho. O que se vende é o fruto do seu trabalho. Elas dispõem dos instrumentos de produção, dos quais o mais importante é a terra. Em princípio, são eles que decidem o que fazer com a terra. Não trabalham sozinhos, mas sim com a família, com os vizinhos, com os amigos, mediante formas de ajuda mútua, como é o caso do mutirão. Embora o trabalho seja “independente”, o produto do trabalho depende das relações de mercado.

Quanto à família nuclear de **Lucimar e Oraci**, a questão geográfica as distingue, pois a primeira é moradora da área rural e a segunda, da cidade. Contudo, ambas têm em comum o fato de a família nuclear não viver exclusivamente da lavoura ou de atividades afins.

Martins (2002) observa que as relações sociais imediatas dos camponeses são as relações de família, que não se restringem apenas à família nuclear. É sempre a família extensa, constituída por várias gerações, que vivem próximas, no mesmo espaço. São também as relações de vizinhança, na comunidade, no povoado.

Eis o depoimento de **Lucimar**:

Minha família toda é pessoas batalhadoras, meu avô era de Virgem da Lapa, mas nosso pessoal e eu somos tudo nascido e criado aqui. Mora tudo pertinho um do lado do outro, cada um tem uma casa, mas tudo perto. Final de semana fica tudo na casa de pai. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)

Compartilho as colocações de Martins (2002, p. 75), quando analisa que,

[...] a consciência do camponês expressa a consciência da pessoa, que é extensão da família e da comunidade e dos laços comunitários. É mais uma consciência afetiva de pertencimento a um sujeito coletivo real, um corpo natural que se faz parte desde sempre, desde o nascimento.

O autor acrescenta que o vínculo do camponês com a sociedade é pessoal; a pessoa inteira se põe nele, e não apenas aquilo que diz respeito ao trabalho.

Não é o vínculo de alguém mergulhado diretamente no mundo que o capital criou. Independentemente de sua efetiva inserção no mundo da mercadoria, o camponês está voltado para 'dentro', para o pequeno mundo concreto que conhece e identifica, como a família, a vizinhança e a comunidade. (MARTINS, 2002, p.79)

A família e a comunidade continuam sendo grupos sociais de referência da população rural. Mesmo instalando-se definitivamente na cidade e fora da agricultura, quem saiu do mundo rural continua por longo período mantendo ainda essas referências sociais, como é o caso de **Oraci**, que atualmente mora na cidade de Berilo.

A educadora **Oraci** preserva todas as características, o modo de se comportar, de se vestir, atividades que desenvolve, a forma como cria os filhos, enfim, tem uma vida bastante semelhante à de **Cleusa** e à de **Lucimar**, que hoje são moradoras das áreas rurais.

É a partir dessas referências sociais que caracterizo as educadoras infantis como camponesas. Incluo educadora **Oraci**, que já migrou para a capital Belo Horizonte, morou nas áreas rurais de Minas Novas, Chapada do Norte (cidades próximas) e hoje mora na cidade de Berilo, nessa denominação.

Constato que a denominação camponesa também se aplicaria a **Oraci**, uma vez que ela trabalha oito horas por dia no campo, voltando para Berilo no final do dia. E ainda, sua vida é regida por parâmetros, valores, normas e regras que praticamente não se diferenciam daqueles das áreas rurais, pautando-se pela proximidade, pela sua origem, sempre

nas áreas rurais e por manter uma ligação com sua família, parentes e amigos, todos das áreas rurais.

Noto que não é somente o cultivo da lavoura que garante a condição social, ou seja, não é necessariamente o trabalho com a terra que produz o camponês, mas a permanência na terra, *no lugar*, no grupo de referência. No caso desta pesquisa, **Oraci**, apesar de moradora da cidade, foi agrupada a educadoras moradoras das áreas rurais justamente pelo fato de seu referencial de vida ser rural, presente no seu modo de se organizar e de viver.

Na região do Vale do Jequitinhonha, as cidades preservam muitas das características rurais. Há uma proximidade desses dois universos. Essa polarização, urbano/rural é minimizada em regiões como Berilo, município que possui uma área territorial de 587 km², onde residem 12.979 habitantes, dentre os quais 9.948 estão nas áreas rurais, não possui asfalto. Essa separação fica ainda mais difícil, parecendo-me que, em algumas situações, ser da área urbana, é mais uma questão de delimitação geográfica.

Nesta pesquisa, entendo que a educadora **Oraci** é uma pessoa moradora da área urbana. Não deixei de considerar que a educadora, possivelmente, esteja vivenciando as influências do ambiente urbano. Porém, a partir dos dados que foram possíveis de coletar, essas influências não foram expressas no contexto desta pesquisa. Dessa forma optei por agrupá-la com os demais sujeitos pesquisados.

Tratando-se, nesta pesquisa, de educadoras camponesas, de determinada realidade, no caso, o Vale do Jequitinhonha, foi necessário abordar algumas das especificidades dessa região.

2.2.2 Ser do Vale do Jequitinhonha ...

Várias pesquisas vêm confirmando que a sociedade brasileira vive um quadro de miséria e desigualdade social, categorias que não se restringem à dimensão econômica, mas sim a dialética inclusão/exclusão social que por sua vez incorpora as dimensões político e cultural.

O Vale do Jequitinhonha é uma das regiões que evidencia a realidade da exclusão social.

A expressão “exclusão social” é marcada por uma diversidade de significados e denominações, entretanto, é importante ressaltar que é o debate em torno do fenômeno da desigualdade social que vem evoluindo ao longo do tempo. Observa-se que até as décadas de 1950 e 1960, a idéia da pobreza vigorava vinculada às questões de caráter econômico e ações assistencialistas. Já nas décadas de 1960/1970 a idéia da marginalidade predominou, marcada pela compreensão mais focada nas questões políticas, em que as ações inerentes às lutas políticas e processos de conscientização eram fortes. No final da década de 1970, início da década de 1980, é que emergiu a categoria de exclusão social para aprofundar a compreensão da desigualdade social. (PAOLI e SADER, 1986; SARTI, 1996; MARTINS, 1997)

Wanderley (1999) destaca alguns conceitos que compõem o universo da discussão teórica sobre a exclusão, como: desqualificação e desinserção social, desenvolvidos por Paugam (1991,1993) e Gaujelac e Leonetti (1994), que se contrapõem à integração social, embora possam ou não estar associados à pobreza; desafiliação proposta por Robert Castel, que significa uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal; e o conceito de apartação social cunhado por Buarque (1993), que consiste em denominar o outro como um ser “à parte”, o que denota alto grau de intolerância social.

Martins (1997) contrapõe o termo exclusão à expressão “inclusão de maneira subalterna”, instaurando um novo debate sobre a dialética exclusão/inclusão. O autor propõe que a exclusão seja entendida como uma categoria dinâmica, um jogo de forças, no qual a sociedade tenta excluir o indivíduo, mas este cria mecanismos para se incluir (reincluir) na sociedade. E é por meio desse movimento de inclusão/exclusão/reinclusão que o indivíduo acaba por se incluir de maneira subalterna, anômala, segundo a lógica capitalista, que desenraíza, exclui, para depois incluir em outro plano. É nesse referencial teórico que venho pautando esta pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são mulheres camponesas do Vale do Jequitinhonha, ou seja, são pertencentes às camadas populares, do meio rural e, ainda, de uma região com características próprias. São mulheres marcadas pela sua origem e pertencimento de classe, por vários estigmas da exclusão social, como o da pobreza, o da incapacidade e o da submissão. São-lhes negados direitos básicos como o de saúde e o de educação. São moradoras de uma região reconhecida mundialmente como bolsão de miséria e pobreza.

Ao refletir sobre a condição de pobreza e analisar como os pobres foram pensados, pesquisei que paradigmas orientaram a produção de pesquisas ao longo do tempo e apoiei-me nos trabalhos de Sarti (1996).

Sarti (1996) faz uma retrospectiva teórica sobre os pobres nas ciências sociais no Brasil, observando que as discussões das décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo pressuposto da falta, implícito numa visão do pobre marcada pela crítica da sociedade. Afirma a autora que, na visão sociológica sobre os pobres, sobretudo a partir da década de 1960, a tendência foi defini-los por uma negatividade. A perspectiva do “dever ser” marcou significativamente a literatura. Com ênfase ora econômica, ora política, definiu-se a condição social dos pobres a partir da exploração do trabalho pelo capital.

A partir da década de 1970 a identificação foi reforçada pela percepção dos pobres como sujeitos políticos, agentes de transformação social, a partir da noção de classe. O trabalho concebido como eixo de definição social dos sujeitos constituiu a principal categoria da década de 1970. Os pobres foram pensados a partir de uma perspectiva “produtivista”. Outra ótica da produção acadêmica apresenta pesquisas sobre a família trabalhadora analisando estratégias de sobrevivência.

Uma linha recente de pesquisa desenvolveu-se no final da década de 1980: a pobreza passa a ser analisada numa dimensão simbólica e social, não restringindo a sua compreensão à carência material.

Segundo Sarti (1996), no debate sobre o conceito de marginalidade social que hoje é retomado com novos componentes, os problemas migratórios eram bastante estudados, pois entendia-se que os problemas urbanos eram decorrentes do êxodo rural.

Na década de 1980, ao contrário das décadas de 1960 e 1970, quando se dava atenção aos favelados e à migração, chama-se atenção para a questão da democracia, da segregação urbana, a importância do território para a cidadania, a falência das políticas sociais, os movimentos sociais, as lutas sociais.

A mesma autora sinaliza que, ainda hoje, há uma tendência de considerar a pobreza como uma ausência de direito, ou seja, na relação entre pobreza e cidadania, mudou-se o eixo da definição da condição dos pobres, mas manteve-se a falta como referência. O referencial “falta” agora encontra-se na noção de cidadania.⁴⁰

Considero, neste estudo, as educadoras como sujeitos concretos e marcados por relações específicas, não como sujeitos condenados ao absoluto isolamento social sem nenhuma forma de organização. Pelo contrário, trata-se de sujeitos dotados de vontade e de capacidade de construir, em seu cotidiano, sua história.

⁴⁰ A temática cidadania será recuperada mais à frente, no próximo capítulo, quando são discutidos os processos formativos das educadoras infantis.

Conforme afirma Enguita (1993, p.294)

[...] os homens [...] fazem eles mesmos sua história ao perseguir seus fins individuais e coletivos, com maior ou menor consciência do significado histórico dos seus atos.

Nesta pesquisa entendo que é necessário avançar na reflexão que compreende a região do Jequitinhonha apenas como “bolsão de miséria”. Procuro realizar um trabalho que tenha como tom o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos moradores da região, como sujeitos sociais que constroem sua história, que possuem uma cultura singular e que vivem em uma sociedade contraditória, não homogênea.

2.2.2.1 Algumas informações acerca da região

O Estado de Minas Gerais possui 853 municípios. A região do Vale do Jequitinhonha,⁴¹ localiza-se ao nordeste do Estado, sendo composta por 80 desses municípios, com uma área de 85.000 km², e aproximadamente 1.000.000 de habitantes,⁴² correspondendo a 14,5% do Estado (vide Anexo 2). Setenta e cinco por cento da população dessa região vive nas áreas rurais.

A região do Vale do Jequitinhonha limita-se ao norte com o Estado da Bahia e com a bacia do Rio Pardo, a oeste com a bacia do rio São Francisco e ao sul com as bacias dos rios

⁴¹ A palavra “Jequitinhonha” é de origem tupi-guarani. *Jequi* é uma armadilha em forma de uma *puca* para pegar peixe que os índios chamavam de *onha*. Armavam o *jequi* no rio ao entardecer, de manhã, o pai falava para o filho: “vai menino, vai ver se no *jequi* tem *onha*” (www.onhas.com.br).

⁴² Dados coletados a partir de Souza (2002).

Doce e Mucuri. É cortada, horizontalmente, pelo rio Jequitinhonha, que segue seu curso pelo Estado da Bahia e deságua no Oceano Atlântico, no município de Belmonte.

A região tem clima semi-árido e possui apenas duas estações no ano: a das águas e a seca. A estação das águas dura aproximadamente três ou quatro meses, com chuvas torrenciais. Chove muito num curto espaço de tempo e em seguida há prolongadas estiagens que castigam a região.

No caso das comunidades pesquisadas, Cristal (município de Minas Novas), Aguada Nova, Córrego da Velha (município de Araçuaí respectivamente) e Água Limpa (município de Berilo), a população vem se mobilizando nas instituições de educação infantil e construindo caixas coletoras de água de chuva, para que no período “das águas” se possa armazenar e usar a água coletada nos reservatórios. A água coletada é útil para cozinhar, limpar a instituição, fazer a higiene com as crianças. Contudo, nos momentos de grande estiagem, a água não é suficiente, tendo que ser racionada. Na maioria dos locais, o banho, que faz parte da rotina de atendimento da creche, não ocorre, dada a escassez de água.

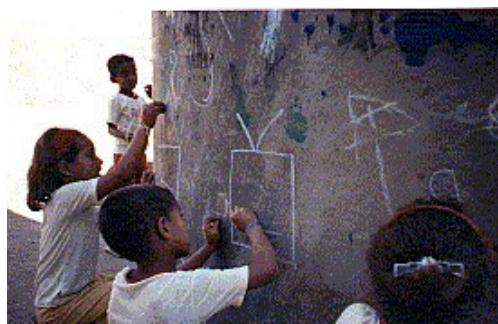


FOTO 5 – Crianças desenhando na caixa coletora de água de chuva

Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

A região do Vale do Jequitinhonha é bastante diversificada pelo próprio processo histórico de ocupação,⁴³ pela variação presente nas distintas atividades que predominam em

⁴³ Para saber mais sobre os aspectos históricos de ocupação do Vale do Jequitinhonha, os trabalhos de Maia

cada lugar, como também pela própria composição geográfica existente. As diferenças culturais presentes nas várias regiões rurais do Vale podem ser notadas nas questões geofísica locais, na história, na convivência, na organização social, nas situações de ocupação e exploração de terras, no regime de trabalho, no tipo predominante de família, nas condições humanas de vida e na abertura para a cidade e para outros Estados.

O Vale começou a ser colonizado no século XVIII, por intermédio das atividades mineradoras, principalmente de diamante. A extração do ouro e diamante acelerou o processo de povoamento e urbanização, acarretando problemas de abastecimento de gêneros alimentícios para a região, surgindo assim, o Médio Jequitinhonha. A população desse local dedicava-se à pecuária e à agricultura de subsistência para suprir necessidades dos núcleos mineradores. Com a decadência da atividade de mineração, a população mais pobre espalhou-se pelas áreas rurais, dando origem ao campesinato local.

Hoje, *grosso modo*, a região se divide em três grandes unidades distintas: a região das minas, que fica na porção ocidental, onde nasce o rio Jequitinhonha, que corresponde ao Alto Vale do Jequitinhonha, formado por extensas chapadas e vegetação predominantemente de cerrado. A região do Alto Vale, no século XVIII, foi uma das mais importantes áreas de extração mineral, abrigando importantes centros de mineração de ouro e diamante, como Minas Novas, Diamantina, Serro, Grão-Mogol. O Médio e o Baixo Vale do Jequitinhonha ficam na parte oriental do Vale, correspondente à região das Gerais, caracterizada pelas terras planas e baixas, com vegetação predominantemente de caatinga e algum cerrado, que hoje foi substituído por pastagens. Atualmente, as reservas de mata natural limitam-se a esparsas manchas, dada a ocupação predatória a que foi submetida toda a região. Essa região foi ocupada inicialmente para o abastecimento do ciclo minerador por meio da criação de gado.

(2000) e de Botelho (1999) são bastante valiosos. As autoras analisam as distintas formas de ocupação das terras no Jequitinhonha pelos camponeses pobres e grandes fazendeiros, elencando, basicamente, três formas: por meio das cartas de sesmarias, da posse dentro das propriedades e da posse independente. Nestes trabalhos, é interessante examinar como a população camponesa pobre se apropriou da terra.

Atualmente, há predomínio da atividade mineradora na região do Alto Vale, pecuária no Baixo Jequitinhonha e uma atividade mista na região intermediária.

Conforme já foi motivo de vários debates, relatórios, teses, dissertações, a região é um misto de “riqueza” e “pobreza”. O Vale do Jequitinhonha é uma região onde se observam graves modalidades de privação e sofrimento humano, como as difíceis condições de trabalho, de moradia, o alto índice de mortalidade infantil, movimento migratório exacerbado, escassez de infra-estrutura: água, energia elétrica, serviços públicos de saúde e de transporte. Ao lado disso tudo, há, ainda, a falta de formação específica dos profissionais envolvidos no trabalho educativo, principalmente nas áreas do campo, onde a população tem poucas possibilidades de acesso à escolarização, aos bens simbólicos e de consumo.

As “riquezas” podem ser conhecidas nas manifestações culturais em diversos campos, nas atividades seculares e diversificadas de produção artesanal, como também no modo de vida que se estrutura historicamente na região, pautado nos laços de solidariedade como balizadores das relações.

O Vale do Jequitinhonha foi uma das regiões mais prósperas do país no século XVIII e início do século XIX, com a atividade mineradora e a produção de algodão. Hoje é conhecido como “Vale da Fome, da Miséria”. Não nego esse contexto, onde a pobreza é um fato concreto. Durante o tempo em que estive no Vale do Jequitinhonha, pude conviver com moradores que já não possuem mais projetos de vida. As mães passam cachaça na boca dos bebês, pela falta de alimento. O alcoolismo é muito forte, a falta de perspectiva é visível. A região é um misto de força, de um pulsar de vida, que ao mesmo tempo coexiste com a miséria que aterroriza.



FOTO 6 – Rio Araçuaí em época seca – Município de Berilo
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

2.2.2.2 A migração sazonal – A expressão de uma singularidade da região

Esta pesquisa foi realizada em três municípios do Vale do Jequitinhonha (Araçuaí, Berilo e Minas Novas), cuja população vive predominantemente da agricultura de subsistência combinada à migração sazonal que acontece na maioria das vezes com a população masculina. Essa estratégia da migração se dá, em geral, por intermédio do pai e dos filhos maiores. Em alguns lugares, migra toda a família, entretanto, há relatos em várias comunidades de moradores que passaram mais de vinte anos fora do Vale e retornam para a mesma comunidade e para atividades similares às de quando migraram.

Nesta pesquisa, foco a migração como forma de expressão de uma singularidade da região, uma vez que essa questão representa aspectos do universo cultural e social no qual estão inseridos esses sujeitos. Não é meu objetivo limitar as análises da região do Vale do Jequitinhonha somente a esse aspecto, pois entendo que existem outros elementos relevantes

que devem ser considerados na tentativa de retratar o que significa ser do Vale do Jequitinhonha. Aponto pelo menos três deles: a relação da população com a religiosidade, que será tratado ainda neste capítulo; a força interna, de alegria, de uma vida a pulsar, que se observa no contato com a população da região; e, ainda, a musicalidade. Estes dois últimos aspectos serão tratados no item que se segue.

Contudo, optei por trazer a migração, uma vez que essa temática perpassou, em momentos distintos, os depoimentos dos sujeitos pesquisados, embora não tenha sido contabilizado como assunto de maior recorrência presente no instrumento de coleta dos dados. Há que esclarecer que isso ocorreu por três motivos: o próprio limite do instrumento, a inserção de uma educadora após o início do processo de coleta dos dados e o tempo de duração da coleta de dados.

Analisando a temática da migração no Brasil, nota-se que esse é um fenômeno de âmbito nacional, atingindo, inclusive, os tempos atuais, fruto de um processo histórico que se intensifica a partir da metade do século XX, impulsionado pelo processo de desenvolvimento de industrialização-urbanização que se dá no País.

Leila Amaral (1988) afirma que, desde a década de 1930, época em que o migrante passa a substituir a mão-de-obra do imigrante estrangeiro no Brasil, vem ocorrendo transformações no contingente populacional urbano e rural. Ligado a esse movimento, o Estado de Minas Gerais tem se caracterizado como tipicamente expulsor de população para outras unidades da Federação. São Paulo, a partir da década de 1950, é o Estado que mais se destaca como atração de população migrante. Atualmente, possui uma agricultura altamente modernizada e que absorve grande parte da mão-de-obra volante oriunda do Vale do Jequitinhonha.

De acordo com Ribeiro (1996), desde 1880 os camponeses do Vale do Jequitinhonha saíam a procura de serviço fora das unidades produtivas, primeiro no próprio Estado de Minas Gerais, depois, em outros Estados.

A migração temporária de lavradores do Vale do Jequitinhonha vem se intensificando desde a década de 1960 e acentua-se nos últimos anos. O processo de migrar, para muitas famílias, vem sendo a única opção para que continuem sobrevivendo, pois as possibilidades de trabalho na cidade e nas áreas rurais são ínfimas.

Os fluxos migratórios são decorrentes, por um lado, do processo de absorção de mão-de-obra em regiões mais prósperas e, por outro lado, da estrutura fundiária e do tipo de atividade econômica, com forte dotação de recursos capitalistas prevalecente na região, que contribuiu para condensar a pequena propriedade e desapropriar camponeses sem posse e títulos das terras.⁴⁴

Segundo Goza e Rios-Neto (1988), há pelo menos quatro tipos de fluxos migratórios no Vale do Jequitinhonha, que podem ser caracterizados como permanentes e circulares. Entre os fluxos permanentes, existem os de curta e os de longa distância. Os de curta distância representam a migração permanente para o interior do próprio Vale do Jequitinhonha, já os de longa distância são emigrações para Belo Horizonte ou São Paulo.

Entre os fluxos circulares destaca-se a migração sazonal para o corte de cana-de-açúcar, principalmente para a região de Ribeirão Preto/SP, e para as grandes cidades, como a própria São Paulo, ainda há a migração circular no próprio Vale e para outras regiões do Estado de Minas Gerais, em decorrência da colheita de café e outras ocupações.

No caso desta pesquisa, noto, nos depoimentos coletados, algumas dessas modalidades de fluxo migratório. Nos depoimentos de **Oraci**, educadora da comunidade de

⁴⁴ Segundo Souza (2004), os fluxos migratórios decorrem da conjugação de dois fatores principais: o esgotamento de novas fronteiras de ocupação na região do médio e baixo Vale e a capacidade de partilha das terras, por meio da herança.

Água Limpa, município de Berilo, ocorreu uma migração circular e a intenção de uma migração permanente. A própria educadora é uma migrante. Ela trilha um caminho não-linear, combinando deslocamento no próprio Vale, perpassando algumas comunidades rurais, pertencentes aos municípios de Minas Novas, Chapada do Norte e retornando a Berilo. Além desse percurso, ela também migra para Belo Horizonte, onde tem a intenção de ficar definitivamente, entretanto, depois de alguns anos, retorna ao seu local de origem, que é Berilo. No caso de **Lucimar** e **Cleusa**, educadoras das comunidades de Córrego da Velha e Aguada Nova, respectivamente, pertencentes ao município de Araçuaí, os depoimentos são sobre a migração sazonal de seus parentes para o Estado de São Paulo.

Diferentemente da migração sazonal dos homens, a migração das mulheres tende a ser permanente, retornando essas mulheres ao lugar de origem esporadicamente ou em períodos de férias. São mais frequentes as migrações para a cidade de Araçuaí, ou para os grandes centros como São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, e, em geral, o destino é o trabalho doméstico em casas de família.

No caso de **Oraci**, seus depoimentos enfatizam sempre sua luta por conseguir trabalho e por melhores condições de vida. O acesso à cidade de Belo Horizonte possibilitou à educadora investir nos seus estudos (esse aspecto será tratado no capítulo 3). Entretanto, a migração das áreas rurais para as cidades é bastante recorrente no Vale, uma vez que, com a ausência de escolas, os jovens e adultos, sendo impedidos de continuar estudando, buscam nas cidades esse acesso.

Quanto à migração sazonal, presente nos depoimentos de **Cleusa** e **Lucimar**, é uma estratégia usada pela população, pois a safra produzida não é suficiente para a sobrevivência da família camponesa, sendo necessário que um ou mais membros da família migre para outra região e trabalhe recebendo salário. Em geral, as pessoas que migram possuem suas terras, entretanto buscam para a sobrevivência empregos assalariados nas

plantações capitalistas. Partem, em geral, no mês de abril, arregimentados pelos “gatos”⁴⁵ e retornam, muitas vezes, no final da safra, em dezembro.

A migração sazonal dos homens, associada à agricultura de subsistência, constitui uma alternativa encontrada pelo camponês para conservar a posse da terra, de seu patrimônio, que em geral é herdado de sua família. Além desse aspecto, constitui uma maneira de promover o bem-estar familiar, que se expressa na possibilidade de efetuar a compra de remédios, pagamento da venda, construção e reforma das casas, aquisição de parabólicas, tocar a roça, manter as criações, ou seja, suprir as necessidades de consumo, pois, conforme se diz na região, “o lugar é fraco, não corre dinheiro”.

No que se refere aos jovens, os motivos para migrar passam também pelos citados acima, que giram em torno da ajuda às suas famílias. Em geral, os homens solteiros migram para atender a interesses individuais, pelo desejo de possuir uma moto, roupas bonitas, som, casar, dentre outros anseios que eles próprios assim resumem: “ter uma vida melhor”. Na maioria das vezes, recebem a influência do pai que já migrava, sendo a entrada no fluxo migratório, muitas vezes, marcada por uma necessidade imediata.

Contudo, entendo, conforme Silva, que a migração não é determinada por elementos subjetivos, isto é, as pessoas migram porque sentem desejo de fazê-lo. Segundo essa autora, “a migração é um processo social, possuindo condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais que atingem os indivíduos independentemente de sua vontade.” (SILVA, 1988, p.10)

A migração analisada historicamente deixa de ser complementar e passou a ter papel central na vida dos camponeses. Pode-se dizer que é um processo que se incorporou à forma de organização da vida na região, muitas vezes sendo a única saída para a sobrevivência a ser vislumbrada.

⁴⁵ Os “gatos” são os agenciadores de trabalhadores, que providenciam a viagem, o contrato de trabalho e algumas vezes a moradia dos trabalhadores.

Por meio dos depoimentos coletados, nota-se que a migração traz conseqüências para o processo de estruturação da vida local, além do sofrimento causado pela ausência dos parentes queridos. O depoimento de **Lucimar** mostra um pouco dessas conseqüências:

Os pais vêm da usina em novembro, é difícil a mulher fica sozinha assumindo os dois papéis. Ela é a mãe e o pai. Tem mãe que trata de vaca, do gado, né, elas que preparam a terra para plantar. Quando o marido chega já foi a época de preparar a terra e ela já plantou e tem vez que ela já deu a primeira capina.

As crianças sentem muita falta, tem delas que fala que o pai foi embora comprar bicicleta, bombom, etc. E, quando chega, os pais trazem na creche, eles mesmos trazem, outras vezes buscam. Eles cobram que a festa do dia dos pais eles não estão. Agora eu tô fazendo o dia da família na creche. Eles contam histórias [...].

A criança nasce o pai foi embora, e a criança já está grande, conhece só de foto. Meu marido é um chorão, ele saiu meu nenê tinha 9 horas de nascido e faltava poucos minutos para o ônibus sair.

Eu fui chorando, tive depressão pós-parto – várias mães isso acontece, não é só meu caso. Tem marido que chora, outros reclamam que não tem outro jeito.

As crianças passam mais tempo sem o pai do que com ele, no ano eles ficam de seis a oito meses fora. Geralmente ficam somente quatro meses com o pai, isso é todos nós que passamos por isso.

*Eu não passo por causa desse emprego meu. Se eu não tivesse emprego estaria passando a mesma situação das outras mães. (**Lucimar** – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)*

No depoimento, observa-se que entre os membros do grupo familiar que ficam, em geral, a mulher, é quem garante a permanência e o vínculo com a terra – patrimônio. Há uma ausência física dos homens, ficando as mulheres responsáveis pela preservação da casa e da identidade camponesa. Muitas mulheres não necessariamente plantam ou criam animais, entretanto, essa identidade de camponesas se perpetua nas relações com o lugar e com uma ordem moral revelada nos valores, crenças, costumes, etc.

A migração sazonal deixa marcas permanentes. A ausência dos membros da família modifica o arranjo das relações sociais. Embora o trabalhador migre para assegurar a

permanência de seu pequeno mundo camponês, para assegurar com ganhos as carências econômicas que já não podem ser supridas pela própria unidade familiar de produção, mulheres e crianças, na maioria das vezes, são mobilizadas como mão-de-obra para substituir o trabalhador ausente:

Esta realidade parece indicar que, quanto maior o período de ausência do marido e filhos adultos, maior tem que ser a participação do trabalho da mulher na terra, em todas as fases do ciclo produtivo agrícola. Em virtude da produtividade baixa provocada pela 'fraqueza a terra', a produção destina-se a subsistência. Não há praticamente, sobras para a venda. Daí a necessidade do assalariamento do marido e filhos adultos para completar os parcos recursos auferidos na parcela. (SILVA, 1988, p.13)

Na região do Vale do Jequitinhonha, cabe às mulheres camponesas o trabalho da casa, que envolve a limpeza, a preparação dos alimentos, os cuidados com os filhos, o trabalho na horta e a criação dos pequenos animais. Além da esfera doméstica, a mulher trabalha na roça, na preparação do terreno, na capina, na destoca, no plantio, na colheita. Ainda cabe a elas atividades da indústria doméstica como artesanato de barro, tecelagem de algodão, rapadura, aguardente. As mulheres desenvolvem várias tarefas, dependendo não só do ciclo produtivo, como também da ausência ou da permanência do marido e dos filhos adultos na terra. Quando estes se ausentam, as mulheres assumem todas as tarefas.

Segundo Elgeheer (1982), os limites entre os espaços masculinos e femininos são imprecisos, o trabalho não é mais dividido de forma que a mulher fique com os cuidados da casa, dos filhos e da horta, e o marido com a roça. Os espaços masculino e feminino se interpenetram com maior ou menor intensidade, de acordo com a "precisão". Essa interpenetração se dá de acordo com a dinâmica de vida camponesa, que conta com os períodos de plantio e colheita, época em que se necessita de maior concentração de mão-de-obra. Com a sazonalidade, as mulheres também assumem um número maior de tarefas.

No depoimento de **Lucimar** noto também o quanto é sofrido o processo de separação dos pais e maridos de seus parente e amigos. As crianças e mães das creches refletem e até verbalizam os sentimentos de saudade, e de dor pela ausência do migrante. Algumas alternativas pedagógicas presentes nas creches puderam ser visualizadas durante a coleta de dados, como o projeto de trabalho cuja temática era o envio de cartas para os pais em São Paulo, as festas que ocorrem na creche e na comunidade ou a feira de cultura, forma de envolvimento dos parentes migrantes em atividades como oficinas, contação de histórias realizadas nas creches.

Nos depoimentos de **Cleusa** também percebo quão sofrida é a vivência da migração por parte das mães, parentes, amigos e dos próprios migrantes, uma vez que o trabalho de cortar cana é bastante pesado:

Meu filho está no corte de cana (março a novembro), o plano dele é não voltar. Ele tirou carteira de motorista de motoqueiro. Falta 1 ano para formar. Ele está em Ibitiúva – fazenda em SP, ele conta que tinha dia que ele até chorava de tão cansado. Pediu a Deus força e conseguiu. Não quer voltar. Mas é muito sofrido, chegava assado de tanto cortar a cana, a cana queima, ficou cicatriz. Esse ano aprendeu aula de violão. É baixinho – ele fez 21 anos. Ele liga, manda carta. Ele é animado, diz eu vou fazer e consegue. Ele procura tomar opinião comigo, pergunta ao pai. Quer trazer uma moto. Quer trabalhar de mototaxi ou taxista. Não tem vontade de trabalhar na roça. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 22/9/2003)

Observo, pelos depoimentos, que, se por um lado, a migração acarreta sofrimento tanto para o migrante como para suas família e amigos, pode-se dizer também que, nesse processo, “o trabalhador migrante cresce e aprende, ganha novas perspectivas, alarga sua visão de mundo, sua consciência de si e do outro”. (MARTINS, 1988, p.7) Quanto às mulheres, na maioria das vezes elas não migram, e quando isso acontece significa o início de um processo de abandono da terra. No caso de **Oraci**, sujeito desta pesquisa, ela migrou decidida a não mais voltar, entretanto, como não pôde levar a filha, retornou.

Entre os depoimentos coletados, muitas são as histórias das “viúvas de maridos vivos” que voltam a encontrar seus esposos. Entretanto, muitas são as que perdem contato com seus cônjuges ou que passam anos sem vê-los.

Nesse contexto, pude notar, principalmente no final do depoimento da educadora **Lucimar**, que há momentos no ciclo de vida da unidade familiar em que o homem sozinho não é capaz de promover o sustento de toda a família, o que implica o assalariamento da mulher como forma de completar ou manter a subsistência da família.

No caso das educadoras pesquisadas, todas já vivenciaram o processo de migração de seus maridos e parentes. Atualmente, as quatro educadoras (inclusive **Leonora** de Minas Novas) afirmam que o salário recebido é que mantém o vínculo da família na região.

Assim, a singularidade presente no conteúdo de ser do Vale do Jequitinhonha passa também pela análise da condição de mulher provedora, característica que faz parte da constituição da identidade das educadoras infantis participantes desta pesquisa.

2.2.3 Ser Mulher...

Conforme mencionei no capítulo 1, fez parte do percurso desta pesquisa a elaboração, agrupamento, sistematização e análise de questões que me inquietavam. Algumas dessas questões foram: Como podem ser analisados os dilemas e conflitos vivenciados pelas mulheres do Vale do Jequitinhonha? Quais são os maiores dilemas da condição de mulher? E de mulher camponesa? Os dilemas da condição de mulher divergem muito dos dilemas da condição de mulher camponesa? Como é a relação dessas mulheres com o cotidiano, quando passam a ser a referência da casa e assumem muitas vezes o lugar do provedor, pelo fato de

seus maridos migrarem à procura de trabalho? Quais são os mecanismos e estratégias elaborados por elas para conviverem com essa realidade?

Partindo dessas interrogações, percebe-se que, na vivência cotidiana, a mulher camponesa, educadora, moradora do Vale do Jequitinhonha, assume diversos papéis socialmente definidos, como: os de filha, esposa, mulher, educadora, mãe, provedora, trabalhadora, líder comunitária, animadora comunitária, estudante, dentre outros. Não é possível analisar a singularidade de ser mulher separado-as dos homens, da família, da associação comunitária, do trabalho que exercem, da comunidade a que pertencem. Sua identidade define-se nesse universo.

O conjunto das maneiras distintas de inserção no mundo compõe a identidade dos sujeitos que vai se refazendo durante o percurso da vida. A identidade da mulher do Vale não é algo estático, que permanece para sempre igual:

Ao contrário, é preciso pensar que, uma vez que as sociedades são dinâmicas e a vida não está parada, também a identidade não é uma coisa fixa, mas algo que resulta de um processo e de uma construção. E não podemos entender essa construção sem o contexto onde ela se dá. (MONTES *apud* BOTELHO, 1999, p.286)

Botelho ressalta que, embora a identidade seja uma construção, ela não é aleatória, está fundada em determinados elementos estruturais. Há uma bagagem cultural, composta por vivências, costumes, ou seja, uma base cultural por meio da qual a construção da identidade precisa ser pensada em um contexto, em uma história.

A mesma autora desenvolve em sua pesquisa reflexões sobre o trabalho de Maria Lúcia Montes, que enfoca a temática raça e identidade. Montes distingue duas abordagens, uma que trata a identidade como algo que permanece sempre o mesmo e que sustenta o senso comum. É aquela que se

remete ao RG, registro geral, que os indivíduos carregam consigo durante suas vidas e que é a marca da coerência psíquica e da identidade dos indivíduos como pessoa singular e insubstituível. A outra abordagem entende a identidade como resultante de uma construção, portanto móvel e mutável e intrinsecamente vinculada aos processos sociais contextualizados. (MONTES *apud* BOTELHO, 1999, p.286)

Também para as análises da identidade da mulher do Vale do Jequitinhonha recorri ao trabalho de Gouvêa (1990), que afirma que o indivíduo se insere em grupos sociais distintos ao longo de sua trajetória, sendo a representação que constrói sobre sua própria identidade definidora da sua inserção. No que tange à especificidade desta pesquisa, as mulheres do Vale constroem sua identidade ao longo dos seus processos de socialização que serão tratados mais à frente neste capítulo.

Gouvea (1990, p.61) afirma:

A identidade constitui, assim, um fenômeno comunicativo, ou seja, visa estabelecer um mapa, um código que oriente os contatos interindividuais e intergrupais, classificando o indivíduo de acordo com uma série de categorias socialmente definidas. No entanto, tais categorias não são fixas ou estanques, pois é na relação entre o nós e os outros que se definem, se firmam os significantes que orientam o desenvolvimento de tais relações.

Ao analisar a singularidade da mulher pertencente à região do Vale do Jequitinhonha, abordo a relação delas com o tempo, o uso recorrente da fala e o significado da ligação dessas mulheres com o lugar, isto é, o sentimento de pertencimento às comunidades rurais nas quais estão inseridas. Nas próximas seções, focalizo as experiências de trabalho e a condição de mulheres provedoras, fruto de uma organização da vida na região, em decorrência da migração sazonal que acontece, bem como a musicalidade, característica marcante, que retrata parte da especificidade das mulheres dessa região. A musicalidade é um aspecto que traz à tona um pulsar pela vida, uma forma viva de ser mulher no Vale. Esses são alguns dos aspectos que compõem a identidade das mulheres pesquisadas.

2.2.3.1 A experiência do trabalho

Especificamente sobre o engajamento das mulheres em atividades remuneradas, essas são formas de geração de renda familiar. Essa renda fixa permite melhorar a situação financeira da família e evita, muitas vezes, que os membros da família migrem, como já mencionado anteriormente. Nesse sentido, a identidade da mulher do Vale engloba o perfil de camponesa e também o de trabalhadora assalariada no campo, na atividade de educadora infantil. Isto é, a identidade das mulheres do Vale do Jequitinhonha se constitui a partir da relação que elas estabelecem com o lugar, com a comunidade a que pertencem, com suas raízes e com a condição de trabalhadoras no campo.

A identidade das educadoras com o Vale, com as comunidades rurais às quais pertencem ou onde atuam e o fato de serem trabalhadoras assalariadas constituem dados comuns aos quatro sujeitos pesquisados. O que as difere é que **Cleusa**, **Lucimar** e **Leonora** são educadoras vinculadas somente às Associações Comunitárias, cumprindo oito horas por dia, e **Oraci**, que trabalha quatro horas por dia na Associação Comunitária e quatro horas por dia na Rede Municipal de Berilo, também como professora.

No caso de **Oraci**, moradora da cidade de Berilo que por um tempo desejou permanecer na cidade de Belo Horizonte, ela própria volta às suas origens, ou seja, retoma sua vida nas comunidades rurais do Vale, buscando, por intermédio das migrações no interior da região, novas possibilidades de trabalho, no seu lugar, onde se sente de alguma forma acolhida. Ela busca, ao retornar de Belo Horizonte, trilhar um percurso de reconstrução de seus laços com a família, com os filhos e parentes.

É nesse contexto que ser mulher e ser mulher trabalhadora não é tarefa fácil em nenhum lugar, tampouco em comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha, onde perdura uma sociedade machista, cujos papéis sociais são bem delimitados desde a infância.

Cleusa pondera as dificuldades de ser mulher na região, enfatizando a visão machista dos homens e as conseqüências da migração sazonal para as mulheres que ficam:

A vida da mulher na zona rural é muito sofrida. O homem quer ser machão, ele quer ser mais que a mulher. Quando o marido sai de casa [ela se refere à migração], você é homem e mulher, cuida do gado, corta cana, faz serviço de casa e do marido, planta, faz comida pras crianças, vai pra roça.

O emprego? A mulher não arruma emprego. O que tem é casa de família.

A mulher acaba submissa, sendo que os direitos são iguais. A mulher aqui no Vale é mais baixa. A vida aqui é sofrida. É carregar água na cabeça. Acho que as mulheres não são felizes. A mulher é baixa pelo marido e pela sociedade. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 22/9/2003)

Na região, não há empregos para as mulheres, conforme **Cleusa** diz no depoimento. Só é possível o trabalho em casas de família na cidade. O deslocamento para as áreas urbanas é bastante difícil para as mulheres casadas. A opção é o trabalho nas escolas, nos cargos de serventes, cozinheiras, professoras, etc. No caso dos sujeitos desta pesquisa, o fato de serem educadoras das creches é um elemento que as diferencia das demais mulheres da região. O número de vagas para educadoras infantis é pequeno e essa possibilidade passa a ser possível somente para um número reduzido de profissionais.

Outro aspecto enfatizado por **Cleusa**, no depoimento anterior, é que, dada a migração sazonal, as mulheres vivenciam uma dinâmica social bastante específica. Participam, durante o período de maior trabalho, do ciclo produtivo agrícola. Os homens estão quase sempre fora. Eles são contratados para trabalhar durante toda a safra, que se estende de abril a dezembro, aproximadamente nove meses. Durante esse tempo, eles ficam distantes da família.

Além das atividades tradicionais da casa, da roça, de cuidar dos filhos, a mulher assume outros papéis. No caso de **Cleusa**, além dessas responsabilidades elencadas, ela trabalha como educadora na creche e na feira aos sábados, vendendo parte da produção da horta que têm em casa.

Conforme afirma Maia (2000), o assalariamento temporário dos homens em regiões fora do Vale é um comportamento econômico que passou a fazer parte das representações do grupo e é essencial. Tal comportamento é possível pelos laços de solidariedade reconstruídos na comunidade e por uma negociação no grupo doméstico, feita entre o migrante e seu grupo familiar. Os homens partem para prover os recursos financeiros e as mulheres, crianças e idosos ficam para garantir a condição de camponeses, que se materializa na manutenção das relações sociais e no vínculo com a terra. Para o camponês “a terra é um patrimônio sociocultural e um dos suportes através dos quais constroem sua identidade.” (MAIA, 2000, p.110)

Atualmente, o marido de **Cleusa** já não migra mais. Ele foi substituído pelo filho. Segundo ela, embora a idade de seu esposo não seja avançada, ele já não agüenta o serviço. Ela descreve o serviço como muito pesado, acabando com *as forças* dos migrantes. Assim, **Cleusa**, por meio de seu salário e do que arrecada na feira, mantém as despesas mais pesadas da casa. Afirmo a educadora:

Eu tenho uma segurança salarial, meu marido vive da lavoura, com pouco que ele consegue fazer. Enquanto isso eu ajudo com dinheiro da feira, pagando camarada.⁴⁶ Eu sou mulher e homem, vou pra roça plantar. Eu tô trabalhando fora da comunidade fica mais difícil.

Ele me leva e me busca de moto, mas quando eu chego eu recompenso ele. Eu vou ajudar, criando galinha, ovo, na pequena horta. Temos água da

⁴⁶ Em geral, o camarada é contratado para ajudar a preparar a roça ou para dar as covas. Os homens da região só chegam das usinas em novembro ou dezembro, só participam da colheita e, às vezes, na etapa de carpir. Assim, a utilização de camarada pago é garantida pelo dinheiro que os maridos enviam das usinas, às vezes, especialmente recomendado para essa finalidade. Entretanto, no caso de **Cleusa**, que é a provedora, seu salário é destinado a essa despesa.

barragem, alface, couve, só pra casa. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

É de grande importância a contribuição financeira da mulher para o provimento das necessidades de subsistência do grupo. O papel de mulher provedora também é comum aos demais sujeitos desta pesquisa, assim como o fato de os maridos (das três educadoras) não migrarem. A segurança salarial é mencionada como determinante da não-migração.

Sarti (2003, p.70), com relação à mulher provedora afirma:

Cumprir o papel masculino de provedor não configura, de fato, um problema para a mulher, acostumada a trabalhar, sobretudo quando tem precisão; para ela, o problema está em manter a dimensão do respeito, conferida pela presença masculina. Quando as mulheres sustentam economicamente suas unidades domésticas, podem continuar designando, em algum nível, um ‘chefe’ masculino. Isso significa que, mesmo nos casos em que a mulher assume o papel de provedora, a identificação do homem com a autoridade moral, a que confere respeitabilidade à família, não necessariamente se altera.

Na roça, não existe divisão do trabalho por gênero. As mulheres fazem praticamente todas as tarefas, sendo a diferenciação de *status* entre homens e mulheres marcada pelas desigualdades das identidades de gênero. Se, por um lado, o peso maior do trabalho recai sobre a mulher, a identidade pública em geral é a do homem. É ele quem desfruta o reconhecimento social. Segundo Sarti, “o fundamento desse lugar masculino está numa representação social de gênero, que identifica o homem como autoridade moral da família perante o mundo externo.”

As diferenças entre homens e mulheres no desempenho das tarefas cotidianas não refletem a evidência de conflitos. No campo, cada membro da família vai assumindo suas responsabilidades. As diferenças, aí, são de gênero (sexo) – que não se caracterizam pela igualdade entre homens e mulheres. São relações marcadas por uma realidade social e cultural que aponta para a construção de hierarquias e assimetrias.

Ao mesmo tempo que não se evidencia o conflito nas tarefas cotidianas, **Cleusa** manifesta um movimento de reação à essa hierarquia, por exemplo, quando faz uma retrospectiva da sua juventude e a compara com a vida adulta:

Meu caminho de juventude de antes, mulher antes, eu não tinha trabalho, era muito sofrido, não saía de casa para trabalhar. Muito presa só em casa. Hoje temos liberdade de entrar em qualquer lugar e sair bem. Antes era mais de cozinha.

Se me chamar para ir em BH eu tô pronta pra ir. Antes tinha medo. Hoje não tenho medo da vida, antes tinha.

Hoje tem muitas mulheres acomodadas, não preocupam e cruzam os braços. Ninguém sabe de onde vem isso da criação delas ou de onde é que veio?!

*Na minha comunidade, tem muita gente assim, que não quer crescer. Acho que isso veio mais dos velhos. Por exemplo: Minha mãe me criou na cozinha. Mas se eu fosse ficar nisso que minha mãe me criou, mesmo com pouca leitura, depois que venho participando de curso, reunião, encontros a gente vê que a gente cresceu e é muito feliz, é, acho que isso me ajudou a ser essa mulher!!! (**Cleusa** – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)*

Constato que o trabalho, a inserção na comunidade e os vários espaços de socialização, dos quais elas participam, são fontes de formação humana. O fato de **Cleusa** poder estar em outros espaços, de ter contato com pessoas, abre-lhe horizontes e, de certa maneira, a impulsiona a romper com uma corrente de séculos que perpetua as mulheres como seres inferiores, destinados ao ambiente doméstico, à *cozinha*, como a própria **Cleusa** afirma no seu depoimento.

Ela prossegue:

Antigamente só o marido trabalhava fora aqui na zona rural. Hoje tem muito isso é ela, a mulher, que vai trabalhar. O marido cuida dos filhos e a professora vai trabalhar.

As colegas que eu tenho contam que eles sentem que ela deveria ficar em casa e ele conseguir o trabalho, mas, acabam que entendem em vez de pagar alguém para olhar os filhos o próprio marido ajuda.

Meus primeiros filhos meu marido que olhava.

Os maridos acaba aceitando porque tem que sobreviver. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Cleusa rompe com uma lógica instituída e argumenta ser uma necessidade a aceitação da nova realidade por parte dos homens.

2.2.3.2 Gênero como categoria de análise

Optei nesta pesquisa, por trabalhar a partir de uma perspectiva relacional de gênero. Ou seja, fazer uma análise relacional do gênero que, segundo Rago (1998), é partir da “superação da lógica binária – de um lado masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional – para que se construa um novo olhar aberto às diferenças.” (RAGO *apud* MAIA, 2000, p.11)

Como categoria útil de análise, gênero é discutido e construído por Joan Scott, historiadora norte-americana conhecida por seus trabalhos sobre a classe operária inglesa. Para Scott (1995), gênero pressupõe a percepção do modo masculino e feminino, contribuindo para desmitificá-los como categorias naturais e imutáveis. O conceito de gênero, segundo a autora, repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e uma das maneiras de dar significado às relações de poder.

Desenvolvendo essas proposições, Scott salienta que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ou seja, ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva o sujeito a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes. Em todo esse contexto há diferenças

quanto à distribuição do poder, o que vai significar que o gênero está implícito na concepção e na construção do poder. Isso não significa o entendimento de uma identidade de gênero cristalizada, pois como construção histórica ela se modifica, se reconstrói.

A categoria de gênero surgiu como ferramenta teórica potencialmente produtiva para os estudos das Ciências Sociais em geral, passando a ser utilizada também pela História e pela Educação. Esse aparecimento, no final do século XX, inicialmente no contexto anglo-saxão, surgiu em decorrência das “críticas e das tensões/transformações das reivindicações dos movimentos feministas”. (MATOS, *apud* NOGUEIRA, 2002, p.117). As interpretações biológicas que ancoravam na biologia as diferenças nos arranjos sociais hierarquizados entre homem e mulher eram o alvo das feministas. (LOURO, 1995).

A elaboração do conceito de gênero como categoria de análise, surge como fruto de questionamentos da Ciência pelas Ciências Humanas e pela crítica desenvolvida pelo pós-estruturalismo ao empirismo e ao humanismo. Configura-se um momento “de críticas das feministas contemporâneas à inadequação das teorias e da recusa ao determinismo biológico, implícito nos termos sexos e diferença sexual, como explicação das desigualdades”. (NOGUEIRA, 2002, p.117-118)

No final da década de 1980, o gênero como categoria relacional emerge no seio da Antropologia propondo uma nova exigência epistemológica às Ciências Sociais. (GALVÃO; LOPES, *apud* NOGUEIRA, 2002, p.118). Joan Scott repensa o uso global das categorias raça, classe e gênero e aponta os limites das abordagens utilizadas até então, que eram consideradas absolutamente descritivas e/ou com estatuto de análise inadequado.

Essa categoria vai, aos poucos, substituindo a categoria empírica/descritiva *mulher*, configurando mudanças nesse campo de estudos. Enfatizam-se os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino – incluindo os homens como categoria empírica de investigação –, acentuando-se o caráter social dessas distinções.

O gênero conferiu aos estudos sobre a mulher um caráter mais acadêmico e menos militante, uma vez que a produção acadêmica passou a ensaiar explicações articuladas com paradigmas ou quadros teóricos clássicos ou emergentes e a propor novos paradigmas. (LOURO, 1995). Ao enfatizar o caráter social e cultural da construção de gênero ou das diferenças entre homens e mulheres, não se pode, entretanto, adverte Louro (1996), deixar de lado a compreensão de que gênero também tem uma dimensão e expressão biológica, pois implica corpos sexuados. Trata-se, assim, de historicizar resgatando a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (NOGUEIRA, 2002)

Abordo nesta pesquisa o caráter social das distinções baseadas no sexo (LOURO, 1995). Uma das contribuições do uso da categoria gênero é o fato de proporcionar uma visão ampliada dos contextos onde se criam papéis destinados à mulher e ao homem. Tais papéis são ensinados e aprendidos socialmente, sendo instituídos e constituídos pelas relações e instâncias sociais. Desde cedo, pode-se observar os estereótipos que irão imprimir as representações do que vem a ser próprio de cada sexo. Esses estereótipos vão dicotomizando homens e mulheres, que nada mais são do que construções sociais e culturais.

A construção social de gênero se encontra imbricada nos processos de socialização e de formação dos sujeitos e não necessariamente nas características sexuais. As justificativas para as desigualdades entre homens e mulheres se encontram não nas diferenças biológicas, mas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, *apud* NOGUEIRA, 2002, p.122).

Nogueira (2002, p.123) a partir de seus estudos sobre Louro (1997), afirma que o gênero

expressa mais do que os papéis sociais destinados ao homem e à mulher, referindo-se à construção da identidade dos sujeitos que se identificam social e historicamente como masculinos e femininos. O gênero, assim como a nacionalidade, a classe, a etnia e a raça constituem o sujeito, instituindo a

sua identidade. Nessa perspectiva, compreendem-se também as diferentes instituições e práticas sociais como constituídas e constituintes do gênero.

Nesse sentido, não basta, nesta pesquisa, compreender, no cotidiano, como mulheres e homens vivenciam papéis trocados, como consequência da migração sazonal, ou de uma realidade prática. Há que se observar o nível das representações ideológicas de gênero que vão criando as diferenças sociais nas famílias camponesas, que nesta análise são fortemente impregnadas de motivos sociais, mais do que econômicos.⁴⁷

2.2.3.3 A condição de mulher provedora

Ao analisar o papel da mulher, percebe-se que ela está inserida em uma estrutura familiar em que o homem é essencial para a própria concepção do que é família, porque família é pensada como uma ordem moral, na qual o homem representa a autoridade. Mesmo quando ele não provê a família, sua presença “desnecessária” continua necessária. (SARTI, 2003). Observa-se que tais constatações se aplicam tanto às famílias camponesas como às urbanas.

⁴⁷ No trabalho de Maia (2000), observa-se que as estratégias da família camponesa são baseadas na reciprocidade interna da família e nas formas de cooperação da comunidade, marcadas por laços de solidariedade e reciprocidade que orientam o comportamento econômico dos indivíduos das regiões rurais do Vale do Jequitinhonha. Bastante distintos da economia de mercado, baseada em trocas impessoais realizadas entre compradores e vendedores, orientados pelo princípio de competição. No caso do grupo camponês estudado por esta autora, recorrem às trocas de mercado, por meio, principalmente, do assalariamento temporário dos homens para garantir as trocas tradicionais, para permanecer na terra, manter a sua identidade camponesa, salvaguardar a família e a própria comunidade, espaço dos valores e significados. A ação econômica dos indivíduos está sempre imersa em contextos sociais engendrados por redes preferenciais de parentesco, vizinhança, afinidade e etnicidade, tecidas em princípios de confiança, obrigação, dependência, consideração, doação, amizade. Essas redes determinam a forma coletiva e individual, de participação dos agentes econômicos no mercado, e seu poder de barganha. Nesse sentido, o comportamento econômico dos indivíduos de um grupo social, não pode ser entendido separado do contexto geral de suas relações sociais que estabelecem formas de regulação social. (MAIA, 2000, p.18)

Ao solicitar à **Leonora**, educadora de Minas Novas da comunidade de Cristal, que ficou viúva, recentemente que aponte um dilema da condição de mulher no campo, ela diz:

[...] sou mulher sozinha. A gente não é pai. Tenho medo de chegar alguém, porque não tem homem em casa e desrespeitar. Mas, aí, penso nos meus irmãos [...]. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2004)

No caso da viuvez ou separação sem nova união, Sarti (2003) ressalta que o irmão surge como a figura masculina mais provável de ocupar o lugar da autoridade masculina, tendo a responsabilidade de assumir o papel de substituto do marido. Esta é uma das obrigações do irmão de uma mulher para com ela, que se observa fortemente nas localidades rurais. Segundo Cinthia Sarti (2003), esta constatação também ocorre ao analisar a moral dos pobres urbanos.

Ainda a partir dos depoimentos, outros elementos importantes na constituição da identidade das mulheres do Vale do Jequitinhonha podem ser observados. No caso de **Cleusa**, ela reforça a importância das relações com a comunidade, a presença do trabalho como uma constante e o carinho que tem pela sua terra natal, Aguada Nova, comunidade rural na qual atualmente leciona.

Eu me considero uma pessoa, numa luta diária que eu não me estranho. Desde a infância minha vida foi trabalho e família. É uma vida que desde a infância me acostumei não acho ruim. Não acho difícil ser mulher, mesmo com poucas condições de vida, acho que não é tão ruim. Eu não escolho serviço, não tem esse negócio de ser mulher eu não posso. Eu não me entristeço de ser mulher, eu adoro [risos...]

Você consegue com bom entrosamento na comunidade, você vai levando a vida criando, crescendo mais um pouquinho.

Não acho que o Vale pra mim que sou mulher é tão sofrido como o pessoal pensa. A gente acostuma tanto desde a infância que a gente não acha difícil de seguir. Na comunidade a gente entrosa e procura, busca. Aguada Nova é minha terra natal. [ela sorri balançando a cabeça, com os lábios serrados...] (**Cleusa** – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Sarti (2003, p.99) nos seus estudos sobre a moral dos pobres, analisa o trabalho feminino, concluindo que

o trabalho da mulher pobre não constitui uma situação nova que forçosamente abale os fundamentos patriarcais da família pobre, porque não desestrutura o lugar de autoridade do homem que pode se manter, sendo inclusive, transferido para outros homens da rede familiar [...].

No caso desta pesquisa, observa-se que o lugar da autoridade do homem se mantém intacto, embora suas esposas sejam mulheres trabalhadoras. Nota-se também que no processo de migração, experiência já vivenciada pelos sujeitos pesquisados, a mulher passa a ter maior autonomia, embora mediante certo monitoramento do ausente. Ela, por algum tempo, exerce o lugar do homem nas decisões que precisam ser tomadas, no destino do dinheiro, na educação dos filhos, na participação em atividades da associação.

Ao interrogar **Cleusa** sobre como ela se vê como mulher, ela afirma:

Eu venho trabalhando com alfabetização, com Mobral. Eu dava aula antes dos 17 anos. Assim, fui tomando conhecimento dos direitos da mulher e fui crescendo com esta mente.

Não aceito falar que o homem tem mais direito que a mulher e o meu marido teve que concordar com isso.

Com a participação das reuniões das leis, você toma conhecimento e vê que não pode considerar nós mulheres mais baixa.

*Eu tenho 4ª série e mesmo assim eu não acho que sou mais baixa. Mesmo com minha pouca sabedoria. Onde um estudado entra e conversa eu também entro e converso. [**Cleusa** repete essa última frase, como se quisesse reforçar a importância de ter coragem de falar em público] (**Cleusa** – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 22/9/2003)*

A educadora elenca na sua trajetória de vida alguns motivos que a foram diferenciando das demais mulheres do Vale, como o conhecimento de seus direitos e a participação comunitária. Ela argumenta que essas são estratégias que contribuíram para que ela própria se reconhecesse como mulher.

Neste depoimento, a educadora também afirma: *Não acho que o Vale, pra mim, que sou mulher, é tão sofrido como o pessoal pensa*. Essa frase tem um conteúdo bastante interessante, que é o fato dela, questionar as representações que os estrangeiros, têm acerca das análises referentes ao ser mulher no Vale.

Quando digo estrangeiros, refiro-me a nós os pesquisadores, mas também às pessoas de fora do país e à população do Brasil que mora fora do Vale. A região do Jequitinhonha, especificamente as associações comunitárias pesquisadas, recebe alguns financiamentos da Cristian Children Fund (CCF), bem como visitas de pessoas de vários países, tanto para financiamentos de projetos como para intercâmbio de ações com países da África e América Latina. Esses estrangeiros carregam imagens bastante calcadas no referencial da falta, reforçando uma imagem do Vale como espaço da miséria e da extrema pobreza.

Quando me refiro aos *estrangeiros do Brasil*, incluo entre eles todos os sujeitos que, ao chegar ao Vale do Jequitinhonha, carregam já na sua bagagem estigmas e preconceitos, veiculados no próprio país, seja pela imprensa, seja pelas organizações governamentais ou não-governamentais, mediante campanhas e ações emergenciais na região. Tais ações, em muitos casos, são necessárias, entretanto, também de certa forma, acarretam dificuldade por parte da grande massa brasileira de visualizar de fato quem são os moradores das áreas rurais e urbanas, sejam eles homens, mulheres, crianças, jovens ou idosos.

Outro elemento que marca também a vida dessas mulheres é que, apesar de ocuparem o lugar de provedoras, o trabalho delas é visto por elas mesmas e pelos demais como “ajuda”.

A relação vivenciada por marido e mulher no tocante ao trabalho se manifesta em duas situações cuja referência é o processo de migração. A primeira, antes da migração, quando a mulher é vista como a ajudante do marido, no roçado, nas atividades que ela exerce.

A segunda ocorre em virtude dos rearranjos ocasionados pela migração, muitas vezes expressos na necessidade de dinheiro “para outras coisas”. São os homens que, de certa maneira, passam a ser os ajudantes. Isso ocorre muitas vezes porque, quando eles retornam, o roçado já está adiantado, só faltando dar a capina. No caso das educadoras ou de outras mulheres assalariadas na região, os maridos ajudam no cuidado com os filhos, com a casa, fazem comida, etc., além de buscarem algum complemento por meio de diferentes ocupações (pedreiro, dono de uma venda, lavrador, etc.).

O mais comum, contudo, é a visão de que o lugar da mulher é o de ajudante. No caso das educadoras pesquisadas, que vivem de seus salários, é comum a afirmação de que trabalham para ajudar o marido e a família. **Lucimar**, conforme já mencionado anteriormente, trabalha com o marido na venda que eles têm na comunidade onde moram. **Oraci** exerce a função de educadora da creche, como funcionária da associação comunitária, e também acumula outro cargo de professora de ensino fundamental pela prefeitura municipal de Berilo.



FOTO 7 – Oraci e ajudante de sala brincando de roda com as crianças na creche
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

Não constatei que **Leonora** tenha um trabalho caracterizado como ajuda. Hoje ela é viúva, possui duas filhas. Ela deixou de plantar depois da morte do marido, que foi assassinado há dois anos. Possui crianças bem pequenas e sua família mora em terras mais distantes da sua casa. Entretanto, ao ficar viúva, vem se organizando para passar a morar com seus parentes. A família de **Leonora** doou o imóvel e as terras que compõem a creche da comunidade de Cristal, no município de Minas Novas, o que configura um exemplo dos inúmeros sistemas de combinados verbais que existem na região. Atualmente **Leonora** é a única responsável pela renda de sua família.

Quanto à **Cleusa**, conforme já dito anteriormente, trabalha como educadora, feirante, atua na agricultura e criação de animais, sendo a maior responsável pelo orçamento familiar.

Os dados desta pesquisa indicam que as mulheres realizam a dupla ou tripla jornada de trabalho, que abrange o trabalho reprodutivo, o trabalho produtivo e o trabalho comunitário. Em geral, o trabalho doméstico é considerado “natural”, não valorizado pela sua invisibilidade.⁴⁸

A invisibilidade do trabalho feminino é “definido socialmente como ‘um jeito de ser mulher’, sempre enredado com as lides domésticas; e como essas tarefas não se expressam em relação monetária, são esquecidas e desvalorizadas pela sociedade.” (SARTI, 1996, p.160)

Diferentemente das trabalhadoras urbanas, que têm que sair de casa para realizar suas tarefas extraordinárias, no meio rural é difícil separar o trabalho realizado na horta, no quintal e no roçado do cotidiano de dona de casa. Entretanto, no caso dos sujeitos dessa pesquisa, elas se assemelham mais às mulheres urbanas, embora três delas pertençam as áreas rurais. Tal semelhança está no fato de saírem de casa para trabalhar fora, atividade

⁴⁸ O tema da invisibilidade foi tratado sistematicamente por inúmeros estudos sobre o trabalho da mulher e mais especificamente sobre as trabalhadoras rurais. Esses estudos podem ser encontrados de maneira já sistematizada na obra de RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. *Companheiras de luta ou “Coordenadoras de Panelas”?* – As relações de gênero nos assentamentos rurais – Brasília: UNESCO, 2000.

remunerada que se realiza no espaço da creche, além de participarem ativamente das atividades da associação comunitária, atuando como líderes em suas comunidades. Essas atividades comunitárias serão descritas e analisadas com mais detalhes mais à frente neste capítulo, no item que trata a comunidade como espaço de socialização e no capítulo seguinte, que aborda a associação comunitária como espaço de formação.

Mesmo diante do fato de a mulher atuar em atividades do campo, os discursos de ambos os sexos permanecem caracterizando o trabalho feminino como uma “ajuda”, porque a responsabilidade pelas atividades econômicas é sempre masculina, na decisão do que plantar, na comercialização da produção ou no emprego do dinheiro recebido na unidade familiar. É tão forte o estereótipo feminino que as mulheres continuam se referindo a “ajuda” e não a compartilhamento da responsabilidade da renda média familiar ou da produção.

Entretanto, nota-se que, para as mulheres pesquisadas, a capacidade de gerar renda é um elemento marcante na definição da autonomia feminina e do papel das mulheres na sociedade conjugal. Da mesma forma que no meio urbano, também no meio rural a capacidade para decidir e agir é intermediada pela independência financeira. No caso das educadoras pesquisadas, o fato de serem provedoras permite-lhes desfrutar de seus próprios direitos, por exemplo, a liberdade de ir e vir. Nessa região, muitos homens e mulheres mantêm uma visão de dominação/subordinação, reproduzida pelos modelos de gênero transmitidos ao longo das gerações.

O relato de **Lucimar** constitui um exemplo dessa relação:

A família também me anima, meu marido vai incentivando no trabalho, no estudo.

Antes eu pensava em falar pra ele, o dia que eu ia ter coragem de contar que eu ia sair de casa.

Eu dizia à minha mãe: – Oh!, mãe, você podia contar pra mim.

Ela dizia: – Não, conta você.

Eu cassava o dia que ele estava mais tranqüilo.

Ele nunca impediu, mas ficava nervoso. Ele ficava muito sozinho. Isso deve ter uns três anos.

Lembra Minas por Minas, a semana toda. [Ela se refere ao Minas por Minas – Universidade Presente, programa de formação para educadores infantis desenvolvido pela UFMG, na região].

Hoje ele aceita mais. Ele incentiva [...]. (**Lucimar** – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)

É clara a posição de subordinação das mulheres do Vale aos seus maridos. No caso de **Lucimar**, de certa maneira, ela vivência o enfrentamento dessa situação, mas ela busca tangenciar o problema, por meio de estratégias que possam convencê-lo, como a interferência da mãe dela ou o momento mais adequado para abordar o assunto com o esposo.

Faria (2001) reflete sobre as falas das mulheres trabalhadoras rurais e sobre a desconstrução de sujeitos políticos tradicionais. Afirma a autora que esse lugar onde as mulheres vivem a maioria das experiências femininas, onde são confinadas e submetidas a relações de dominação e impedimento, é também lugar de elaboração de poder.

A autora, fazendo alusão ao trabalho de Coutinho (1994), diz que esse poder que se elabora no privado, que é exercido pelas mulheres, se expressa sobre os bens simbólicos dos filhos, nos quais as mulheres produzem sentido, nomeiam atos e sentimentos, produzem mandos e dúvidas. É esse poder que atribui uma autoridade própria à mulher sobre os filhos, a casa, a família. Embora o poder maior de definição seja do homem, nesse lugar a mulher experimenta uma autoridade que lhe permite ser uma voz “levada em conta”. O que se afigura é que a mulher pode falar sobre as coisas desse seu lugar.

Foucault (1981) desenvolveu uma perspectiva relacional para o conceito de poder, no sentido de que não há poder sem resistência. O próprio poder só pode ser exercido numa situação de resistência, sem a qual ele é desnecessário.

Tomando a fala como um desses recursos para o exercício do poder, o impedimento de falar, no mundo e do mundo, não significou o silêncio dessas mulheres. Comungo com as reflexões de Farias (2001), que pretende dessencializar o falar feminino como expressão espontânea de sua natureza feminina, emocional, subjetiva e caseira. Essas expressões “típicas da feminilidade” guardam formas de resistência e insubordinação que se constituíram contra o impedimento de falar, ver e ouvir o mundo público e privado.

2.2.3.4 A musicalidade como expressão e vivência cotidiana

As mulheres rurais estiveram presentes na história do mundo agrário brasileiro sempre como colonas, mucamas, camponesas, assalariadas, bóias-frias, donas de casa, acumulando extensas jornadas de trabalho em que nem elas próprias se reconheciam como trabalhadoras, mas como “ajudantes”. Elas estão fora da acústica da história, não ficaram registradas como personagens dos acontecimentos, mas como presenças anônimas ou acompanhantes.

Farias (2001, p.146) analisa como as mulheres rurais preservam o universo cultural no qual estão inseridas. A autora afirma que as mulheres são

portadoras de um falar, cujo som não era escutado como voz de saber ou de poder, mas de deveres prescritos, por papéis bem definidos, murmuravam orações, cantavam rezas e músicas, contavam as histórias das gentes e dos costumes. Herdeiras de uma memória das tradições. Guardiãs dos tempos e das permanências. (2001, p. 146)

Nesse contexto, falar, para as mulheres do Vale do Jequitinhonha representa a possibilidade de articulação, aproximação e afastamento em relação aos outros, ao mundo. “É

como descobrir-se, sendo um com outros e sendo um, entre outros.” (FARIAS, 2001, p.158-159)

Para as mulheres rurais, a fala é fortemente comunicada pela música, pela poesia, pelos versos, que são como marcas, signos, elementos reconhecidos e reafirmados pelos setores que atuam próximos delas, que são a igreja, a associação comunitária.

É como se na música, na poesia e no verso as mulheres do Vale encontrassem os caminhos para expressar e viver a vida cotidiana, o trabalho na roça, em casa, a discriminação, o machismo, a falta de compreensão e de afeto do marido, a organização e a luta, a fé, o namoro, a relação com a migração, com a pobreza. Os versos estabelecem a relação direta entre mulher e o mundo que a rodeia. São formas de expressão não convencionais.

Essa musicalidade que faz parte do viver da mulher do Vale do Jequitinhonha é mais que um falar ritual ou uma fala ritualística, é uma forma de se comunicar com o mundo e consigo mesma. É uma maneira de expressão que transmite vivacidade, dinamismo, alegria de viver.

É comum no Vale observar como a música é presente. **Leonora** enfatiza esse aspecto em vários momentos de seu depoimento:

*Eu canto pra tristeza sair [aqui ela se refere ao falecimento do marido] [...].
Minha alegria acho que é da minha avó, ela era muito alegre. Vinha de longe cantar Folia de Reis [...] Eu também gosto muito de cantar [...]*

*Eu participo do Coral Santa Paulina. É da igreja [...]. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2004)*

A musicalidade no Vale do Jequitinhonha não está presente somente na voz; ela é parte integrante dos corpos que acompanham o ritmo dos sons e vice-versa. É nesse aspecto que a identidade dessas mulheres é revelada quando estão com os outros, se apresentando para o mundo ou para si mesmas.



FOTO 8 – Dança do Vilão – Comunidade na creche do
Córrego da Velha – Município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

Arendt (1995) diz que para ser agente do ato é preciso ser o autor das palavras. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, é uma prática comum o uso de cantos, poesias, versos, músicas e danças nos trabalhos, nas atividades de que elas participam tanto em espaços formais de educação como nos espaços informais. Essas formas de linguagem estão nas atividades cotidianas, ao lavar roupa no rio, nos momentos de lazer, nas rodas de batuque, na creche, nos encontros de formação, nas reuniões, na igreja, na associação, etc.

Essa musicalidade, na qual estão presentes as palavras cantadas, também é a forma de se organizar o coletivo. As mulheres no Vale estruturam suas ações em casa, na creche, no trabalho, na associação, principalmente por meio de grupos de animação, que é uma estratégia para estimular seus pares a participar das atividades que elas propõem. Esses grupos são organizados com versos, poemas, cantos, histórias cantadas. Por exemplo, no caso dos encontros de formação de educadoras infantis, esses grupos de animação são compostos quase que exclusivamente por mulheres, pelo universo da educação infantil exclusivamente feminino. Já quando esses grupos se organizam em outros locais, há a presença dos homens, mas na sua maioria são liderados pelas mulheres. Alguns exemplos de versos e cantigas podem ser vistos no Anexo 2.

As mulheres carregam na musicalidade e na forma como entoam suas vozes a simplicidade e a vivacidade de um universo cultural impregnado de seus referenciais de vida, em que presença da religiosidade, dos sonhos e de seus projetos são marcantes e compõem a identidade de ser mulher no Vale do Jequitinhonha.

2.3 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS – OS PROJETOS DE VIDA E A RELIGIOSIDADE COMO PROPULSORES DE INCLUSÃO SOCIAL

Conforme anunciei no início deste capítulo, a reflexão sobre a presença da religiosidade na vida das educadoras, bem como seus sonhos/projetos manifestos nos relatos referentes às suas trajetórias, compõe um conjunto de elementos que, ao se manifestarem inter-relacionados, constituem os referenciais de vida dessas mulheres.

Não tenho a pretensão de mapear todos os elementos que compõem os referenciais de vida das educadoras infantis do Vale do Jequitinhonha – estudo que seria bastante amplo e complexo. Busco, nesta pesquisa, por meio das trajetórias dos sujeitos, refletir sobre os comportamentos, preferências, aspirações, valores, com o objetivo de identificar e analisar os processos de inclusão social construídos por elas mesmas.

Conforme mencionado no capítulo 1, observei aspectos comuns entre as peculiaridades e singularidades expressas pelas educadoras. Observa-se que elas possuem trajetórias de vida distintas, com experiências, contatos e estímulos também distintos. Em alguns momentos, constata-se uma heterogeneidade e ambigüidades na visão de mundo, nas formas como agem diante da realidade concreta. Contudo, busquei aspectos comuns entre as

trajetórias estudadas. Parafraseando Velho (1987, p.84), entendo que “existe um campo de comunicação comum, um conjunto de crenças e valores de algum modo compartilhado” – que o autor denomina de *cultura*.

A maneira de ser e de se comportar na prática cotidiana de um grupo ou de um sujeito é a forma de expressar sua participação em um sistema de relações simbólicas e significativas mais abrangentes. Observa-se um código moral dado pelas redes de significados (GEERTZ, 1978) pela internalização de paradigmas e crenças comuns, embora haja diferenças nas interpretações, vivências e manipulações do código da ordem moral e da rede de significados.

Os referenciais de vida fazem parte de um sistema de relações construídos pelas educadoras e que compõem o universo cultural no qual estão inseridas. Recuperando o caráter dinâmico de cultura expresso por Velho e já trabalhado no início deste capítulo, observo esse caráter dinâmico da categoria cultura como expressão de criação dos sujeitos que interagem, escolhem, optam, preferem, ou seja, organizam suas vidas e vão constituindo suas identidades em determinado campo de possibilidades.⁴⁹

Nesta pesquisa optei por uma metodologia que tornou possível, logo no primeiro momento da coleta dos dados, exprimir temáticas como religiosidade e sonhos, que foram posteriormente confirmadas nos outros quatro momentos da coleta dos dados. Como a metodologia previa recuperar os depoimentos anteriores, tive a oportunidade de verificar a relevância desses assuntos diante dos sujeitos pesquisados, uma vez que tais temáticas não faziam parte do projeto desta pesquisa, mas surgiram ao longo do processo.

⁴⁹ Velho se refere a campo de possibilidades como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos. Trata-se do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. Afirma que os projetos não são um fenômeno subjetivo, mas elaborados em um campo de possibilidades circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como em termos de prioridades e paradigmas culturais existentes.

Convém salientar que optei por utilizar a categoria de projetos ao invés de sonhos não por um modismo, mas pela aproximação com a conotação dada pelas educadoras nos momentos que verbalizavam seus depoimentos. Os sujeitos faziam menção à idéia de melhoria de vida, de luta, de planos, metas para ações na vida futura. Portanto, concluí ser a categoria de projeto a mais apropriada, uma vez que é bastante distinta da idéia de sonhos ou devaneios.⁵⁰ Entretanto, mantive a denominação sonho, por ser um termo usado pelos sujeitos pesquisados, mas entendendo-o como projeto.

No que tange à dimensão da religiosidade, observa-se que há um sistema ético formulado pelo grupo pesquisado que se fundamenta na tradição religiosa, que é uma fonte de compreensão da realidade, a expressão de valores e uma forma de organização social. É a dimensão da qual os sujeitos lançam mão nas situações contraditórias que enfrentam, buscando superar as situações da vida concreta. O suporte religioso anima essa cultura. As raízes da tradição religiosa funcionam como um catalisador para a construção da identidade individual e coletiva.

Tanto os projetos de vida como a religiosidade são dimensões importantes para a compreensão do universo cultural e dos processos de inclusão construídos pelas educadoras; são também experiências sociais que compõem um conjunto de crenças, valores, condutas e lhes dão significado, ou seja, fazem parte dos referenciais que as educadoras constroem para conduzir a vida.

⁵⁰ Botelho (1999, p.165), faz uma análise da obra de Gaston Bachelar. Essa autora distingue sonho de devaneio. O sonho é aquele sobre o qual o sonhador não tem controle e o devaneio é o sonho diurno sobre o qual o sonhador tem controle. Há o desligamento de tudo que está em volta – é a entrega ao imaginado.

2.3.1 As trajetórias das educadoras e a elaboração de projetos de vida

A temática projeto de vida veio à tona, no depoimento de algumas das educadoras, logo no primeiro momento da coleta dos dados. Para outras educadoras, foi possível nos aproximarmos do assunto ao longo do processo. Avaliei que uma reflexão mais detalhada da dinâmica do grupo focal, primeiro momento da coleta dos dados, pudesse contribuir para a compreensão do universo cultural das mulheres do Vale do Jequitinhonha e também para elucidar como os projetos de vida e a religiosidade foram surgindo como dimensões pertencentes aos referenciais de vida dos sujeitos pesquisados.

Realizei, a seguir, a sistematização dos depoimentos coletados. Conforme abordado no capítulo 1, a dinâmica do grupo focal proporcionou um diálogo sobre os momentos mais significativos para as educadoras como crianças, moças e adultas. Embora tenha uma riqueza de dados, referentes a esse momento, ater-me-ei neste item, à análise dos dados que se referem aos projetos de vida. Em seguida, serão trabalhados os dados pertinentes à religiosidade, e os demais dados serão explorados no próximo capítulo, onde tratarei dos processos de formação dos sujeitos pesquisados.

Na dinâmica do grupo focal, as próprias educadoras⁵¹ foram verbalizando no coletivo o que elegeram de mais significativo para cada etapa da vida de cada uma e foram obtidos os dados, que foram transcritos obedecendo às expressões utilizadas (criança/infância; moça e mulher/adulta) e à seqüência que cada uma delas organizou. Os depoimentos, fruto dos momentos de observação participante e das entrevistas semi-estruturadas, também foram inseridos.

⁵¹ Neste momento utilizo os depoimentos das quatro educadoras. Embora **Oraci**, do município de Berilo, não estivesse presente no grupo focal, foi possível levantar esses dados quando realizei com ela o primeiro encontro.

A educadora **Lucimar**, no momento do grupo focal, fez as seguintes observações:

| ADULTA | MOÇA | INFÂNCIA |
|--|--|--|
| <i>O dia do meu casamento, quando vesti de noiva e entrei na Igreja. Foi um sonho pra mim.</i> | <i>Supletivo Eu andava 3 horas a pé e acordava 2 horas da manhã para estudar. Fiz o supletivo do ensino fundamental.</i> | <i>O que mais marcou na minha infância foi as brincadeiras de levantar a bandeira no mastro e guisado com meus amigos.</i> |

Lucimar, ao apresentar essas observações, explica que para ela o casamento foi um de seus projetos já concretizados. Relembra o dia em que entrou na Igreja com o vestido de noiva, sendo o centro das atenções, um momento de destaque, que faz questão de enfatizar dizendo:

De adulta o que mais me marcou foi o dia do casamento. Meu sonho era entrar na Igreja vestida de noiva, com a música e com um tanto de gente me assistindo. Meu pai veio e alugou um vestido e eu casei. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 25/6/2003)

O casamento, além de ser um projeto de vida, conforme explicitado pela educadora, também é uma experiência de socialização, considerando a noção de socialização como “um processo contínuo que atravessa a vida adulta, ligado à vários tipos de experiências.” (VELHO, 1987, p.20). A educadora lembra essa experiência como muito positiva. Ela faz questão de frisar o quanto casar significou poder estar em evidência, num papel de destaque.

Posteriormente, quando recuperei com **Lucimar** o assunto projeto de vida, na entrevista semi-estruturada, ela elege o tema para aprofundamento. A educadora relembra sua trajetória escolar, as dificuldades e desafios de se manter na escola e afirma ser seu projeto atual o ingresso na Universidade:

O estudo está me deixando mais animada, eu tô estudando no CSU (2º Grau), que acaba dependendo do esforço, a gente elimina as matérias. Fico animada só de saber que eu vou prestar vestibular, sempre sonhei em estudar. Estudo mais sozinha, a passagem é cara – R\$ 11,00 (onze reais) ida e volta. Matemática deu trabalho, estou perto de eliminar, falta duas provas. Quero terminar de estudar e depois que concluir o Ensino Médio pretendo fazer vestibular para entrar na faculdade. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)

Em outro depoimento já mencionado anteriormente neste capítulo, a educadora também reforça o desejo de ingressar no Ensino Superior dizendo:

[...] cidade não está no meu projeto de vida. Faculdade sim.

Nesta pesquisa, a temática de projetos no nível individual, foi analisada a partir das performances, das explorações, do desempenho e das opções delineadas nas avaliações que as educadoras fazem da realidade por elas vivenciadas.

Apoiei-me nas leituras de Gilberto Velho (1999, 1987, 1986), autor que estuda as sociedades complexas, particularmente a brasileira, e que enfoca a temática indivíduo e sociedade, preocupado-se com a mudança individual a partir de um quadro sociocultural.

Assim, partindo das leituras desse autor, relacionei projetos à dimensão mais racional e consciente, com circunstâncias expressas nos campos de possibilidades dos sujeitos.

Velho trabalha com uma definição de Shutz para a categoria de projeto, da qual compartilhamos. Ele afirma que [...] “projeto é a conduta organizada para atingir finalidades específicas”. (1999, p.40). No caso dos dados coletados com as quatro educadoras participantes da pesquisa, detectei as ações realizadas para concretizar seus projetos e percebi que essas ações já sinalizam um exercício dos sujeitos na busca de inclusão à sociedade a qual pertencem.

A inclusão aqui é entendida como sinônimo de mecanismos de resistência social, ou seja, a resistência social como indicador de inclusão social, que pode ser detectada a partir

da trajetória de vida das educadoras, quando buscam valorização e reconhecimento como mulheres e profissionais, quando resistem às privações materiais e simbólicas e quando elaboram estratégias de sobrevivência.

Velho (1999) faz uma análise de projeto e memória dizendo que ambos associam-se e articulam-se, pois dão significado à vida e às ações dos indivíduos, ou seja, à própria identidade.

A memória permite aos sujeitos uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de suas trajetórias e biografias, e o projeto é a antecipação, no futuro, dessas trajetórias e biografias, uma vez que se busca, mediante o estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios pelos quais os fins poderão ser atingidos.

A reflexão sobre projeto e memória me remete a uma entrevista apresentada por Jurandir F. Costa, que, ao se posicionar sobre ser otimista ou pessimista perante este século, destaca a linguagem, a imaginação e a memória como elementos que nos auxiliam na visualização de um mundo melhor. Afirma o autor:

[...] Possuímos o magnífico instrumento da linguagem, que nos permite construir cenários hipotéticos como guias para as ações futuras; possuímos uma imaginação extremamente poderosa, que nos faz, muitas vezes, encontrar saídas onde víamos, apenas, impasses; possuímos enfim, algo fantástico que é a memória dos fatos humanos, registrada de mil formas e que, mais do que nunca, está à nossa disposição. Podemos fazer [...] surgir o 'imprevisto', o que não obedece a nenhuma lei determinística. (2000, p.54)

Nessa análise feita por este autor, que se refere a um universo macro, identificam-se elementos do universo micro pesquisado. As educadoras do Vale do Jequitinhonha confirmam que a memória, a linguagem e a imaginação são instrumentos de busca de mudanças para o cenário onde estão.

Lucimar, em seus depoimentos, sempre retoma e relembra a sua trajetória escolar interrompida, enfatizando quanto o trabalho infantil foi elemento dificultador da sua

permanência na escola. Essas são questões que estarei aprofundando no próximo capítulo ao analisar a educação formal como espaço de formação dos sujeitos. Entretanto, gostaria de salientar que, ao coletar os dados foi bastante visível, no encaminhamento dos depoimentos de **Lucimar**, a forma como ela ativa sua memória como se tivesse de fato fazendo uma retrospectiva de sua vida, ao verbalizar seu projeto atual de ingressar no ensino superior.

Esta mesma constatação da retrospectiva via memória foi possível ao coletar os depoimentos de **Oraci**, educadora do município de Berilo, comunidade de Água Limpa. Ela fez uma retomada detalhada de como chegou à faculdade. A impressão que tive era que, ao relatar sua trajetória, visualizava um filme no qual somente ela via as imagens.

Oraci também elege para a entrevista semi-estruturada o assunto “projeto” para aprofundamento. Ela também coloca como um dos seus principais sonhos/projetos o término de seus estudos. Atualmente estuda em um programa emergencial que a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) mantém na região e cursa o Magistério Superior, iniciado em 2002.

Como a educadora não participou do grupo focal, compartilhei com ela essa vivência e solicitei que contasse o que mais foi significativo nas várias etapas de sua vida.

Obtive os seguintes dados:

| CRIANÇA | MOÇA | MULHER |
|---|--|---------------------------|
| <i>O que mais me marcou foram as brincadeiras de casinha com meus irmãos. Essa foi a fase mais gostosa que eu tive, éramos em 9 irmãos.</i> | <i>Meu primeiro namorado foi o que mais me marcou.</i> | <i>É a faculdade né!!</i> |

No primeiro momento a faculdade parecia ser sua principal meta, mas foi posteriormente, durante a entrevista semi-estruturada, que ela explicitou seus projetos:

Meu sonho é ver meus filhos crescer, concluir a faculdade, ser mais habilidosa para pegar esse copo e transformar em outra coisa que pudesse chamar atenção. Estar mais em destaque. A gente gosta de ser destacada.

De ter um conhecimento mais profundo, mais amplo, um vocabulário mais correto, eu ainda falo as palavras erradas. Eu tenho tantos sonhos e desejos do que aconteça. Desejo ajudar mais as famílias, cuidar das crianças em casa. Não podar o desenvolvimento das famílias em casa, na alimentação, higiene. [Aqui ela quer dizer que deseja desenvolver questões de saúde e educação no próprio lar, se refere às dificuldades de condições de vida das famílias].

A vida, o sofrimento, a discriminação me ensinou a querer mostrar essa capacidade.

Se você consegue pôr que eu também não vou conseguir? Eu não quero ser pior que os outros.

Nessa faculdade, por exemplo, prova de sociologia, o pessoal passou cola, aí anulou a prova. O que eu fiz? Vamos mostrar nossos nomes, fechar a prova e mostrar que somos capazes. Meu olhar é nessa direção.

Eu sou de uma família pobre, são grandes conhecimentos que me ensinam a não olhar obstáculos, mas pensar que vou conseguir.

Eu não me sinto inteligente, mas me sinto motivada, eu sou esforçada para tentar competir.

Não sei se vou chegar no mestrado..., mas!!! [Aqui ela faz um olhar como quem diz nada é impossível, e estou na faculdade].

Sinto realizada com meu olhar crítico, d'eu falar, ... De tudo que eu falei, eu não aprendi a me organizar, a dividir o tempo.

Nunca podemos desistir nos primeiros obstáculos que encontramos e procurar desafiá-los.

*A família, o desejo e a discriminação da família dos pais dos meus filhos que me via com olhos diferentes, hoje eles falam: 'Olha a **Oraci**, como está!' Isso me ajudou . Isso me ajudou a mostrar que eu sou mais do que os outros acham! (**Oraci** – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 30/10/2003)*

Este depoimento é bastante denso e traz várias questões que podem ser analisadas, como: os próprios projetos revelados que têm uma natureza individual e social; os aspectos que a impulsiona para resistir e não desistir de vislumbrar, sempre, novos objetivos na vida; o valor da fala e o seu reconhecimento como sujeito.

A educadora inicia o depoimento explicitando seus projetos, que são, inicialmente momento individuais, como ver os filhos crescerem, concluir a faculdade e ser mais habilidosa. Posteriormente, ela se refere a projetos de natureza mais social, como apoio às

famílias e à comunidade à qual ela pertence. Não entrei na discussão sobre “cuidar das crianças nas famílias”, contudo, detectei que a relevância deste depoimento está no fato de **Oraci** verbalizar projetos de natureza social.

É interessante notar como ela possui uma visão da necessidade de ações que tenham fins mais comunitários. Velho (1987, p.108), problematiza que projeto implica sempre algum tipo de seleção em decorrência de experiências, necessidades e estratégias particulares. É uma forma de manipular e dar uma direção a símbolos existentes em uma cultura.

Velho faz uma distinção entre projetos individuais e projetos sociais argumentando que, na sociedade, a elaboração de projetos individuais é feita em um contexto em que diferentes “mundos” ou esferas da vida social se interpenetram e muitas vezes entram em conflito. A possibilidade de formação de grupos ou indivíduos com um projeto social que englobe, sintetize ou incorpore os diferentes projetos individuais depende de uma percepção e vivência de interesses comuns, que podem ser os mais variados.

O depoimento de **Oraci** é fruto de sua vivência como líder comunitária e mobilizadora social que é. É evidente que a viabilidade da realização de projetos de natureza mais social vai depender do jogo e interações com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.

Entretanto, pretendo nesta seção, concentrar esforços para compreender que “a idéia central é que, primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual ‘puro’, sem referências ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas. (VELHO, 1987, p.26)

Projeto é uma noção que pode nos ajudar a analisar as trajetórias de vida e biografias das educadoras como expressão de um quadro sócio-histórico. Conforme Velho

(1987, p.48), “as pessoas e os projetos mudam, bem como as pessoas mudam em função de seus projetos”.

Dessa forma, a análise do depoimento de **Oraci** não se esgota, mas pode-se perceber que tanto ela como **Lucimar**, embora de maneiras distintas, carregam um desejo comum, que é atingir o reconhecimento e a valorização por meio da escolarização. Quando essas duas educadoras se referem às ações de luta para alcançar seus objetivos, elas são verbalizadas num misto de satisfação e de demonstração da penúria que foi este processo para elas. Pode-se verificar a intensidade destas afirmações no próximo capítulo ao analisar as trajetórias escolares. É evidente que as vivências de discriminação, de baixa auto-estima, também são fatores que vão configurando o contexto da elaboração dos projetos de vida formulados pelas educadoras.

A educadora **Leonora**, da comunidade de Cristal, município de Minas Novas, também coloca a escolarização entre os seus projetos.

Leonora revela, durante o grupo focal, os seguintes dados:

| MULHER | MOÇA | INFÂNCIA |
|---|---|--|
| <i>O que mas marcou a minha vida de mulher é minha família.</i> | <i>O que mais marcou a minha vida quando eu era moça era fiar algodão para tecer pano para as roupas. Depois, arribava garapa para ganhar o dinheiro para compra tinta.</i> | <i>Eu via a coroação e ficava louca . Brincar junto com outras crianças, três em volta da fogueira de São João para ter compadre verdadeiro.</i> |

Nesta dinâmica **Leonora** focaliza vários assuntos que não se referem à escolarização. No momento da explicação da produção ela afirma:

De mulher o mais importante é a família. Sempre mexi com família. Comecei na creche com 16 anos depois sonhava em ter três filhos [...].
(**Leonora** –Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo, 25/6/2003)

A maternidade foi o primeiro projeto verbalizado por **Leonora**. Teve três filhos, sendo que uma delas morreu ainda bebê, e atualmente possui duas meninas. Tive a oportunidade de realizar mais um encontro com **Leonora**, quando ela mencionou a escolarização como um projeto para sua vida.

Meu sonho é formar. Minhas filhas vão ficar maior para ficar em casa [ela se refere a dificuldade em deixar a crianças sozinhas à noite]. Ano que vem eu vou entrar, pegar meu ginásio de novo [...].

*[...] A educadora social me convidou para fazer a prova do supletivo para ver se eu passava. Fiz e passei para a 6ª série. Minhas próprias filhas ensina. Uma vai pro 5º ano que vem. Eu não vou desanimar. Se eu ficar no serviço quero estudar. É difícil estas pessoas que não sabe nada. No início parecia um bicho de 7 cabeças, mas eu acho que consigo. Depende da gente tentar. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)*

Leonora coloca a necessidade de concluir os estudos para garantir o trabalho, pois, com as novas mudanças no panorama legal da educação infantil, a associação comunitária a que ela era vinculada colocava o retorno aos estudos como critério de permanência no trabalho. (Esta questão será retomada no próximo capítulo.)

Quanto à vida pessoal, a educadora também elencou como projeto a mudança de casa, pois, após ficar viúva, pretende transferir-se para um local mais próximo do trabalho e da casa de seus pais. Ela também afirma ter sonhos relacionados à beleza:

*[...] sonho em cuidar mais da beleza, banhar à noite, pentear os cabelos, igual quando eu era solteira, fazer a unha. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)*

A falta de água é uma realidade concreta na comunidade em que a educadora mora. Atualmente necessita-se de equipar o poço artesiano, isto é, instalar a rede elétrica para que a bomba jogue a água no reservatório central de escoamento da água.

Ao interrogá-la sobre o que a limita no cuidado com a beleza, ela argumenta que se preocupa com sua aparência não para os outros, mas para ela mesma. Diz que o tempo de sua vida é também destinado aos afazeres da casa (carregar lenha, carregar água, cozinhar, lavar, passar), ao cuidado com as crianças e às atividades na comunidade e na creche, ocupações que dificultam a priorização de um tempo para si mesma.

“A noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é a base, o ponto de partida para se pensar em projeto” (VELHO, 1987, p.24). Contudo, pode-se nos interrogar: Que possibilidades de escolha existem para sujeitos que convivem com tamanha precariedade? Velho (1987, p.106) alerta para o risco que corre as Ciências Sociais de cair numa explicação rotineira, em que comportamentos, acontecimentos e eventos são considerados resultados de determinação de forças sociais e históricas, por meio dos quais os indivíduos ou grupos são levados a agir. Há um risco em se cair em um determinismo de classe de origem.

Não se pode negar os processos sociais que condicionam e afetam os indivíduos e nem o caráter determinante da cultura de determinada época e sociedade. Entretanto, a noção de projeto procura ver a escolha individual não mais apenas como categoria residual da explicação sociológica, mas sim como elemento decisivo para a compreensão de processos globais de transformação da sociedade. Procuo, aqui, focar os aspectos dinâmicos da cultura. Os símbolos e os códigos não são apenas usados, são também transformados e reinventados, com novas combinações e significados. Nesse sentido, os projetos são atos conscientes que surgem de possibilidades socioculturais determinantes. (VELHO, 1987)

Compartilho as afirmações de Velho, quando diz que em qualquer sociedade e cultura ou situação social existe um campo de possibilidades que é crucial para perceber as mudanças e a viabilidade de projetos específicos. Os sujeitos buscam as brechas, as possibilidades que lhes são possíveis de vislumbrar. Isso implica reconhecer limitações,

constrangimentos. Entretanto, a própria existência de projetos revela uma crença em si mesmo, uma afirmação de uma ação propositiva diante da vida.

Leonora, durante seus depoimentos, também afirma:

Meu sonho é ver as crianças estudadas, casadas e felizes! (Leonora – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)

Nesse contexto, **Leonora** diz que sua vida é toda organizada para que suas filhas possam ter um futuro digno, no qual o valor da religiosidade é considerado fundamental para ela.

Quanto aos depoimentos de **Cleusa**, observa-se:

| MOÇA | CRIANÇA | ADULTA |
|---|---|---|
| <i>O que marcou minha vida de moça: meu primeiro namorado que hoje é meu esposo. Começou na escola com 11 anos, a farofa que ele levava para merendar era partida comigo.</i> | <i>Brincadeiras: casinha; boneca de sabugo; roda com versos; dias de LUA CHEIA. Com 7 anos já trabalhava na roça com meus pais.</i> | <i>O que marcou a minha vida é o meu Lar. Somos uma família toda evangélica, somos unidos. Procuramos resolver os problemas através de oração, diálogo.</i> |

Na tarefa solicitada durante a dinâmica, a educadora não revela nenhum projeto explicitamente. Mas, assim como **Leonora**, **Cleusa**, ao apresentar a produção, afirma:

Eu queria ser cantora, isso me marcou, a gente brincava era na luz da lua, cantigas, de roda, verso, época de fogueira. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 25/6/2003)

Cleusa faz uma retrospectiva das grandes dificuldades que passou na infância, na adolescência e na vida adulta, onde o trabalho foi uma constante.⁵² Menciona que seu desejo era ser cantora. Contudo, eu procurava detectar ações que os sujeitos realizavam para atingir

⁵² A temática do trabalho será abordada no final deste capítulo, entretanto, as questões referentes ao trabalho infantil, marcante na trajetória de cada educadora, serão retomadas no capítulo seguinte.

seus objetivos e entendi que a conotação desta afirmação passava pelas lembranças de um devaneio da infância.

Recorri então, à entrevista semi-estruturada, na qual, embora o assunto não tenha sido escolhido como tema de aprofundamento, foi possível obter os seguintes dados:

Eu sonho com os meninos. A gente tá lá tá correndo, depois sai sente falta. Eu sonho com os meninos e eu preocupo se eles caíram machucaram, é igual seus filhos, você fica preocupada com os seus e com os dos outros. Às vezes a própria mãe não preocupa. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 22/9/2003)

Este também foi um depoimento que não retrata os projetos da educadora, pois ela se referia ao fato de se preocupar com as crianças, por estar de licença saúde. Ou seja, ao dormir, sonhava com os meninos e as meninas da creche.

A educadora, nos seus depoimentos, também menciona projetos que já abandonou, como o de retornar aos estudos, temática a ser aprofundada no capítulo 3 desta pesquisa.

A Cleusa aborda a questão da escolarização dos filhos como um projeto distante. Ela faz uma análise das condições concretas de sua vida e conclui:

Eu tive vontade de estudar e meus filhos hoje por condições de vida eles não tem um aprofundamento na leitura. Eu queria mais para os meus, devido às condições não dá. A outra não gosta (ela se refere a filha). Eles tem que morar na cidade pra estudar e é difícil pra morar na casa dos outros tem que pagar, pagar passagem para voltar, essas coisas e não dá. O meu que foi pro corte de cana ele fez 2º ano (ela se refere ao 2º ano do ensino médio) e parou, tinha que morar na cidade, na casa dos outros, mas não deu certo. A mais velha conseguiu concluir o 2º grau, eu tinha vontade que ela fizesse uns cursos. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Cleusa verbaliza o desejo de que a filha faça cursos, entretanto não traz dados para que eu possa visualizar essa ação como seu projeto de vida.

Mas, perto de concluir a entrevista, **Cleusa** afirma:

Na verdade eu já tenho um sonho realizado: eu queria ser uma pessoa aberta, chegar em qualquer lugar e poder falar, participar, conversar. Hoje pode ser 100 pessoas para eu fazer uma reunião eu sou capaz, eu dou conta.

Só meu estudo é que me limita.

Eu não quieto dentro de casa, eu sou animadora, eu sonho em ter mais tempo para minha casa, meu marido, meus filhos. Às vezes eu já tô tão cheia de menino.

A gente cuida do filho dos outros com aquela atenção e pros meus falo às vezes: ‘Senta ali pelo amor de Deus, quieta um pouquinho’.

Acaba que a gente fica cansada e fala:

‘Oh! Menino, vai sentar que eu já tô fedendo, menino!’

Eu me considero dentro da sociedade. Antes as mulheres ficava na cozinha. Hoje considero que é mais fácil conseguir um serviço para a mulher do que para homem.

Antigamente só o marido trabalhava fora aqui na zona rural. Hoje tem muito isso, é ela, a mulher, que vai trabalhar. O marido cuida dos filhos e a professora vai trabalhar.

As colegas que eu tenho contam que eles sentem que ela deveria ficar em casa e ele conseguir, mas acabam que entendem que em vez de pagar alguém para olhar os filhos, o próprio marido ajuda.

Meus primeiros filhos, meu marido é que olhava.

Os maridos acaba aceitando, porque têm que sobreviver.

As mulheres não saem da roça para trabalhar em Araçuaí, mas os trabalhos aqui são mais de cantineiras, serviçal, educadora infantil. Na zona rural não tem outro serviço.

Aqui em casa, na roça vai os dois. Às 2 horas eu vou pra roça. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Os projetos, por mais velados e secretos, pressupõem a existência de outro, da interação com o mundo, expresso em conceitos, palavras, que existe no mundo da intersubjetividade e não é absolutamente racional. Os projetos resultam de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias em que o sujeito está inserido. (VELHO, 1999)

Cleusa revela, já no final da coleta de dados, que a condição de mulher é a daquela de “cabeça aberta”, e, como ela mesma diz, é seu grande projeto de vida. Ela também se refere ao dilema que é para a mulher trabalhadora ter que se ausentar e deixar seus filhos e ter pouca paciência ao retornar cansada. Explicita como os homens vão assumindo papéis considerados essencialmente femininos, em razão da necessidade, e lembra que, na sociedade, o papel da mulher era ficar na cozinha e enfatiza com orgulho que essa realidade vem se alterando para ela.

Cleusa participa da liderança de um grupo de mulheres em sua comunidade, vinculado à igreja à qual pertence, onde rezam, falam da vida, da necessidade de diálogo na família, com os maridos, com os filhos. Ela conduz as reuniões trabalhando a auto-estima das participantes, fazendo leituras bíblicas e dinâmicas, dentre outras estratégias. Ela também participa dos encontros promovidos pelo sindicato rural de Araçuaí, que prioriza ações de organização de grupos de mulheres das comunidades rurais.

Compartilho as reflexões de Velho (1987, p.33-34) quando afirma que “os projetos constituem portanto, uma dimensão da cultura, na medida em que sempre são expressão simbólica,” ou seja, ele explicita em sua obra que a idéia de que existe uma produção simbólica e um sistema de símbolos que dão as indicações e os contornos de grupos sociais e sociedades específicas.

A partir das análises dos depoimentos das quatro educadoras posso dizer que o projeto ordena e dá significado às trajetórias de vida dos sujeitos. Outros depoimentos me levam a refletir que também a religiosidade exerce este papel para os sujeitos pesquisados.

2.3.2 A religiosidade como base de ordenação e de significado da trajetória de vida dos sujeitos pesquisados

Festas com missa, catequese das crianças, culto dominical, batismo, casamento, novenas, romarias e estudos bíblicos são práticas que tradicionalmente aconteceram e que continuam a acontecer no mundo campesino. A religiosidade⁵³ é um termo individual e coletivo que articula uma mentalidade comum entre a população do Vale do Jequitinhonha.

Palavras, expressões, histórias, orações, gestos, ritos, costumes, festas, superstições fazem parte da experiência de vida acumulada e recebem, no jogo vivo de trocas simbólicas de cada dia, sua significação, mantendo vivo um mundo religioso que a sociedade rural constrói ao seu redor.

Para compreender o papel da religiosidade, coloquei-me ao lado das mulheres do Vale do Jequitinhonha, escutando-as e procurando compreender a significação que elas mesmas dão ao mundo em que vivem no qual elas descobrem o sentido de tudo que existe e acontece. Isto é, refiro-me à forma como as educadoras atribuem significados específicos ao universo humano em que elas estão inseridas e se movimentam.

Compartilho as análises de Leers (1977, p.214), que afirma ser a religiosidade, com seus ritos e práticas, “um sistema interpretativo de significações, uma visão de vida e do mundo, profundamente arraigada na cultura, na organização social e familiar, nas relações de trabalho e de interdependência , no meio ambiente” [...].

⁵³ Conforme os estudos de Giovanetti (2004, p.6), “o termo religiosidade implica uma relação com algo transcendente ao homem, com um ser superior ao ser humano. Ou seja, a religiosidade implica, fundamentalmente, uma relação com alguém que o indivíduo reverencia e reconhece como maior que ele. É a maneira como o indivíduo procura ligar-se e entrar em relação com o absoluto, com aquele ser que o transcende. “Essa adesão e cultivo dessa relação se fará por meio da fé.” (GIOVANETTI, 2004, p.8)

O universo pesquisado remete-nos a questões como: O que a dimensão da religiosidade representa para a vida dessas mulheres? Ou melhor, qual a representação⁵⁴ que elas têm sobre o papel da religiosidade na vida delas?

Há que atentar-se para o perfil das educadoras. Elas são lideranças comunitárias e também religiosas. Foi pelo viés da religiosidade que as educadoras, no momento da coleta dos dados, colocaram, de maneira bastante explícita a forma de pensar e de encarar sua existência e coexistência no mundo de hoje.

Leila Amaral (1988, p.485), ao realizar uma pesquisa na região do Vale do Jequitinhonha, também depara com líderes de uma comunidade rural do município de Chapada do Norte que têm o perfil de liderança comunitária e religiosa. A autora analisa ser essa liderança uma integração de duas dimensões – religiosa e prática –, que para ela são dimensões complementares. No caso de sua pesquisa, constata que a liderança tem um discurso e uma prática ao mesmo tempo racional e religiosa que “seguem pela vertente religiosa o estímulo e o reavivamento do desejo de comunidade” [...] e pela vertente prática o grupo realiza ações que se referem à base material, a projetos comunitários. Tal reflexão aproxima-se da forma como estou analisando a realidade das educadoras infantis.

Acrescento na minha análise, que o grupo pesquisado sustenta-se nas relações afetivas, sociais e na dinâmica da vida comunitária. Conforme Lesbaupin (*apud* MARIZ, 2001, p.23),

Contrariamente a certas idéias preestabelecidas, a existência da comunidade, da união, dos laços afetivos, das relações pessoais, não é sinal de um estágio pré-político, ou um fator de inibição do engajamento social e político mas, ao contrário, ela [a religiosidade] fornece a base de um engajamento sempre renovado.

⁵⁴ Sena (1991), ao buscar elementos para uma conceituação da categoria representação, dialoga com autores como Moscovici (1978) e Magnani (1986) e sistematiza que a representação é uma atividade contínua de construção e reconstrução do sujeito que se representa e do objeto (ou alguém) representado. A representação constitui, assim, para o homem moderno, uma das vias de apreensão do mundo concreto. É vinculada a sistemas de valores, noções e práticas, constituindo-se a forma de os indivíduos se orientarem no meio social e material e de os dominar.

É no contexto das atividades de cunho religioso que o grupo de mulheres pesquisadas discute, fala dos problemas, das dificuldades, das lutas. Souza (2004), com relação a essa constatação, alerta: “Isso não indica, entretanto, que a religião se reduza às lutas. Simplesmente mostra que a luta vai buscar forças em algo que está ‘mais além’.” Cabe lembrar que, nesta pesquisa, refiro-me à religiosidade e não à religião.⁵⁵

A religiosidade é recorrente nas comunidades rurais e sua vivência é conduzida pelas próprias educadoras infantis. Por exemplo, **Oraci** (município de Berilo), evangélica, é referência para os encontros na associação comunitária: inicia e encerra os encontros com orações. Ela é uma das pessoas que ensina as colegas de profissão a se expressarem no coletivo por meio de orações ou de depoimentos/testemunhos/relatos de suas vivências.

Esses momentos de expressão não necessariamente são exclusivamente religiosos. Nas associações comunitárias pesquisadas, são comuns os momentos de espiritualidade,⁵⁶ que são compostos por uma reflexão, um pensamento, uma mensagem, um depoimento, enfim, uma série de estratégias para que os grupos pensem sobre a vida. As temáticas vão desde auto-estima, cuidados pessoais, trabalho coletivo, educação dos filhos, dentre outras escolhidas pelas pessoas que participam das reuniões, dos encontros, das ações que as associações desenvolvem.

⁵⁵ “Religião, na sua significação etimológica, é se re-ligar a alguém” (GIOVANETTI, 2004, p.8). A vivência dessa ligação com Deus é desenvolver a religiosidade. Segundo Giovanetti (2002, p.288), “a religião é um fenômeno cultural e estrutura-se dentro de um determinado contexto histórico. Entendê-la em sua origem e em sua história é tarefa para a antropologia cultural e para a história das religiões”. O autor busca entendê-la a partir de sua organização psicossocial, tarefa que pertence à sociologia e à psicologia. Dessa forma, Vergote (*apud* GIOVANETTI, 2002, p.288), afirma: “A religião é um conjunto de linguagens, sentimentos, de comportamentos e de signos que se referem a um ser sobrenatural. Sobrenatural significa aquilo que não pertence nem às forças naturais, nem às instâncias humanas, mas aquilo que transcende a elas”.

⁵⁶ “Podemos dizer grosso modo que o termo espiritualidade quer elucidar toda dinâmica da vida espiritual do ser humano, isto é, abarcar todas as articulações da dimensão espiritual ou noética do ser humano”. (GIOVANETTI, 2004, p.5-6). O homem, à medida que medita sobre o sentido da vida e sobre os valores que deve buscar para que possa se tornar cada vez mais humano, encontra a unidade. A vivência desses aspectos é a vivência da espiritualidade. Esta tem a ver com a busca, por meio de reflexão, do que é mais profundo e realizador na vida humana. Giovanetti ao se referir os estudos de Boff, enfatiza: “A espiritualidade tem a ver com experiência, não com dogmas, não com ritos, não com celebrações, que são apenas caminhos institucionais capazes de nos ajudar na espiritualidade, mas que são posteriores à espiritualidade.” (BOFF, *apud* GIOVANETTI, 2004, p.6).

Cleusa (município de Araçuaí), ex-católica, atualmente é evangélica, esposa do pastor da comunidade. Atua na comunidade realizando várias ações, como a coordenação do grupo de mulheres, como já mencionado anteriormente. Sobre esses encontros ela diz:

[...] a gente lê bíblia, medita, conversa dos problemas que cada um tem, aparece muita falta de diálogo da mulher com o marido [...] (**Cleusa** – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Cleusa, ao dar esse depoimento, enfatiza que os encontros são importantes na socialização das mulheres de sua comunidade, pois os espaços de inserção social são restritos. Há poucas opções de lazer, de acesso às escolas, de atividades de descontração, etc.

A educadora **Cleusa** atua ainda na coordenação do grupo de jovens, que também trabalha com a espiritualidade, e auxilia o marido nas ações da igreja, recebe pessoas em sua casa nos finais de semana, dentre outras ações.

Lucimar dirige o culto dominical, ministra cursos de batismo, dirige o grupo de jovens. Como **Cleusa**, **Lucimar** coordena os encontros de jovens. Essa ação foi organizada pela Associação Comunitária de Araçuaí (ASSOCIAR), nas comunidades rurais. Esses encontros são operacionalizados pelas educadoras infantis, com o apoio da Associação Comunitária.

Leonora participa da Igreja Católica, canta no Coral Santa Paulina da igreja e organiza a coroação de Nossa Senhora em quatro comunidades: a sua e mais três próximas. Ela diz: *Eu via a coroação e ficava louca. Hoje eu é que faço em Cristal e Tabuleiro, Fazenda e Cansação.* Ela costura as roupas, ensaia as crianças, enfim, organiza a programação desse evento.



FOTO 9 – Igreja do município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

Nos depoimentos das quatro educadoras, elas afirmam que a vida de cada dia se movimenta com muita peleja, mas também com calor, entusiasmo, convicção, afetividade e fé que marcam a vida simples da zona rural. Ao mesmo tempo, encontram na religiosidade o espaço para criar a esperança de dias melhores.

2.3.2.1 A religiosidade como fonte de felicidade, força para o enfrentamento dos problemas e forma de condução da vida

Os depoimentos coletados têm certa linearidade, ou seja, manifestam expressões e análises das educadoras, relativamente próximas no que se refere ao lugar que a religiosidade ocupa na vida delas. Classifiquei e agrupei os depoimentos de acordo com três eixos que se mesclam, considerando a religiosidade como ***fonte de felicidade, força para o enfrentamento dos problemas e forma de condução da vida.***

No que refere à religiosidade como fonte de felicidade, observei os seguintes depoimentos:

[...] ela [religiosidade] ocupa mais lugar na minha vida familiar. Antes eu não tinha um aprofundamento da bíblia, depois que eu aprofundei. Ouvi alguém falar de ser feliz, ouvia falar de Deus, mas Deus ficava por último. Um crente me disse que a felicidade estava dentro da bíblia e eu fui ler mais a bíblia, dedicar. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Cleusa também faz afirmações sobre a confiança em Deus como uma força que a impulsiona para enfrentar situações difíceis e que traz felicidade. Ela diz:

Eu coloco meus problemas nas mãos de Deus, eu concentro, peço força com fé e eu consigo. Mesmo assim tenho dificuldade. Todo final de semana ficava preocupada. Deus transformou o sofrimento, vem algumas lutas mas é passageiro. Antes, até faltava o pão para os meninos. Hoje se falta verdura, carne, a gente come ovo. Hoje eu sou feliz porque eu tenho coragem de lutar, não vejo barreiras porque tenho coragem. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

É na religiosidade, também, que as educadoras buscam **força para o enfrentamento de situações difíceis** da realidade cotidiana, como nos exemplos a seguir:

[...] então fiquei desempregada eu morava na Lagoa Ezequiel - pertence a Chapada do Norte - e pagando aluguel. Fui pedir a Deus socorro. Ninguém parava pra me ouvir eu não tinha valor. Desabafava no papel e rasgava pra ninguém ver [...]. (Oraci – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 22/7/2003)

Cleusa também atribui à religiosidade a paz que existe hoje em sua família. Traz depoimentos bastante fortes dos períodos de desunião familiar que enfrentou:

Hoje meu filho fala que se nós não fôssemos crente ele teria matado o pai dele. Ele lembra, disse isso antes dos 14 anos.

Ela relembra a relação com o marido:

[...] aqueles machucão, palavra de pessoa bêbada, sabe como que é, né?!, eu pedi a Deus pra não mais sofrer [...]. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Leonora também fala sobre felicidade e fé, afirmando:

Alegria acho que é da minha avó. Ela era muito alegre vinha de longe cantar Folia de Reis. E lutar com a vida, a força vem de Deus, da minha fé. (Leonora – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)

O enfrentamento de medos é também mencionado por **Lucimar**:

Nunca entrei num clube de Araçuaí, na verdade de lugar nenhum. Você acredita?!

Fui conhecer o Calhauzinho Clube tem uns 15 dias no Pacto da Nutrição que a Associar levou.

O lançamento do pacto foi lá, eu ficava rezando pra não me acontecer nada. Quando cheguei fiquei como uma criança [...]. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 15/6/2003)

Observo nos depoimentos citados que, conforme Leers (1977, p.191) afirma, “a religiosidade não é condenada à passividade inerte, mas fornece-lhe [para os moradores do campo] um raio de ação, responsabilidade para com seu futuro e o espaço.”

É na busca do universo religioso que elas encontram significado para a **condução da vida**. A partir dos depoimentos, notei que, desde a infância, os valores religiosos se apresentam como fonte inspiradora de atitudes como a união, o cuidado de uns para com os outros, a solidariedade.

No depoimento de **Leonora**, por exemplo, verifiquei que estar unida à sua família, é fundamental para a batalha diária, para a criação das filhas, para fortalecê-la na condução de sua vida:

*Minha família é unida. Meu irmão mais velho pra mim impõe respeito. Tem 50 anos. Ajuda na educação das meninas. Nós conversa ele fala: Comadre **Leonora** tá acabada! A gente vai na igreja junto, reza junto. A família discute, é diálogo. O dinheiro é cooperação. Até roupa a gente é unido. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)*

Lucimar afirma que a religiosidade está presente em sua vida. Poderia dizer que é uma experiência que estrutura as suas ações:

*Acho a religião muito importante, eles falam que a família é importante, mas Deus é que é a base. Eu vim de uma família muito religiosa, eu não sinto dificuldade na minha vida, porque eu vejo tudo como uma provação. Quando eu tô passando um momento difícil, Deus vai colocando a prova e por isso o que eu tenho que fazer é ter confiança [...]. Eu faço novena pra chamar chuva, pra saúde da minha família, pra quando eu não estou conseguindo dar conta no trabalho, nos projetos com as crianças, quando tá difícil, fico pedindo a Deus orientação e tudo se resolve [...]. (**Lucimar** – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)*

Lucimar, na entrevista semi-estruturada, diante dos assuntos a serem escolhidos, afirma:

*Aqui tem muita coisa importante, o trabalho, a escola, a cultura, mas eu não posso deixar de tirar a religião. Na verdade não é a religião é Deus, não importa ser católico, é Deus – minha religião. Às vezes vem um pensamento de fazer algo errado e aí, logo procuro Deus para me orientar. A gente vive num mundo cheio de tentações [...]. Acho que Deus faz sinais e Deus [...], vai lá na minha mente e no meu coração e aí eu faço. Isso vem na minha mente dessa forma e a gente nem estava pensando e aparecem, acredito que é um sinal de Deus. (**Lucimar** – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)*

Sintetizando, pode-se dizer que, de acordo com os dados coletados, a religiosidade apresenta-se como uma forma de ordenação e significado para a biografia das educadoras. Em suma, é o que dá sentido à existência delas.

Leila Amaral (1988, p.515), fez uma pesquisa na região do Vale do Jequitinhonha sobre os processos de migração e cultura e concluiu que

o sistema ético formulado por este grupo estaria, assim, fundamentado nesta tradição religiosa, fonte de compreensão das realidades humanas, dos valores instaurados da organização de sua sociedade e inspiração dos recursos a que seus membros lançam mão nas situações contraditórias que enfrentam, revestindo-os de sentido.

As educadoras, por terem a religiosidade como dimensão estruturante de vida, não necessariamente perdem a noção da realidade. Por muitas vezes a temática da religiosidade é interpretada como mecanismo de alienação ou como fonte de distorções e equívocos para a compreensão da realidade pela população brasileira, reduzindo a visão que os sujeitos têm de sua realidade. Entretanto, faço uma análise próxima de Leers que afirma que o comportamento da população rural no campo religioso nem sempre é a maneira ortodoxa de tratar com Deus. São utilizadas orações, promessas, novenas e ritos. Este autor ainda acrescenta:

Estas técnicas religiosas, praticadas no cotidiano, é no fundo uma indicação de que o homem do campo não se projeta no palco do mundo como simples fantoche ou puro objeto, que apenas está condenado a ser manipulado pelos outros. Ele pode ser o dono do mundo ou seu criador, mas constitui uma fonte central enérgica e criativa que age e reage, produz conforme o universo numinoso que lhe é revelado e em que ele mesmo se revela pelo seu modo de participar. Mesmo sua atitude de submissão e fatalismo, manifesta em várias situações de sua vida, era ainda uma forma em que o homem comunicava algo de sua identidade na constelação concreta de forças em que se sentiu preso. (LEERS, 1977, p.190)

Os sujeitos fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, e sim sob as circunstâncias que encontram, legadas e transmitidas pelo passado e perpetuadas no presente. Percebo que a ligação com a religiosidade se dá assim também. Há fatores que constituem uma maneira humana, histórica, própria de viver neste mundo e formam uma lógica complexa, abrangente, relativa, móvel, em que as pessoas e a sociedade se balizam, se misturam e se confundem.

A preocupação de ser a religiosidade uma fonte de alienação e distorções também faz parte das preocupações, inclusive, das próprias Associações Comunitárias, como se pode observar no depoimento de Marina, educadora social da Arai (Associação do Município de Berilo), ao se referir ao trabalho de **Oraci**:

Ela é evangélica e eu fiquei com medo de travar o trabalho, mas ela cai com os meninos na capoeira, na roda. (Marina – Berilo – Diário de campo, 25/6/2003)

Estou atenta nesta pesquisa, para não desqualificar o mundo de cultura da camada camponesa, e sim construir referências para compreender o referido universo cultural das educadoras infantis, identificando os processos de inclusão social construídos por elas.

Há dois depoimentos que me fazem estar atenta a possíveis contradições. Por exemplo, quando **Lucimar** relembra que, ao dar o curso de batismo, organizou uma preparação para todas as famílias com crianças filhas de casais que não são casados na igreja ou filhos de mães solteiras, a comunidade fez certa pressão para que **Lucimar** não fizesse a preparação. Ela se mobilizou, chamou o bispo e viabilizou o batizado.

A identidade de **Lucimar** como liderança religiosa se dá mais na modalidade popular e particular do catolicismo do que na oficial. Ela toma iniciativas, mobiliza a comunidade, organiza o mutirão, enfrenta as autoridades.

Outro depoimento de **Lucimar** me remete a possíveis contradições:

Eu tenho uma dificuldade, vou logo na bíblia rezar.

Pergunto por que tanta gente tem dificuldade eu não tenho. Tô sempre animada.

Eu penso o que vou fazer no projeto com os meninos.

Festa não é minha alegria, não vou em forró.

Minha alegria é um grupo de oração. Se tem reunião de planejamento, eu tô lá.

Meu passeio é a igreja, minha festa é a igreja.

Eu não sei se é porque a comunidade não oferece outra opção.” (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)

Ou seja, a falta de opção é um motivo que a faz recorrer ao grupo de oração, aos encontros. Mariz (2001, p.40) que faz uma pesquisa sobre Católicos da Libertação, Católicos Renovados e Neopentecostais no Rio de Janeiro, constata que a semelhança entre os grupos analisados foi o seu perfil feminino. “Em todos (igrejas pentecostais, grupos progressistas e da Renovação Carismática), as mulheres predominavam e também exerciam papel importante. Foram encontrados em todos os grupos mulheres pregando e liderando os encontros, cultos”.

Observa-se que a participação ativa, a leitura busca da aproximação com o sagrado, o conhecimento religioso, leitura da bíblia repercutem nessas educadoras um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, um sentimento de reconhecimento delas como lideranças religiosas, atuando como conselheiras, referências ou seja, pessoas com quem a comunidade pode contar. É um espaço, em que para elas, como mulheres, o universo de interações se amplia.

Contudo, como se pode constatar nos dados revelados, há, de maneira geral, um tom de ressonância positiva da religiosidade na vida das educadoras. Não houve evidência, por meio de seus depoimentos, das contradições desencadeadas no ser humano, como: repressão, sentimentos de culpa ou medos. Lembro que os dados são condicionados ao momento, expressos em determinadas situações e condições específicas. Portanto, as afirmações, são dadas a partir do que foi possível ser coletado.

Quanto à relação que estabeleço entre projetos e religiosidade, concluo que a dimensão da religiosidade alimenta a elaboração de projetos de vida, uma vez que as mulheres do Vale estruturam a vida com significado e sentido. Pode-se sintetizar que entre os elementos

que as impulsionam às ações para a vida cotidiana encontram-se a religiosidade e os projetos de vida.

Os projetos só existem, segundo Velho (1997), porque os indivíduos buscam, a partir da ação concreta, dar uma ordem e um significado à sua existência. Interpreto que a religiosidade, assim como os projetos de vida, são a base para essa ordem e esse significado.

A dimensão religiosa é um espaço de socialização das mulheres do Vale do Jequitinhonha. Conforme já mencionei anteriormente, nesse universo, a procissão, a romaria, o levantamento do mastro na festa de Nossa Senhora do Rosário, as fitas, o foguetório, a lavagem das escadas da igreja e buscar água no rio são fatos sociais, refletem visões significados e reações da coletividade de que os indivíduos fazem parte e em que se socializam.

2.4 ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

2.4.1 Algumas considerações teóricas e conceituais

Destaco, nesta pesquisa, três espaços de socialização das educadoras infantis: *a família, o trabalho e a comunidade*. Considero serem essas instâncias centrais na trajetória das educadoras do Vale do Jequitinhonha. A família, o trabalho e a comunidade são espaços de socialização e, ao mesmo tempo, constituem instâncias de construção de valores culturais que compõem o referencial de vida dessas educadoras. Entretanto, antes de analisar esses três

espaços de socialização, é importante desenvolver um pouco mais sobre a categoria socialização e a relação desta com a categoria identidade.

Para chegar à questão central desta pesquisa, remeto-me à categoria socialização e retomo a categoria identidade. Os processos de inclusão social são construídos a partir dos espaços de socialização, que contribuem para a definição da identidade dessas mulheres. É a partir das representações da identidade que as educadoras se socializam.

Conforme mencionei no início deste capítulo, para a categoria de socialização tomei como referência Dayrell (2001) e agora recorro a Berger e Luckman citados por Gouvêa (1990, p.46) que afirma: “O curso da introjeção da ordem social é que definimos por socialização, ou seja, ‘a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade, ou um setor dela.’”

Gouvea (1990) assim como Velho (1997) também problematiza que a socialização não constitui apenas um acontecimento referente a determinada faixa etária, mas é um acontecimento que se dá ao longo da trajetória dos indivíduos. Interessa-me aqui, a perspectiva sociológica, pois busco me informar sobre a construção de normas e valores propriamente culturais. Assim, é mediante a vivência cotidiana que a realidade é subjetivamente dotada de sentido.

Dayrell (2001, p.230) faz uma síntese do pensamento de alguns autores como Durkheim (1952), Berger e Luckman (1985), Dubet (1994) e Melucci (1991) acerca da concepção de socialização. Ele afirma que:

A formulação clássica é a de Durkheim, que concebia a socialização como uma das mediações maiores da integração coletiva. Para ele [Durkheim], o indivíduo é um sistema de instintos que tende à desagregação quando sua energia não está subordinada a uma ordem normativa específica, cabendo ao processo de socialização realizar, em cada um, o ideal moral de uma sociedade.

Dayrell analisa que, para Durkheim, o indivíduo é incapaz de se pensar sem o auxílio da sociedade. Ela renova as condições de sua existência por meio da educação, entendida como a socialização metódica de cada nova geração. Esse processo, bem-sucedido, conduz à interiorização de regras, normas e valores. O indivíduo e a sociedade são entidades específicas, situadas em oposição, mas com o predomínio da sociedade sobre o indivíduo, do coletivo sobre o individual.

Assim como Gouvea, Dayrell dialoga com autores como Peter Berger e Thomas Luckman (1985), numa abordagem inspirada na fenomenologia de Schutz. Dayrell afirma que esses autores buscam superar esse dualismo numa posição que amplia a noção de socialização.

Segundo Dayrell, para Peter Berger e Thomas Luckman (*apud* DAYRELL, 2001, p.231),

a sociedade é uma produção humana, sendo uma realidade objetiva, e o homem um produto social. Mas a sociedade também é uma realidade subjetiva à medida que é interiorizada por meio da socialização, entendida como a ampla introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. *É pela socialização que os homens aprendem os significados sociais, e identificam-se com eles, transformando-os em seus próprios significados.* (Grifo é meu)

Vários autores questionam essa concepção clássica de sociedade, como Dubet (1994), que aponta limites na sociologia clássica para a compreensão dos processos socializadores contemporâneos. Segundo Dayrell (2001, p.232), para Dubet,

tais teorias buscam entender a socialização na perspectiva da reprodução social, perguntando como as instituições garantem a continuidade social. O ator é o sistema, ou seja, a conduta, a subjetividade, os sentimentos são interiorizações de uma posição objetiva do sistema. Dessa forma, explicar os indivíduos é *explicar a determinação de seu lugar social sobre sua personalidade, uma vez que haveria um processo de interiorização do social e não uma apropriação*, como percebemos na lógica do sujeito. (Grifo é meu)

No contexto de uma sociedade em mutação, diz Dubet, os atores e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural de condutas, como era pensada a socialização na sociedade industrial. Passa a ocorrer uma heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas, com os atores podendo adotar simultaneamente vários pontos de vista. Pode-se exemplificar, no caso das educadoras, que há uma liderança religiosa que comporta pontos de vistas distintos. Ou seja, as educadoras não só interiorizam o universo social e religioso, mas se apropriam desse universo, resignificando-o.

Nessa mesma direção, Dayrell também faz uma análise das afirmações de Melucci (2001, p.232-233) que discute as mutações nas sociedades complexas e suas influências na construção dos sujeitos e suas identidades. Segundo Dayrell, para Melucci,

uma sociedade que faz da informação seu recurso central muda as estruturas constitutivas da experiência. O modo pelo qual experimentamos a realidade e a nós mesmos modifica-se em suas dimensões cognitivas, perceptivas e emocionais: as representações do espaço e do tempo, as relações entre possibilidades e realidade, aquelas entre vínculos naturais e sua elaboração simbólica. É nesta tensão que hoje encontramos perguntas sem resposta. As dimensões constitutivas da identidade não são mais um dado [...]. O eu não tem mais uma base sólida de uma identificação estável.

Nesta pesquisa, ao buscar o universo cultural das educadoras composto pelos referenciais de vida e pelos espaços de socialização, procuro compreender como essas identidades se constituem e como se dá a inclusão social dessas mulheres nesse processo.

Dayrell se baseia também em Charlot (2000) afirmando que este avança na reflexão sobre socialização, ao enfatizar o lugar da questão da ação do indivíduo *sobre* o mundo e *no* mundo. Compartilho suas concepções sintetizando que a socialização das mulheres educadoras pode “ser compreendida como os processos por meio dos quais elas se

apropriam do social, seus valores, normas e papéis, a partir de uma determinada posição e de uma representação das próprias necessidades e interesses”. (DAYRELL, 2001, p.233)

No que se refere ao conceito de identidade, entendo que ele se situa entre as fronteiras da psicologia, antropologia e sociologia, que revelam leituras diversas. Segundo Brandão, citado por Gouvea (1990, p.59), em uma leitura psicológica, a identidade significa:

consciência de posse de um eu, de uma realidade individual que a cada um de nós nos torne, diante de outros eus, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual desta exclusividade.

Já em uma perspectiva antropológica, Gouvea afirma que a *questão* central acerca da identidade “se refere à tessitura das relações estabelecidas entre os diversos grupos sociais”. Ou seja, “o sujeito existe, estabelece relações num mundo que predetermina os tipos de relações possíveis, o universo nos quais se situam, os códigos utilizados, as hierarquias estabelecidas entre os indivíduos, a partir do lugar social que ocupam.” (GOUVEIA, 1990, p.60)

No caso desta pesquisa as educadoras introjetam na sua relação com o mundo uma identidade pessoal, que define suas trocas afetivas no nível interpessoal e também uma identidade social de pertencimento a um grupo socialmente definido. O indivíduo se insere em grupos sociais distintos ao longo de sua biografia a partir dos espaços que ocupa, e a sua inserção é definida a partir das representações que constrói da sua própria identidade.

Quando defini a identidade como um fenômeno comunicativo, na seção sobre *Ser Mulher*, me refiro ao fenômeno comunicativo como interação social, referente ao contato com o outro. Dessa forma, concluí que as educadoras se defrontam, ao longo do seu processo de socialização, com um repertório socialmente construído de definições de identidade que determinará seu lugar social e as identificações possíveis, a partir dos quais construirá suas trajetórias.

Analisei ao longo desta pesquisa que a família, o trabalho e a inserção na comunidade, além de se constituírem espaços de socialização das educadoras, são instâncias de referência para a vida delas. Ou seja, são espaços carregados de valores morais, por meio dos quais elas se constituem e se elaboram como mulheres, trabalhadoras e líderes comunitárias.

2.4.2 A família, o trabalho e a comunidade como espaços de socialização

Neste item, analiso, por intermédio dos espaços de socialização vivenciados pelas educadoras, os parâmetros que referendam a construção de processos de inclusão na sociedade atual.

As educadoras infantis têm um espaço de vida – o doméstico – no qual existem relações afetivas com os filhos, com a comida, com os vizinhos: um espaço no qual se desenvolvem relações de solidariedade.

Nesta pesquisa, reconheço as várias dimensões e espaços de socialização das mulheres camponesas educadoras infantis, como a associação comunitária, o universo doméstico, os grupos de corais e batuques, o trabalho na terra, entretanto, deter-me-ei nas dimensões da família, do trabalho dessas mulheres como profissionais da educação infantil e líderes comunitárias nas localidades em que estão inseridas. Além de espaços de socialização, a família, o trabalho e a comunidade são instâncias que carregam um valor cultural e que fundamentam minha compreensão sobre o universo pesquisado.

2.4.2.1 A família

As redes de relações familiares e de vizinhança, construídas pelas educadoras infantis do Vale, nem sempre são amistosas, mas permeadas também por desavenças, conflitos, sendo um rico espaço de convivência e de intensa sociabilidade.⁵⁷

Peça central na convivência rural, a família tem variação de formas. Ao contrário do que se pensa, a ideologia da família tradicional, estável e de estrutura uniforme, nem sempre é encontrada no Vale do Jequitinhonha. Entretanto, um traço bastante comum é o poder paterno; isto é, predomina na região um modelo de família patriarcal⁵⁸ com algumas variações – caracterizada pela predominância paterna. Esse modelo orienta a organização do grupo e a divisão interna do trabalho, que envolve gênero e idade, estruturando as obrigações recíprocas. São as construções sobre as relações entre os sexos que determinam o que é próprio dos homens e das mulheres, como algo da natureza e não cultural.

Observei que no Vale, a autoridade e a solidariedade se articulam nas famílias. Com a migração sazonal, conforme discutido anteriormente neste capítulo, a divisão sexual do trabalho passa a ser mais flexível nessas comunidades, com mudanças nas distribuições de tarefas, que são baseadas na cooperação. Contudo, essa realidade não elimina a posição desigual das mulheres. Embora se possa visualizar homens cuidando das crianças, como foi visto nos depoimentos de **Cleusa**, mencionados anteriormente, e mulheres como provedoras, a estrutura hierárquica da família se mantém.

⁵⁷ Toma-se a definição apresentada nos dicionários: a qualidade de sociável (sociável: que se pode associar, que gosta de viver em sociedade, que é dado à vida social; tendência para a vida em sociedade; sociabilidade; maneiras de quem vive em sociedade). Conforme Dayrell (2001), tal definição marca uma primeira ênfase: a tendência a se associar, ênfase aparentemente óbvia, mas que se reforça no contexto de uma sociedade que tende à atomização e à despersonalização crescentes.

⁵⁸ Sarti (1996), em seus estudos sobre o lugar social dos pobres urbanos, afirma que a família tem um valor fundamental e que esse valor atribuído à família não é exclusivamente dos pobres, mas parece-lhe que a família, em sua modalidade patriarcal, é uma referência simbólica para toda a sociedade brasileira.

O homem detém a autoridade em última instância, é responsável pela imagem externa da família. Conforme Sarti (1995, p.138), “o papel do homem é de guardião da respeitabilidade familiar”. Esse é um valor que estrutura as práticas sociais no Vale e, conforme as pesquisas de Sarti (1995), é o que estrutura a vivência dos pobres urbanos. Nesse sentido, pode-se dizer que não há diferença entre população pobre urbana ou rural.

Sarti (1995, p.136) ao refletir sobre o lugar social dos pobres, analisa as categorias morais expressas nas relações familiares. A autora afirma que a família não é somente um elo afetivo mais forte ou um núcleo de sobrevivência material, ela é um valor fundamental, é a referência básica na construção do universo simbólico dos pobres. A família é um grupo hierárquico, com autoridade patriarcal, na qual “o princípio básico é o da precedência do homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos, e dos mais velhos sobre os mais novos”. A mesma autora desenvolve a idéia de que existe uma divisão complementar de autoridades entre casa e família. Os papéis sociais de gênero e de idade são definidos em termos recíprocos e complementares. A casa é identificada com a mulher e a família com o homem. Como a casa e a família, o homem e a mulher constituem um par complementar. O papel da mulher é de mãe e dona de casa. A família, como estrutura hierárquica, envolve relações de direitos e deveres recíprocos e complementares.

Compartilho as idéias desenvolvidas por essa autora de que quanto à questão da mulheres pesquisadas que assumem o papel de provedoras dos recursos econômicos da família, a identificação do homem com a figura da autoridade não se altera obrigatoriamente em todas as suas dimensões. Conforme analisado nos depoimentos apresentados anteriormente, no item *Ser Mulher*, observam-se algumas modificações importantes no jogo de relações de autoridade. A autoridade masculina é seguramente abalada se o homem não garante o sustento da família.

Contudo, a estrutura hierárquica se mantém onde os papéis familiares de gênero são recíprocos e complementares, sem se confundirem ou se tornarem homogêneos. Conforme exemplifica Sarti (1995), o homem se senta à mesa e a mulher o serve sem se sentar. Esta atitude demarca e reafirma essas diferenças. Outro exemplo constatado é o fato de a mulher não ter autonomia no emprego do dinheiro ganho. Esse é um ponto que diverge das conclusões que Sarti (1995) expõe em sua pesquisa. A autora afirma ser um dos fundamentos da autoridade da mulher o controle do dinheiro, que não tem relação com a capacidade de ganhar dinheiro, mas é uma atribuição do seu papel de dona de casa. No caso desta pesquisa, o controle do dinheiro é, na maioria das vezes, realizado pelo homem, mesmo sendo a mulher a provedora, uma vez que na realidade pesquisada a autoridade masculina também é reafirmada pelo controle dos recursos.

O conceito de reciprocidade ao analisar famílias pobres é trabalhado por Sarti (1995) como o princípio estrutural que molda o lugar social dos pobres, organizando e atribuindo significado às suas práticas e representações, por meio dos quais, as regras de obediência definem-se como direitos e deveres recíprocos.

Também o conceito de reciprocidade é discutido por Maia (2000, p.21). Afirma a autora que as redes de reciprocidade construídas nas comunidades do Vale, são

entendidas do ponto de vista dos significados construídos pelo grupo, pois nelas não se trocam somente bens e serviços, mas se troca amizade, gentileza, alegria de estar junto, fofocas, cantorias, namoricos, compadrio, confiança, pois a prática de troca é também uma linguagem [...].

Nas comunidades pesquisadas, as famílias e os amigos muitas vezes se confundem. Ou seja, a família também abarca as relações fora da consangüinidade, marcadas pela afinidade, fortalecidas pelo sistema de compadrio. As relações de compadrio podem ser observadas nos relatos de **Cleusa**, **Lucimar** e **Leonora**, durante o primeiro momento da

coleta dos dados, na dinâmica do grupo focal, na qual as três educadoras se referem às lembranças da infância e comentam sobre a existência do compadre de boneca e de fogueira.

Lucimar relatava as brincadeiras da infância e o que mais marcou este momento.

Os batizados de boneca eram costume na comunidade:

[...] é são compadres até hoje, há 20 anos eles tão na comunidade até hoje, Tercina e Alexandre. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 25/6/2003)

Cleusa também comenta sobre o assunto e **Leonora** confirma a mesma informação:

Se pular 3 vezes de costas sem encostar o pé na fogueira Santo Antônio era testemunha que a partir daquele momento os dois eram compadre de fogueira. Era de três pessoas, um atrapalhava o outro. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 25/6/2003)

Leonora completa:

Compadre de fogueira. Não só do Batizado, é , de fogueira. (Leonora – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 25/6/2003)

E **Cleusa**, cuja filha chama-se Vanderlane, afirma:

Para confirmar eu dei Vanderlane para batizar aos compadres de fogueira. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 25/6/2003)

Os depoimentos se referem às lembranças de criança, entretanto, o sistema de compadrio se estende para a vida adulta. As relações de compadrio reforçam vínculos existentes que se ampliam. Quando os amigos se tornam compadres, os laços de amizade se consolidam. E eles podem nascer desde a infância.

Conforme as reflexões que Sarti (2003, p.116) faz sobre “a moral do pobres, noto que a amizade é um vínculo moral do mesmo tipo que os da família”. A autora faz uma análise com a qual compartilho: enfatiza que as relações são traduzidas em termos da família e das obrigações morais. No caso dos amigos, independentemente dos *laços de sangue*, a relação de confiança e de partilha se estabelecem fortemente.

Nas análises de Sarti (2003, p.85), “a família associa-se em quem se pode confiar”. Não se vincula ao pertencimento a um grupo genealógico. O uso do sobrenome da família, para perpetuar *status* (e poder), é pouco significativo para os pobres, pois não há status e poder para distribuir. O que define a extensão familiar são as redes de obrigações que se estabelecem, que definem os vínculos. Ou seja, são da família aqueles com quem se pode contar.

Nos depoimentos coletados pude observar a intensidade do fato de *poder contar com os parentes e amigos*. Afirmações dessa natureza marcam as falas de todas as educadoras, principalmente no que se refere aos cuidados com os filhos. **Leonora** conta com a irmã, **Oraci** e **Lucimar** com a prima, e **Cleusa**, com o marido. Todas mencionam a importância dos amigos e vizinhos nas horas difíceis.

Sarti (2003) afirma que a noção de família define-se em torno do eixo moral. São os princípios da obrigação moral que estruturam suas relações. Assim, dispor-se a obrigações morais é o que define a pertinência ao grupo familiar.

A mesma autora faz uma análise da obra de Woortmann (1987) e conclui que mais precioso do que o vínculo de sangue é a noção de obrigação, sendo esta central na idéia de parentesco. Dessa forma, não há relações com parentes de sangue se com eles não for possível dar, receber e retribuir. Segundo Sarti, (2003, p. 86) Woortmann analisa que não há uma dívida explícita, ou seja, as relações são baseadas na “falta de interesse”, isto é, a noção

de necessidade é que define a obrigação da ajuda. A pessoa ajuda quem tem *precisão*, na certeza de que será ajudado quando precisar.

No caso das mulheres do Vale, e agora me refiro tanto ao campo como à cidade, é comum, entre familiares e vizinhos, matar porcos ou galinhas e, em sistema de mutirão entre as mulheres, lidar com a carne, o toucinho, enfim, há um sistema de ajuda mútua, em que os donos dos animais retribuem as parcerias com a doação de pedaços de carne. Além desse tipo de solidariedade, não há também correio na área rural, e as cartas são enviadas para as pessoas que moram na cidade, que as repassam para os destinatários. Outro aspecto comum é a utilização de contas bancárias de terceiros, ou seja, as mulheres recebem o dinheiro repassado pelo marido migrante de parentes ou amigos.

Sarti (2003, p.86) afirma:

[...] Não se trata, de um dar e receber imediatos, mas de uma cadeia difusa de obrigações morais, em que se dá, na certeza de que de algum lugar virá a retribuição, tendo na crença em Deus a garantia de continuidade da cadeia. Deus provê. Em última instância, essa moralidade está ancorada, então, numa ordem sobrenatural.

Essa análise confirma as reflexões realizadas anteriormente por meio das quais a religiosidade ou a *ordem sobrenatural* se apresenta como a base de ordenação e significação dos comportamentos e trajetórias dos sujeitos pesquisados.

Em suma, Sarti (2003, p.86) conclui que a família é um tipo de relação, no qual as obrigações morais constituem a base fundamental:

A família como ordem moral, fundada num dar, receber e retribuir contínuos, torna-se uma referência simbólica fundamental, uma linguagem através da qual os pobres traduzem o mundo social, orientando e atribuindo significado a suas relações dentro e fora de casa.

Observei, entre as educadoras pesquisadas, que a família para elas é o encontro de pessoas, é quando os pais se juntam com os filhos para contar as histórias antigas, cantar. Os irmãos ficam juntos. Uns preocupados com os outros. As pessoas se visitam (as casas são próximas), para um poder estar sempre ajudando o outro.

Ellen Woortman citada por Maia (2000, p.9), compreende a família camponesa além de seus aspectos econômicos. Ela nos mostra que “a família é um valor cultural permanente, estruturante das relações sociais e das ações dos indivíduos. É por meio dela que se fazem alianças, se contraem dívidas sociais e se realizam as trocas na comunidade.”

Os depoimentos das educadoras revelam que a família é também uma instância de construção de referências. Elas apontam, dentre outros elementos, que o trabalho é o grande legado deixado por suas famílias:

Irmãos, comigo 9 , agora tão tudo na Aguada Nova. Meu pai era lutador, saía da roça depois que a luz acabava.

Minha mãe era apegada comigo, não deixava eu sair, só com pessoas de confiança. Hoje eu sou assim também. Com segurança eu pego no pé.

Também sou assim para lavar roupa. Minha mãe olhava se tava limpa, debaixo do braço. Hoje dou exemplo, se vai fazer as coisas tem que fazer bem-feitas.

Mãe mandava a gente voltar.

Se vou fazer uma limpeza, procuro fazer bem-feito, procuro passar isso pros meus filhos. Foi um exemplo que eu trouxe. Isso faz bem pra mim. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Lucimar também aponta elementos interessantes na sua trajetória:

Acho a religião muito importante. Eles falam que a família é importante, mas Deus é que é a base. Eu vim percebendo que eu vim de uma família muito religiosa. Eu não sinto dificuldade na minha vida [...]

Com 7 anos já fazia comida pra quem tava no mato, com 14 anos torrava farinha. De março a agosto é na farinha, de agosto a outubro preparar a terra. A gente fala destocar, novembro plantar e dezembro e janeiro já

capinando a lavoura até março, que é a colheita, e aí volta tudo de novo. Eu não tive a oportunidade de estudar porque fiquei ajudando pai. Fiquei de 11 anos até 17 anos sem estudar.

Na família, irmão? Só tem 1 irmã.

O que eu aprendi foi valorizar e respeitar a outra pessoa.

Tem gente que não consegue respeitar o outro; isso vem da educação que vem de casa.

O trabalho também é uma dessas coisas que eu quero ensinar para meu filho. Eu acho que eu sô trabalhadora e penso em ajudar meu marido, eu quero ensinar meu filho.

Apesar de pai ter me tirado da escola, não vou culpar ele por isso. Essa força de lutar pelo meu objetivo, isso vem de pai, e mãe também é muito trabalhadora.

Mãe já foi muito mais trabalhadora do que eu, ela buscava lenha, água longe, torrava farinha, levava comida no mato, ela não senta hoje nem um segundo.

Minha família toda é de pessoas batalhadoras, meu avô era de Virgem da Lapa, mas nosso pessoal e eu somo tudo nascido e criado aqui. Mora tudo pertinho um do lado do outro, cada um tem uma casa, mas tudo perto. Final de semana fica tudo na casa de pai.

Meu filho fica mais com mãe, ele vai na creche eu mando no carro da escola com minha prima que estuda na escola e mora perto de mãe, ela olha ele pra mim. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)

O final do depoimento de **Lucimar**, já foi analisado anteriormente, entretanto, intencionalmente optei por repeti-lo, para o leitor compreender o contexto dessas falas.

Analisando os dois depoimentos, percebe-se que as duas educadoras mencionam o quanto a família contribuiu para a forma como elas educam seus filhos, para a construção de valores que lhes regem a vida adultas. Os valores construídos no seio da família que elas selecionaram como importantes são: o respeito aos outros, a religiosidade, o cuidado com os filhos (no sentido de proteção) e, principalmente, o fato de que trabalham com esmero e dedicação.

O trabalho, segundo Sarti (1995, p.142), “é um valor moral, a ênfase não é posta na sobrevivência material: a questão existencial dos pobres não se esgota em vencer a fome,

mas no valor moral e na dignidade pessoal embutidos na possibilidade de sobreviver à fome, de não se deixar ‘humilhar’”.

Segundo Sarti (1995, p.143), “o valor do trabalho situa-se no seu fim: prover a família”. O trabalho é um dos espaços de socialização que será privilegiado nesta pesquisa, que, entretanto, não se restringe a ele. Compreender o universo cultural da mulher camponesa também passa pela discussão de aspectos específicos relacionados aos debates sobre o gênero e a sociedade camponesa, temáticas já abordadas anteriormente.

2.4.1.2 O trabalho

Conforme coloca Graziano (1983, p.88), “a população camponesa do Vale desenvolveu ao logo do tempo um modo de vida bastante peculiar, caracterizado por uma forma independente de organização social”. Pode-se perceber essas peculiaridades tanto na relação com o sagrado, nas questões familiares, nas práticas culturais, como também na maneira como estruturam o trabalho.⁵⁹

Hoje, nota-se como as práticas de trabalho familiar são recorrentes, como se pode ver nos depoimentos de **Lucimar**,

Minha mãe e irmã faz farinha, tira goma. Trabalha na lavoura. Pai trabalha na lavoura (milho, mandioca, feijão) e tira leite (20 litros). Mãe faz horta. A lavoura agora não tem produzido; ele vive do leite. Quando chove, o leite aumenta, aí faz queijo, requeijão dependendo do preço. Eu torrava farinha

⁵⁹ No tocante a este último aspecto, referente aos modos como estruturam o trabalho, a pesquisa de Leila Amaral Luz (1988), traz muitas contribuições para a análise das práticas de trabalho coletivo, que é realizado pelos membros da família, mediante trocas de dias e ainda pautada nas relações de solidariedade entre os vizinhos, parentes e amigos que se revezavam para dar conta de demandas da lavoura não supridas pelos membros da família, organizando-se em mutirão, conhecido também por maromba em algumas localidades do Vale do Jequitinhonha. Atualmente, esta prática já não existe no formato dos tempos antigos.

antes de ser professora. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)

Também a prática de mutirão⁶⁰ ainda permanece como forma de organização de trabalho mesmo o trabalho não ligado à lavoura, como a construção de creches, descrita pela mesma educadora:

[...] quando foi pra construir a creche, eu chamei as família, fiz reunião expliquei que a ASSOCIAR ia dar o material e aí, cada um deu uns dias de serviço. Depois veio o pessoal da ASSOCIAR. Já tava tudo combinado [...]. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)



FOTO 10 – Mutirão de famílias pra limpeza da creche e arredores/ Comunidade Água Limpa – Município de Berilo
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

⁶⁰ Tendo como referência a pesquisa de Maia (2000), nota-se que “o mutirão é uma das formas de organização coletiva mais tradicionais no meio rural brasileiro, como mostra Sérgio Buarque de Holanda, ao analisar a herança rural do Brasil colônia: ‘outros costumes, como o do muxirão ou mutirão, em que os roceiros se socorrem uns aos outros nas derrubadas de mato, nos plantios, nas colheitas, na construção de casas, na fiação do algodão, teriam sido tomados de preferência de auxílio recíproco, tanto quanto na excitação proporcionadas pelas ceias, danças, os descantes e os desafios que acompanham obrigatoriamente este serviço.’” (HOLANDA, *apud* MAIA 2000, p.98).

É nesse universo das comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha que tanto os parentes como os amigos preservam a solidariedade, mediante princípios de ajuda mútua. Segundo Garcia (1997, p.18), solidariedade e “a capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva, isto é, a capacidade de reconhecer e ser reconhecido como uma parte da mesma unidade social.”

É evidente que ao se constatar todo um universo de solidariedade, de ajuda mútua, essas características não são únicas neste meio social. As rivalidades, as posturas individuais, o trabalho de mobilização comunitária muitas vezes fracassado, as divergências e o conflito também fazem parte desse contexto.

As creches constituem-se também importante espaço de sociabilidade da comunidade, porque elas se tornam um ponto de encontro entre as famílias. Nelas são realizadas festas, comemorações, que unem a comunidade e proporcionam momentos de formação e descontração. Contudo, a participação das educadoras em termos de trabalho não se restringe ao espaço da creche; as ações na Associação Comunitária ampliam conhecimentos, dão-lhes bagagens como mobilizadoras e líderes que são.

A atividade na creche confere a essas mulheres uma posição de *status* e prestígio nas comunidades onde vivem, pois são consideradas como referência, desempenham o papel de educadoras das crianças e das famílias que ali habitam, ocupam também a função de animadora comunitárias⁶¹, são líderes, conselheiras, planejadoras, etc.

É também no espaço da comunidade e da própria creche que elas atuam como lideranças, como organizadoras dos encontros de jovens, fazem reuniões, feiras de cultura. O espaço da creche é o ponto de encontro. O espaço creche é o que aglutina a população da comunidade, e a referência é a educadora infantil. Elas são referência tanto para a comunidade

⁶¹ Conforme mencionado em nota anterior, as animadoras comunitárias são responsáveis por trabalhos preventivos de saúde e educação diretamente com as famílias, mediante visitas domiciliares e reuniões no espaço creche.

com para a própria Associação, que vê nelas o elo entre a cidade e a área rural. São elas quem verbalizam demandas, medeiam contatos, organizam e articulam ações.

O universo doméstico é o espaço de trabalho das mulheres do Vale do Jequitinhonha. Os afazeres domésticos são, em geral, de responsabilidade exclusiva do sexo feminino e é possível ser trabalhadora atuando na roça (quando se tem água). Esse é o percurso natural da história da maioria das mulheres dessa localidade. Entretanto, para além desse percurso, nota-se que a ruptura se dá por meio do trabalho comunitário. A lógica instalada, que coloca a mulher exclusivamente no universo privado, deixa de existir, passando a ser uma possibilidade o universo público, à medida que essas mulheres estão também em outros espaços, como a creche, a igreja, a associação.

Mudanças sociais referentes ao lugar feminino correspondem a significativas mudanças nas relações familiares nas últimas décadas, como se pode observar nos trabalhos de Sarti (1996), Dias (1995) e Samara (1997). Em particular, o fenômeno da entrada da mulher no mundo do trabalho remunerado ocorre também no campo, e a participação em trabalhos comunitários é um dos modos de a mulher deixar de viver apenas no universo doméstico.

Neves (1994) e Sarti (1996), dentre outros autores, informam sobre a dimensão de acesso à vida pública que o trabalho desempenha para a mulher. Silva, ao analisar a obra de Kartchevsky-Bulport, assinala que as análises sobre o trabalho da mulher devem considerar sempre a interdependência dos elementos de ordem econômica, demográfica, social e cultural. Enfatizam uma reflexão que ultrapassa o referencial meramente econômico para analisar a inserção da mulher no mercado de trabalho, relacionando-a às demais dimensões da vida social (KARTCHEVSKY-BULPORT, *apud* SILVA, 1999, p.15).

É notória a necessidade, em termos financeiros, da inserção dessas mulheres em atividades remuneradas, pela condição precária de vida que se tem na região; entretanto,

pode-se afirmar que o trabalho confere a essas educadoras uma posição de *status* e prestígio, que faz com que elas reconheçam sua importância para a comunidade onde estão inseridas, para as crianças, para as famílias e para elas mesmas.

Dubar, citado por Silva (1999, p.51), elucida que “é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade.”

Os conflitos sobre o fato de a atividade na creche tratar-se ou não de uma atividade profissional, dada a proximidade com as funções da casa e da mãe, são analisados também por Cerisara (*apud* SILVA, 1999, p.104) como expressão de

[...] uma concepção de trabalho profissional baseado na versão masculina de trabalho em que predominam a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e a correspondente negação de um trabalho feminino. Além disso, evidencia que essas trabalhadoras não têm uma formação dirigida para esta atividade profissional, que as habilite para exercê-la.

Refletindo sobre o lugar que o trabalho ocupa na vida das mulheres pobres, de origem rural, é possível afirmar que, além do emprego, a creche constitui-se ao mesmo tempo, um espaço de reflexão e debate em torno de questões relacionadas às condições de vida de modo geral.

Pode-se confirmar tal afirmação observando o papel das instituições de educação infantil como espaços de mobilização e de luta comunitária. Essa temática será aprofundada no próximo capítulo, quando serão discutidos os processos de formação das educadoras infantis como lideranças no espaço da creche. Abordo, ainda nesta seção, a comunidade como espaço de socialização.

2.4.2.3 A comunidade

Não vou me deter, aqui, em descrições detalhadas das comunidades ou municípios pesquisados, mas, priorizar alguns elementos que avalio serem relevantes para a compreensão da região estudada. Posteriormente será explicitado o que entendo por comunidades rurais para, em seguida, analisar as comunidades pesquisadas como espaços de socialização.

- **Descrição das comunidades rurais pesquisadas** – Todas as comunidades pesquisadas localizam-se em áreas rurais, possuem creches e fazem parte dos seguintes municípios:

Quadro 3

Comunidades, Municípios e educadoras participantes da pesquisa

| COMUNIDADE ⁶² | MUNICÍPIO | EDUCADORA |
|--------------------------|-------------|-----------|
| Córrego da Velha | Araçuaí | Lucimar |
| Aguada Nova | Araçuaí | Cleusa |
| Água Limpa | Berilo | Oraci |
| Cristal ⁶³ | Minas Novas | Leonora |

Segundo dados do IBGE (2000), referentes aos municípios pesquisados, observe:

Tabela 1

Densidade demográfica dos municípios pesquisados

| MUNICÍPIO | ÁREA TERRITORIAL | HABITANTES | HOMENS | MULHERES | POPULAÇÃO URBANA | POPULAÇÃO RURAL |
|-------------|-----------------------|------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Araçuaí | 2.236 km ² | 35.713 | 17.725 | 17.988 | 20.461 | 15.252 |
| Berilo | 587 km ² | 12.979 | 6.619 | 6.360 | 3.031 | 9.948 |
| Minas Novas | 1.811 km ² | 30.646 | 15.164 | 15.482 | 7.730 | 22.916 |

⁶² Optei por realizar essa pesquisa nas comunidade em que as educadoras trabalham, pois eram os locais onde elas passam a maior parte do tempo.

⁶³ Pelo fato de a coleta dos dados ter sido interrompida ao longo do processo, realizarei de maneira breve a descrição da comunidade de Cristal, e não trarei outros dados sobre o município de Minas Novas.

O Vale do Jequitinhonha ocupa uma área de 85.000 km,² onde vivem, aproximadamente, 1 milhão de pessoas em 80 municípios.⁶⁴

A cidade de Araçuaí,⁶⁵ localizada no Médio Jequitinhonha, foi elevada à categoria de cidade em 1871. Limita-se ao norte com o município de Coronel Murta e Itinga, ao sul com Novo Cruzeiro, a oeste com Virgem da Lapa e ao leste com Caraí. É cortada pelo rio Araçuaí.

O município de Berilo nasceu com esta denominação em 1923. Faz limite com os seguintes municípios: Chapada do Norte, Francisco Badaró e Virgem da Lapa. Só se tem acesso a Berilo por estradas de terra. Pode-se chegar de Belo Horizonte passando pelos municípios de Minas Novas ou Virgem da Lapa e depois prosseguir caminho de carro ou de ônibus intermunicipal.

• **Comunidade do Córrego da Velha** – A comunidade do Córrego da Velha localiza-se a 34 km do município de Araçuaí, no setor de Varginha, de acordo com a divisão administrativa feita pela Prefeitura. Os nomes das localidades que compõem essa comunidade foram dados pelos moradores, obedecendo ao curso do rio. Assim, a comunidade do Córrego da Velha é composta por Córrego da Velha de Baixo e Córrego da Velha do Meio, sendo habitada por 168 famílias.

O Córrego da Velha, uma das maiores comunidades rurais do município de Araçuaí, é a maior comunidade pesquisada. As casas são distantes e foram sendo construídas à beira do córrego ou próximas à estrada de terra que corta toda a comunidade e que dá acesso a outras comunidades rurais, como Machado, Lagoa dos Patos, Alfredo Graça.

O córrego que deu o nome à comunidade hoje está seco. Corre água somente no período das chuvas, secando rapidamente após a estiagem. O abastecimento de água é

⁶⁴ Destes municípios, 28 foram criados entre 1992 a 1995. (MAIA, 2000, p. 31)

⁶⁵ A palavra “Araçuaí” é de origem indígena e significa “Rio das Araras Grandes”.

realizado por meio de represas, poços artesianos feitos pela Prefeitura, a barragem que foi feita pela ASSOCIAR, com a colaboração das famílias, e ainda há caixas coletoras de água de chuva realizadas pela ASSOCIAR em parceria com Caritas⁶⁶ e famílias. Atualmente quase todas as famílias possuem o sistema de caixas coletoras de água da chuva. Especificamente na creche, há uma caixa de água coletora, onde se armazena a água de chuva para posterior utilização. Em geral, a participação das famílias nessas ações ocorre por meio de mutirão, com mão-de-obra.

Existe nesta comunidade a creche, mantida pela ASSOCIAR, em convênio com a Prefeitura Municipal de Araçuaí, a escola nucleada⁶⁷ (do pré à 8ª série), um posto telefônico, duas igrejas católicas, uma igreja evangélica, um campo de futebol e a casinha de cultura.⁶⁸ Há energia elétrica e o acesso é por meio de uma empresa particular de ônibus. Os moradores plantam feijão, mandioca, milho, cana de açúcar. Há uma horta comunitária na Mandinga, localidade situada no Córrego da Velha de Baixo. Como em todas as comunidades, conflitos e divergências compõem o cotidiano.

Na comunidade do Córrego da Velha, há atualmente duas associações: Associação da Comunidade do Córrego da Velha de Baixo e Associação da Comunidade do Córrego da Velha do Meio, cujos presidentes, respectivamente, são: D. Maria do Rosário e Sr. Milton Granja, pai da educadora **Lucimar**. Essas associações buscam recursos para incentivo aos pequenos produtores, no Caritas, na Emater, na Prefeitura, nos Governo Estadual e Federal, etc. Além dessas associações, que são da comunidade, há ainda a ASSOCIAR, que é mantida

⁶⁶ As associações pesquisadas possuem parceria com a Cáritas Brasileira, que faz parte da Rede Cáritas Internacional, rede da Igreja Católica de atuação social composta por 162 organizações presentes em 200 países e territórios, com sede em Roma. A Cáritas Brasileira é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e foi criada em 12 de novembro de 1956.

⁶⁷ A escola Nucleada é uma congregação de todas as pequenas escolas multiseriadas que havia nas proximidades e que foram aglutinadas nessa instituição escolar. As pequenas escolas fecharam e as crianças são transportadas para a escola nucleada de ônibus, mantido pela Prefeitura.

⁶⁸ *Casinha de Cultura* é um programa desenvolvido pelo Fundo Cristão para Crianças cuja proposta é ser um espaço de convivência e participação das famílias e crianças das comunidades urbanas e rurais. É um local onde adultos e crianças se encontraram para brincar, cantar, ouvir e contar histórias, construir brinquedos e desenvolver a sua própria cultura.

pelo Fundo Cristão para Crianças, e também atua nessas comunidades em parceria com as entidades locais e outros órgãos.

A educadora infantil **Lucimar** mora no Córrego do Meio, e a creche localiza-se no Córrego da Velha de Baixo, as crianças de Mandinga que, apesar de pertencerem ao Córrego da Velha de Baixo, são transportadas pelo ônibus escolar da Prefeitura em razão da longa distância.

- **A comunidade de Aguada Nova** – A comunidade de Aguada Nova também pertence ao município de Araçuaí. Localiza-se a aproximadamente 28 km da cidade. Segundo informações da ASSOCIAR, há nessa comunidade 359 moradores e 59 famílias. A comunidade de Aguada Nova dá acesso a outras comunidades, como Alfredo Graça, Calhauzinho, Baixa Quente e Córrego Fundo. Dois aspectos são recentes na comunidade: o acesso, que atualmente é realizado por uma empresa particular de ônibus, e a energia elétrica.

Existe nessa comunidade uma escola estadual, uma igreja católica e, na frente da creche, o marido da educadora infantil **Cleusa** está construindo uma igreja evangélica. Boa parte da população da comunidade é evangélica. Há um centro comunitário, cuja presidente é D. Luzia, e a creche, que é mantida pela ASSOCIAR e pela Prefeitura de Araçuaí. A creche e o Centro Comunitário são os locais onde as famílias se revezam para fazer reuniões e encontros.

Quanto ao abastecimento de água, quase todas as famílias já possuem caixa coletora de água de chuva, com exceção da localidade denominada Capa de Cangaia, que pertence a Aguada Nova, cujo acesso é difícil – não há estradas, somente trilhas, e é necessário transportar as coisas na cabeça. Pela dificuldade do transporte do material essas famílias não têm caixa coletora.

Na comunidade de Aguada Nova o índice de analfabetismo é bastante alto. A Prefeitura não possui os dados e a ASSOCIAR está realizando esse levantamento atualmente. Entretanto, a partir de 2003, iniciaram-se as negociações entre a ASSOCIAR e a IDENE (antiga Codevale), em parceria com o Governo Federal, e implantou-se em 2004 o programa cidadão nota 10. São 25 alunos de Educação de Jovens e Adultos que realizam suas atividades no espaço da creche. O professor é da própria comunidade. O mesmo programa existiu neste ano de 2004 na comunidade do Córrego da Velha, entretanto a educadora desistiu e as atividades foram interrompidas.

A comunicação da população de Aguada Nova com a cidade se dá por meio do ônibus da empresa particular, pela feira que existe no mercado, ou seja, as famílias vendem a produção aos sábados e levam e trazem os recados e também algumas famílias possuem telefone celular e transmitem os recados, como é o caso da família de **Cleusa**.

A rádio e a TV Araçuaí existem nessa comunidade, sendo uma forma de se inteirarem das notícias. A comunicação também ocorre por essas vias no Córrego da Velha.

A educadora infantil **Cleusa** possui muitos parentes na comunidade de Aguada Nova, entretanto mora na comunidade Barra de Tesouras, onde há a barragem do rio Calhauzinho. Há duas maneiras de a educadora ter acesso à comunidade de Aguada Nova: pela estrada, passando pela comunidade de Tesouras. Ela é transportada pelo marido, que possui uma moto, ou pela barragem do rio Calhauzinho, atravessando de canoa e continuando a pé.

Nas duas comunidades, há falta de água, sendo necessário que a Prefeitura envie o caminhão pipa. No caso específico da Aguada Nova, há um poço artesiano, entretanto em algumas épocas do ano o abastecimento é feito exclusivamente pelo caminhão pipa. Atualmente, há uma ação de recuperação da nascente que existe nessa comunidade. Ela foi desmatada para que os donos plantassem abacaxi nas terras. Hoje, o Instituto Estadual de

Florestas (IEF), juntamente com a ASSOCIAR, o Fundo Cristão e as famílias, cercaram o local e estão plantando mudas para reflorestar a nascente.

Nas comunidades pesquisadas, o acesso fica difícil às vezes impossível quando chove. Em geral, isso acontece no período de novembro a janeiro. Entretanto, este ano foi atípico, sendo que em março ainda estava chovendo, o que dificultou bastante a chegada até as comunidades.

As duas comunidades descritas são atendidas pelo Programa de Desenvolvimento Humano Sustentável, desenvolvido pelo FCC, nas ações realizadas pelas próprias comunidades, referentes à análise da água, preservação de bacias hidrográficas, lavagem e conservação de reservatórios de água, plantio, dentre outras ações.

Uma das educadoras sociais, da ASSOCIAR, que atua nessas comunidades, ao se referir às comunidades do Córrego da Velha e Aguada Nova, afirma:

O povo está numa alegria! É um pessoal que já busca, corre atrás do direito. Antes o pessoal nem conversava. Hoje eles já tomam atitude [...] Veio o técnico no Córrego e disse: enquanto não faz horta comunitária, vamos plantar milho. O povo fez reunião entre eles e não quiseram plantar. Decidiram plantar arroz e colheram muito arroz perto da barragem. Foi uma alegria, tinha gente que nem acreditava. São 15 famílias na Mandinga, mas no arroz eram só 13, porque os maridos foram pro corte de cana e quem não vai na reunião e não dá o nome perde. (Heloísa – Araçuaí – Diário de campo de 17/8/2004)

Esse depoimento nos alerta para o fato das comunidades além de serem espaços de socialização, de convivência são espaços de participação.⁶⁹

• **Comunidade de Água Limpa** – A comunidade de Água Limpa situa-se a 13 km de Berilo. Antigamente, a comunidade era dividida em dois córregos, Água Limpa e Água

⁶⁹ A partir dos trabalhos de Souza (2004), aprofundarei esta reflexão no próximo capítulo, que trata da formação das educadoras infantis na associação comunitária.

Suja. A comunidade recebeu o nome de Água Limpa porque de um lado, os escravos tomavam banho (Água Suja); do outro lado, os brancos tomavam banho e usavam a água para beber e para outras finalidades.⁷⁰

Na comunidade de Água Limpa, há aproximadamente 40 famílias. As casas são distantes umas das outras. Planta-se, na comunidade, abóbora, milho, mandioca, quiabo, feijão de corda e feijão andu.

Parte da comunidade possui energia elétrica. Há uma escola da Prefeitura (possui até o ensino fundamental) e a creche, que foi construída em sistema de mutirão. A associação ARAI doou o material e a comunidade se organizou para a mão-de-obra. Existe na creche uma caixa para captação de água de chuva, que armazena 25 mil litros de água. Existe um bar, uma minimercadoria e uma igreja – Congregação Brasil. Entretanto, os cultos e missas são realizados na creche ou na escola.

Há na comunidade uma grotta com um córrego, que se enche no período de chuvas. Quando esse córrego está seco, é o local de brincar predileto das crianças da creche. Ultimamente, com a falta de chuva na região, a caixa é abastecida pelo poço artesiano da comunidade, que também não está conseguindo abastecer toda a comunidade. As famílias contam com o apoio da Prefeitura, que envia o caminhão pipa com a água bruta do Rio Araçuaí duas vezes por semana, e as mulheres são transportadas ao referido rio, todo sábado, em um caminhão da Prefeitura, para lavar roupas, pois os córregos da comunidade secaram.

As famílias usam o transporte escolar, cavalos e motos para se locomoverem até a cidade. O ônibus escolar da prefeitura leva professores e alunos do ensino médio que estudam em Berilo e moram na comunidade.

A tradição herdada pelos antepassados e que permanece até hoje na comunidade são as cantigas de rodas, danças, festas religiosas, comidas típicas. As famílias são exímias

⁷⁰ Informações coletadas com o Sr. Senil Teodoro Martins, 55 anos, morador da comunidade.

produtoras de artesanatos, como crochê e bordados. A cultura é muito viva, as reuniões são alegres, acompanhadas pelo som de sanfonas e triângulos. As famílias fazem esteiras de folhas de bananeiras.

As oficinas com famílias no espaço creche são muito interessantes, produzindo-se oficina de brinquedos, de contos, teatros. Uma das grandes preocupações da Associação (ARAI) é com relação ao número de crianças com baixo peso. É também no espaço da creche que a associação vem desenvolvendo ações em saúde e educação, como infecções respiratórias agudas, desidratação, estimulação das crianças pequenas, etc.

A família de **Oraci** é de Lagoa Ezequiel, e a educadora trabalhava na comunidade do Alto Caitetu. Quando ela passou no vestibular, já lecionava, pela Prefeitura, na comunidade de Água Limpa, assim, a Associação (ARAI) a transferiu para a creche da comunidade de Água Limpa. Hoje ela está totalmente adaptada.

• **A comunidade de Cristal** – Situa-se aproximadamente 40 km do município de Minas Novas. O acesso é difícil, pela precariedade das estradas. As comunidades mais próximas são Tabuleiro, Fazenda e Cansação. Não há transporte coletivo para Cristal e a escola mais próxima localiza-se na comunidade vizinha denominada Tabuleiro. Em geral, os jovens estudam até a 8ª série nessa escola e depois deslocam-se para a escola da comunidade de Cruzinha, cerca de 8 km da comunidade. O transporte é realizado por meio do ônibus escolar da Prefeitura municipal de Minas Novas.

A luz chegou nessa localidade há três anos, no dia 5/4/2001, quando foi inaugurada a rede elétrica. Na Comunidade de Cristal existe uma igreja e a instituição de educação infantil. As casas são dispersas e atualmente a comunidade possui aproximadamente 40 famílias, dentre as quais o número de filhos varia de 5 a 13 crianças.

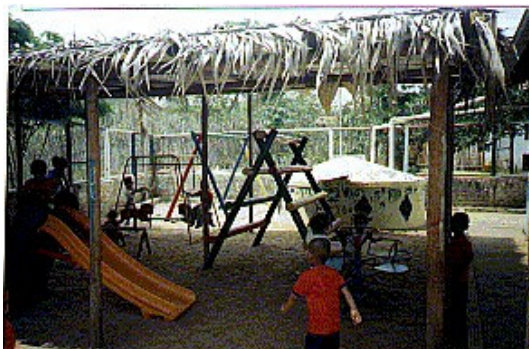


FOTO 11 – Crianças da creche da comunidade
Cristal – Município de Minas Novas
Fonte: Arquivo fotográfico do Fundo Cristão para
Crianças

O abastecimento de água é proveniente de um poço artesiano que se localiza na comunidade de Fazenda. A água vem para Cristal somente de oito em oito dias, configurando-se um grande problema para essa localidade.

As famílias vivem da lavoura, plantam feijão, milho, mandioca. As mulheres cuidam da casa e algumas estudam no Programa de Educação para Jovens e Adultos, desenvolvido pela associação AMPLIAR na instituição de educação infantil da comunidade de Tabuleiro.

Os homens dessa comunidade migram para as usinas de cana-de-açúcar, no Estado de São Paulo, ou para as plantações de café, localizadas no sul de Minas Gerais, ou para fazendas de municípios próximos. No caso do município de Capelinha, os trabalhadores são transportados de caminhão para as fazendas e retornam aos seus domicílios de 15 em 15 dias.

• **As comunidades rurais como espaço de socialização** – Souza (2004, p. 1), referindo-se ao conceito de comunidade, coloca que,

atualmente a palavra comunidade faz parte do vocabulário corrente do Vale do Jequitinhonha e de várias outras regiões do estado de Minas Gerais e do país. Entretanto, nem sempre foi assim. Foi a partir dos anos 80, quando as Comunidades Eclesiais de Base, as CEBs, se afirmaram em todas as áreas rurais e urbanas que essa palavra passou a ocupar espaço importante na linguagem local. A partir de então, comunidade passou a ser referência ao local de moradia, lugar de realização de festas e confraternização, agrupamento humano por proximidade das residências, referência para a realização de planos e programas governamentais, organização social para fins políticos e econômicos, etc.

O mesmo autor, referindo-se ao conceito de comunidade, se apóia em Cris Shore, que afirma

Este é um dos conceitos mais vagos e evasivos da ciência social. Segundo Shore, há uma grande diversidade de sentidos atribuída à palavra, 'usada para descrever unidades sociais que variam de aldeias, conjuntos habitacionais e vizinhanças locais até grupos étnicos, nações e organizações internacionais'. Em um sentido mais geral, a comunidade é entendida como um grupo de pessoas que partilham um 'senso de interdependência e integração' dentro de uma área geográfica ou de uma instituição. No entanto, ele chama atenção, conjunto de indivíduos convivendo ou interagindo dentro de um mesmo espaço não necessariamente faz deles uma comunidade. 'O que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito, um sentimento de comunidade'. (SHORE, *apud* SOUZA, 2004, p.1)

O conceito de comunidade rural é analisado de duas maneiras: pelo que informam as prefeituras e associações comunitárias, que, por efeito administrativo, dividem as comunidades geograficamente; e pelo que informam os moradores, nas relações de parentesco, nas idéias de comunidade eclesial de base – da Igreja Católica –, pelo sentimento de pertencimento a uma só comunidade, a um *nós*. No caso desta pesquisa, as divisões dos três segmentos correspondem.

No conceito de comunidade usado por Giralda Seyferth (*apud* Maia, 2000, p.43-44), pode-se

incluir características como tipo e tamanho do povoamento, tipo de ocupação do espaço, tipos de relações sociais que se supõem existentes na aldeia enquanto grupo social primário, relações com a cidade (e, nesse caso, a

comunidade é definida a partir de suas diferenças em relação ao meio urbano) etc. (SEYFERTH, *apud* MAIA, 2000, p.43-44)

Comunidade, aqui, não será tomada como sinônimo de aldeia, ou vila, nem obedecerá à unidade administrativa criada pela prefeitura ou pela associação comunitária. Entendo comunidade como determinado grupo de pessoas numa localidade rural, unidas por relações de parentesco e vizinhança, e que têm formas específicas de ocupação e uso da terra, organização social e uma história em comum. Acrescento às reflexões de Maia (2000) que a comunidade se forma é quando as pessoas têm um sentimento de identidade partilhado pelo grupo, uma aproximação social, a partir das mediações humanas, do contato humano.

Segundo Souza (2004, p. 7), “[...] é essa comunidade que indica a situação de pertencimento do morador a um meio, é ela que designa a sua origem e lhe dá uma identidade.”

Dessa forma, partindo das explicitações sobre o conceito de comunidades rurais, conclui-se que a identidade dessas mulheres que atuam como educadoras infantis independe de serem moradoras das comunidades em que trabalham. O senso de pertencimento advém das relações humanas, da partilha, do estar junto, ou seja, da aproximação social.

Ao descrever as comunidades pesquisadas, percebo que elas têm muitas características em comum. Nas três comunidades mencionadas, em decorrência da seca e da falta de emprego na região, os pais e os jovens viajam para o sul de Minas ou de São Paulo, no período de abril a novembro, para a colheita de café, laranja e corte de cana, buscando melhores condições de vida. No final de novembro retornam à comunidade com o objetivo de preparar suas terras para o plantio de milho, feijão, abóbora, quiabo, quando o tempo é favorável. Todas as comunidades pesquisadas têm participação ativa nas associações comunitárias, que são ARAI, no município de Berilo, ASSOCIAR, em Araçuaí, AMPLIAR,

em Minas Novas bem como das associações locais no caso de Aguada Nova e Córrego da Velha.

Nos momentos de ausência dos homens, as atividades comunitárias são realizadas quase que exclusivamente pelas mulheres, como as rezas, os cultos, a catequese, o cuidado com os doentes, as atividades da associação. Os homens também participam e compõem a diretoria das associações comunitárias, mas, em geral, pelo motivo da migração, são as mulheres que disponibilizam maior tempo às ações comunitárias.

O retorno da migração é um momento de intensa sociabilidade, quando a comunidade encontra-se concentrada e a família reunida. É um tempo pleno, onde se realizam os batizados, casamentos, mutirões, fazem-se visitas, comemoram-se as conquistas de materiais provenientes do dinheiro da usina, ganho durante a migração.

É o tempo em que a comunidade se reúne na creche para reafirmar laços sociais, desafiar parcerias numa competição de versos improvisados, dançar e cantar, conforme nos confirma **Lucimar**:

[...] Depois que você está, você vê como é importante a família na creche.

No fechamento do projeto de dança chamei os pais para cantoria, pus fita de forró, os jovens da comunidade também vieram à tarde – 18 h.

Deixei pra fazer quando os pais chegaram da usina, vieram a vizinhança, a fogueira, tudo iluminado até eu dancei. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)



FOTO 12 – Organização de encontro com famílias na creche do Córrego da Velha – Município de Araçuaí

Fonte: Arquivo fotográfico do Fundo Cristão para Crianças

Constatai que o papel de educadoras e de líderes comunitárias é exercido pelas mulheres que participaram deste estudo tanto no espaço da creche, que é por excelência o espaço do encontro da comunidade, como também em outros locais. Por exemplo, quando as educadoras visitam as famílias, ou no caso da comunidade do Córrego da Velha, onde existe um campo de futebol, que também é um espaço de encontro.

Contudo, a creche é o espaço de maior aglutinação. As reuniões da associação são nesse espaço, que é também o local para onde se dirigem os visitantes que chegam e também onde se desenvolvem as atividades de lazer da comunidade, as oficinas com as famílias, como: produção de remédios caseiros, farinha enriquecida, pesagem das crianças, vacinação, consultas médicas, prevenção de cáries com as crianças e jovens, trabalhos manuais, confecção de brinquedos com os pais e crianças, dentre outros.

É interessante perceber que o espaço da creche não é restrito às famílias usuárias, por ser um espaço da comunidade, mas mantido pela Associação. É uma das linhas de trabalho estender as ações da creche para toda a comunidade, num calendário que é organizado pela educadora, comunidade e profissionais referências das associações (educadoras sociais). Assim, noto que crianças, jovens, adultos e idosos participam da creche em momentos coletivos para todas as faixas etárias e em momentos específicos destinados a cada faixa etária. Nessas comunidades, a concepção de trabalho coletivo é bastante avançado.

Assim, a família, o trabalho e a comunidade são espaços de socialização e de formação dessas educadoras. Conforme Gouvea (1990), o indivíduo se insere em grupos sociais distintos, ao longo de sua biografia, a partir dos espaços que ocupa, e a sua inserção é definida a partir das representações que constrói da sua própria identidade. No caso desta pesquisa, as educadoras introjetam na sua relação com o mundo uma identidade pessoal, que define suas trocas afetivas no nível interpessoal e também uma identidade social de pertencimento a um grupo socialmente definido.

Capítulo 3

OS PROCESSOS FORMATIVOS ENQUANTO PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL

Nesta seção, tenho como proposta um mergulho de maneira mais intensa no universo da educação. É importante esclarecer que educação aqui está sendo compreendida como processo de formação humana, que atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber, compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, bem como as diferenças entre si e outros sujeitos. A educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento e de conhecimento das necessidades humanas. (ARROYO, 2000; FREIRE, 1996)

Pretendo focar, além da dimensão da formação que tematiza a demanda por escolarização/formação das profissionais, que se reduz ao plano do domínio dos conhecimentos, outra, que não se restringe a isso, mas reconhece que a formação se dá também no decorrer do trabalho e da vida, ou seja, na própria prática dos sujeitos, ao longo de sua existência. É nessa segunda perspectiva que me oriento nesta pesquisa.

Arroyo (2001, p. 147) chama atenção para as contribuições de Paulo Freire, que entende a educação como humanização/desumanização. O mesmo autor enfatiza a importância de se prestar “atenção profissional para a humanidade roubada, para os homens,

mulheres, crianças e jovens ‘proibidos de ser.’” Chama atenção para “enxergarmos humanização, valores, saberes, cultura, onde o olhar pedagógico viciado apenas vê barbárie, e analfabetismo, ignorância, atraso ou violência.”

Arroyo (2000, p.249) também problematiza que pouco se sabe sobre os mecanismos populares de resistência à degradação. Temos uma visão mais negativa do que positiva dos pobres. Ele interroga: “Como vamos trabalhar pedagogicamente seu desenvolvimento humano se pouco sabemos sobre sua pedagogia, sobre como tentam ser humanos?”

O mesmo autor afirma:

Possivelmente conhecendo mais sobre seus mecanismos de resistência à barbárie, à desumanização e à degradação humana poderíamos encontrar formas concretas, [...] Reforçando o que constroem de humanidade, de saber e cultura. [...] Nos aproximaria da sempre velha e sempre nova tarefa da pedagogia: humanizar (2000, p.249).

Nesta pesquisa, pretendo desvendar como as mulheres do Vale se humanizam. Essa intenção se concretizou na formulação da questão central deste estudo, que consiste na identificação e compreensão dos processos de inclusão social, construídos por mulheres que atuam como educadoras infantis em associações comunitárias que estão localizadas em comunidades rurais da região do Vale do Jequitinhonha-MG.

Apesar da diversidade de significados atribuídos à expressão “exclusão social”, cabe salientar a dimensão subjetiva do sofrimento causado por esse processo – a alteração de identidade e a diminuição da possibilidade de escolha – em que os sujeitos perdem a condição de cidadania. Ou seja, os sujeitos desta pesquisa, mulheres educadoras do Jequitinhonha, são também em alguns momentos “proibidas de ser”, vivenciam situações de exclusão social muito intensas, como a falta de banheiro em seus domicílios, as longas distâncias que

caminham, a falta de acesso à escola, o doloroso processo de migração dos familiares, a precariedade econômica, as falas silenciadas pelo machismo que ainda perdura, etc.

Pensando em termos de uma análise mais macrossocial, pode-se afirmar que grande parte da população brasileira vive situações, no seu cotidiano, de um processo de injustiça social gerando estigmas, dificuldades de aceitação, preconceitos. Entretanto, esses problemas têm a tendência de ser escamoteados, mediante a naturalização e banalização da realidade, o que vem se agravando, em parte, pelo número de pessoas atingidas.

Diante do quadro de desigualdades sociais no mundo, a educação sobressai como uma das estratégias de confronto da realidade, destacando-se como agente de transformação na busca de um cenário social mais democrático e equitativo. É esse o desafio que estamos vivendo: o de recriar os direitos numa sociedade que ressignifica o conceito de exclusão social.

É nesse modelo de sociedade que observo um cenário em que o principal desafio é a superação da desigualdade de acesso aos direitos individuais e coletivos e coloco o referencial de análise desta pesquisa para além da dimensão econômica, mas entendendo a exclusão a partir da desvalorização de indivíduos ou conjuntos de indivíduos como sujeitos políticos e sociais.

Dayrell (2001), ao discutir sobre a noção de sujeito social, alerta que essa categoria é de difícil definição, tomada com um sentido em si mesma, como se fosse consensual seu significado ou ainda entendida como sinônimo de indivíduo ou mesmo de ator social. O autor discute que, para alguns, falar em "sujeito" implica uma condição que se alcança, definindo-se alguns pré-requisitos para tal, ou também se apresenta como uma condição ontológica, própria do ser humano.

Ele utiliza a definição de Charlot (*apud* DAYRELL, 2001, p.226), que diz:

para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos e movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é também um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. O sujeito é, ainda, um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais.

Nessa concepção, Charlot considera que todo ser humano é sujeito. Compartilho com o autor, com algumas ressalvas.

Recorrendo a outros autores como Touraine e Morin, que definem algumas condições para atingir o patamar de sujeito, Dayrell (2001) afirma que, nas análises de Touraine, o sujeito é aquele que deseja ser um indivíduo, capaz de criar uma história pessoal e de dar sentido às experiências individuais, estas últimas construídas a partir das determinações, pela procura da liberdade e pela experiência de resistência.

Dayrell também afirma que, para Morin, a noção de sujeito se constrói a partir das idéias de distância e reflexividade, pois pressupõe a capacidade de distanciamento e de crítica dos papéis sociais.

Ainda utilizando os estudos de Charlot, Dayrell analisa que esse autor amplia a noção de sujeito social

ao relacioná-la às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, qual seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos, como um ser singular. Assim, o ser humano não é um dado, mas uma construção. [...] se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie. (2001, p. 227)

Dayrell afirma que a condição humana se concretiza quando o sujeito ingressa em um mundo que já existe sob a forma de outros homens e de tudo que a espécie humana já

construiu anteriormente. “Dizer que a essência humana é, antes de tudo, social, é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro.”

Ele recupera os estudos de Wallon e Vygotsky que afirmam que “o homem é geneticamente social e que o eu e o outro estão ligados para sempre nesse contexto, no qual a relação consigo supõe a relação com o outro.” Também recupera os estudos de Charlot afirmando que “toda relação consigo é também relação com o outro e, toda a relação com o outro, é também relação consigo próprio.” (CHARLOT *apud* DAYRELL, 2001, p.227).

Nessa perspectiva, Dayrell ressalta que o ser humano se coloca no limite entre a natureza e a cultura, na qual a dimensão biológica e a social influenciam-se mutuamente. “A possibilidade do ser humano se constituir como tal depende tanto do seu desenvolvimento biológico, em especial do sistema nervoso, quanto da qualidade das trocas que estabelecem.”⁷¹

Dayrell afirma que:

[...] o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere. Concordamos [Dayrell concorda] com Charlot quando afirma que todo ser humano é sujeito. Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana [...].

Transportando essa reflexão para esta pesquisa, analisando que, no caso das educadoras infantis, não é que elas não se constroem como sujeitos ou o sejam pela metade, mas, sim, que se constroem como tal na especificidade dos recursos de que dispõem, a partir de um jeito próprio de viver.

⁷¹ Elvira Souza Lima (1997), por exemplo, diz que o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento não se restringem a um amadurecimento biológico, mas dependem de fatores de ordem cultural e da organização social, do trabalho e das atividades de lazer. O cérebro se forma na dinâmica cotidiana das relações do indivíduo com o meio. (LIMA *apud* DAYRELL, 2001, p.228)

Conforme Dayrell (20001, p. 229), quando o sujeito da camada popular nasce, a sociedade já tem uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito:

O gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

As educadoras infantis do Vale do Jequitinhonha possuem projetos de uma vida melhor, carregam experiências, valores. Ou seja, cada uma delas “vai se construindo e sendo construída como sujeito, um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.” (DAYRELL, 2001, p. 229)

Essa concepção se contrapõe a um imaginário muito presente em nossa sociedade, que concebe os camponeses pobres como população de ignorantes, pessoas de pouca cultura, os matutos, o povo isolado, que não sabe se comportar à mesa ou até mesmo conversar. São os jecas-tatus, que não dominam as coisas que existem na cidade, são os carentes, os pouco instruídos, com condições de vida que beiram à miséria. São, para alguns, os dignos de pena, pobres coitados que precisam ser salvos por ações redentoras e emergenciais.

O que as trajetórias das mulheres pesquisadas evidenciam é que, nos limites dos recursos a que têm acesso, elas “vivenciam processos riquíssimos de socialização, mesmo que não os tradicionais, elaboram valores, representações, identidades, constituem-se como sujeitos”. (DAYRELL, 2001, p.229-230) Denomino os processos em que as educadoras estão se constituindo de processos formativos. Eles podem ocorrer no processo de escolarização,

nas relações com a família, com os filhos, no trabalho, nas atividades de cunho religioso, nas manifestações culturais, enfim, nos vários espaços de socialização vivenciados por elas.

A educação acontece para o homem muito antes do advento da escola e o conhecimento de outros espaços educativos é fundamental, para a compreensão do fenômeno educativo e de constituição dos sujeitos. Nas sociedades primitivas ou iletradas, a educação não era institucionalizada e o saber circulava entre todos os membros do grupo. “No interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinavam”. (BRANDÃO, 1984, p.18).

Recorrendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), percebo que nela uma concepção ampliada de educação. No art. 1º reconhece-se que os processos formativos são múltiplos:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDBEN – Lei n. 9394/96, art. 1º)

Assim, pode-se perceber que os processos formativos acontecem nos vários espaços de interação dos sujeitos, sejam eles institucionais ou não. No caso desta pesquisa, refiro-me à educação e à formação *para* e *no* trabalho das educadoras de creches comunitárias, entendendo a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de forma abrangente, envolvendo uma diversidade de processos vivenciados pelos sujeitos, podendo ou não situar-se em um lugar institucional definido.

A constituição dos sujeitos desta pesquisa como mulheres camponesas que atuam como educadoras infantis dá sinais dos processos de inclusão social vivenciados por elas, que estão presentes na esfera do trabalho, mas também na esfera religiosa, nos projetos de vida, na condição de mulher camponesa. Entretanto, esses sinais de inclusão/exclusão serão explicitados em nos espaços formativos vivenciados por elas.

A partir do que foi revelado no processo da coleta de dados, elegi dois eixos para a análise dos processos formativos: a escolarização de jovens e adultos e a formação decorrente das práticas comunitárias. Para a análise de cada eixo captei as contradições vivenciadas, procurando identificar conquistas e limites.

3.1 ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS – A TRAJETÓRIA ESCOLAR INTERROMPIDA E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FORMAL HOJE

A exclusão social está ligada à negação dos direitos e, especificamente nesta seção, refiro-me à negação do direito à educação, que pode ser entendida como uma das faces da exclusão social que se manifesta por meio das limitações das oportunidades educacionais disponíveis e pela ação de mecanismos que leva a população a abdicar precocemente dos estudos, como é o caso das quatro educadoras infantis participantes desta pesquisa.

A exclusão precoce da escola ocorre ainda hoje para um enorme contingente da população brasileira. Exercer o direito à educação elementar completa ainda é uma demanda. Essa temática vem sendo largamente estudada nos meios acadêmicos e considerada como um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, mais um elemento a emperrar e protelar a existência de uma sociedade menos excludente.

Além da demanda pela educação elementar, no atual momento, a Educação Infantil integra-se ao sistema de ensino, e as exigências legais para tal formação exigem também a educação formal. Esta passa a ser mais uma demanda que se incorpora às necessidades das educadoras infantis pesquisadas.

A partir da vivência com o grupo de educadoras, observo que elas buscam a complementação dos estudos. Entre as participantes da pesquisa encontram-se: **Oraci** que está no ensino superior, cursando o normal superior (curso emergencial organizado pela UFOP); **Lucimar**, que está concluindo o supletivo do ensino médio e pretende prestar vestibular; **Leonora**,⁷² que, apesar das tentativas fracassadas, também tem trilhado este percurso, possui a 5ª série completa.⁷³ Entre as educadoras **Cleusa** é a única que de imediato afirma não desejar retornar. Ela cursou o primário, ou seja, as séries iniciais do atual ensino fundamental.

Com esses dados, parto da hipótese que um dos processos de inclusão social expresso por elas é a busca pela escola formal. Pergunto, então: Qual o lugar que a escola ocupa na vida delas? A quais fatores se pode atribuir seu retorno à escola? O que significa para elas estar na escola novamente? Em que medida essas escolas tão precárias têm sentido em suas trajetórias?

A exclusão e a reinserção escolar são fenômenos que marcam as mulheres adultas, sujeitos desta pesquisa, que carregam experiências específicas vivenciadas em determinados momentos da vida. A partir dos dados coletados, observei que as trajetórias escolares são percursos acidentados, marcados por inúmeros percalços e sucessivas interrupções.

Estas trajetórias não são ocasionais. Analisando o atual quadro da educação rural hoje, observo um cenário extremamente crítico. “Sua histórica precarização vem ficando mais evidente diante de dados tão proclamados sobre a quase universalização do ensino fundamental no país e com os avanços do ensino médio e da Educação Infantil e de jovens e adultos nas cidades.” (ARROYO, 2004, p.91-92)

⁷² Conforme anunciei no primeiro capítulo, apresento de maneira mais constante os depoimentos de **Leonora**, educadora que foi desvinculada da associação ao longo do processo de coleta dos dados.

⁷³ Adotei a terminologia que corresponde à própria percepção das educadoras sobre sua escolaridade. No caso, se referem ao ensino primário ao atual ensino fundamental ou, ainda, utilizo as denominações 1º grau ou 2º grau para os ensinos fundamental e médio respectivamente.

Rua e Abramovay (2000), ao pesquisarem sobre as relações de gênero nos assentamentos rurais, apresentam dados bastante significativos sobre a escolaridade no meio rural. No Brasil, o meio rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade: no período de 1993 a 1998, os analfabetos correspondiam a um terço dos ocupados; os que tinham somente de um a três anos de estudos constituíam a porção bastante semelhante, independentemente do sexo. Entre os analfabetos, registrou-se uma pequena redução no período, tendo sido mais acentuada a queda entre as mulheres (de 33,0% para 30,0%). Portanto, de forma equivalente, as mulheres e homens são pouco escolarizados. Observa-se uma pequena vantagem percentual das mulheres sobre os homens quando se trata das quatro séries iniciais completas do ensino fundamental. Os dados do PNAD/IBGE mostram que, comparando a população ocupada em todos os setores econômicos, há menor grau de instrução das trabalhadoras, quando comparadas aos trabalhadores rurais.

Embora os dados nacionais apontem que a escolaridade masculina ainda é superior à feminina no mundo rural, entre as educadoras pesquisadas, noto que todas têm escolaridade maior que seus maridos e parentes. Esse dado pode ser decorrente do fato de um dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos da pesquisa ser o de atuar como educadora infantil, com variações no grau de escolaridade.

Os dados coletados nesta pesquisa também revelam que as educadoras infantis foram alunas trabalhadoras, ou seja, inseridas no processo de trabalho desde a mais tenra idade. É comum no universo das camadas populares e também no universo rural as crianças se responsabilizarem por tarefas do mundo adulto, como arrumar a casa, fazer comida, olhar os irmãos mais novos, lavar roupa, levar comida para os pais na roça, buscar lenha e água. Cabe, em alguns casos, à criança tirar a garapa da cana, torrar farinha e até executar trabalhos braçais, como roçar, plantar e colher.

Analisando as narrações de experiências escolares de infância, registrada na sua trajetória de vida, as educadoras revelaram profundas marcas e impressões deixadas, tais como a escola significando mais trabalho a ser realizado, o ingresso tardio e mesmo restrições específicas do sistema escolar como a ausência de escolas nas comunidades rurais. O depoimento de **Leonora** retrata essa realidade:

*Veja, entrei na aula com 12 anos. Minha filha com 5 anos fez pré, com 6 anos 1º série e com 7 anos 2ª série. A gente demorou a entrar. Na escola a gente fazia serviço na hora da aula, arrumava bacia de comida e levava para camarada a janta. A professora sumia. Na hora do recreio levava a gente para ajudar a lavar a roupa ou olhar o filho delas. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 7/9/2003)*

Conforme Santos (2001),

a análise das causas da interrupção dos estudos nos meios populares tem apontado para uma série de fatores ligados ora à dificuldades da própria família em manter os filhos na escola devido às condições socioeconômicas em que vivem, ora à inserção precoce no mundo do trabalho e à dificuldade de conciliar ambas as atividades, por parte dos alunos e, ainda, as dificuldades vivenciadas no interior da própria escola que acabam por inviabilizar a permanência na instituição. (2001, p.154)

No caso das educadoras pesquisadas, a vivência do trabalho na infância é bastante recorrente nos depoimentos das quatro educadoras, compondo-lhes a história de vida. Este trabalho é vivenciado no universo doméstico e na própria escola, como se pôde verificar no depoimento de **Leonora**.

O depoimento de **Lucimar** retrata a dificuldade de permanência na escola, desde a infância:

Eu andava 2 horas para lavar roupa com 7 anos de idade até uns 18 anos de idade. Só foi melhorar depois do poço artesiano, época do governo Azeredo. Estudava em Badaró só com o dinheiro da passagem. Eu vendia roupa ou torrava massa ou [trabalhava] na lavoura para pagar passagem. As professoras na roça chegava em qualquer horário. Eu da minha infância

tinha saudade só das brincadeiras [...]. Com 7 anos fazia comida pra quem tava no Mato. Com 14 anos torrava farinha. Não tive a oportunidade de estudar porque fiquei ajudando pai. Fiquei de 11 anos até 17 anos sem estudar. Na família, irmão? Só tem 1 irmã. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 25/6/2003)

A educadora **Cleusa** também relata as dificuldades em trabalhar desde pequena e as estratégias usadas para burlar as tarefas:

Aos 7 anos eu já trabalhava na roça. Meus filhos fala que eu já sofri muito. Tá na hora de parar. Eu trabalhava na roça. Quando queria ir embora punha o feijão no buraco do tatu. Com 10 anos eu torrava massa, punha tijolo para dar altura, pois eu não alcançava. Era na época com bulandeira,⁷⁴ tocada a cavalo. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 25/6/2003)

Trabalhos como os de Silva (1988) relatam que a relação do camponês com a terra é uma relação pautada não somente em laços econômicos, mas balizada na luta pela sobrevivência. As condições adversas e precárias são comuns a grande parte da população e a luta é pela sobrevivência.

A utilização da mão-de-obra infantil não é relatada pelos depoentes como exploração, mas entendida como parte de um processo de luta e de dificuldades que a população vivência.

Dayrell (1989, p.82) afirma que, “apesar da escola ser pública, os gastos com o material escolar, uniforme, etc., significavam um peso para a família que tem o dinheiro contado para suprir as necessidades básicas”. No caso da realidade do campo, nota-se que o núcleo familiar se confunde com o produtivo, corroborando para a vivência de uma infância de curta duração, na qual lazer e trabalho não se distinguem. Dessa forma, a baixa

⁷⁴ Bolandeira: grande roda dentada do engenho de açúcar; máquina de descaroça algodão; grande roda puxada por animais que move o rodete de ralar mandioca (BUENO, 1976).

escolarização de alguns grupos no meio rural está também associada à dificuldade ou à impossibilidade de conciliar estudo e trabalho.

Esta foi, e ainda é, a realidade das educadoras pesquisadas. Tentam conciliar estudo e trabalho. Nota-se que as condições não se tornaram mais favoráveis para essas mulheres; entretanto, hoje elas buscam realizar um projeto que não pôde se concretizar na infância.

Pode-se verificar essa busca no depoimento de **Lucimar** que relembra sua trajetória para concluir o ensino fundamental, ocorrida recentemente, já na fase adulta:

*Estudava na cidade de Francisco Badaró em 1996, acordava 2 horas da manhã, andava 3 horas à pé, pegava o ônibus em Jequitinhonha 5:50 h e chegava na escola . Fazia supletivo do Ensino Fundamental, ficava até às 4 horas, chegava em Jenipapo às 6 horas e andava 3 horas à pé. Isso aconteceu quinzenalmente durante 2 anos. Só arrumei serviço depois que tirei o diploma. (**Lucimar** – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 25/6/2003)*

Lucimar tem 26 anos, ficou dos 11 aos 17 anos sem estudar. Mediante idas e vindas, procurou retomar seus estudos durante os últimos nove anos. Hoje ela cursa o supletivo do ensino médio, na cidade de Araçuaí, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Lucimar**, ainda hoje, trilha um caminho bastante difícil. Além de ter que conciliar as atividades domésticas e profissionais, há o limite concreto da dificuldade financeira para o pagamento da condução, pois não há supletivo do ensino médio na comunidade rural.

As educadoras, além do trabalho na infância, atribuem as impossibilidades e interrupções à falta de escolas nas áreas rurais. Isso ocorreu na infância delas e ainda hoje se repete na fase adulta, pois há escassez de escolas de ensino fundamental e de ensino médio que contemplem a modalidade normal. Essas instituições não existem nas áreas rurais do Vale

do Jequitinhonha, o que torna impossível a educadora sair da condição de leiga⁷⁵ ou seja, não habilitada para o exercício de suas funções, nas próprias regiões onde moram.

Segundo Arroyo (2004, p.102),

somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. *O lugar que se vive não pode condicionar direitos.*

Embora com trajetória distinta da de **Lucimar**, a busca pela escolarização pode ser visualizada no depoimento de **Oraci**. Ela também relata seu esforço e sua luta para a conclusão de seus estudos. Outras aprendizagens também são valorizadas por ela, como os cursos de inglês e computação que freqüentou no período em que esteve morando em Belo Horizonte e também quando morava na comunidade rural de Lagoa Ezequiel, pertencente ao município de Berilo. É importante tal dado para desmitificar a condição de isolamento que é ainda hoje atribuída ao campo.

Sempre tive o desejo de ser professora. Eu trabalhava em casa de família, mas sempre estava estudando. Andei distância de 16 Km ida e volta, na infância, eu estudava em Berilo. Aí não agüentei mais, e fui trabalhar em casa de família aqui em Berilo e continuei estudando. Quando comecei era uma turma de 14 pessoas, outras desistiram. (Oraci – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 22/7/2003)

Ao ser questionada sobre a sua persistência e os motivos que a levaram a batalhar e continuar estudando, ela diz: *Desejo, vontade, objetivo de conseguir um serviço e de estar na frente ensinando.*

⁷¹ Uso para a definição de professor não habilitado ou leigo, o parâmetro legal, já que é a legislação de ensino que estabelece as exigências para a formação do professor e, por decorrência, para o exercício da docência (WARDE, 1886).

Oraci também relembra, com sofrimento, o período em que teve de deixar a filha e migrar para Belo Horizonte, onde continuou os estudos:

Deixei minha filha e fui para Belo Horizonte – trabalhava e estudava 3º ano do 2º grau, na escola Milton Campos. Morava no bairro Renascença. Nesta época não trouxe nada para a menina, o dinheiro não dava, isso foi em 99. (Oraci – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 22/7/2003)

O projeto de formar-se professora também está presente nos depoimentos de

Leonora:

Pra mim eu tô crescendo. [...] Mesmo que eu não sou formada eu sinto feliz no meu trabalho. Meu sonho é formar. Minhas filhas vão ficar maior para ficar em casa. Ano que vem que eu vou entrar, pegar meu ginásio de novo. Minha irmã mora perto da creche e eu mudando pra cá, vou deixar as meninas com ela, fica uns 15 minutos. Eu estudei até a 5ª série, vou entrar na 6ª série agora, penso em fazer o ginásio na comunidade de cabeceiras, na escola Francisco Soares Silva. (Leonora – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)

Nota-se nas trajetórias estudadas que essas mulheres persistiram, enfrentando várias adversidades. Esta luta só é compreensível quando se considera o significado e a valorização que a escola tem para elas. O desejo de estudar e continuar exercendo a função de professoras/educadoras é um dos pontos de convergência entre as mulheres pesquisadas.

Percebe-se que o desejo de ser professora se mantém além de outros motivos, em razão de ser esta profissão uma possibilidade concreta na realidade em termos de empregabilidade na região. As educadoras têm consciência dessa realidade, como foi verbalizado por **Cleusa**, cujo depoimento foi analisado no capítulo anterior.

As educadoras reconhecem a importância da educação escolar, embora tenham consciência de seus limites, como se pode verificar no depoimento de **Leonora**. Ela mora atualmente no Córrego dos Borges, distante 1 hora, a pé, da comunidade Crista, onde trabalha.

Estudava o ano retrasado, mas parei, eram 2 h e pouco à pé. Não agüentei. Tentei estudar em Fazenda, no ginásio estadual, mas também não deu. Começou a ter educação de adultos aqui na creche, foi em 2000, fez pela prefeitura e Ampliar [ela se refere a parceria]. Mas acabou. Hoje existe a educação de adultos em Tabuleiro, mas eu já sei o que está ensinando, não dá.

Leonora afirma que não basta ter acesso. É preciso que os limites e inadequações de algumas oportunidades escolares acessíveis a adultos pouco escolarizados sejam compreendidos. Como Haddad (1998, p.116), afirma, “não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”.

Santos (2001, p.22) afirma que:

muito embora no discurso oficial o direito à educação elementar e o acesso à escola estejam universalizados, os dados demonstram que o processo de exclusão precoce de crianças e jovens da escola antes da conclusão deste ciclo ainda permanece, apesar de poder se identificar uma pequena queda nas taxas.

Há uma vulnerabilidade histórica do direito do povo camponês à educação e à educação de qualidade. Os avanços significativos nessas últimas décadas não se fizeram presentes na educação rural, que permaneceu paralisada, abandonada e reduzida aos primórdios do ensino primário. (ARROYO, 2004)

Há décadas perpetua-se no campo a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários.

As educadoras pesquisadas vivenciam os impactos desse quadro da educação no campo. Entre as participantes da pesquisa, **Leonora** e **Cleusa** não concluíram o ensino fundamental. **Leonora** interromper os estudos na 5^a série e **Cleusa** na 4^a série. A trajetória de

ambas é marcada pelas inúmeras tentativas de acesso e permanência e pelas dificuldades, inclusive, no que se refere ao acesso em termos de longas distâncias.

Leonora relata suas dificuldades nesse sentido:

O supletivo eu achei difícil, não teve carro. Era em Minas Novas eu saía da creche 16h e 17h40 ia no ônibus, terminava 21h40 e 22h40 às vezes 23h saía de Minas Novas e chegava 0h40. Chegava em casa 1h45 da manhã. Era isso três vezes na semana. Às 5 h eu tinha que levantar para trabalhar. Aqui na creche o serviço também é pesado eu fiquei magra e parei.

Fui para o ginásio. Chegava às 10h40, aí em 28 de outubro, há dois anos, morreu meu marido. Fiquei parada. (Leonora – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)

Ao se referir a não oferta de Educação para Jovens e Adultos, Santos (2001, p.21)

afirma:

[...] além de constituir por si mesma, a negação de um direito de cidadania, a não oferta de oportunidades educacionais aos destinatários da EJA representa, ainda, a negação de condições tanto para o atendimento da situação de exclusão e inclusão precária na qual eles se encontram, quanto para a luta em favor de uma sociedade mais justa.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que se situa em meio à miséria social de um país e de um sistema público de ensino regular debilitado, atinge um universo sociocultural muito grande, apresentando um desafio às inúmeras iniciativas pedagógicas. É um campo que está à margem da sociedade e continua a ocupar lugar secundário nas políticas educacionais.

Numa retrospectiva histórica da Educação de Adultos até a década de 1980, Brandão (1984, p.158) analisa que essa educação se diferencia da educação regular e “se afirma como aquilo que, existindo à margem do sistema escolar de educação, existe para suprir emergencialmente carências dos marginalizados [...]. A essência deste tipo de educação está num ensino de suplência, de complementação, que dá ao aluno fragmentos de saber para

que ele se converta em um cidadão educado, ainda que nunca formado pela educação e, muito menos, transformado por ela.” A prática pedagógica nessa concepção de educação prioriza a formação individual, uma vez que considera a exclusão um processo individual e não social.

As práticas compensatórias são ainda aqueles existentes, nas comunidades rurais pesquisadas. **Lucimar** está concluindo o ensino médio por meio de um programa de suplência em que se elimina as disciplinas e, ao final, obtém-se a titulação.

Leonora, assim como **Lucimar**, recorreu ao supletivo, uma das poucas alternativas possíveis, na região.

*A educadora social me convidou para fazer a prova do supletivo para ver se eu passava. Fiz e passei para a 6ª série. Minhas próprias filhas me ensinam. Uma vai para a 5ª série o ano que vem. Eu não vou desanimar. No início parecia um bicho de 7 cabeças, mas eu acho que eu consigo. Depende da gente tentar. (**Leonora** – Minas Novas – Comunidade Cristal – Diário de campo de 23/7/2003)*

Na história da educação de adultos, a concepção da educação popular questiona a educação dirigida a essas camadas de maneira compensatória e se define como um trabalho pedagógico libertador, de construção de uma hegemonia popular que pode ocorrer fora do ambiente escolar. O desenvolvimento da consciência crítica é o objetivo maior dessa linha, que concebe o sujeito como ser social inserido numa realidade coletiva. “Não importa a quantidade de conhecimentos, mas sim o desenvolvimento da capacidade dos homens sobreviverem nos contextos que lhes são estranhos” (PIMENTA, 1988, p.133). O educando adulto é um sujeito com conhecimentos, habilidades e valores que são fruto de suas experiências e devem ser a base a partir da qual se aborda a atividade educativa. Entretanto, tais reflexões ainda estão bastante distantes dessas localidades e a educação compensatória configura-se como a alternativa existente.

As camadas populares, sejam elas do campo ou da cidade, têm o direito ao acesso a conteúdos da cultura que facilitem sua inserção no mundo atual e os ajudem na luta pela sobrevivência nesta sociedade dividida em classes.

Segundo Soares (1993, p.19),

[...] uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social.

Conforme Arroyo (1989), a educação vai além da instrução, da escolarização. Ele afirma que o que vem sendo negado aos trabalhadores não é somente o domínio dos instrumentos básicos que a escola transmite, e sim o direito à educação que vem sendo reduzido ao direito à instrução. O processo de educação se estende para a formação humana, abrangendo a formação da cultura e da identidade de classe dos trabalhadores, inerente à luta e ao exercício da própria cidadania.

3.1.1 Por uma educação do campo

Atualmente existe uma proposta que entra em choque com o modelo de escola vigente no meio rural nos últimos anos. Fruto dos movimentos sociais,⁷⁶ de ações de Igreja, da universidade e de Ongs, surgiu o movimento *Por uma Educação Básica do Campo*. Segundo Rocha (2004, p.117-118), esse movimento reivindica a “criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação educacional, econômica, política e social da população

⁷⁶ Movimentos sociodeldeis como o MST e Contag, em parceria com outros movimentos sociais

do meio rural, numa perspectiva que aponte para uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira que seja do interesse dessa população.”

A visão pedagógica do *Projeto de Educação do Campo* (CALDART, 2004, p.31) inverte a lógica de pensar a educação: “Em vez de pensar uma ação para dinamizar ou ‘modernizar’ a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo [...]. Isto implica em todo um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feita em cada um dos espaços intencionais de educação, incluindo a escola.”

Nota-se no campo uma tendência a uma política privada nos últimos anos. A nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, adolescentes e adultos de suas comunidades constituem a expressão de uma visão bastante reduzida das políticas públicas, inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e no modelo capitalista. Nas atuais políticas, percebe-se uma reflexão extremamente pautada no custo-benefício da educação destinada à população camponesa, ora pautada em discursos de preparação para o mercado, ora respaldando-se na dispersão da população no meio rural para justificar a negação do direito ao acesso.

A educação como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória, muito menos como mercadoria. Deseja-se uma educação do campo que seja encarada como direito universal: um direito de cada pessoa, tendo em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. (ARROYO, 2004)

Arroyo afirma que há que se incorporar na agenda pública a garantia à educação, em todos os níveis, daqueles brasileiros(as) que vivem e trabalham no campo. Alerta também que uma das causas da precarização a que vem sendo submetida a educação é a visão do

campo ainda presente na formulação de políticas. “Sem corrigir essa visão a formulação de políticas não mudará”. (ARROYO, 2004, p.93)

Arroyo se refere a uma concepção de campo atrelada ao desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. Ele afirma que há uma incompatibilidade dessa concepção com a agricultura capitalista, que provoca a exclusão e destruição do camponês. O mesmo autor afirma que a Educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado que pensam a educação para essa população, escamoteiam as contradições inerentes à agricultura capitalista, não levando em conta os reais interesses do campesinato.

O mesmo autor defende uma educação do campo que combata os “pacotes tanto agrícolas como educacionais, na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam”. (ARROYO, 2004, p.93) Ainda se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado, reafirmando o direito de a população ser educada no lugar onde vive, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Compartilho tais reflexões e entendo que educação do campo não é um projeto de educação que se restringe apenas às pessoas que participam de movimentos sociais. No caso desta pesquisa, as educadoras não têm envolvimento com esse projeto. Contudo, optei por trazer essa breve reflexão, uma vez que este é um projeto que nos convida a pensar na educação do conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. É evidente que não desconsidero que esse projeto esteja sendo gestado numa perspectiva de classe e numa perspectiva política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses.

3.1.1.1 Campo – Lugar do “atraso”?

Analisando as questões referentes ao campo hoje, há que se observar ainda uma tendência dominante em nosso país de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. Para se pensar a vida no campo é preciso considerar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no País.

Conforme afirma Martins (1975, p.4),

a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela ideologia dominante, como fraco e atrasado: como Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade para se integrar à totalidade do sistema social – como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado.

Conforme anunciado na introdução deste trabalho, é comum observar que o campo é visto pela sociedade como algo à parte, fora da totalidade definida pela representação urbana. A visão moderno-atrasado é unilateral e dicotômica. Desejo, nesta pesquisa, evidenciar o caráter mútuo da dependência entre campo e cidade.

Na elaboração desta pesquisa, procurei sistematizar pressupostos para esse trabalho: o entendimento de um campesinato como sujeito ativo e um mundo rural com características próprias. Busco uma análise que rompe com a polarização urbano e rural e com o estigma de que o universo rural é um espaço do isolamento.

A coexistência de diversos tempos de desenvolvimento capitalistas, segundo Martins (1996a), pode ser expressa de forma rica e clara no mundo rural. No mundo rural, a diversidade e a complexidade das relações sociais se manifestam como expressões dos ritmos e dos tempos históricos diferentes do desenvolvimento capitalista. “Porém, não se trata de

considerar o mundo rural como um espaço social e econômico isolado do mundo urbano-industrial, como expressão clássica e, ao mesmo tempo, moderna do capitalismo”. (MARTINS *apud* SOTO, 2003, p.184). Trata-se de estudar o mundo rural, dada a “sua extraordinária variedade e suas características próprias” (LEFEBVRE *apud* SOTO, 2003, p.184).

Nesse sentido, Martins (1986, p.185) considera o capitalismo como uma totalidade contraditória, inacabada, em movimento. Para ele, estudos recentes sobre o mundo rural tentam separar o que o capital já unificou, ou seja, o rural e o urbano.

O autor esclarece que a cultura camponesa não necessariamente está em contradição com o processo de modernização tecnológica e de desenvolvimento capitalista, contrariando a concepção vigente em muitos estudos sobre mundo rural que se baseiam na idéia marxista do desaparecimento do campesinato. José de Souza Martins e Florestan Fernandes constroem uma sociologia dos pobres do campo, dos marginalizados da modernização e de um campesinato como sujeito ativo e participante da história.

Martins, estudando o mundo rural, entendido como o anômalo e o atrasado, esclarece sobre os limites e as particularidades do capitalismo brasileiro. Para Martins (*apud* SOUTO, 2003, p.180) “não se trata de retomar polarizações e dualismos, como ocorrera com o estudo de Jacques Lambert, *Os dois Brasis*, nos anos 50. Tratava-se de reconhecer no atrasado, no anômalo e no marginal a mediação que oferece a compreensão mais rica do processo histórico e também indica o lugar histórico de bloqueios e resistências ao desenvolvimento social”.

Os pressupostos contidos nas reflexões de Martins e no Projeto de Educação do Campo são suportes importantes de concepções compartilhadas por mim nesta pesquisa.

3.1.1.2 Retornando à educação escolar

Apesar das adversidades e de todo o contexto de precariedade nas localidades pesquisadas, quanto ao ensino formal, as educadoras persistem em buscar a “escolarização roubada”. Elas resistem e mantêm a escolarização como projeto de vida.

Analisando a persistência dos alunos na busca de condições para melhorar sua formação escolar, Dayrell (1989, p.247) afirma:

[...] estes alunos, ao superarem as dificuldades criadas pela falta de vagas, ao persistirem na escola, apesar das pressões do próprio trabalhador, materializado no conflito tempo de trabalho/tempo de estudo, revelam uma determinação em freqüentar a escola, expressão do valor que lhe atribuem. Revela também uma atitude de resistência, na medida em que superaram, no cotidiano, a duras penas, o conjunto de mecanismos de exclusão socialmente impostos, que tendem a destruir suas aspirações imediatas e mediatas em relação ao futuro. Enfim, que tentam reduzi-los na sua condição de humanos.

Neste processo de persistência, de resistência, nem sempre é possível continuar a busca pela escolarização, em razão das condições concretas vivenciadas pelas educadoras. É o que se percebe no depoimento de **Cleusa**, atualmente com 41 anos de idade:

Antes eu tinha vontade de estudar, agora vêm as lutas, os serviços. Eu já sonhei muito. Mas vem na cabeça que eu não vou conseguir. Trabalhar, estudar, cuidar da casa e de criança desanima. Por isso eu tô desanimada.

*Tem muito serviço, 12 pessoas, crio um sobrinho, netinha, outro sobrinho, meu marido e 7 filhos. Tenho uma filha que é meu braço direito [uma das vistas ela não enxerga]. Pode ter camarada na roça que ela cuida. (**Cleusa** – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)*

As lutas, os sacrifícios e os grandes esforços para voltar a estudar, as limitações impostas pelas tarefas domésticas, a educação dos filhos e as atividades profissionais e comunitárias acabam por desmotivar **Cleusa** a continuar. Entendo que o retorno não depende

exclusivamente da vontade pessoal; há limites concretos. Nesse processo de retorno à escola nota-se que uma variável importante são os incentivos, o apoio familiar e das autoridades locais para possibilitar condições efetivas para o retorno.

Em outras situações na coleta dos dados, **Cleusa** afirma:

Só meu estudo é que me limita.

Eu não quieto dentro de casa, eu sou animadora, eu sonho em ter mais tempo para minha casa, meu marido, meus filhos. (Cleusa – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 28/10/2003)

Frases semelhantes a essas de **Cleusa** revelam uma percepção de que há constrangimento social em razão da baixa escolaridade. **Leonora** também menciona, em seus depoimentos frases que enfatizam seu incômodo por *ter pouca leitura*. Observei que as educadoras, em algumas situações, constroem uma imagem inferiorizada de si mesmas, provocadas pelo pouco saber quanto aos conteúdos da escola.

Santos (2001) analisa que a exclusão da escola é um fenômeno complexo e potencialmente capaz de gerar outras formas de exclusão. Nota-se que a exclusão da escola acaba provocando outras exclusões, como não ser apto a falar em público, escrever, realizar determinadas atividades. Constatei essa realidade ao longo da convivência com elas. Em alguns momentos, elas me surpreendiam, quase que pedindo desculpas por não terem uma letra melhor ou não saberem escrever determinadas palavras. O exercício de busca da superação dessas limitações vai sendo elaborado na vivência comunitária, como se verá ainda neste capítulo.

No caso de **Cleusa**, a questão do não-retorno é decorrente das condições concretas de vida que a limitam, mas também pelo fato de ela ter revelado que um de seus motivos é o medo do fracasso, de não dar conta. Situação muito comum a jovens e adultos com trajetória interrompida semelhante à dela.

Em alguns momentos, no processo da pesquisa, cheguei a questionar: Como esta escola rural tão precária pode ser significativa para essas mulheres? Uma educação tão calcada no compensatório seria efetivamente significativa?

Inúmeros são os debates sobre a educação escolar anunciando, ainda hoje, a promessa de dias melhores. Atualmente, observa-se que a ideologia da escola abrindo portas para o futuro já não se sustenta mais. Arroyo (2000, p.240), problematiza essa questão:

Com que cara vamos dizer aos filhos e filhas dos 80 milhões de pobres e 30 milhões que vivem na miséria que se estudarem nossas noções de ciências e de cálculo, e dominarem o beabá, se forem alfabetizados o futuro será diferente? Como mínimo é uma questão ética profissional prestar-nos a reproduzir esses mitos, a enganar com essas mentiras que não funcionaram em nossas vidas.

Arroyo (2000) fala sobre a sintonia de Paulo Freire com a categoria de educadores, mediante o desmonte dessas crenças, focando um olhar voltado para as condições materiais em que mestres e educandos reproduzem sua existência. Relembrando Paulo Freire, Arroyo (2000, p.240) enfatiza a necessidade de que, para se dar sentido ao trabalho de educar é necessário trazer a educação para o campo da humanização, “não da mera instrumentalização para o mercado, mas para as velhas e novas questões do sentido da condição humana”.

Analisando as trajetórias pesquisadas, percebo que essas mulheres são capazes de muitos esforços para superar tanto os obstáculos ao prosseguimento dos estudos, como a baixa qualidade do ensino e a dificuldade para freqüentar a escola.

As educadoras também enfatizam que a escola tem uma importância instrumental ao possibilitar o acesso à leitura, à escrita, à interpretação de textos, e, em razão desses instrumentos, conseguem ser professoras mais competentes.

Para essas mulheres que exercem a profissão de educadoras, o estudo ainda é um recurso privilegiado na busca de alternativas de sobrevivência na área rural. Sobrevivência da

família e uma maneira de estarem na terra. Ou seja, a educação parece uma forma bastante eficiente para a mulher expandir suas oportunidades profissionais. Traduz-se numa oportunidade de escolha não só de cargos, mas de permanecer na terra ao invés de migrar. A profissão de professora é o que as enraíza, isto é, o que lhes dá e a seus familiares a possibilidade de ficarem no Vale do Jequitinhonha, nas suas comunidade, sem precisar migrar.

Nesse processo de serem assalariadas, a condição de ser mulher para essas mulheres toma outras formas. O produto do seu trabalho na creche não é arroz, feijão, mandioca, mas o dinheiro. Assim, a condição de mulher provedora, que exerce a profissão de educadora e que recebe um salário fixo, pelo fato de serem “fichadas”,⁷⁷ é que possibilita a oportunidade da não-migração. O estudo, neste caso, independentemente da idade delas, é uma via para maiores oportunidades na vida, é o que propicia a manutenção do vínculo de pertencimento às comunidades rurais onde moram e/ou trabalham.

Além desses aspectos, a escola é a maneira de concretizar os sonhos, algo desejado, e que significa poder, capacidade, segurança pessoal e profissional, elevação da auto-estima, autonomia financeira, mais desenvoltura para se comunicar.

Visualizo essas conclusões ao dialogar com *Lucimar* sobre a importância do ensino superior, seu projeto de vida. Nesse momento, pergunto-lhe para que, então, estudar e ela responde:

É a formação que a gente precisa. A tecnologia está cada vez mais avançada. Quem não estudou está ficando pra trás, mesmo que não queira acabar ficando.

Se não tem faculdade, acaba ficando sem emprego, porque quem tem acaba pegando na frente da gente.

⁷⁷ “Ser fichado” é a denominação usada para o fato da educadora ter registro na carteira de trabalho. Para elas isso significa dignidade e integração social.

Eu não gosto de ficar parada. A gente não pode ser acomodada, tem que buscar novos caminhos na vida da gente.

Muita gente valoriza mais a pessoa pelo estudo que ele tem, respeita mais a pessoa pelo estudo que tem. Infelizmente, a sociedade é assim. Todos deveriam ser mais respeitados.

Tem gente que tem um pouco mais de estudo, tem muito mais privilégios, chega no hospital, é mais bem atendido, mais respeitado.

O estudo dá mais oportunidade de emprego, de escolha. Você sabe como é nas escolas, a pessoa pode ter mais tempo, mas quem escolhe é o estudado. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)

Há neste depoimento, dentre outros aspectos, um valor mais simbólico traduzido na expressão de que quem estuda é mais respeitado e reconhecido na sociedade. Esta busca pelo retorno se faz em decorrência também, de uma exigência legal para a manutenção do emprego, como também por desejarem retomar um projeto interrompido na infância. A trajetória das educadoras está sempre calcada na esperança de dias melhores, valorização financeira e reconhecimento/respeito, privilégios, segurança, conhecimentos, acesso a informações, a saberes por elas desconhecidos. Ser professora/educadora ainda é uma posição de prestígio entre as mulheres da região, bem como ser mulher estudada é uma condição de *status*.

Oraci conta como se sente ao ingressar na faculdade:

Será que é eu?

Cheguei nessa altura?, Tô sentindo tão feliz!!.

No meu trabalho eu dedico com carinho pois foi com muito sacrifício pra mim chegar até aqui [...]

O que mais marcou de adulta é a faculdade. (Oraci – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 22/7/2003)

Ao questioná-la sobre o que a faculdade significa, **Oraci** afirma:

Dá uma certeza e uma segurança para o meu trabalho. Quem tem faculdade tem mais chance de arrumar serviço, o dinheiro não dá, enfim é isso.

Eu trabalho por prazer na creche.

Com faculdade vou ter direito de escolha de local de trabalho, faz classificação por tempo e pelo curso e vou ter uma formação para saber lidar com meus alunos um crescimento. A gente tá sempre buscando.

Eu nunca tive um caderno de arame, arrumado. Não tinha roupa, ia descalço e nada disso me esbarrou de ir em busca do meu sonho. [sonho de ser professora, mulher estudada]. (Oraci – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 22/7/2003)

Busquei, na análise dessas trajetórias, compreender a importância da educação e o significado da escola para essas mulheres e concluí que a educação é uma forma de romper barreiras sociais, ampliar horizontes e construir uma vida mais proveitosa. Parece-me que a educação é a possibilidade de adquirir habilidades no trabalho com as crianças e também uma oportunidade de fortalecimento da auto-estima. A escola representa um espaço de convivência no qual as mulheres depositam sua esperança de um futuro melhor.

3.1.1.3 As educadoras e o campo da Educação Infantil

Faz-se necessário, nesta pesquisa, além de demarcar a origem camponesa das educadoras e a importância da escola e da educação para elas, situar a Educação Infantil na realidade do campo, assim como os processos de formação docente para a área infantil na realidade rural.

Marcada pela nova leitura da sociedade sobre a concepção de infância (KRAMER, 1982; BICAS, 1995), o reconhecimento da educação já nos primeiros anos de vida se oficializa juridicamente com a LDBEN/1996, que coloca a Educação Infantil como a

primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade. Uma nova identidade do educador que atua em instituições de Educação Infantil é também dada pela LDBEN. Caracteriza-se como professor, como docente, cuja formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível de ensino médio – modalidade Normal (art. 62).

Atrelada ao contexto de mudanças legais e conceituais descrito acima, emerge a necessidade de um trabalho que transcenda o cunho assistencialista e tenha também preocupações com a qualidade da educação destinada às crianças pequenas, o que implica o reconhecimento de que os profissionais de Educação Infantil são profissionais da educação.

Sem dúvida, foi um avanço a inclusão da Educação Infantil no meio rural, o que aconteceu mais recentemente e ainda se observa de maneira tímida porém crescente. Os dados que aparecem no Plano Nacional de Educação são ainda incompletos e relativos, porque não conseguem abranger satisfatoriamente a faixa etária de 0 a 6 anos. De qualquer modo, os dados apontam um crescimento de 25,6% nas matrículas da Educação Infantil no meio rural no período de 1991 a 1996. A discussão sobre o tipo e a qualidade do atendimento educativo nessa faixa etária (0 a 6 anos) tem a ver com a discussão de questões mais amplas sobre novas formas de trabalho e sobre a maior participação da mulher nos novos processos produtivos projetados para o meio rural em transformação. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999)

Quanto aos docentes, há consenso sobre os dois problemas principais: desvalorização do magistério e falta de formação dos professores/professoras; problemas não são somente do meio rural, mas de todo o sistema educacional brasileiro. O que todos já sabem é que estão, no meio rural, algumas das principais aberrações salariais de professores, que ficam longe de receber o salário mínimo e ainda precisam se submeter a condições precárias de trabalho. Também é ali que se concentra o maior número de professores não

habilitados/ leigos,⁷⁸ que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os curso de habilitação – modalidade normal e os cursos superiores –, não tratam das questões do campo sem falar na produção escassa de materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Segundo os dados de Vieira (2000), já abordados anteriormente no capítulo 1, a oferta rural da educação pré-escolar representa 14,2% da matrícula total do Brasil e é onde se concentra o maior percentual de professoras consideradas leigas (42,1%), como é o caso das educadoras sujeitos deste estudo, com exceção de **Oraci**, que já possui o magistério.⁷⁹ Nota-se que as camadas populares ainda se encontram excluídas, não usufruindo os benefícios sociais a que têm direito, dentre os quais a educação.

Historicamente, a formação docente da área da Educação Infantil tem sido extremamente precária principalmente quando se trata dos que trabalham em creches, que são leigos e a predominância é feminina. Isso se dá porque, no quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches – particularmente aquelas que atendem famílias de baixa renda –, fez com que as pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas.

Esse modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas nega, portanto, a exigência de profissionalização. Basta a transposição de competências maternas

⁷⁸ Existem vários debates a respeito do professor leigo em geral que podem ser vistos nos trabalhos de: Vargas (2003) Rocha (2001); Amaral (1991); Brandão (1986); Turfi (1985), contemplados nas referências bibliográficas desta dissertação. Entretanto, é importante salientar a ausência do debate sobre as professoras leigas da Educação Infantil no campo.

⁷⁹ **Oraci**, em entrevista no dia 22/7/2003, nos informa que em 1997 já possuía o diploma do ensino médio e desejava habilitar-se no magistério. Para tanto, inscreveu-se em um Programa de Capacitação do Magistério realizado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, denominado CHAMA, que teve duração de 3 anos. O programa acontecia à distância, a educadora estudava e dirigia-se a cidade de Teófilo Otoni, para a realização das provas.

para orientar o trabalho com o grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados remunerados a filhos alheios. Desse profissional requer-se paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado sobre as funções da Educação Infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais os homens podem ser conhecidos (OLIVEIRA, 2002).

O modelo higienista, historicamente elaborado, de trabalho em creches e pré-escolas, por outro lado, defende a formação de puericultores ou de berçaristas, com conhecimentos e habilidades voltados ao desenvolvimento físico das crianças. O modelo recreacionista de Educação Infantil propõe o preparo de animadores culturais e especialistas em lazer para orientar a infância naquelas instituições. Já o modelo escolar advoga a presença de professores equivalentes que interajam com as crianças desde o nascimento (VIEIRA, 1986).

A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates⁸⁰ sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. Mudanças têm ocorrido também nas concepções propostas em relação à construção do saber e à escola, trazendo conseqüências para a prática pedagógica e despertando para a necessidade de modificações na formação docente. É fundamental que, em primeiro lugar, haja formação no campo e que estas sejam condizentes com as especificidades dele; para tanto, são necessárias políticas públicas que desfaçam esta invisibilidade do campo hoje.

⁸⁰ Para o leitor interessado nestes debates indico a leitura de: OLIVEIRA, 2002; SILVA, 1999; BICCAS, 1997; CERISARA, 1996; KRAMER, 1994; HADDAD, 1991, obras apresentadas nas referências bibliográficas desta dissertação.

Esta realidade reafirma a urgência de se repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas construindo um trabalho que respeite os valores culturais dos povos, incluindo aí o camponês.

As questões referentes à identidade da profissional de creche é tema tanto do poder público como das creches, que têm que se adequar às novas exigências da lei, no que se refere à escolaridade e à habilitação profissional para atuar nas instituições de Educação Infantil. É tema ainda das próprias educadoras, que vivem no cotidiano os dilemas do processo de luta pelo direito das crianças à educação bem como pelo reconhecimento social do seu trabalho.

Até o advento da LDBEN (n. 9.394/96), ao profissional de creche não era exigido nenhum tipo de qualificação específica para o trabalho com criança de 0 a 6 anos. Já aos profissionais de pré-escolar a formação no curso de magistério, modalidade normal, era o requisito mínimo necessário.

Mas como enfrentar a situação do grande número de professores-leigos que se encontram trabalhando em nossas instituições de Educação Infantil?

Nas disposições transitórias da LDBEN (n. 9.394/96), até o final da Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação daquela lei, somente seriam “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (LDBEN, art. 87, § 4º)

Essa questão faz parte também das preocupações das educadoras do Vale do Jequitinhonha. **Oraci**, neste depoimento, comenta o que pensava antes de ingressar na faculdade:

Eu pensava pela LDB em 2007 todo mundo tem que ter o curso superior. Aí meu Deus do céu, quando eu ia chegar lá? Será que o governo ia dar chance e a condição financeira?

Tantos momentos difíceis: Esse eu ia desafiar. (**Oraci** – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 22/7/2003)

A habilitação básica dos atuais leigos que trabalham com as crianças em creches e pré-escolas, tal como propõe o Parecer CNE 4/2000, deve ser aquela realizada em nível médio, modalidade normal. Gradativamente, os municípios poderão buscar o nível superior de formação de todos os seus professores infantis. Nesse processo, é imprescindível agregar qualidade a todas as etapas do processo de formação.

Segundo Machado (2002, p.101),

a LDBEN (n. 9.394/96), ao determinar a incorporação das creches aos sistemas educacionais e exigir a formação específica dos profissionais, tem provocado um movimento de reorganização que esbarra na ausência de regulamentação mais detalha da parte dos municípios ou estados responsáveis pela oferta da Educação Infantil, gerando impasses e distorções inadmissíveis: leigos são demitidos, há redução ou paralisação do atendimento, exacerbam-se preconceitos relacionados à equiparação de funções e cargos entre profissionais de creche e os demais níveis educacionais, convênios diferenciados entre secretarias de assistência ou de educação e as unidades de atendimento dificultam a integração.

Nota-se que na região do Vale do Jequitinhonha os municípios vêm celebrando convênios com universidades públicas e particulares, visando à oferta da formação em nível médio e superior para os professores. Entretanto, na maioria desses convênios, o professor é que custeia parte ou integralmente a sua formação. No caso de **Oraci**, ela realizou o concurso para se efetivar como professora da rede municipal de Berilo e a condição para a posse foi estar cursando o ensino superior.

Conforme afirma Rocha (2004, p.112), ao pesquisar educadoras das primeiras séries do ensino fundamental, “a realização de concursos possibilitou a substituição de um número expressivo [de professoras leigas], mas as pesquisas mostram que em muitas regiões do país constituem-se como maioria.”

Observo que tal processo não vem ocorrendo somente com educadoras leigas das primeiras séries do ensino fundamental, mas é uma realidade também da área da Educação Infantil no contexto do campo.

Educadoras como **Leonora** e **Cleusa** estão excluídas da possibilidade de se formar no tempo hábil que determina a lei. Essas mulheres vivenciam concretamente a incompatibilidade criada; ou seja, não há condições reais atualmente para a implementação da lei.

Educação Infantil *no* e *do* campo constitui um dos grandes desafios apontados para a educação pública no Brasil. A escolarização e a valorização profissional são direitos alienáveis de cidadania.

Ao longo destas reflexões, observo que os processos vivenciados pelas educadoras infantis são, simultaneamente, de inclusão, pois os sujeitos se humanizam, se constituem, e de exclusão, uma vez que desumanizam e descredenciam os sujeitos tanto pela localização de sua moradia, nas áreas rurais, como pela ausência de políticas públicas que realizem, de fato, intervenções no campo, para o campo e com o campo.

No decorrer da pesquisa, percebi que a educação aparece para as educadoras infantis como uma experiência global que acontece durante toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo como pessoa e membro da sociedade. Assim, a associação comunitária, hoje, constitui um espaço de possibilidades formativas. No processo de inserção nas atividades comunitárias, as educadoras vão se percebendo, interiorizando e vislumbrando outras leituras de si mesmas. São espaços que, a partir da confiança e do reforço da equipe técnica, lhes permitem acreditar nelas mesmas e, assim, compor suas identidades.



FOTO 13 – Reunião das educadoras na Associação ASSOCIAR – Município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Tania Gebara

[...] as educadoras que não possuem habilitação, utilizam saberes e práticas, buscadas no repertório construído por elas mesmas ao longo da própria socialização, e que por isso mesmo, não são reconhecidas e, muito menos lhe atribuem um estatuto profissional. (SILVA, 1999, p.31)

A partir dessa afirmação de Silva (1999), questiono: Seriam esses saberes construídos por elas mesmas, nos vários espaços de socialização, processos de inclusão social? O reconhecimento social e institucional passa exclusivamente pela escolaridade e pela habilitação?

O conteúdo dessas questões será analisado ao longo dos próximos itens, onde serão discutidos os processos formativos decorrentes das práticas comunitárias refletindo sobre o “fazer-se líder” e o “fazer-se educadora”.

3.2 OS PROCESSOS FORMATIVOS DECORRENTES DAS PRÁTICAS COMUNITÁRIAS

Esta pesquisa parte de uma realidade particular, de caráter micro, centrando atenção na reflexão em torno do sujeito e dos desdobramentos vivenciados a partir do não-

acesso aos direitos sociais, fato que impede a vivência de uma cidadania plena. Parti de uma leitura macro do problema da inclusão/exclusão social, procurando não perder de vista o contexto mais amplo no qual ela se insere, marcado pela desigualdade social, cujo agravamento vem se manifestando mediante o fenômeno da exclusão social.

No capítulo anterior, apoiando-me nos trabalhos de Sarti (1996), refleti sobre a condição de pobreza e analisei como os pobres foram pensados pelas Ciências Sociais, buscando os paradigmas que orientaram a produção de pesquisas ao longo do tempo. Especificamente nesta seção, a partir das reflexões de Vera Telles (2001) essa discussão referente à pobreza contemporânea será ampliada com a discussão dos dilemas de uma cidadania ainda a ser conquistada e reinventada, exigida pelo mundo atual. Nesse contexto, serão analisados os processos formativos decorrentes das práticas comunitárias vivenciadas pelas educadoras infantis como processos de inclusão social.

Telles (2001) focaliza a face contraditória e persistente da pobreza contemporânea e discute os dilemas de uma cidadania ainda a ser conquistada e reinventada, exigida pelo mundo atual. Segundo essa autora, na década de 1980, o cenário era outro: o tensionamento que dava vigor ao debate foi desativado como se a modernidade encontrasse lógica nos mercados globalizados esvaziando o *sentido crítico do País*. Afirma, ainda, que o lugar da pobreza na sociedade brasileira foi alterado; durante décadas a pobreza foi sinônimo de atraso, que poderia ser superado pelo progresso; agora, a pobreza é uma *cifra própria* da modernidade que acompanha tendências inelutáveis no mundo inteiro em tempos de globalização e aceleração tecnológica.

Na década de 1980 o Brasil foi marcado pela presença dos movimentos sociais, das lutas operárias, em que os sujeitos reclamam autonomia e a cidadania é buscada como luta e conquista. Na década de 1990, a trama da sociedade brasileira se modifica, em busca de uma sociedade mais igualitária e democrática, *uma possível utopia democrática*.

Telles (2001, p.65) analisa a cidadania pensada no registro da civilidade. Entende “privação dos direitos o não-reconhecimento do outro como sujeito de interesses, uma lógica da anulação do outro como identidade.” A pobreza contemporânea é vista como o ponto cego instaurado, cujos impasses do crescimento econômico são visíveis em um país situado na periferia do mundo, onde o “jogo político é excludente, repõe privilégios, cria outros e exclui maiorias”. (TELLES, 2001, p.18)

A autora alerta para o enigma da pobreza que nos espanta pelo seu aumento visível e por nunca ser suscitado o debate público no âmbito da justiça e da igualdade. A temática nunca foi enfrentada no horizonte da cidadania. O enigma é a persistência da pobreza numa sociedade que já deixou para trás a república oligárquica e que aparece como sinal de atraso que envergonha o presente, um jogo de espelhos invertidos, em um Brasil que quer ser moderno e se espelha no primeiro mundo. (TELLES, 2001, p.19)

A mesma autora faz uma análise da pobreza transformada em *natureza*, em resíduo que escapou à potência civilizadora da modernização, em *paisagem* que nos lembra um país subdesenvolvido.

Entre as imagens de atraso e progresso a pobreza desaparece como atualidade, como problema que diz respeito aos parâmetros que regem as relações sociais e às regras da reciprocidade através das quais a sociabilidade se efetiva (TELLES, 2001, p.20).

A matriz da incivilidade atravessa a vida social brasileira. Pobreza é vista como a marca da inferioridade, descredencia o indivíduo para o exercício dos seus direitos e é atrelada à violência policial, despojada da dimensão ética. Os direitos não fazem parte das regras que organizam a vida social. “A vontade privada e a defesa dos privilégios são a medida de todas as coisas.” (TELLES, 2001, p.42).

Conforme a própria autora aponta, o equívoco é entender a pobreza como resíduo dos tempos arcaicos. A sociedade brasileira carrega o peso do passado escravagista, entretanto, o que ocorre é um descompasso entre Brasil real e legal.

Segundo Abreu (*apud* TELLES, 2001, p.22), temos uma matriz histórica na qual a cidadania é definida como privilégio de classe. A tradição desfaz o princípio formal da igualdade perante a lei.

O não-reconhecimento do outro como sujeito de interesses e o juízo moral erigido em regra pública constituem uma incivilidade que desmente a igualdade prometida pela lei. O paradoxo da sociedade brasileira é um “projeto de modernidade que desfez as regras da república oligárquica e desencadeou a modernização econômica, social, institucional, mas, repôs a incivilidade nas relações sociais”, ou seja desumanizou. (TELLES, 2001, p.22).

Nesta complexa análise de Vera Telles sobre a relação perversa que se constitui entre pobreza e cidadania, “onde a pobreza vira carência, a justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda” (2001, p.26), a pobreza é uma condição natural, trivial, banalizada, efeito de uma história sem autores e responsabilidades. Não aparece como imagem do atraso, mas como sinal de ausência, como paisagem que provoca compaixão, e não indignação moral diante da justiça violada. O lugar do pobre na sociedade brasileira é, então, o lugar dos que não têm existência cívica, dos não-direitos, da não-cidadania ou da cidadania restrita, na qual os direitos não se universalizam.

Cabe lembrar que a versão brasileira de cidadania é dissociada de um código universal de valores políticos, que carrega a marca da origem em um Estado tutelar e corporativo e que, ao conceder direitos sociais como recompensa ao cumprimento do dever do trabalho, repõe hierarquias, sacramenta desigualdades, produzindo a “fratura entre a figura do trabalhador e do pobre incivil.” (DAGNINO *apud* TELLES, 2002). “O indivíduo não tem

acesso por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído”. (TELLES, 2001, p.22)

Realidade que é muito comum e passa a ser natural na região do Vale do Jequitinhonha, reforçada por políticas públicas que criam programas emergenciais para os carentes e excluídos da região.

Trata-se das conseqüências políticas e simbólicas das transformações desses últimos anos, em que o contexto da modernidade é atrelado à demolição dos direitos, que no Brasil nunca se consolidaram como *norma civilizada*, demolição também das referências públicas, em que a modernidade chega pelo avesso no universo da pobreza (TELLES, 2001, p.140).

Há uma erosão das mediações políticas entre mundo social e esferas públicas. “A pobreza é então o lugar da não política, um dado a ser administrado tecnicamente ou gerido pelas práticas da filantropia” (TELLES, 2001, p.155). O campo social é despolitizado, dependente das leis da economia e imperativos de crescimento. O cenário é o da redução dos investimentos públicos na área social. Novas formas de gestão social descaracterizam a noção de cidadania e de direitos entendido por “cidadania a participação comunitária e por sujeitos de direitos os usuários de serviços” (TELLES, 2001, p.161), situação que constatei ser também comum e bastante forte na região pesquisada.

Direito passa a ser uma *ficção retórica*, o que ocorre é uma desmontagem dos campos de conflitos, corrosão da própria política, de bem público e responsabilidade pública. Há uma mutação de sentidos. Os direitos viram ônus, custos ou privilégios (TELLES, 2001, p.161). As relações humanas retrocederam ao estatuto de mercadoria. Referências contra a barbárie atual, direito e cidadania seriam a forma como as relações sociais podem ser reguladas e construídas como regras civilizadas de sociabilidade.

Mas quem são os pobres hoje? “Não têm nome, rosto, identidade, vontade, razão...” (TELLES, 2001, p.42). “São privados da palavra, do mundo de significações, necessidade, aspirações, não reconhecimento das suas próprias razões, destituídos, privados dos direitos, ou seja, não reconhecidos como sujeitos de interesses.” (TELLES, 2001, p.46). Assim, a pobreza é vista como a privação material e o descredenciamento do indivíduo como sujeito.

Com este trabalho de pesquisa, pretendo romper com o referencial da falta na análise das questões relativas à pobreza das camadas populares, no sentido de enfatizar que o equívoco do referencial da *negatividade* se encontra no fato de, constatando-se a realidade da privação, conceber as pessoas descredenciadas como sujeitos. É para além dessa interpretação que estou trabalhando.

É nesse modelo de sociedade que observo um cenário no qual o principal desafio é a superação da desigualdade de acesso aos direitos individuais e coletivos e coloco o referencial de análise desta pesquisa para além da dimensão econômica, mas entendendo a exclusão a partir da desvalorização de indivíduos ou conjuntos de indivíduos como sujeitos políticos e sociais.

Apesar da diversidade de significados atribuídos à expressão “exclusão social”, cabe salientar a dimensão subjetiva do sofrimento que esse processo causa com a diminuição das possibilidades de escolhas, em que os sujeitos perdem a condição de cidadania.

Grande parte da população brasileira vive situações no seu cotidiano desse processo de injustiça social como estigma, dificuldade de aceitação, preconceito, falta de emprego, etc. Entretanto esses problemas tendem a ser escamoteados mediante a naturalização e a banalização da realidade, o que vem se agravando, em parte, pelo número de pessoas que ele atinge.

Conforme sinaliza Maria Amélia Giovanetti (2003, p.1), Melucci (2001) afirma, “já pertence às ilusões do passado a idéia de que as transformações só poderão acontecer a partir de mudanças estruturais. Hoje não se visualiza o desencadear do processo de transformação social sem envolver nosso modo de construir individual e coletivamente a experiência humana.” (MELUCCI *apud* GIOVANETTI, 2003, p.1)

A mesma autora enfatiza a importância que é para o ser humano sentir-se reconhecido pelo outro:

Em se tratando de seres humanos marcados pela exclusão social, a ressonância da inferioridade emerge como um bloqueio a sua realização humana, ou seja, não sendo reconhecido pelo outro; introjeta-se tal ‘abandono’ e, naturalizando-o, dificulta-se o processo de abertura para a mudança. (GIONAVETTI, 2003, p.2)

Diante do quadro de desigualdades sociais no mundo, entendo que a educação/formação sobressai como uma das estratégias de confronto da realidade, destacando-se como agente de transformação na busca de um novo cenário social. É este o desafio que estamos vivendo: o de recriar os direitos numa sociedade que ressignifica o conceito de exclusão social.

Maria Amélia Giovanetti (2003) também alerta que um dos desdobramentos preocupantes da vivência da desigualdade social é quando a inferioridade passa a ser naturalizada pelos sujeitos que a vivenciam, o que nos desafia a buscar alternativas para a reversão dessa realidade.

3.2.1 O fazer-se líder – A comunidade como um espaço de constituição das mulheres como sujeitos

Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, a formação/educação não se dá exclusivamente nos espaços formais, mas acontece também nos espaços informais. Nestes espaços informais, as mulheres, sujeitos desta pesquisa, vão elaborando aprendizagens e construindo suas identidades no universo em que estão inseridas, buscando nesses processos formativos a superação da condição de subalternidade.

Mediante as trajetórias de vida das educadoras infantis procurei compreender como os processos de inclusão são elaborados e constatei que a vivência dessas mulheres como líderes,⁸¹ é um caminho fértil para superação dessa condição de inferioridade. A vivência delas como lideranças se materializa em situações cotidianas tais como: a condição de mulher provedora, ocupando papel de destaque na própria família, conforme já abordei no capítulo anterior, ocupando espaços públicos e privados concomitantemente, o que lhes confere uma identidade própria e um lugar diferenciado das demais mulheres da região.

Lucimar verbaliza essa vivência para ela e para o marido:

Eu me sinto muito feliz e acho importante eu poder estar dando minha colaboração. Ele [ela se refere ao marido] tem vez que aceita, mas reclama que queria ter seu salário. Homem é machista, não quer depender da mulher, ele sente diminuído. Quando eu dou dinheiro pra ele comprar alguma coisa, ele fala que tem vontade de sair cedo e poder chegar à tarde.

⁸¹ Herkenhoff (1995) examinou alguns estudos sobre liderança. Dentre eles, os que parecem contribuir para a temática da liderança em comunidades rurais, são os de Whittaker (1979, p.119), que destaca: “a função do líder é representar e dar expressão às necessidades e aos desejos do grupo e contribuir de modo positivo a satisfazer essas necessidades.” Outro tipo de caracterização é a de Matus ([s.d.], p.3): “O líder é identificado como aquele que se forma na luta prática, possui personalidade distinta e complexa, cuja conduta é influenciada pela conjuntura local e nacional, pela cultura de sua época, pela relação que estabelece com o grupo, com a comunidade, com o poder municipal e estadual.” Além das características elencadas por esses autores, entendo por líderes os sujeitos com habilidades para aglutinar e mobilizar suas comunidades, ou seja, sujeitos que sejam referência para seus pares.

Agora a situação está tão difícil eu não tô com nada. Marido tem que catar moedas pra eu vir no ônibus aqui pro curso. A gente compra a prazo pra pagar depois.

Lá onde a gente mora, todo mundo tá numa situação difícil, ninguém tem dinheiro.

Agora diz ele que vai pra usina, dá vontade até de chorar. Dá vontade de falar pra não ir, mas ele não tem condição de trabalhar, aí também [...].

Eu nem posso me imaginar sem salário. Minha família é minha razão de viver. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)

Recuperando também o que foi mencionado anteriormente, essas mulheres são referência religiosa em suas comunidades, o que lhes confere prestígio perante as comunidades nas quais estão inseridas. São reconhecidas pelo valor, pelas crenças e pelo domínio que têm dos saberes referentes à religiosidade e à espiritualidade. Esse é um espaço legítimo de formação sob o qual elas também verbalizam aprendizagens referentes ao sentido e significado da vida, das condutas, de suas ações.

Ainda as mulheres pesquisadas constituem referência como trabalhadoras/profissionais da creche. Essa é a temática do próximo item deste capítulo.

Também destaco o importante papel que as educadoras desempenham como líderes na própria comunidade. Além de serem funcionárias das associações comunitárias,⁸² fazendo parte do quadro de pessoal, são ao mesmo tempo voluntárias dessas entidades. Atuam como coordenadoras dos grupos de jovens, aglutinando e mobilizando a comunidade para

⁸² Estou nos referindo às associações comunitárias (ARAI, ASSOCIAR e AMPLIAR), que se localizam nas cidades de Berilo, Araçuaí e Minas Novas, respectivamente. São mantidas essencialmente pelo recurso do convênio com o Fundo Cristão para Crianças, entretanto são entidades juridicamente independentes. Possuem um sistema de gerenciamento particular, há uma diretoria e conselho fiscal voluntários compostos pelas famílias moradoras das áreas rurais e uma equipe técnica que trabalha na associação e se responsabiliza, juntamente com as famílias, pela parte administrativa e pelos projetos comunitários. Há, ainda, o conselho de pais, que é composto também por famílias que auxiliam diretamente no trabalho de mobilização e apóiam a diretoria no gerenciamento e administração da associação. As educadoras infantis constituem mais um elemento de liderança, embora não ocupem cargos referentes à administração direta da associação, são remuneradas como monitoras e são também responsáveis pelo trabalho de aglutinação e mobilização na comunidade. As associações repassam recursos e materiais para que as educadoras possam realizar reuniões e palestras na comunidade.

projetos, mutirões, além de acompanhar as oficinas de saúde e educação organizadas pelos animadores comunitários, etc.

No campo da dimensão micro desta pesquisa, o processo de *acreditar-se menos* (SARTI, *apud* GIOVANETTI, 2003, p.5), se evidencia. Contudo, há refutações a essa situação que nem sempre são visíveis à primeira vista, por serem vivências de relações ambíguas, coexistem atitudes de submissão e dependência e atitudes de participação na gestão da comunidade e na condução da própria vida.

As educadoras, ao mesmo tempo que atuam como líderes, vivenciam sua existência em uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades. São relações que “tomam forma de dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural.” (CHAUÍ, 1986, p.54)

São mulheres pertencentes às camadas populares para as quais os direitos são sempre apresentados como concessão e outorga feitas pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante. Sem levar em conta que “a sociedade civil também está estruturada por relações de favor, tutela e dependência, imenso espelho do próprio Estado e vice-versa” (CHAUÍ, 1986, p.56), além do coronelismo local, que ainda é muito acirrado.

Elas vivenciam práticas sociais e históricas determinadas nas formas de sociabilidade, da relação intersubjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e com o invisível, com o tempo e com o espaço, com o possível e o com impossível, com o necessário e com o contingente. Contudo, a resistência existe e se manifesta na vivência cotidiana delas consigo mesmas e com a comunidade, no processo de se constituírem como liderança.

Ocupando o lugar de liderança local, elas se comportam de uma maneira própria, com atos mansos, às vezes no silêncio, na ação de ficar parada ou fazer o esperado de maneira inesperada, nos boicotes, como não aparecer em determinadas reuniões, ou na fala delicada,

que tenta explicar para as famílias, para os técnicos, para as pessoas da cidade, da prefeitura, que naquele momento as demandas são outras.

Essa identidade de liderança vai sendo construída por vivências pessoais relacionadas às suas trajetórias, como também ao seu grupo de referência, ou seja, no campo coletivo. É fortemente determinada pela influência religiosa, pelo seu grau de informação, por sua formação (resultado de cursos, interações, vivências, escolarização, saídas da localidade, vivência na associação, etc.), pela vivência com diferentes pessoas e grupos (técnicos do governo, prefeitura municipal, ONGs.), pela interação que estabelecem com outros grupos, pela história familiar, pela origem social, pelo grau de satisfação que a posição de líderes lhes proporciona, além de vivências comuns ligadas à conjuntura local, dentre outras (HERKENHOFF, 1995).

A condição de líderes em suas comunidades é decorrente da interação entre as características individuais e situacionais. As educadoras infantis se transformaram em lideranças ao longo do tempo em suas comunidades. No caso de **Lucimar**, que já vinha de uma família de lideranças (o pai é presidente da Associação Comunitária⁸³ existente no Córrego da Velha, tem uma vasta história de atuação na comunidade e atualmente também é animador comunitário), o terreno de estímulos foi fértil desde a sua mais tenra idade.

Ela verbaliza desta maneira seu atual envolvimento com a comunidade:

Depois que eu comecei a lutar pela comunidade, a gente luta mesmo. Nós não tinha água lá, pra conseguir eu mais pai tivemos que visitar 80 famílias.

Pai era presidente e eu secretária da associação [aqui ela se refere à associação do Córrego da Velha]. Ele não sabia escrever e eu sabia. Quando vi o resultado dessa luta, me deu uma animação. Ver água no cano lá em casa. Foi no governo nós pedimos recurso. Nós dois viemos na EMATER, e ela entrou como colaboradora. Eu lutei e venci, deu vontade de continuar.

⁸³ A Associação Comunitária do Córrego da Velha é distinta da ASSOCIAR. A primeira localiza-se na própria comunidade rural e não possui convênio com o FCC. A comunidade de Aguada Nova também possui uma Associação Comunitária semelhante à do Córrego da Velha.

Pai veio na ASSOCIAR e eu vim junto e pedimos pra eles entrar na comunidade. Nós dois pensando no que fazer. Precisava do mapa e fizemos mapa.

Você precisa de ver a quantidade de famílias, e eu e mais pai fizemo reunião com o povo da comunidade. Resultou no povo associado, tirando fotos.

Hoje eu sou coordenadora do grupo de jovens e meu marido do futebol. Consegui na prefeitura um vestiário feminino e masculino para o campo de futebol lá da comunidade.

Marido veio. Isso estimula ver essas coisas.

Não existe trabalhar pela gente do que quem tá na comunidade morando com a gente. [Aqui ela se refere que eles próprios devem trabalhar de maneira comunitária e não esperando que outros se mobilizem pela comunidade].

Se a prefeitura pensasse e o FCC junto as pessoas da comunidade estariam dentro da comunidade. [aqui ela se refere ao fato de não ter que sai, ir para SP, e nem trabalhar em comunidades vizinhas ou na cidade, mas ficar na própria comunidade. Também ressalta a necessidade de parceria do FCC com o poder municipal]

É preciso lutar pra comunidade crescer.

No PDHS, se vê que a comunidade tem interesse, a força de vontade, faz mutirão. Você viu também na construção da creche.

Eu coordenei todo o mutirão, eu ia na casa do povo atrás. Gente de fora da comunidade não faria isso, não é fácil. A creche é para o bem da comunidade.

É preciso ter coragem pra vencer os desafios.

Tinha na comunidade 20 crianças sem batizar, filhos de amigos, pessoas pobres, mãe solteira, consegui com o padre, lutei com ele., briguei, ele falou que ia levar pro bispo pra atrapalhar o batizado.

Os pais choravam e agradeciam. Isso foi em 96. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)

Nota-se que a constituição das educadoras como lideranças se deu também na vivência delas com a presença de técnicos das associações comunitárias. Um exemplo desse processo já foi abordado no capítulo anterior quando se analisou a importância da expressão verbal na trajetória delas.

Lucimar também aborda esta questão no depoimento que se segue:

Bem, fui dirigir culto pela primeira vez e fiquei assim oh!! [ela faz um gesto de estar tremendo com o corpo e principalmente com as mãos]

E quando você me pôs pra apresentar relato.

Pra que que você me pôs pra apresentar relato?! Einh!

Aquele montão de gente. As palavras não vem na boca, tanta coisa para falar.

Apresentei projeto agora para PDHS, nem acreditei que fui eu. Apresentei igual uma doutora, mas com a fala do povo da comunidade. Não gaguejei.

Quando vou apresentar fico pensando: 'Eles vão criticar esse trabalho meu. É medo, nunca ninguém criticou, mas é medo.' (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 29/10/2003)

Nota-se que, no geral, as educadoras pesquisadas contribuem para o fortalecimento das ações comunitárias. A relação que estabelecem com a igreja, com as associações comunitárias locais e as da cidade, com as famílias, dentre outras, são aspectos que as fortalecem como líderes, situação que lhes confere prestígio local e uma espécie de código de auto-reconhecimento, compondo uma identidade social sólida (HERKENHOFF, 1995).

Herkenhoff (1995, p.84), define a identidade social como um

sistema dinâmico de sentimentos axiológicos e de representações através dos quais o ator social, individual ou coletivo orienta suas condutas, organiza seus projetos, constrói sua história, busca resolver suas contradições e sobrepor-se aos conflitos, em função de determinações diversas ligadas a suas condições de vida, às vezes relações de poder nas quais se acha implicado, em relações constantes com outros atores sociais, sem os quais não pode definir-se, nem (re)conhecer(se).

“Os processos sociais vivenciados geram um fenômeno social muito importante: o grupo social”. (AMAMM, 1992, p.48). Assim, conforme mencionado no capítulo anterior, o senso de pertencimento se dá também pela via de sentir-se compondo um grupo.

As educadoras, a partir dessas relações, criam um espaço próprio no qual os símbolos, as normas, os valores, as experiências e as vivências permitem reconhecer as

pessoas e a si mesmas, estabelecer laços de convivência e de solidariedade, “recriar uma identidade que não depende daquela produzida pela sociedade mais ampla.” (CHAUÍ, 1986). A esse processo de constituição identitária, ou seja, processo formativo, denomino resistência/inclusão social.

A conquista do reconhecimento como sujeito, por parte de pessoas pertencentes às camadas populares, remete-nos a um processo bastante complexo, uma vez que é fruto não simplesmente de uma decisão individual, mas sim do resultado de uma história socialmente construída e, ao mesmo tempo, vivenciada como experiências singulares. As pessoas vão tecendo sua auto-imagem, vão se definindo nessa relação dialética entre a construção que o outro faz de fora e o processo de introjeção individual e singular”. (GIOVANETTI, 2003, p.14-15)

É nesse processo de tecer sua auto-imagem que as educadoras vivenciam distintas experiências de aprendizagens ao longo do processo de participação na comunidade. Ao buscarem mobilizar a comunidade, têm que conciliar interesses individuais e coletivos, pessoas com variados valores e mentalidades, além de administrar conflitos, compartilhar idéias e condutas, elaborar normas e regras, compreender a si e ao outro.

No trabalho comunitário, as educadoras buscam o bem-estar da comunidade e realizam um conjunto planejado de ações que contempla várias dimensões, inclusive as referentes às necessidades básicas. Contudo, há que levar em conta também que a natureza do trabalho social na sociedade brasileira ainda traz marcas do assistencialismo e clientelismo.

É evidente que muitas vezes “as formas de participação social organizadas e postas em prática revelam-se não só ineficazes em termos de contribuição real aos processos decisivos e decisórios da sociedade, como parecem-nos assumir um caráter paliativo, mediatizado pela aparente participação na esfera local e pela não participação a macro-nível.” (AMAMM, 1977, p.128)

A participação social vem sendo entendida aqui tanto no nível micro referente ao associativismo, auto-ajuda, etc., como amplia-se para a concepção de participação como

“processo mediante o qual o membros de uma sociedade tomam parte da produção, na gestão e no usufruto dos bens desta mesma sociedade.” (AMMANN, 1977, p.129)

O equilíbrio entre o macro e o micro é um desafio cheio de ambigüidades. Além do nível macro, a participação deve ser entendida como a atuação na comunidade, ou seja, exprime uma tendência de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo e pelos outros. (BONDENAVE, 1986).

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BONDENAVE, 1986, p.74)

Uma das formas muito intensas desta participação são as manifestações culturais por meio das quais a comunidade exprime e se reconhece mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais. É o caso das festas religiosas, momentos em que a atuação é coletiva, unida, coesa; é o momento que extrapola a convivência, é um momento de participação.⁸⁴

As educadoras nas comunidades atuam como referências também para as atividades corriqueiras do cotidiano. Elas organizam, na maioria das vezes, o lazer coletivo, a

⁸⁴ Entendo esses espaços a partir dos estudos de Brandão, realizados por Souza (2004), que afirma: “Os espaços sociais de convivência são aqueles em que o motivo fundamental da associação de pessoas é a pura partilha da companhia e a fruição gratuita e prazerosa das situações que ela cria. Neles, o princípio de necessidade ou a intenção de serviço, de trabalho, submetem-se ao desejo da gratuidade e fruição do tempo sem a intenção produtiva. Já os espaços sociais de participação são aqueles em que, ao contrário, o fundamento da afiliação, imposta ou voluntária, submete a experiência gratuita da convivência à necessidade ou à vocação de produzir bens, serviços ou significados, através de um tipo de trabalho coletivo de cujos efeitos resulta a própria atribuição do sentido do grupo e da identidade de seus co-participantes.”

festa de aniversário, de casamento, de batizado, torneios de futebol, feiras de cultura que acontecem na creche, cantorias, contação de causos/histórias pelos mais velhos. Em geral, é no espaço creche que essas ações acontecem.



FOTO 14 – Feira de cultura creche Córrego da Velha – Município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

Pensar a educação através da ‘relação’ é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e de direitos. O campo dos ‘afetos’ é um alerta ao micro, à dimensão pessoal; o campo dos ‘direitos’ nos remete ao macro, à dimensão social; ambos intrinsecamente relacionados. (GIOVANETTI, 2003, p.15)

Assim, noto que a creche, a vivência religiosa e a associação comunitária a família configuram-se como oportunidades de construção de relações humanas significativas, “propiciando o enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão. É a forma de sair do anonimato em vários níveis grupal e individual, perspectiva esta que não nega a existência do conflito”. (GIOVANETTI, 2003, p.17).

Fazendo-se uma análise criteriosa da trajetória de vida das educadoras, deparei com vivências marcadas por ambigüidades, ou seja, foram coletas que me traziam elementos que não eram passíveis de classificações dicotômicas ou separações. Eram dados que exigiam uma compreensão mais alargada do fenômeno da exclusão/inclusão social, no qual as

dimensões eram simultâneas; eu deparava com um misto entre conformismo e resistência,⁸⁵ e esta foi a tônica adotada nas reflexões que ensaiei nesta seção.

Embora se constate que exista um universo de conformismo, de submissão, de exclusão, nota-se que as educadoras pesquisadas não estão presas à imagem da inferioridade, elas elaboram processos, encontram caminhos, pessoas. Ou seja, resistem e saem do lugar de descredenciadas à medida que estabelecem relações com seus pares, constroem relações de credibilidade e legitimidade, superam a imagem de inferiores que lhes é conferida. Esse processo se dá também no espaço da creche, analisado a seguir, onde essas mulheres entram em cena e ganham visibilidade ao exercerem o papel de educadoras infantis.

3.2.2 O fazer-se educadora – Um campo de possibilidades⁸⁶ para superação da condição de subalternidade

Refletir sobre as mulheres pesquisadas como educadoras infantis significa indagar: Quais são os processos de formação vivenciados por elas? Como elas se relacionam no universo em que estão inseridas, com crianças, famílias e colegas de trabalho? Quais são os espaços concretos que elas têm para superar a condição de subalternidade? Que percepção as educadoras de creches comunitárias rurais tem de si mesmas? Qual o papel dos cursos de formação em serviço realizados por elas na construção de processos de inclusão? Existe

⁸⁵ Remeto à obra de Marilena Chauí: *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. (São Paulo: Brasiliense, 1985).

⁸⁶ Conforme nota 44, pautando-me em Velho (1999), estou me referindo a campo de possibilidades como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos. Trata-se do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura.

ligação entre gênero, identidade profissional e processos de inclusão/exclusão social, uma vez que a profissão de educadora infantil é exclusivamente feminina na região?

Ao longo desta pesquisa, procurei contextualizar o grupo de educadoras e seus espaços de trabalho e de inserção comunitária. A descrição desses aspectos é fundamental, uma vez que se sistematizam traços próprios, formas de organização, de participação, valores e modos de vida das mulheres da região, sujeitos desta pesquisa. Parto do princípio de que, a partir das relações que elas estabelecem, pode-se identificar e compreender os processos que elas constroem para a busca da superação da condição de subalternidade. Analiso que tais processos se dão ao longo da vivência comunitária onde elas desempenham o papel de liderança local, atuando como mobilizadoras e educadoras infantis. Dessa forma, parto do pressuposto de que no exercício da profissão, no processo de elaboração de sua formação *no e para* o trabalho, os processos de busca de inclusão social são construídos por elas.

Trato a questão da formação para além da instrumentalização para o trabalho, conforme mencionado no início deste capítulo, considerando-a parte de um processo mais amplo, que envolve as práticas sociais construídas pelas próprias educadoras, distinguindo a formação em termos mais gerais da que se refere aos processos formais ou não, a partir dos quais se pretende a aquisição de instrumental teórico metodológico para o trabalho (SILVA, 1998).

Muitos pesquisadores vêm analisando que a formação do educador é um campo teórico que extrapola o universo de cursos e da própria prática, ressaltando os demais aspectos formadores do profissional da educação (NÓVOA, 1992; HERNANDEZ, 1998; SACRISTÁN, 1991).

J. G. Sacristán (1991, p.69) mostra que o trabalho docente insere-se em um contexto no qual identifica que “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou

cultura”. Essa abordagem traz para o contexto do trabalho das educadoras infantis de creches comunitárias uma perspectiva de análise importante. Reforça-se a idéia de que as referências do meio sociocultural fazem-se presentes na atuação profissional em educação, com as quais se relacionam as referências teóricas obtidas. (SILVA, 1998)

Este autor afirma, ainda, que a profissão docente foi ganhando forma a partir do desenvolvimento da burocracia, que a tornou uma prática institucionalizada (SACRISTÁN, 1991, p.71). É importante considerar as mudanças que vêm ocorrendo no campo do atendimento à criança pequena, as quais vêm contribuindo para a configuração de um campo e de um espaço de atuação um pouco mais definidos no plano político-institucional, indicando para a sua inserção na política educacional. Assim, as creches e as suas educadoras passam a contar também com o Poder Público como um dos atores participantes desse processo, seja por meio da legislação, seja por meio das normas que as regulamentam nos sistemas de ensino, dentre as quais se encontram aquelas referentes à carreira profissional (SILVA, 1998).

Se, por um lado, a produção teórica atual sobre a profissão de docente fornece elementos valiosos para a análise dos processos vivenciados pelas trabalhadoras da Educação Infantil em creches comunitárias, faz-se necessário compreendê-los, tendo como referência as especificidades de suas práticas, dos seus valores, dos intercâmbios simbólicos e afetivos envolvidos (GÓMEZ *apud* SILVA, 1998).

Dessa forma, a formação das educadoras infantis consiste na formação de mulheres adultas. Não se restringindo apenas à formação de professores, mas de mulheres camponesas pertencentes às camadas populares cuja trajetória escolar sofreu várias interrupções e cuja formação se dá no próprio exercício do trabalho comunitário, nos espaços de socialização no qual estão inseridas, ou seja, no seu universo cultural.

Abordei no capítulo anterior, a família, a comunidade e o trabalho como espaços de socialização. Nesta seção, focalizo os processos de formação que acontecem no âmbito do

trabalho, que, neste caso, são as instituições de Educação Infantil. No exercício da profissão de educadoras, elas participam de um programa de formação em serviço. Esse foi também um espaço de observação e identificação desses processos de busca de inclusão social.

Para pensar sobre a temática do trabalho, recorri a M. F. Enguita (1993, p.99). O autor ressalta que na formulação marxiana está presente um conceito de educação mais amplo que o habitual, próximo da *paideia* grega, da humanista romana ou da *bildung* germânica, distinta da entendida como instrução. Segundo esse autor, a educação ou formação apresenta-se em Marx como um “componente inseparável de toda a vida do homem”, da qual o trabalho faz parte. Reduzir esse componente à educação que se ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa da educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, que converteu a educação num ramo separado. E o mesmo se pode dizer de sua eventual redução a uma relação pedagógica entre mestre e aluno, entre educador e educando.

Partindo das conclusões de Enguita pode-se, então, perguntar: qual o lugar que o trabalho ocupa na vida dessas mulheres? O que o trabalho significa para elas? O trabalho na creche seria, então, uma extensão dos afazeres domésticos?

Conforme mencionado anteriormente, a entrada da mulher no mundo do trabalho remunerado e a inserção dela na participação em trabalhos comunitários, são maneiras de deixar de viver apenas no universo doméstico. Constata-se nesta pesquisa, que, além do emprego, a creche constitui-se, ao mesmo tempo, em um espaço de reflexão e debate em torno de questões da comunidade, ou seja, as instituições de Educação Infantil são espaços de mobilização e de luta comunitária e a educadora infantil tem papel central, atuando na formação de crianças e famílias.

É a partir da prática pedagógica do trabalho comunitário, da vivência concreta de relações e do comportamento freqüente das contradições e ambigüidades sociais que se expressa a possibilidade da reorganização dessas mulheres.

Apesar das inúmeras formas de “privações” impostas às educadoras infantis, como baixos salários, ausência de bibliotecas nas instituições de Educação Infantil, o que dificulta o acesso ao conhecimento acumulado historicamente na sociedade, além das caminhadas de longas distâncias para chegar ao trabalho, constatam-se formas de organização, reivindicação e luta, em um exercício de criação de alternativas para dias melhores.

Ao longo da trajetória de vida das educadoras não houve espaço para planejar, escolher uma carreira ou profissão. O tempo do trabalho está ligado à sobrevivência. Entretanto, a função atual, de educadora infantil, representa um *valor ascendente* (CERISARA, 1996) em relação às outras funções que ocupavam anteriormente, que são socialmente desvalorizadas. No caso de **Leonora** e **Cleusa**, trabalhavam na lavoura e, posteriormente, passaram a lecionar. **Oraci** era empregada doméstica em Belo Horizonte e **Lucimar** torrava farinha. Todas as educadoras pesquisadas, nos relatos de suas trajetórias, passaram por trabalhos como torrar farinha, fazer rapadura, trabalhar na lavoura, ocupações comuns para as mulheres do campo na região. Além do trabalho doméstico, que parece ainda se manter invisível, conforme mencionado anteriormente.

Nas instituições pesquisadas, a presença é exclusivamente de mulheres na profissão do magistério. Sabe-se que a profissão de educadora, no Brasil, é ainda desvalorizada. Convém ressaltar que a atividade profissional das educadoras encontra-se permeada pelas contradições e ambigüidades de suas identidades como sujeitos femininos, representada no imaginário social de modo extremamente vinculado às funções da maternidade.

A educação de crianças de 0 a 6 anos, relacionada diretamente ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos. (CERISARA, 1996, p.147)

Quanto ao fato de as instituições de Educação Infantil serem extensão dos afazeres domésticos, para se aprofundar esta questão é importante retomar brevemente a história da Educação Infantil no Brasil, com o objetivo de analisar em que contexto surgem as creches pesquisadas e como se pode entender a trajetória dessas mulheres nesses espaços.

3.2.2.1 Dimensão histórica da Educação Infantil no Brasil

As referências históricas sobre a Educação Infantil no Brasil destacam que as creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas para que as mães possam trabalhar. Questões como mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos também passaram a chamar a atenção e a despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários e educadores, dentre outros. Dessa forma, foi por meio de ações filantrópicas, caritativas e assistencialistas que a criança começou a ser atendida fora da família.

A idéia de “guarda da criança” foi o que traduziu a intenção nos primórdios dessa instituição no Brasil. Fatores históricos, econômicos e sociais determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto famílias abastadas pagavam uma babá, para cuidar das crianças as pobres se viam no conflito entre deixá-las sozinhas ou colocá-las em uma instituição que cuidasse delas. A educação permanecia assunto da família.

Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e caráter assistencial (ista) da creche. (OLIVEIRA, 2002; DIDONET, 2001)

Praticamente inexistentes são os registros da história da Educação Infantil no Brasil rural. Sabemos que até meados do século XIX o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches e parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já nas áreas urbanas, bebês abandonados, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas 'rodas de expostos' que existiam em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2002)

Durante bastante tempo orfanato e creche foram sinônimos. O modelo filantrópico predominou até fins da segunda década do século XX (CAMPOS, 1980). A preocupação da medicina com as crianças atendidas pelo sistema filantrópicos, dadas as altas taxas de mortalidade, já estavam presentes na década de 1970, aliando pediatria e filantropia, mas é na década de 1930 que se ampliou a atuação dos profissionais da saúde com propostas higienistas, que se revezavam no discurso mesclando atuação médica, sanitarista, assistencialista e moral. A partir de 1940 começaram a formular-se políticas de Estado para a infância.⁸⁷

A superação desse modelo histórico se faz por duas vias: pela mudança de enfoque da mãe operária para a criança, pessoa em desenvolvimento, e pela universalização do atendimento. Centrando atenção na criança sujeito de educação, surge a “culpabilização” da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. A existência de uma instituição especializada em educação e cuidado da criança, que atende não apenas as mães que não têm tempo, mas a todas que o desejarem, constituindo-se um lugar de atenção integral

⁸⁷ Criação do Departamento Nacional da Criança em 1940; Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941 e Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942. (DIDONET, 2001)

a todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, define o tipo de conteúdo do atendimento a partir da criança como pessoa em desenvolvimento e não a partir de categorias como pobreza, carência, abandono, etc. (DIDONET, 2001)

Fruto de muitos debates e mobilizações, a concepção de instituição de Educação Infantil avança no sentido de encarar esse espaço como um lugar que compartilha com a família a educação das crianças. Entretanto, sabe-se que no Brasil ainda há uma grande caminhada para a implementação dessa concepção. Vários países vêm mudando a legislação e trabalhando para a introdução do componente educação nas instituições. No Brasil, na Constituição Federal de 1988, temos o capítulo sobre a educação no art. 208, que diz textualmente: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade [...]”. O estatuto da Criança e do Adolescente também foi um avanço desse panorama legal e, conforme já mencionado anteriormente, outro passo importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fixou um prazo de três anos, a contar de sua publicação, para que as creches se integrassem ao sistema de ensino (art. 89).

Historicamente, muitas conquistas foram realizadas na área da Educação Infantil, como o princípio constitucional do direito à educação desde o nascimento e a concepção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (LDBEN, art. 29). Entretanto, muito ainda há que avançar na discussão da Educação Infantil nas áreas rurais, uma vez que estas ainda mantêm uma trajetória de precarização de atendimentos, escassez de oferta e acesso negado pelo lugar em que se vive. Há, conforme refleti anteriormente, que “colocarmos a educação dos povos do campo no terreno dos direitos que poderá significar uma garantia de um trato público [...] independente de toda diversidade inclusive territorial.” (ARROYO, 2004, p.102). Essa demanda também se aplica às crianças de 0 a 6 anos.

Guardadas as devidas proporções, a realidade das creches rurais pesquisadas é muito próxima do panorama histórico da Educação Infantil urbana do País. As instituições de Educação Infantil pesquisadas surgem na década de 1980 em decorrência das altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição generalizada, acompanhadas de uma demanda também das mães que passavam o dia todo na lavoura.

No caso de **Leonora** e **Cleusa** a organização dessas creches se dá por iniciativa delas e das próprias famílias, sem ajuda governamental e/ou não-governamental. Nas comunidades de **Leonora** e **Cleusa** as próprias famílias, apoiadas por elas, se organizaram para lançar mão de uma alternativa emergencial. Desvinculadas do apoio governamental e geridas pelas próprias famílias, foram ações carregadas de muito disponibilidade, afeto e garra. **Cleusa** relembra este tempo:

Eu tenho 4^a série e mesmo assim eu não acho que sou mais baixa, mesmo com minha pouca sabedoria. [Aqui ela se refere ao fato de não ser professora formada] [...]. Eu comecei dentro da minha casa eu tinha 4 cômodos eu tirei a sala e fiz a creche. Foi uma reunião da comunidade e eu tirei 1 cômodo. Eu fiquei com 2 quartos com 3 crianças [seus filhos]. Não tinha lugar.

Até construir cedi 2 cômodos para ser a creche. A comida era o que tinha: sopa. Eu olhava as crianças para não machucar e cuidava para a mãe trabalhar na roça.

Hoje tem rapaz que me chama de tia. Não tinha plano [plano de aula], não tinha fossa. Pedi pro meu marido cavar um buraco e colocar uma tábua por cima do buraco. Ficamos 2 anos até que construiu. A ASSOCIAR construiu Barra do Tesouras.

Fechou tem 3 anos por causa da barragem. Depois fizeram outra reunião e diminuiu a frequência. Barra do Tesouras um povoadinho onde tinha mais crianças. Água salgaadaaaa....

*Depois fez outra construção, onde eu trabalhava antes. Lá em Barra não existe creche, faltam crianças. Foram crescendo. (**Cleusa** – Araçuaí – Comunidade Aguada Nova – Diário de campo de 22/9/2003)*

Este depoimento de **Cleusa** ilustra bem a realidade das instituições rurais e a iniciativa de muitas mulheres em agrupar as crianças e iniciar os atendimentos por conta

própria na comunidade. A mesma iniciativa tem **Leonora**, que, apoiada pela sua própria família, fez a doação do terreno há 17 anos. A creche localiza-se nesse espaço até hoje, tendo sido realizadas melhorias no espaço físico.

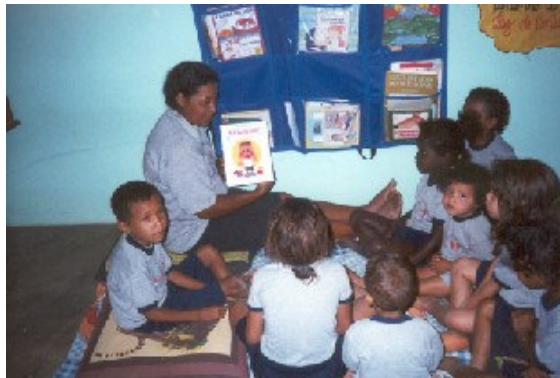


FOTO 15 – Educadora Cleusa em atividade com as crianças na creche

Fonte: Arquivo fotográfico do Fundo Cristão para Crianças

O trabalho nessas creches rurais tem nas suas origens as marcas do voluntariado, alternativa encontrada para suprir a ausência de instituições educativas públicas que atendessem à faixa etária de 0 a 6 anos. Analisando essa mesma questão na área urbana, Silva (1998) aponta que na Educação Infantil houve, historicamente, uma política deliberadamente pautada em soluções que viabilizassem o *atendimento* com um mínimo de ônus para o Poder Público.

A idéia da creche como equipamento social de assistência à criança carente é vinculada à prevalência de uma política de ajuda governamental e internacional às entidades filantrópicas e assistenciais de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam das numerosas turmas de crianças. No caso das creches

pesquisadas, as associações comunitárias, mediante o recebimento de verbas internacionais,⁸⁸ iniciaram o apoio a algumas instituições existentes e inauguraram outras.

Silva (1998) salienta que o trabalho em creches comunitárias, tal como ocorre hoje, tem sua origem nos programas de atendimento à criança pequena no Brasil, sobretudo na década de 1960, e, intensificando-se na década de 1970, desenvolveram-se nas políticas de desenvolvimento comunitário. Com o propósito de fazer da creche um instrumento de combate à pobreza, com baixos custos para o Estado (VIEIRA, 1986), os recursos humanos seriam recrutados entre as pessoas “de boa vontade” da comunidade, em caráter de voluntariado. No caso das instituições pesquisadas, essa realidade da creche, atrelada à idéia de combate à pobreza, nasce também com essas associações filantrópicas que surgiram na década de 1980.

A origem do trabalho em creches muito se diferencia do que seria considerado um trabalho profissional. Marcas das concepções que norteiam a criação dos serviços de atendimento às crianças das camadas populares ainda são deixadas, mesmo porque a presença de serviços públicos, assegurados pelo Estado, ainda é muito pequena.

É importante ressaltar, na atualidade, a importância do papel do município na promoção do direito de crianças de 0 a 6 anos à educação. No caso da política de Educação Infantil, cabe a ele a responsabilidade e a oportunidade de ofertar o atendimento em creches e pré-escolas. Entretanto, na região do Vale do Jequitinhonha, os municípios, em geral, nos poucos lugares em que há oferta de Educação Infantil, se restringem à faixa etária de 5 e 6 anos,⁸⁹ sendo que, as parcerias com as associações se restringem a verbas destinadas à alimentação (como se diz na comunidade, “repassam a merenda grossa: arroz, feijão, macarrão, farinha, fubá, óleo, etc.”)

⁸⁸ O CCF internacional destinou verbas específicas ao programa de Educação Infantil no período de 1999 a 2001.

⁸⁹ Atualmente, com a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental, algumas comunidades vem atendendo crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

Nas comunidades pesquisadas as instituições de Educação Infantil são vistas como creches do FCC. E, em geral, como já há atendimento nesses locais via associações, cujo maior mantenedor é o FCC, os municípios raramente mantêm os pré-escolares, deixando para as associações a responsabilidade da oferta. Essa questão ainda é um ponto nevrálgico na região, que não possui sindicatos ou fóruns articulados, constituindo um desafio para que a Educação Infantil avance nestas localidades.

É importante ressaltar que na região do Vale do Jequitinhonha, associações como ASSOCIAR, ARAI e AMPLIAR surgiram na década de 1980, obedecendo ao formato de funcionamento do FCC, seu principal mantenedor. As famílias com crianças apadrinhadas recebiam uma quantia mensal em dinheiro, de seus padrinhos, que era repassada às associações⁹⁰ para que estas realizassem programas na área social, situação que se mantém até hoje. Dessa forma, nessas associações não houve uma organização de movimentos sociais ou um vínculo de luta por atendimentos em creches, mas a mobilização dos próprios moradores das comunidades, como é o caso de **Leonora** e **Cleusa**, educadoras pesquisadas, e posteriormente a incorporações dessas iniciativas pelas associações e a abertura de outras instituições como as de **Oraci** e **Lucimar**, que iniciam sua trajetória nessas instituições no final da década de 1990.

3.2.2.2 O reordenamento das ações

No final da década de 1990, exatamente em 1998, essas associações, mediante um trabalho de formação em serviço financiado pelo FCC, iniciaram o reordenamento das ações

⁹⁰ Para os leitores interessados, as histórias dos municípios, das associações comunitárias, das comunidades e das instituições de Educação Infantil encontram-se disponíveis nas associações pesquisadas, pelos e-mails: ASSOCIAR (infantil@uai.com.br); ARAI (araiberilo@uai.com.br) e AMPLIAR (ampliar@uai.com.br)

de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se restringiam a ser centros de alimentação e espaços de cuidados e brincadeiras. Iniciou-se um diagnóstico para o conhecimento de todas as instituições existentes e, posteriormente, a reformulação do atendimento. As crianças de 0 a 2 anos passaram a ser priorizadas na família pela dificuldade de investimentos para essa faixa etária e os espaços coletivos passaram a atender à faixa etária de 2 a 6 anos.

Essa reformulação passou por vários estágios desde a entrada, na comunidade, investimentos na melhoria dos espaços físicos, mobiliário, material didático, equipamento, até a reorganização de pessoal. As instituições funcionavam com mães de rodízio. Em algumas localidades uma mãe atuava como cantineira e outra no trabalho com as crianças.

Depois de 1999 é que as associações passaram a registrar as educadoras infantis e elas vieram a fazer parte da folha de pagamento dessas instituições, podendo exercer seus direitos trabalhistas, como férias, fundo de garantia, décimo terceiro. Iniciou-se a estruturação desses espaços com um trabalho que tivesse cunho educativo e não se restringisse apenas aos cuidados.

Portanto, essa reformulação foi atribuindo nova identidade às instituições e às profissionais. A passagem de um funcionamento com rodízio de mães para a atuação dessas mulheres sendo reconhecidas como educadoras pelas associações foi um avanço e, ao mesmo tempo, uma relação muito imbricada com o papel exercido por elas no espaço doméstico. Em muitas localidades, foram as próprias mães, como **Leonora** e **Cleusa**, que passaram a ser a profissional fixa na função de educadora.

Com o passar do tempo, segundo relatos das educadoras sociais, as educadoras infantis foram se sentindo cada vez mais educadoras, cada vez mais profissionais entendendo o espaço da creche como espaço de cuidar e educar. Cerisara (1996) analisa a creche como instância em que as esferas pública e doméstica se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas, sendo esta última um ponto fértil na análise da identidade das educadoras.

Segundo Cerisara (1996, p.164-165)

A profissional de Educação Infantil deve ser entendida como uma nova atriz social que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de identidades vividas pelas mulheres de forma complementar e contraditória.

Ao longo da experiência acumulada, essas mulheres desenvolveram “competências, habilidades, saberes, práticas que tornaram possível trabalhar em funções sem nunca terem formalizado suas competências.” (SOUZA-LOBO *apud* CERISARA, 1996, p.146).

Procurando compreender a prática e a construção da identidade profissional das professoras habilitadas e das educadoras (auxiliares de sala), que não possuem habilitação, Ana Beatriz Cerisara (1996, p.162) concluiu que a formação nem sempre tem sido determinada na competência das relações educativas estabelecidas no interior da creches. Tanto a professora quanto as auxiliares de sala utilizam saberes e práticas invisíveis, buscadas no repertório construído por elas ao longo da própria socialização, que por isso não são reconhecidas e muito menos lhes é atribuída um estatuto profissional. (CERISARA, 1996)

Seriam esses saberes construídos por elas mesmas nos vários espaços de socialização processos de busca de inclusão social? O reconhecimento social e institucional passa exclusivamente pela escolaridade e pela habilitação?

Percebe-se que, não possuindo formação específica aciona-se um repertório próprio para o desempenho de tarefas intimamente relacionadas ao universo feminino, por isso mesmo não valorizadas, como analisou Silva a partir das leituras de Kartchev-Bulport.

O. M. Noronha (1986, p. 24) discute o trabalho feminino e as relações de saber no meio rural, referindo-se aos saberes produzidos como [...] “saberes socialmente determinados pelas prática concretas do trabalho.”

Fulvia Rosemberg (1996, p. 102-103) também afirma que

[...] relatos de professoras e descrição de seu cotidiano apontam para 'um reconhecimento de uma prática de lidar com crianças que não se aprendeu na escola' [...] relatam uma gama de funções que ultrapassam, em muito, as situações de ensino, atribuindo-se uma ação socializadora: conversar, brincar, ensinar bons costumes, formar a personalidade, dar amor e carinho.

É importante registrar fatos como os de **Cleusa** que, dentre as educadoras pesquisadas, é a única que não retornou aos estudos. A associação decidiu mantê-la, por ser uma profissional competente. Na sua prática, **Cleusa** faz projetos com as crianças, no limite das condições que lhe são acessíveis, constrói conhecimento, lê, produz textos, faz recontos, e uma série de outras atividades efetivamente significativas para as crianças.

Contudo a democratização do ensino passa pela formação, pela valorização profissional e pelas condições de trabalho dos professores. A inexistência de estatísticas nacionais e de dados precisos sobre essa modalidade de ensino não permite uma visibilidade sobre a situação desses profissionais. Esse processo de formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional é também a demanda os moradores das áreas rurais.

Analisando a história dessas instituições, percebe-se que ela é marcada por uma trajetória bastante próxima ao que temos nas áreas urbanas: um modelo assistencial, com a existência de instituições que funcionavam como centros de alimentação. Na região do Vale do Jequitinhonha, há um agravante, que é a extrema condição de miséria que se encontram as famílias no campo. Ainda permanece em algumas comunidades a idéia da creche como um serviço prestado às famílias e não como um direito das crianças e opção das famílias.

Também são bastante intensas ações que fazem parte da rotina do atendimento e que visam minimizar a precária situação em termos de saúde, como o combate à desnutrição mediante a celebração da vida, que é uma parceria entre associações e a pastoral da criança, onde as famílias vão mensalmente realizar pesagem das crianças. Há também um dia para

confeccionar a multimistura, os remédios caseiros, para vermes, piolhos. Todos esses acontecimentos ocorrem na própria creche, como orientação às famílias, tendo a educadora infantil e outros animadores comunitários conduzindo essas oficinas. Além dessas ações relativas à saúde, esses encontros são momentos de lazer tendo o espaço da creche como referência. As crianças fazem oficinas, teatros e brincam no parque nos momentos em que as mães estão também em formação. As crianças ficam sob a responsabilidade dos ajudantes de sala e das mães de rodízio que se organizam como voluntárias para atuar nesses dias. Todas as escalas de trabalho voluntários são feitas pelas educadoras e pela comunidade. Outras ações, como a existência de quatro cardápios, a passagem pelo médico e dentista além do fornecimento de alimentos da própria comunidade para a creche, como banana, ovos, farinha, rapadura, são remuneradas pela associação e mediados pela educadora infantil.

As questões relativas à saúde são muito presentes em decorrência da realidade local, mas não se restringem a elas. Há um exercício tanto por parte das associações comunitárias, do mantenedor que é o FCC, via programa de formação em serviço, como por parte das próprias educadoras de entender a creche como uma instituição de caráter educativo, mas não escolar, em que as profissionais desenvolvem atividades voltadas para o cuidado e a educação de crianças de 2 a 6 anos. Entretanto, avanços ainda são necessários nessa direção.

A existência de instituições como a creche para cuidar de crianças pequenas é vista ainda hoje, na região, como algo que deve existir para suprir o que a família não consegue dar conta, pela própria situação de pobreza e, muitas vezes, negligência de algumas famílias para com as crianças. Assim, a concepção de que o espaço da creche é a alternativa possível como espaço de apoio e de resistência é bastante presente.

Essa concepção de cuidar e educar vem paulatinamente sendo implementada nessas instituições, muito em razão de um trabalho estruturado de valorização e formação dessas educadoras, cantineiras, educadoras sociais, famílias e crianças. Há uma espécie de

rede de apoio organizada via programa de formação em serviço, que é uma proposta que não se caracteriza como formação inicial para o trabalho, mas pretende ser um processo permanente que ocorre de forma continuada e ininterrupta, visando à melhoria da qualidade dessas instituições. A manutenção desse tipo de proposta de formação ininterrupta se apresenta como um dos grandes desafios para as associações.

3.2.2.3 A formação em serviço

A experiência de formação ultrapassa a instrumentalização para o trabalho e considera a importância do saber construído em uma perspectiva de troca de experiências e articulação de prática e teoria. A formação é um processo contínuo e de apropriações e vivências, no qual os sujeitos expressam suas emoções e experiências num processo de construção de sua identidade pessoal e profissional. O próprio trabalho é considerado formador. O próprio trabalho é considerado formador, em um processo que as experiências do cotidiano são articuladas à discussões de teorias e de conhecimentos específicos, possibilitando a construção de novos saberes que, por sua vez, são reorientados para a prática.

O programa de formação abarca três segmentos: as educadoras infantis, as coordenadoras pedagógicas e os ajudantes de sala de aula que são adolescentes voluntários. A formação em serviço indica a necessidade de outros espaços de trabalho nos quais a vinculação teoria e prática possam estar presentes. Portanto, além de adotar uma metodologia dinâmica de cursos organizou-se linhas de ação específica para cada segmento, que são:

- educadoras infantis: estrutura-se o trabalho por meio de cursos de formação, acompanhamento/intervenção nas instituições *in loco* e a distância;

- coordenações pedagógicas e administrativas: a formação é realizada via cursos e estudos/acompanhamento/reuniões *in loco* e a distância;
- ajudantes de sala de aula: cursos de formação e acompanhamento, realizados por intermédio das coordenações pedagógicas e da equipe de assessoria do FCC, além nos momentos de visitas às instituições.

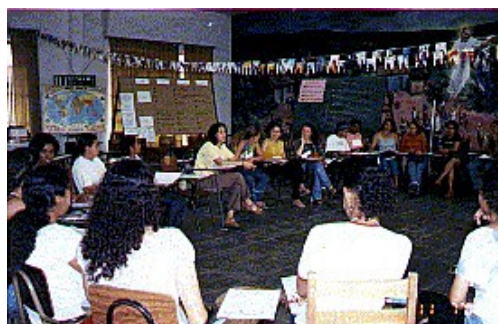


FOTO 16 – Curso de formação em serviço –
Município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

A proposta prioriza reflexões sobre o desenvolvimento infantil, aprendizagem e saúde das crianças de 0 a 6 anos, tendo como eixos norteadores a valorização da cultura da região, a importância do brincar, o entendimento da Educação Infantil como um fim em si mesmo, a concepção da criança como sujeito cultural, social e histórico, objetivando o desenvolvimento físico, da autonomia moral, intelectual e senso crítico das crianças e das educadoras, na busca do aprendizado prazeroso, na tentativa de formar cidadãos.

Além dos cursos de formação, o programa mantém uma assessoria pedagógica às instituições, que são momentos de formação que ocorrem por meio de visitas e a distância. O acompanhamento por meio de visitas é feito por uma equipe de assessores e acontece semestralmente; o atendimento a distância responde às demandas localizadas via coordenação pedagógica local, que são profissionais que pertencem à equipe técnica das associações

comunitárias, as educadoras sociais, que acompanham o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Buscam-se, constantemente, estratégias coletivas de reflexão com educadoras, coordenações pedagógicas, ajudantes de sala de aula e comunidade para a melhoria do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil. Assim, organizam-se visitas de acompanhamento com o propósito de sinalizar o impacto dos cursos de formação em serviço na prática dos participantes e na melhoria do atendimento destinado às crianças, bem como destina-se tempo específico para ações próprias a cada associação comunitária e prioridades de cada instituição de Educação Infantil, no qual é possível dialogar com a comunidade, com as diretorias e com as crianças, a fim de uma mobilização por uma Educação Infantil de qualidade.

Além dessa organização em termos de programa de formação há uma dinâmica singular entre a associação e a instituição de Educação Infantil. Cada associação pesquisada mantém um número variado de creches. No caso da ARAI (Berilo), são 15 instituições; ASSOCIAR (Araçuaí), 5; e AMPLIAR (Minas Novas), 7 creches. Portanto, há várias estratégias estruturadas de trabalho coletivo entre as instituições de uma mesma associação.

Um exemplo dessa dinâmica é que o trabalho da educadora infantil não se resume apenas na relação com as crianças e com a comunidade. Essas educadoras, mensalmente, colocam suas melhores roupas, arrumam o cabelo e vão satisfeitas para a “Rua”⁹¹ participar das reuniões pedagógicas que a associação comunitária mantém durante o horário de trabalho. Afinal, a alegria não é para menos, isso foi conquista!

⁹¹ “ Ir para a Rua” – expressão comum que significa “ir para a cidade”.



FOTO 17 – Encontro Mensal Planejamento ARAI – Município de Berilo
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

Esses encontros mensais também são momentos de acesso a livros e a literaturas com os quais elas não tinham a possibilidade de ter contato. As associações iniciaram a composição de uma biblioteca de referência para que as educadoras pudessem estar mais subsidiadas.

Essa rede de apoio estende-se também à educadora social, que é a responsável pelo acompanhamento das instituições de Educação Infantil, no que tange ao trabalho pedagógico. Elas auxiliam na busca de materiais e sugestões de como conduzir a prática pedagógica. Realizam visitas, que ocorrem mensalmente, e, além de acompanhar o trabalho das educadoras, acompanham o trabalho com as crianças, com as cantineiras, com as ajudantes de sala e com as famílias. As educadoras infantis identificam esse apoio como positivo e indispensável, pois são as educadoras sociais que dão suporte ao trabalho, que escutam, que estão cooperando para que as educadoras infantis saiam da condição de isolamento, dialoguem com seus pares e realizem um trabalho mais coletivo. A própria prática pedagógica configura-se uma oportunidade de elevação da auto-estima dessas mulheres que atuam como educadoras infantis.

As ações da educadora social e dos assessores do programa de formação em serviço não se restringem à preparação para o trabalho; há uma preocupação com a formação pessoal e profissional dessas mulheres. Assim, questões relativas à auto-estima, cuidados da mulher, valorização da cultura local e outras temáticas eleitas por elas são desenvolvidas nesse acompanhamento.

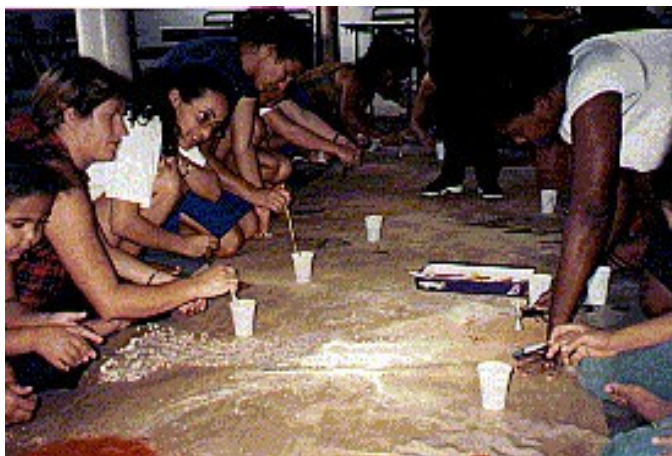


FOTO 18 – Oficina do Curso de formação – Município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

A possibilidade de sair da zona rural e ir para a cidade é uma situação que dá nova dinâmica à vida dessas mulheres: é uma possibilidade de interação com pessoas de outras cidades. Doze municípios participam deste pólo, que fica na cidade de Araçuaí. É também um momento em que elas têm que negociar com os maridos e filhos a sua ausência. Representa um tempo inteiro só para elas como profissionais e enquanto mulheres. Ir para a cidade, é o momento, também, da atividade cultural no período da noite, onde podem ter contato com corais, grupos de teatro, de dança, cantadores, contadores de histórias da região, apresentações de crianças das creches ou, mesmo, entre os participantes fica livre o espaço de participação nesse evento cultural. Faz parte da organização dos encontros essa atividade que, com antecedência, é preparada por uma das associações e realizadas no dia do encontro de formação.

Muitos relatos das educadoras infantis revelam que várias delas não conheciam manifestações culturais de municípios vizinhos, pela dificuldade de acesso. As associações comunitárias e o FCC vêm proporcionando a estruturação dessas ações de valorização e manutenção da cultura local e o acesso ao conhecimento de outras atividades fora desse universo. Um exemplo de atividade foi a apresentação de alguns filmes que não estão na linha comercial, como *O jarro* (filme iraniano), que foi uma experiência surpreendente pelo envolvimento do grupo de educadoras com o tema do filme.

A participação nos cursos de formação em serviço não são estanques, mas fazem parte de uma proposta de formação continuada, com uma articulação entre os encontros, em que se retomam encontros anteriores e parte-se da própria prática das educadoras. Elas podem eleger, em alguns momentos, assuntos de maior interesse, principalmente nos momentos de discussão dos relatos de experiência, quando elas elencam prioridades para os cursos de formação e para o acompanhamento a distância. São momentos muito ricos e que dão à própria educadora mais autonomia para a escolha das temáticas a serem desenvolvidas durante a formação em serviço.⁹²

⁹² Todo esse processo se dá pela mediação da educadora social, que realiza de dois a três encontros mensais com as educadoras infantis e trabalha nesses pequenos grupos fazendo o levantamento das prioridades e dos principais relatos a serem discutidos coletivamente. Existe um sistema de acompanhamento a distância pela equipe de assessores do FCC, subsidiando as demandas dos municípios.



FOTO 19 – Oraci, crianças e ajudante na horta da creche
Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

A realização de visitas a outras instituições de Educação Infantil no próprio município ou fora dele foi uma oportunidade para ampliar o leque de conhecimentos e vislumbrar outras realidades. As reuniões de planejamento mensal passaram, em alguns, momentos a ser realizadas nas creches de suas colegas de trabalho, da mesma associação à qual elas pertencem ou de outras associações que fazem parte do programa de formação em serviço.

Essas são estratégias de fortalecimento e de ganho de visibilidade por parte delas mesmas e da comunidade. São ações que vão cooperando para torná-las educadoras infantis.

A participação das educadoras nos cursos de formação em serviço e nessa rede de apoio constitui oportunidade para desencadear um processo de potencializar as capacidades de liderança e de conhecimentos que elas já acumulavam durante suas trajetórias.

Os processos de formação, seja esta inicial ou continuada, também contribuem para redimensionamento do conceito de identidade. É até relevante o quantitativo de mulheres das camadas populares que vêm encontrando nesse caminho a oportunidade de concluir o ensino fundamental, muitas vezes interrompido pelas contingências de classe social, fazendo a opção de continuar os estudos e avançar na perspectiva de formação por meio do curso normal. (BANDEIRA, 2002, p.65)

No caso das educadoras pesquisadas, elas vêm encontrando também, nessa iniciativa de formação continuada, a possibilidade de estabelecer relação entre teoria e prática, tematizando a partir das próprias práticas, que consiste numa forma interessante de aprender.

Desse modo, o caminho da formação continuada, buscando a vinculação entre teoria e prática, tem se apresentado para as educadoras como uma boa perspectiva, conforme é sintetizado por Batista e Codo (*apud* BANDEIRA, 2002, p. 68):

O conhecimento e o saber são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores, na medida em que constituem a base daquilo que lhes será exigido socialmente e que constituirá uma auto exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional.

A formação inicial das educadoras infantis, hoje, é um dos desafios apontados para a educação pública no Brasil. Passamos ainda por um momento em que o Estado brasileiro não tem sido capaz de implementar a efetivação dos direitos à educação básica.

3.2.2.4 A construção da identidade sendo educadora

Busco, nesta pesquisa, entender as identidades como processos flexíveis e plurais, uma vez que elas são construídas histórica e socialmente, sendo passíveis de transformações

(HALL, 1997; SILVA, 2001). Nas instituições pesquisadas, há um processo de constituição de uma identidade profissional que vem se delineando ao longo dos tempos, gerando ambigüidades, conflitos, instabilidades e incertezas, mas, ao mesmo tempo, produzindo muitos ganhos, que se refletem na qualidade do atendimento às crianças pequenas.

Ao dialogar com **Oraci** sobre suas percepções sobre o trabalho com as crianças e famílias, ela diz:

Eu acho que sou uma educadora. Porque educadora envolve global, ela é mãe, ela é tia, é artista, é palhaço, ela ajuda a colocar limites, ela é aquela que ajuda na formação.

Educação ela vem adquirindo de casa [ela se refere a criança] e lá a gente ajuda a complementar. [Eu esperava que ela dissesse completar, mas ela disse complementar, interessante! Ela vai incorporando um vocabulário mais acadêmico]

Pra mim eu sinto que você consegue transmitir tudo de bom, e quando as crianças aprende é um presente. A gente pega desnutrido e vai recuperando.

É como se a gente fosse uma fada. A criança chega no final de um ano, agente nem percebe o trabalho e ela tem um olhar diferente, ela não é uma pessoa como antes. E ela tava com quem?

Com você educadora, todos os dias.

*Ser professora é difícil, mas é um prazer. (Diário de campo, Berilo, Comunidade de Água Limpa – **Oraci**, 30/10/2003)*

Comparando-se o passado e o presente, esta situação de cuidado e educação vem se aprimorando na luta pela qualidade, pela melhoria no trabalho, pelo envolvimento dessas profissionais.

As educadoras vêm avanços, analisando historicamente suas próprias práticas.

Lucimar comenta sua experiência nessa sentido:

Entrei aqui em 98. Como que a Educação Infantil melhorou, né?!

Você chegava na creche, você não sabia o que dar para esses meninos, não tinha nada para trabalhar com esses meninos, nada para pesquisar. Era o mesmo cronograma para realidades diferentes, hoje estamos no céu.

Hoje os pais estão espertos, eles não querem que as crianças vão para o Ensino Fundamental aos 6 anos, nem aos 7 anos. Os pais falam que o Prefeito não dá o que a Associação dá. (Lucimar – Araçuaí – Comunidade Córrego da Velha – Diário de campo de 22/9/2003)

A partir deste depoimento, percebe-se o quanto a concepção do trabalho social como benefício se faz presente nas comunidades pesquisadas. O mesmo relato também aponta para os avanços que já vêm ocorrendo em termos da prática pedagógica.

Todas as ações descritas anteriormente são direitos das educadoras como profissionais que as subsidiam e as fortalecem. Na vivência de serem educadoras, elas passam a conceber a creche como espaço de realizações, espaço cultural das feiras culturais, do encontro das famílias.

Sobre o trabalho com as famílias, é importante lembrar que nessas creches não há somente o trabalho com a comunidade que frequenta a creche. Esse espaço é ampliado para a comunidade, envolvendo pessoas que possuem ou não filhos matriculados na creche.



FOTO 20 – Comunidade na Creche do Córrego da Velha – Município de Araçuaí
Fonte: Acervo pessoal de Levindo Diniz

Essa participação acontece em momentos determinados num cronograma elaborado por elas e pelas educadoras sociais. **Oraci** assim se expressa sobre essa participação:

Descobri que eu tô trabalhando e cuidando da cultura da comunidade, coisas boas estão escondidas. Dentro da própria casa deles tem um artista que desconhecem. Eles estimulam quando traz pra creche. [Eles são estimulados quando trazem a cultura local para a creche]

Eu tava procurando qual o elo mais forte das crianças.

Acho que é a valorização uma coisa importante, as cantigas não têm mais sentido, mas, a cultura não parou ela continua.

Temos que mostrar pra eles que eles têm valor. Eu quero resgatar isso. Os pais estimula, participa, valoriza a eles mesmos. Eles já querem estar na frente dos projetos, participar, mostrar para outras comunidades. Eles já falam: 'Nós precisamos divulgar esse trabalho.'

As pessoas se sentem mais gente dando valor para o que é delas.

Naquele tempo, o pessoal era mais analfabeto e por esse motivo não apresentava a cultura. Tem uma mulher lá que se sente inferior. Isso tá ajudando a ser mais gente. A mulher que vai na creche e tampa o rosto.

Meu papel é de estimular as pessoas a transmitir isso pra gente. Estou mobilizando eles a se expressar, chamando as famílias para cantigas, contos, oficinas de fuxico, escovação, limpeza.

Os homens também participam tocando pandeiro, sanfona, joga verso, ajuda nas cantigas.

Aqueles que não vão mais pra SP. Eu faço Domingo de lazer. (Oraci – Berilo – Comunidade Água Limpa – Diário de campo de 30/10/2003)

As educadoras, ao refletirem sobre o seu papel na comunidade, com as famílias e as crianças, vão se construindo como profissional, reafirmando convicções, e abandonando outras. No caso do trabalho diretamente com as comunidades, é um aspecto que fortalece e alimenta um sentido para a profissão.

Quanto à dimensão do comunitário, esta compõe as complexas relações entre elementos de natureza distintas na definição do que seria o campo profissional das trabalhadoras de creches. Associam-se referenciais que se relacionam a uma inserção comunitária, fazendo surgir compromissos que vão além do profissional. São reflexos que

devem ser analisados em suas dimensões prática e simbólica, sendo ambas consideradas de maneira interligada. Portanto, a educadora é uma liderança comunitária cuja identidade está imbricada ao da liderança como educadora infantil.

Ser mulher trabalhadora, poder ir para o espaço da creche, além da oportunidade de diferenciar-se, faz da creche um espaço que dá sentido e significado à vida dessas mulheres. É um campo de possibilidades para elas como lideranças. É a oportunidade de constituir-se como sujeito, construindo uma auto-imagem positiva, como pessoa importante e valiosa para os seus pares, que são as próprias crianças, as famílias, a cantineira, o ajudante de sala, a educadora social. Constitui-se também, referência para a associação comunitária e para o assessor do programa de formação em serviço que se concentra na educadora, para poder ler a realidade e sugerir estratégias, acompanhar o trabalho.

Nota-se, contudo, que a vivência de ser educadora é contraditória e ambígua, pois, ao mesmo tempo que se configura uma profissão desvalorizada, com baixa remuneração, ausência de um plano de carreira e fragilidade nas questões referentes à formação e à profissionalização, é também uma vivência que distingue essas mulheres das demais camponesas, de seus pares, mulheres que ficam em casa e/ou na lavoura.

Assim, é no espaço da creche, ocupando a função de educadoras, que essas mulheres se reconhecem como pessoas que estão em um lugar de destaque, de prestígio. Nas comunidades rurais, o papel da professora é central. Ela é ao mesmo tempo a conselheira, a colaboradora, a referência para discutir as questões de saúde, de casamento, de empregos, etc. É a pessoa com quem se pode contar. No caso das educadoras pesquisadas, **Leonora**, por exemplo, é a pessoa que sabe aplicar injeção, que já fez parto de emergência. Como elas mesmas dizem, elas são: “pau para toda obra”.

Ser educadora infantil no campo é uma espécie de função polivalente. Elas também acompanham as(os) adolescentes, fazem visitas às famílias em conflito e, com as que

estão em harmonia, tomam um bom café. Reúnem todos da comunidade e organizam a lista de compras da creche, participam dos grupos de animadores comunitários, bem como do grupo de jovens. É como se elas acumulassem várias identidades: de líderes comunitárias, religiosas e ainda educadoras. Portanto, elas significam para as comunidades um ponto de apoio, lêem e escrevem as cartas para os parentes de quem migra para São Paulo ou para os padrinhos e madrinhas⁹³ das crianças. Enfim, são, de fato, as referências da comunidade.

Conhecer o perfil dessas educadoras infantis pode colaborar nas ações de possíveis formadores da região, no intuito de que, reconhecendo a positividade e as potencialidades de suas experiências, possa contribuir para um salto qualitativo que lhes possibilitem a atuação no plano propriamente político, rompendo com o distanciamento e o desconhecimento da realidade de trabalho e de vida dessas mulheres.

Apesar de muitas vezes invisíveis, as práticas dessas mulheres trabalhadores de creches rurais existem e estão presentes quando elas lutam pela cidadania, tentam superar as condições adversas em que vivem, participam de cursos de formação, retornam à escola, encaram o mundo do trabalho como uma esfera de prestígio e *status*, têm auto-estima e concepção positiva de si mesmas, senso de humor, estreita relação com a vida espiritual e a fé religiosa, procuram manter a cultura local, são capazes de resolver problemas ou achar vias construtivas de viver com problemas irresolúveis. Isso tudo também é ser profissional da Educação Infantil no campo, mesmo sem a formação exigida legalmente, mas num exercício de resistência e de busca constante.

⁹³ O FCC funciona por meio de um sistema de apadrinhamento de crianças, e a forma de comunicação entre criança e madrinha ou padrinho são cartas. Os padrinhos doam uma quantia mensal em dinheiro para que o FCC faça programas sociais para a população atendida. Caso seja do interesse dos doadores, podem enviar quantias em dinheiro ou em materiais para as crianças e famílias. Essas ações de doação são muito comuns na região do Vale do Jequitinhonha. Há pessoas que ganham casas, presentes em dólares, etc. Em geral, a associação comunitária acompanha o gasto da doação orientando que seja destinada a verba para a criança e irmãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi identificar e compreender os processos de inclusão social construídos por educadoras infantis que atuam em associações comunitárias rurais localizadas na região do Vale do Jequitinhonha-MG. A análise partiu da compreensão da vida social das mulheres que exercem a função de educadoras infantis, pertencentes às camadas populares, a partir dos fenômenos que expressam os valores, normas e idéias que estruturam e dão sentido às suas experiências vividas enquanto sujeitos.

Nesta pesquisa, parti da hipótese de que nas relações de forma geral e, inclusive, nas relações de trabalho, nas relações com a família e com a comunidade, as educadoras estão buscando criar condições concretas de inclusão social, ou seja, elaborando um saber e um fazer articulados aos seus interesses, ainda que imediatos. E por outras vezes, estes processos de inclusão social são apenas vivenciados, havendo ou não uma intencionalidade.

Buscando uma análise criteriosa da trajetória de vida das educadoras, deparei com vivências marcadas por ambigüidades, ou seja, foram dados coletados que me traziam elementos que não eram passíveis de classificações dicotômicas ou separações, mas exigiam uma compreensão mais alargada do fenômeno da exclusão/inclusão social, no qual as dimensões eram simultâneas; deparei com um misto entre o conformismo e a resistência, e esta foi a tônica adotada nas reflexões que aqui ensaio.

É importante salientar que estas reflexões refletem a forma como concebo a sociedade: contraditória, ambígua e complexa, e, às vezes, até longe da racionalidade almejada por alguns. Tratei de processos de inclusão/exclusão social como análise de um movimento, de uma dinâmica, que é interna e externa aos sujeitos, que ao mesmo tempo resistem e se conformam com os fatos, com as ações e a vida de maneira geral.

Embora tenha constatado que exista um universo de conformismo, de submissão, de exclusão, concluí que as educadoras pesquisadas não estão coladas à imagem da inferioridade. Elas elaboram processos, encontram caminhos e pessoas, resistem e saem do lugar de descredenciadas à medida que estabelecem relações com seus pares, constroem relações de credibilidade e legitimidade, superam a imagem de inferiores que lhes é conferida. Esse processo se dá quando elas exercem o papel de líderes em suas comunidades e também na creche, espaço comunitário onde estas mulheres entram em cena e ganham visibilidade ao exercerem o papel de educadoras infantis.

No intuito de captar os parâmetros que referendam a construção de processos de inclusão na sociedade atual, busquei analisar quem são essas mulheres a partir da compreensão do universo cultural e dos espaços de socialização da mulher camponesa. Privilegiei como espaço de socialização a família, o trabalho e a comunidade. Analisei que, nas diferentes maneiras de inserção das mulheres do Vale do Jequitinhonha, a identidade se compõe e também refleti que na representação que elas constroem sobre sua própria identidade é que se define a inserção delas. Por isso, também abordei os processos de formação vivenciados por elas, que foram estruturados em dois eixos: a escolarização de jovens e adultas e a formação decorrente das práticas comunitárias. No que se refere ao eixo das práticas comunitárias, considero que as identidades das mulheres pesquisadas vão se constituindo ao se fazerem líderes e ao se fazerem educadoras infantis.

Observando a dinâmica de vida dos sujeitos da pesquisa, tentei desvendar as singularidades que existem no fato de serem mulheres de áreas rurais, moradoras do Vale do Jequitinhonha e que exercem a profissão de educadoras infantis. Constatei que tais singularidades podem ser verificadas por meio das relações de solidariedade, pelo uso recorrente da fala, pela maneira como vivem o tempo, pelas conseqüências da migração

sazonal, além da relação com o lugar ao qual pertencem, que são marcas das mulheres pesquisadas.

Dentre os vários elementos revelados pela coleta de dados, observei que a fala confere às educadoras o sentimento de serem sujeitos. Fica claro que a consciência dessa habilidade dá força e motivação a essas mulheres.

No contexto pesquisado, o falar representa para elas a possibilidade de articulação, aproximação e afastamento em relação aos outros e ao mundo. Para as mulheres pesquisadas, a fala é fortemente manifestada pela música, pela poesia, pelos versos, que são como marcas, signos, elementos reconhecidos e reafirmados pelos setores que atuam próximos delas, que são a igreja e a associação comunitária.

A musicalidade no Vale do Jequitinhonha não está presente somente na voz; ela é parte integrante dos corpos, que acompanham o ritmo dos sons, tanto quanto dos sons, que acompanham o ritmo dos corpos. É onde a identidade dessas mulheres é revelada quando estão com os outros, apresentando-se para o mundo ou consigo mesmas. A musicalidade é um aspecto que traz à tona um pulsar pela vida, uma forma viva de ser mulher no Vale.

O vínculo das mulheres com o lugar se dá pelo fato de elas serem o referencial que demarca o pertencimento ao campo no Vale do Jequitinhonha quando os parentes migram. Na realidade pesquisada, os homens partem para prover os recursos financeiros e as mulheres, crianças e idosos ficam para garantir a condição de camponeses, que se materializa na manutenção das relações sociais e no vínculo com a terra. Esse vínculo é decorrente da própria origem camponesa e ainda do sentimento de pertencimento, que se mantém pelas crenças, valores, tradições, costumes e formas de organizar a vida na região, e são perpetuados por elas mesmas, pela família e pela comunidade.

O lugar representa, para as mulheres, aconchego, espaço de acolhimento, do “sentir-se em casa”, seguras, o local das pessoas queridas, dos parentes, dos amigos, da

família. Pode-se concluir que a identidade dessas mulheres que atuam como educadoras infantis independe do fato de serem moradoras das comunidades que trabalham. O senso de pertencimento advém das relações humanas, da partilha, do estar junto, ou seja, da aproximação social, de se sentirem compondo um grupo. As educadoras, a partir dessas relações humanas, criam um espaço próprio, no qual os símbolos, as normas, os valores, as experiências e as vivências lhes permitem reconhecer as pessoas e a si mesmas, estabelecer laços de convivência e de solidariedade, recriando uma identidade que não depende daquela produzida pela sociedade mais ampla.

No que se refere às relações de solidariedade e ajuda mútua, que compõem a singularidade dessas mulheres, vê-se, evidentemente, que essas características não são únicas nesse meio social; as rivalidades, a postura individual, o trabalho de mobilização comunitária muitas vezes fracassado, as divergências e o conflito também fazem parte desse contexto.

Refleti sobre a presença da religiosidade na vida das educadoras, bem como sobre seus sonhos e projetos de vida, e concluí que esses elementos, ao se manifestarem inter-relacionados, constituem seus referenciais de vida.

No que tange à dimensão da religiosidade, observo que há um sistema ético formulado pelo grupo pesquisado que se fundamenta na tradição religiosa, que é uma fonte de compreensão da realidade, a expressão de valores e uma forma de organização social. É a dimensão de que os sujeitos lançam mão nas situações contraditórias que enfrentam, buscando superação para as situações da vida concreta. O suporte religioso anima essa cultura. As raízes da tradição religiosa funcionam como um catalisador para a construção da identidade individual e coletiva.

Nesta pesquisa, analiso a temática de projetos no nível individual, a partir das performances, do desempenho e das opções delineadas nas avaliações que as educadoras fazem da realidade por elas vivenciadas. Os sujeitos buscam as possibilidades que lhes são

possíveis de vislumbrar, e isso implica reconhecer limitações, constrangimentos. Entretanto, a própria existência de projetos revela uma crença em si mesmas, uma afirmação de uma ação propositiva perante a vida. Detectei as ações realizadas para concretizar seus projetos e entendo que essas ações já sinalizam um exercício dos sujeitos na busca de inclusão à sociedade à qual pertencem. Um exemplo dessas ações é o retorno aos estudos.

É evidente que as vivências de discriminação e de baixa auto-estima também são fatores que vão configurando o contexto da elaboração dos projetos de vida formulados pelas educadoras.

Entendo que os sujeitos fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, e sim sob as circunstâncias em que se encontram, legadas e transmitidas pelo passado e perpetuadas no presente. Percebo que a ligação com a religiosidade se dá assim também. Constato que há um conjunto de fatores que constituem uma maneira humana, histórica, própria de viver neste mundo e formam uma lógica complexa, abrangente, relativa, móvel, em que as pessoas e a sociedade se balizam, se misturam e se confundem.

Observei que, entre o grupo de mulheres em que pesquisei a participação ativa, a busca da aproximação com o sagrado, o conhecimento religioso e a leitura da Bíblia repercutem nelas um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, de reconhecimento como lideranças religiosas, atuando como conselheiras, referência, ou seja, pessoas com quem a comunidade pode contar. É um espaço que amplia o universo de interações dessas mulheres.

Como se pode constatar nos dados revelados, há, de maneira geral, um tom de ressonância positiva da religiosidade na vida das educadoras. Não houve evidência, por meio de seus depoimentos, das contradições desencadeadas no ser humano, como repressão, sentimentos de culpa ou medos. Lembro que os dados são revelados e condicionados ao momento e expressos em determinadas situações e condições específicas. Portanto, minhas afirmações são baseadas no que foi possível ser coletado.

Quanto à relação que estabeleço entre projetos e religiosidade, concluí que a dimensão da religiosidade alimenta a elaboração de projetos de vida, uma vez que as mulheres do Vale estruturam a vida com significado e sentido. Assim, posso sintetizar que dentre os elementos que as impulsionam às ações para a vida cotidiana estão a religiosidade e os projetos de vida.

Foi pelo viés da religiosidade que as educadoras, no momento da coleta dos dados, colocaram de maneira bastante explícita a forma como pensam e como encaram sua existência e coexistência no mundo de hoje. Acrescento, na minha análise, que o grupo pesquisado sustenta-se nas relações afetivas, sociais e na dinâmica da vida comunitária.

Ao analisar a família, o trabalho e a comunidade como espaços de socialização, refleti sobre o papel da mulher. Levei em conta que elas estão inseridas em uma estrutura familiar em que o homem é essencial para a própria concepção do que é família, porque a família é pensada como uma ordem moral, na qual o homem representa a autoridade, mesmo não sendo o provedor. Observo que o lugar da autoridade do homem se mantém intacto, embora suas esposas sejam mulheres trabalhadoras. Noto também que no processo de migração, experiência já vivenciada pelos sujeitos pesquisados, a mulher passa a ter maior autonomia, embora mediante certo monitoramento do ausente. Elas, por algum tempo, exercem o papel do homem nas decisões que precisam ser tomadas, no destino do dinheiro, na educação dos filhos, na participação em atividades da associação.

Outros aspectos também compõem a identidade das mulheres pesquisadas, como a condição de provedoras, fruto de uma organização da vida na região, em decorrência da migração sazonal.

Especificamente sobre o engajamento das mulheres em atividades remuneradas, estas constituem formas de geração de renda familiar. Essa renda fixa permite melhorar a vida financeira da família e evita, muitas vezes, que os membros da família migrem. Nesse sentido,

a identidade da mulher do Vale engloba o perfil de camponesa e também o de trabalhadora assalariada no campo, na atividade de educadora infantil. Isto é, a identidade das mulheres do Vale do Jequitinhonha se constitui a partir da relação que elas estabelecem com o lugar, com a comunidade a que pertencem, com suas raízes e com a sua condição de trabalhadoras no campo.

Outro elemento que marca também a vida dessas mulheres é que, apesar de ocuparem o lugar de provedoras, o trabalho delas é visto, por elas mesmas e pelos demais, como “ajuda”. É tão forte o estereótipo feminino que as mulheres continuam se referindo a “ajuda” e não a compartilhamento da responsabilidade da renda média familiar ou da produção.

Constato que o trabalho, a inserção na comunidade e os vários espaços de socialização dos quais elas participam constituem fontes de formação humana. O fato de poderem interagir em outros espaços além do doméstico abre a forma de verem a vida e, de certa maneira, as impulsiona a romper com uma corrente que há séculos perpetua: a concepção das mulheres como seres inferiores, destinados ao ambiente doméstico.

Uma das educadoras (**Cleusa**) elenca em sua trajetória de vida alguns motivos que a foram diferenciando das demais mulheres do Vale, como o conhecimento de seus direitos e a participação comunitária, estratégias que contribuíram para que ela própria se reconhecesse como mulher.

Entretanto, noto que, para as mulheres pesquisadas, a capacidade de gerar renda é um elemento marcante na definição da autonomia feminina e do papel das mulheres na sociedade conjugal. Da mesma forma que no meio urbano, também no meio rural a capacidade para decidir e agir é intermediada pela independência financeira. No caso das educadoras pesquisadas, o fato de serem provedoras torna-lhes possível desfrutar seus próprios direitos, por exemplo, a liberdade de ir e vir. Nessa região, muitos homens e

mulheres ainda mantêm uma visão de dominação/subordinação, reproduzida pelos modelos de gênero transmitidos ao longo das gerações.

Além de espaços de socialização, a família, o trabalho e a comunidade são instâncias que carregam um valor cultural e que fundamentam a nossa compreensão sobre o universo pesquisado.

Os depoimentos das educadoras revelam que a família é também uma instância de construção de referências. Elas apontam, dentre outros elementos, que o trabalho é o grande legado deixados por suas famílias. Sinalizam, ainda, que a família contribui para a forma como elas educam seus filhos, para a construção de valores que lhes regem vida como adultas. Os valores construídos pelas famílias que elas selecionaram como importantes são: o respeito aos outros, a religiosidade, o cuidado para com os filhos (no sentido de proteção) e, principalmente, o fato de serem trabalhadoras dedicadas.

Dessa forma, concluí que as educadoras se defrontam, ao longo do seu processo de socialização, com um repertório socialmente construído de definições de identidade, o qual exercerá influência na construção de seu lugar social.

Quanto aos processos de formação das educadoras infantis, não se restringem apenas à formação de professores, mas de mulheres camponesas pertencentes às camadas populares cuja trajetória escolar sofreu várias interrupções e cuja formação se dá no próprio exercício do trabalho comunitário, nos espaços de socialização no quais estão inseridas, ou seja, no seu universo cultural.

Nesse processo, percebi que a educação, para esse grupo, aparece como uma experiência global que acontece durante toda a vida, nos planos cognitivo e prático, para o indivíduo como pessoa e membro da sociedade. Pude constatar que, no processo de inserção nas atividades comunitárias, as educadoras vão se percebendo, interiorizando e vislumbrando

outras leituras delas mesmas, a partir da relação consigo mesmas e com o grupo de convivência, e, desse modo, vão compondo sua identidade.

Observo, assim, ao longo de minhas reflexões, que os processos formativos são, simultaneamente, processos de inclusão, pois os sujeitos se humanizam, se constituem, e são também processos de exclusão, uma vez que colocam fora do cenário os sujeitos, desumanizando-os, descredenciando-os, tanto pela localização de suas moradias, nas áreas rurais, como pela ausência de políticas públicas que realizem, de fato, intervenções no campo, para o campo e com o campo.

Busquei, na análise dessas trajetórias, compreender a importância da educação e o significado da escola para essas mulheres e concluí que a educação é uma forma de romper barreiras sociais, ampliar horizontes e construir uma vida mais proveitosa. Parece-me que a educação é a possibilidade de adquirir habilidades no trabalho com as crianças e também uma oportunidade de fortalecimento da auto-estima. A escola representa um espaço de convivência no qual as mulheres depositam suas esperanças de um futuro melhor. As educadoras também enfatizam que a escola tem uma importância instrumental na leitura, na escrita, na interpretação de textos, e que mediante esses instrumentos conseguem ser professoras mais capacitadas.

Para essas mulheres que exercem a profissão de educadoras, o estudo ainda é um recurso privilegiado na busca de alternativas de sobrevivência no campo, da família e uma maneira de estarem na terra. Ou seja, a educação parece uma forma bastante eficiente para a mulher expandir suas oportunidades profissionais e se traduz numa oportunidade de escolha não só de cargos, mas de permanecer na terra ao invés de migrar. A profissão de professoras é o que as enraíza, isto é, o que lhes dá e a seus familiares a possibilidade de ficarem no Vale do Jequitinhonha, nas suas comunidades, sem precisar migrar.

Além desses aspectos, a escola é a maneira que têm de concretizar os sonhos, algo desejado, e que significa poder, capacidade, segurança pessoal e profissional, auto-estima, autonomia financeira, mais desenvoltura para se comunicar.

Há também indícios de que o retorno à escola está atrelado a um valor mais simbólico, traduzido na expressão de que quem estuda é mais respeitada e reconhecida na sociedade. Entendo que essa busca pelo retorno se faz em decorrência também de uma exigência legal, para a manutenção do emprego, como também por desejarem retomar um projeto interrompido na infância. A trajetória das educadoras está sempre calcada na esperança de dias melhores, valorização financeira e reconhecimento/respeito, privilégios, segurança, conhecimentos, acesso à informação, a saberes por elas desconhecidos. Ser professora/educadora ainda é uma posição de prestígio entre as mulheres da região, bem como ser mulher estudada é uma condição de *status*.

Analisando as trajetórias pesquisadas, percebi que essas mulheres são capazes de muitos esforços para superar tanto os obstáculos ao prosseguimento dos estudos, como a baixa qualidade do ensino e as difíceis condições de freqüência à escola.

Além da demanda pela educação elementar, no atual momento a educação infantil integra-se ao sistema de ensino e às exigências legais para tal formação, das quais consta também a educação formal, que passa a ser mais uma demanda que se incorpora às necessidades das educadoras infantis pesquisadas.

Parte das educadoras pesquisadas está excluída da possibilidade de se formar em tempo hábil ao que determina LDBEN (Lei n. 9.394/96). Essas mulheres vivenciam concretamente a incompatibilidade criada, ou seja, não há condições reais atualmente para a implementação da lei.

Educação infantil *no e do* campo constitui um dos desafios apontados para a educação pública no Brasil. A escolarização e a valorização profissional são direitos alienáveis de cidadania.

Busquei, por meio das trajetórias de vidas das educadoras infantis, compreender como os processos de inclusão são elaborados e constatei que a resistência existe e se manifesta na vivência cotidiana delas consigo mesmas e com a comunidade, no processo de se constituírem liderança. Destaco que a vivência delas como lideranças se materializa em situações cotidianas, tais como a vivência da condição de mulher provedora, tendo papel de destaque na própria família, e o fato de ocuparem espaços públicos e privados concomitantemente. Isso lhes confere uma identidade própria e um lugar diferenciado das demais mulheres da região.

Ser mulher trabalhadora, poder ir para o espaço da creche, além da oportunidade de diferenciar-se, faz da creche um espaço com sentido e significado. É um campo de possibilidades delas como lideranças. É a oportunidade de se constituírem com sujeitos, construindo uma auto-imagem positiva de si mesmas, como pessoas importantes e valiosas para os seus pares, que são as próprias crianças, as famílias, a cantineira, o ajudante de sala, a educadora social. São também referência para a associação comunitária e para o assessor do programa de formação em serviço, que se concentra na educadora para poder ler a realidade e sugerir estratégias, enfim, acompanhar o trabalho.

Contudo, notei que a vivência de ser educadora é contraditória e ambígua, pois, ao mesmo tempo que se configura uma profissão desvalorizada, com baixa remuneração, ausência de um plano de carreira e fragilidade nas questões referentes à formação e profissionalização, é também uma vivência que distingue essas mulheres das demais camponesas, mulheres que ficam em casa e/ou na lavoura.

No trabalho comunitário, as educadoras buscam o bem-estar da comunidade e realizam ações planejadas, contemplando várias dimensões, inclusive as referentes às necessidades básicas. Contudo, há de se levar em conta também que a natureza do trabalho social na sociedade brasileira ainda traz marcas do assistencialismo e clientelismo.

É em um processo de tecer sua auto-imagem que as educadoras vivenciam distintas experiências de aprendizagens ao longo do processo de participação na comunidade. Ao buscarem mobilizar a comunidade, têm de conciliar interesses individuais e coletivos, além de administrar conflitos, compartilhar idéias e condutas, elaborar normas e regras, compreender a si mesmas e ao outro.

As práticas dessas mulheres trabalhadoras de creches rurais, embora muitas vezes invisíveis, existem e estão presentes quando elas lutam pela cidadania, tentam superar as condições adversas em que vivem, participam de cursos de formação, retornam à escola, encaram o mundo do trabalho como esfera de prestígio e *status*, têm auto-estima e concepção positiva de si mesmas, senso de humor, estreita relação com a vida espiritual e a fé religiosa, procuram manter a cultura local, são capazes de resolver problemas ou achar vias construtivas de viver com problemas irresolúveis. Isso tudo também é ser profissional da educação infantil no campo, mesmo sem a formação exigida legalmente, mas em um exercício de resistência e de busca constante.

Assim, a vivência religiosa, a associação comunitária, a família, são espaços que se configuram como oportunidades de construção de relações humanas significativas, “propiciando o enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão. É a forma de sair do anonimato em vários níveis grupal e individual, perspectiva esta que não nega a existência do conflito”. (GIOVANETTI 2003).

As educadoras infantis se constroem como sujeitos na especificidade dos recursos de que dispõem, a partir de um jeito próprio de viver. O contato meu com essas mulheres me

fez perceber que elas possuem projetos de uma vida melhor, carregam experiências, valores, vão se construindo e sendo construídas como sujeito, apropriando-se do social, interpretando e dando sentido ao mundo de cada uma, traduzido pelas relações, pelas vivências, pelas representações, projetos e práticas. Todo este processo não é simplesmente fruto de uma decisão individual, mas o resultado de uma história socialmente construída e, ao mesmo tempo, vivenciada pelas educadoras infantis do Vale do Jequitinhonha. “Assim, as pessoas vão tecendo sua auto-imagem, vão se definindo nessa relação dialética entre a construção que o outro faz de fora e o processo de introjeção individual e singular.” (GIOVANETTI, 2003, p.14-15)

O processo da pesquisa foi um momento ímpar, constituiu-se em uma oportunidade de destinar um tempo de parada e de reflexão acerca de questões que borbulharam durante anos, ao longo do meu contato com estas mulheres. Havia questões que não eram analisadas com profundidade, tampouco registradas. A pesquisa foi a possibilidade de sistematizar um trabalho a partir de um aprofundamento teórico, desvendando o fenômeno da inclusão/exclusão social.

Esta pesquisa é fruto de uma reflexão acadêmica, mas também é fruto de uma vivência profissional e pessoal intensa. Pesquisar o familiar foi uma escolha e um dilema, como argumentei no primeiro capítulo deste trabalho, e assim, esta pesquisa foi a oportunidade de eu vivenciar uma mudança na minha própria trajetória, saindo do papel de formadora, e abrir um espaço para escuta de maneira distinta, a partir de outro lugar, aprofundando questões que não eram possíveis de serem analisadas fora de um processo de pesquisa.

A pesquisa foi um tempo de escuta, destinado a compreender como os processos de inclusão são vivenciados pelas educadoras pesquisadas. Ou seja, busquei criar um espaço para as pessoas explicitarem o que vivenciam. Optei por trilhar um caminho que aproximasse

do complexo universo da mulher camponesa. Avaliei que esta seria uma maneira adequada para buscar a compreensão dos processos de inclusão social presentes em várias dimensões da vida das educadoras infantis do Vale do Jequitinhonha.

Consciente das limitações e possibilidades desta pesquisa, compreendo que o universo cultural da mulher camponesa do Vale do Jequitinhonha merece um estudo mais aprofundado. Dentre as várias temáticas abordadas neste estudo, destaco a importância do desenvolvimento de pesquisas no tocante a questões relativas aos projetos de vida e à religiosidade, processos de constituição da identidade da educadora camponesa e o trabalho pedagógico como elevação da auto-estima das profissionais.

POSFÁCIO

O retorno a campo consistiu na oportunidade de poder compartilhar com as educadoras e associações comunitárias o que foi possível sistematizar durante o processo desta pesquisa. Conforme anunciei no primeiro capítulo, desejava realizar uma pesquisa **com as** pessoas, e desde o princípio da dissertação vislumbrava um momento em que pudesse, além de contar os resultados da pesquisa, ouvir das educadoras pesquisadas suas impressões, questões não abordadas ou elementos que eu pudesse ter interpretado de maneira enviesada.

Dessa forma, propus um encontro para a devolução de alguns dos dados coletados com as educadoras **Lucimar, Oraci, Cleusa e Leonora**. Infelizmente **Leonora**, não pôde comparecer. Estiveram presentes, além das educadoras, a coordenadora da associação ASSOCIAR (**Eni**), uma educadora social da mesma associação (**Eloísa**), duas educadoras sociais da Associação ARAÍ, do município de Berilo (**Marina e Geralda**), a coordenação regional do FCC (**Lucimar**) e a assessora do programa de educação infantil do FCC (**Betânia**). Havia, no grupo, nove pessoas.



FOTO 21 – Grupo participante da reunião de devolução de alguns dados da pesquisa

Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

A ASSOCIAR, localizada no município de Araçuaí, se dispôs a sediar o encontro. A viagem foi tranqüila, embora com dez horas de duração. Os preparativos foram antecipadamente realizados, envolvendo telefonemas, bilhetes e confirmações por e-mails. Conteí também com o apoio da coordenação regional, que reforçou o convite às associações participantes do processo da pesquisa. Os contatos com as educadoras infantis foram mediados pelas coordenações e educadoras sociais das associações comunitárias, que viabilizaram, inclusive, o deslocamento delas até o local do encontro.

O momento em si foi extremamente aconchegante, num ambiente calmo e agradável. Ao entrarmos na ASSOCIAR, a sala já estava preparada, com um gostoso café a nos esperar. Num clima muito descontraído, os participantes foram aos poucos chegando. A educadora **Lucimar** levou sua filha, que tinha seis meses de vida na época. Ela ficou conosco quase todo o tempo, exceto em poucos momentos, quando pessoas do grupo, com muita leveza, davam suporte para que a mãe pudesse estar disponível e tranqüila.

A reunião foi organizada contemplando uma apresentação do esquema geral da dissertação, que lhes foi entregue por escrito. Detalhei como foi o processo da pesquisa, enfatizando quão prazeroso foi poder destinar um tempo específico para este estudo. Abordei alguns aspectos que constam das considerações finais deste trabalho. Posteriormente, distribuí entre as educadoras infantis alguns de seus depoimentos. Solicitei que lessem e comentassem, no intuito de iniciar o diálogo.

O silêncio do grupo neste momento de leitura foi marcante, assim como a postura respeitosa dos demais à leitura delas e aos seus espaços de fala. Foi um tempo longo de calma. Tive o cuidado para que a leitura fosse sem atropelos. No primeiro momento de preparação deste encontro, preocupou-me a permanência de outras pessoas além das educadoras pesquisadas. Temia uma inibição ou, mesmo, o meu próprio limite de captar as falas, uma vez que elas não se sentem à vontade com o uso do gravador. Mas me surpreendi, pois não houve

impaciência por parte delas ou mesmo do grupo. O semblante delas era de satisfação e, ao mesmo tempo, de seriedade.

As primeiras reações verbais foram de **Lucimar**, que ao ler surpreendeu-se com a própria fala e comenta:

Não imaginava! A gente nem lembra o que falou.
Tanta coisa a gente faz na comunidade! (**Lucimar** – Araçuaí – Diário de campo – 23/9/2004)

Oraci diz: *Dá vontade de ter esse papel pras horas que a gente fica mais fragilizada.* (**Oraci** – Araçuaí – Diário de campo – 23/9/2004)

O acesso aos registros de suas próprias falas foi uma forma de elas se verem.

Lucimar e Cleusa também verbalizam a vontade de ter os registros.

Nesse encontro, cada educadora fez reflexões muito interessantes, ora de reafirmação e confirmação, mas sem a leitura dos depoimentos, dizendo o que pensavam, ora incorporando outras reflexões. Eis alguns exemplos:

- **Cleusa**, alternando expressões faciais, reafirma reflexões da vivência como mulher, comenta como a vida já foi muito dura e, no final, acrescenta que ela é mais do que aquilo que está no papel, mais do que ela nos revelou.

- **Oraci**, com um olhar muito expressivo dirigido sempre para os olhos da pessoa com quem conversa, voltou à temática do desejo. Ela retomou a idéia de que desde a infância sempre teve o desejo de ser professora. Analisou que para tudo na vida é preciso ter desejo e que é necessário lutar pelas coisas que se quer.



FOTO 22 – Esquerda para direita: Oraci, Cleusa e Lucimar na reunião de devolução de alguns dados da pesquisa

Fonte: Acervo pessoal de Tânia Gebara

Ao longo da conversa, também pude verificar com **Oraci** a questão de ela ter sido agrupada como mulher camponesa. Não havia ainda compartilhado as minhas interpretações. Coloquei a questão querendo saber dela se esse agrupamento era correto. Ela afirmou que se sentia uma mulher camponesa, pois está nas suas raízes, nasceu e cresceu no campo, mantém suas tradições e só volta para casa, que é na cidade de Berilo, à noite. Ela confirma as interpretações que estão aqui sistematizadas usando uma entonação de voz que demonstra certo orgulho de ser mulher camponesa.

Outro aspecto que avalei ser interessante nesse momento foi quando retomei o questionamento sobre de onde vem tanta força e motivação. As três colocam novamente que em primeiro lugar, essa força vem de Deus, das questões ligadas à religiosidade. **Lucimar** acrescenta um dado novo: a preocupação com a família a mobiliza. Ela não se refere à família de origem, e sim a que ela constituiu. Enfatiza que o processo de busca é em razão dos filhos, de um futuro para eles e para a sua família nuclear. Neste momento ela retomou a questão de ser mulher provedora, sinalizando que essa relação não é tão tranqüila. Encerrou a temática falando da importância de estimular seu marido a acreditar em dias melhores e na preocupação que tem com o futuro dos filhos.

Também as interroguei sobre se sentirem diferentes das demais mulheres com as quais convivem na área rural, pois são referências nessas comunidades. Em síntese, foi esta a resposta: *A gente se sente igual a elas, não acima, não sendo mais. Mas é na confiança que elas têm na gente é que a gente acaba sendo diferente. Nós é que ajudamos a escrever as cartas, damos conselhos, fazemos visitas. [...] Elas confiam na gente.*

Aos poucos, os demais membros do grupo foram também lançando suas opiniões, como **Eloísa**, que reforçou a importância da realização de intervenções educativas que lhes permitam acreditar em si mesmas. **Betânia** falou da importância de uma palavra na vida de uma pessoa, no sentido de levá-la a se mobilizar, a refletir e a crescer como pessoa e profissional.

Constatei que nesta realidade há uma espécie de cadeia; criou-se uma rede de relações entre as pessoas, na qual, à medida que se sentem estimuladas, estimulam outras. É o que percebi na lógica das relações locais.

Esse encontro me permitiu constatar que as educadoras não ficaram apenas admiradas, mas analisaram a participação na pesquisa como um instrumento a mais de referência para si mesmas. Como elas mesmas apontaram, é algo que pode ajudá-las nas horas de fragilidade.

Entendo que a contribuição desta pesquisa não é somente fazer um registro que identifique e analise os processos de inclusão social. O texto é mais um instrumento de construção de auto-imagem dessas mulheres. Constatei que o conteúdo escrito é um instrumento para as próprias pessoas que vivenciam o processo da pesquisa, pois reforçam formas de representação que elas constroem sobre si mesmas, momento que entendo ser também um espaço de socialização e de formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sérgio Adorno. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, 53-61, 1991.

AMANN, Safira Bezerra. *Participação social*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

_____. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

AMARAL, Leila. *Do Jequitinhonha aos canaviais: em busca do paraíso mineiro*. 1988. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Cultura) – Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1988. 3v.

AMARAL, Maria Teresa Marques do. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 13, p. 11-28, jun.1991.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995, 2000. (Série Prática pedagógica)

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense, 1995.

ARROYO, Miguel G. *O direito do trabalhador à educação, trabalho e conhecimento*. Dilemas na educação do trabalhador/Carlos Minayo Gomes *et al.* São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

_____. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: _____. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP 1989. p. 35-71.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por um trato público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; Jesus, JESUS; Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a*

construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5)

ARROYO Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. In: KOLLING, Edger J.; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Por uma educação básica do campo* (Memória). Fundação Universidade de Brasília. 1999.

BACHELAR, Gaston. A poética do devaneio. In: BOTELHO, Maria Izabel Vieira. *O eterno reencontro entre passado e o presente: um estudo sobre as práticas culturais no Vale do Jequitinhonha*. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNESP, Araraquara, 1999.

BANDEIRA, Carme Lúcia *et al.* Colóquio sobre identidade e formação de professores de Educação Infantil em Pernambuco. In: *Educação infantil: construindo o presente/Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil*. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. 200 p.

BICCAS, Maurilane de Souza. *Creches comunitárias: como se constroem e se institucionalizam*. Dissertação de mestrado, FAE/UFMG, 1995.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1991.

BONDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

BOTELHO, Maria Izabel Vieira. *O eterno reencontro entre passado e o presente: um estudo sobre as práticas culturais no Vale do Jequitinhonha*. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNESP, Araraquara, 1999.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *Pensar a prática – Escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. Os professores leigos. *Em aberto*, Brasília: Ministério da Educação/INEP, ano 5, n.32, p.13-19, out./dez.1986.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/2000. *Diretrizes operacionais da educação infantil*. Brasília, 2000.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5)

CAMPOS, M. M.M. A luta por creches. *In: GALVÃO, W.; PRADO JÚNIOR, B. (Coord.). Educação ou desconversa*. São Paulo: Almanaque Brasiliense, 1980.

CAMPOS, Regina. Verbete: Resistência social. *In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Org.). Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 293.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional*. (Tese de Doutorado) –Faculdade de Educação da USPF. São Paulo, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo Brasiliense, 1985.

COSTA, Jurandir F. Entrevista. *In: COUTO, José Geraldo (Org.). Quatro autores em busca do Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 54.,

COUTINHO, Maria Lúcia R. *Tecendo por traz dos panos*. Rio de Janeiro: Rocco. 1994.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador*. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1989 – 399 f.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. 400 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DEBUS, Mary; NOVELLI, Porter. *Pesquisa de grupo para assunto específico*. [s.d.]. Mimeo.

DIAS, Regina Célia. *O movimento de luta pró-creche: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania*. 1995. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

DIDONET, Vital. Creche a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, Brasília: Ministério da Educação/INEP, n.73 , v. 18, p.11-27 , jul. 2001.

DURHAM, E. R. A pesquisa antropológica em populações urbanas. *In: CARDOSO, R. (Org.). A Aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986, p.17-34.

EIGEHHEER, Stela Cristina Fernandes. A pequena produção e o trabalho feminino numa área do alto Jequitinhonha. *In: ROSEMBERG, Fúlvia; BRUSCHINI, M. Cristina (Org.) Trabalhadoras do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ENGUITA, Fernandez Mariano. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FARIAS, Maria Dolores Mota. Nem caladas nem silenciadas: as falas das mulheres trabalhadoras rurais e a desconstrução de sujeitos políticos tradicionais. *In: FERREIRA, Mary (Org.). Os saberes e os poderes das mulheres: a construção do gênero – São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero*. Salvador: REDOR, 2001.

FILGUERIAS, Cristina Almeida Cunha. *Práticas educativas em movimento popular: a experiência das mulheres do Bairro Industrial*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANNAM, Sônia Turfi. Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural em uma realidade em transformação. 1985. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GARCIA, Maria Angela Momenso. *Trabalhadores rurais em Ribeirão Preto: trabalho e resistência nas fazendas de café. 1890-1920*. Franca: UNESP-FHDSS: Amazonas Prod. Calçados S/A, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIOVANETTI, José Paulo. O sagrado na psicoterapia. *In: CAMON, Valdemar Augusto Angerami (Org.). Vanguarda em psicoterapia fenomenológico-existencial*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 1-25.

_____. Religião e subjetividade contemporânea. In: SJ DOWELL, João A. Mac (Org). *Saber filosófico, história e transcendência*. Edições Loyola, 2002, p. 287-298.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. *A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social*. 26^a Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, out. 2003.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Anjos sobre a cidade: a criança de favela em seu mundo de cultura*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1990.

GOZA, Franklin W.; RIOS-NETO, Eduardo L. L. G. *O contraste de experiências migratórias em quatro municípios do Vale do Jequitinhonha*. In: ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Olinda, 1988.

GRAZIANO, José. Entrevista. *Carta Capital*, ano IX, n. 218, 4 dez. 2002.

GRAZIANO. E.; GRAZIANO NETO, F. As condições da reprodução camponesa no Vale do Jequitinhonha. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v. 6, p. 86, 1983.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

HADDAD, Sérgio. Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB. In: BRZEZIN SKW, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv; NOGUEIRA, Adelaine La Guardia. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p.

HERINGER, Rosana, CARVALHO, Isabel de LIMONCIC, Flávio. As várias faces da exclusão social. *Revista Democracia*, IBASE, n. 105, ago./set. 1994.

HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. *O papel do líder comunitário*. Vitória, Secretaria de Produção e Difusão Cultural/ UFES, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio: Revista Pedagógica*, Ano 1, (4), Porto Alegre, Artes Médicas, p. 9-13, 1998.

IANNI, Octavio. A utopia camponesa. *Anuário Ciências Sociais Hoje/ANPOCS*. São Paulo: Cortez, p. 172-185, 1986.

KOLLING, Edger J. ; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Por uma educação básica do campo* (Memória). Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 1999.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*, Brasília, 1994a.

LEERS, Bernardino O. F. M. *Catolicismo popular e mundo rural: um ensaio pastoral*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LOURO, Guaraci Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 20 (2): 101-132, jul./dez. 1995.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Org.) *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A . *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia de A. ; BARRADAS, Roseli Cardoso; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A formação dos profissionais docentes e não docentes da educação infantil. In: *Educação infantil: construindo o presente*. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002. 200 p.

MAIA, Cláudia de Jesus. “Lugar” e “trecho”: migrações, gênero e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Viçosa: UFV, 2000.

MARIZ, Cecília Lareto. Católicos da libertação, católicos renovados e neopentecostais. *Cadernos Ceris*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2. p. 17-42, out. 2001.

MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo* (Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil). São Paulo: Pioneira 1975.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *A militarização da questão agrária no Brasil* (Terra e poder: o problema da terra na crise política) 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Não há terra para plantar neste verão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Migrações temporárias: problema para quem? *Travessia*, São Paulo, v. 1, n.1 p.5-8, 1988.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hicitec, 1996a.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002

MATTA, Roberto da. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional. In: MATTA, Roberto da. *A casa & a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 71-104.

_____. O ofício de etnólogo, ou como Ter “Anthropological blues”. In: NUNES, E. O. *Aventura sociológica – Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. *Razão técnica e sindicalismo rural: a dimensão política da tecnologia, Extensão Rural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, 1995, 129 p.

MULLS, Nair C.; BIRCHAL, Telma de S. Campesinato: modernização e catolicismo. In: SANCHIS, Pierre (Org). *Catolicismo: unidade religiosa e pluralismo cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

NEVES, Magda de Almeida. *Trabalho e cidadania: as trabalhadoras de contagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Mulheres adultas das camadas populares a especificidade da condição feminina na busca de escolarização. 2002. 323 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NORONHA, Olinda Maria. *De camponesa a Madalena*. São Paulo: Loyola, 1986.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as Histórias das suas vidas: histórias de vida, perspectiva metodológica. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Jacqueline Barbosa de. *Quando os pais vão para a escola: significados da experiência e desdobramentos na família*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Saber, a ética e a ação. *Revista Internacional de Filosofia*. Campinas, UNICAMP, XIII(2):2-10, 1990.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. *Campesinato: resistência e mudança – O caso dos atingidos por barragens do Vale do Jequitinhonha*. 1993. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1993. 2v.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos n contexto da luta pela terra*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. *Representações sociais de professoras sobre a escola no meio rural*. 2001. (Relatório de Pesquisa). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RODRIGUES, Dilma Alves. O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho. 1993. 203p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RUA, Maria das Graças, ABRAMOVAY, Miriam. *Companheiras de luta ou coordenadoras de painéis?: as relações de gênero nos assentamentos rurais*. Brasília: UNESCO, 2000. 345p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional do professores. In: Nóvoa, Antônio. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa; Porto Editora, 1991. p.61-92.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro. In: _____. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAMARA, Eni de Mesquita *et al.* *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: Educ, 1997.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Educação ainda que tardia. *A exclusão precoce da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SARTI, Cynthia A. Os pobres nas ciências sociais brasileiras. In: _____. *A família como espelho*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 2003.

_____. *O valor da família para os pobres*. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres, Organização de Luiz Fernando D. Duarte *et al.* São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais/Centro João XXIII) p. 131 – 150.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.156p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENA, Maria das Graças de Castro. *A educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares*. (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo, 1991. 409f.

SGRECIA, Alexandre; GADELHA, Edmar G. Movimento rural. 1970-85 *In*: POMPER MEYER, M. J. (Org) *Movimentos sociais em Minas Gerais: emergência e perspectivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1987.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *A construção de sentidos sobre o trabalho em creches, por trabalhadoras de creches comunitárias*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1998 (Projeto de mestrado)

_____. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. A creche e suas profissionais: processo de construção de identidades. *Em Aberto*, Brasília: Ministério da Educação/INEP, n. 73, v. 18, p.112-121, jul. 2001.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. A migração de mulheres para São Paulo: de camponesas a proletárias. *Revista Travessia*. São Paulo: CEM, v. 1, n. 1, p. 9 -15, 1988.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOTO, William Héctor Gómez. A sociologia do “mundo rural” de José de Souza Martins. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - DDAS, n. 20, p. 175-198, abr. 2003.

SOUZA, João Valdir de. *A pedagogia do catolicismo libertador na Igreja de Araçuaí*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. *Programa Pólo da UFMG no Vale do Jequitinhonha: Centro de Memória Cultural e Artística de Turmalina/MG – Relatório parcial 1999-2002*

_____. *Igreja, educação e práticas culturais: a mediação religiosa no processo de produção/reprodução sociocultural na região do médio Jequitinhonha mineiro*. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2000.

_____. *Igreja, escola e comunidade: elementos para a história cultural do município de Turmalina*. Montes Claros, Unimontes: Editora, 2004. No prelo.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (org). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e Cidadania. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001. Resenha de: DAGNINO, Evelina. *O avesso da cidadania*. São Paulo, Folha de São Paulo, caderno de resenha, 11 de maio de 2002.

VANISTENDAEL, Stefan. Como crescer superando los percances. Resiliência: capitalizar las fuerzas del individuo. *Cuadernos del Bice*, Genebra, 1996.

VARGAS, Sonia Maria De. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 24, p. 95-106, set./dez. 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. *Aventura sociológica – objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

_____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 1994. p.28.

_____. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. *Individualismo e cultura – Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VÉRAS, Maura. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: _____. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil: Perspectivas históricas e desafios atuais*. *Anais do I Seminário Internacional da OMEP*. Rio de Janeiro, 2000. p. 205-217.

VIEIRA, Livia M. Fraga. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. (Dissertação de Mestrado–Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

WANDERLEY, Mariangela. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. 159p.

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo. Até quando? *Em Aberto*, Brasília: Ministério da Educação/INEP, ano 5, n.32, p.1-8 , out./dez., 1986.

WOORTMANN, Klaas (1987). *A família das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/CNPq.

ZALUAR, Alba *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1

Questões preparadas para a entrevista semi-estruturada

Assunto: Trabalho

- 1) Do que você gosta de ser chamada. Por quê? Como você se sente?
- 2) O que tem sido para a sua vida ser educadora?

Assunto: Escola/Formação

- 1) Que vivências e experiências você acha que você aprendeu?
- 2) O que significa retornar à escola ou o que significa a escola para você?

Assunto: Religiosidade

- 1) Recuperei os depoimentos/ Li trechos para elas e depois eu perguntava: Que lugar ocupa esta vivência religiosa na sua vida?

Assunto: Família – do passado e a atual

- 1) Retomei depoimentos e ia acrescentando – desde pequena você luta pela sobrevivência, com a vida. De que outras experiências de luta você se lembra. Que experiências você guarda para a sua vida?
- 2) O que você preserva, hoje, na sua família atual?
- 3) Que é a família para você?

Assunto: Condições de vida

- 1) Se você tivesse que falar um pouco sobre as condições de vida, o que você acha importante dizer como moradora da área rural?

Assunto: Infância

- 1) O que você guarda que a remete a essa luta, a essa inclusão?

Assunto: Sonho/Projetos de vida

1) Você tem algum sonho, um projeto de vida? Você pode me contar?

Assunto: Liderança e papel da Associação Comunitária

1) Você se considera uma liderança para a sua comunidade? Por quê?

2) Como é a sua relação com a associação comunitária?

Assunto: Cultura local

1) Fale um pouco sobre a cultura da sua comunidade e a cultura do Vale, de forma geral.

ANEXO 2

Localização da microrregião do Vale do Jequitinhonha, dos municípios pesquisados e principais vias de acesso



FIGURA 1 – Localização da microrregião do Vale do Jequitinhonha

Fonte: Disponível em: www.descubraminas.com.br. Acesso em: 12 de julho de 2004.



FIGURA 2 – Localização dos municípios pesquisados e principais vias de acesso

Fonte: Disponível em: www.descubraminas.com.br. Acesso em: 12 de julho de 2004

ANEXO 3

Cantigas e versos (domínio popular)

Penerei Fubá,
 Fubá caiu,
 Eu tornei penerá,
 Fubá subiu, ai, ai,
 Foi ela quem me deixou, ai, ai, ai,
 Porque não me tem amor ...

Vou fazer uma farinhada muita gente eu vou
 chamar
 Vou chamar _____, para
 peneirar aqui,
 Só quem entende de farinha
 sabe peneirar aqui.

Eu morava na areia, sereia,
 Me mudei para o sertão, sereia,
 Aprendi a namorar, sereia,
 Com aperto de mão...

Aprendi dançar vilão,
 Não foi nessa terra não,
 Aprendi com alemoa,
 Na terra dos alemão...

Bate palma já bateu, bate com pezinho no
 chão,
 Pra dançar balé francês não precisa luxo não ...

Eu vou beber gabirola,
 Lá no bebedouro, Gabirola,
 Meu chapéu caiu, Gabirola,
 Meu amor panhô, Gabirola...

Quando a chuva cai no chão
 Fica verde a plantação
 O céu fica cinzento
 E aumenta o mantimento

Se eu soubesse que chorando
 lhe espantava a sua viagem
 Meus olhos eram dois rios
 Que não lhe davam passagem

Alecrim verde cheira
 Mas seco cheira mais
 Quem mais cheira é um rapaz
 Quando chega de viagem

Vai cartinha venturosa
 Para este mundo sem fim
 Vai dizer ao meu amor
 Para não se esquecer de mim

Eu ia pra São Paulo
 Do cominho voltei atrás
 Lembrei do meu benzinho
 Para São Paulo não vou mais

Está vendo eu triste
 Pensa que estou alegre
 Meu coração está triste
 Como a tinta que se escreve