

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TAWANI MARA DE SOUSA PAIVA

TRAVESSIA: AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCANDAS E EDUCADORAS/ES NO
CURSINHO POPULAR QUILOMBOLA – CÓRREGO DO MEIO

BELO HORIZONTE

2019

TAWANI MARA DE SOUSA PAIVA

**TRAVESSIA: AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCANDAS E EDUCADORES NO
CURSINHO POPULAR QUILOMBOLA – CÓRREGO DO MEIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte

2019

P149t
T

Paiva, Tawani Mara de Sousa, 1992-
Travessia [manuscrito] : as experiências de educandas e educadoras/es no cursinho popular quilombola - Córrego do Meio / Tawani Mara de Sousa Paiva. - Belo Horizonte, 2019. 163 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer. Bibliografia: f. 153-157.
Anexos: f. 158-163.

1. Universidade Federal de Viçosa -- Ingresso -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação não formal -- Teses. 4. Quilombos -- Teses. 5. Educação popular -- Teses. 6. Democratização da educação -- Teses. 7. Vestibulandos -- Teses. 8. Educadores - - Narrativas pessoais -- Teses. 9. Professoras -- Narrativas pessoais -- Teses. 10. Voluntários na educação -- Teses. 11. Exame vestibular -- Relações de gênero -- Teses. 12. Exame vestibular -- Relações raciais -- Teses.
Movimentos sociais -- Teses. 14. Estudo independente -- Teses.
Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1664

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Dissertação intitulada **Travessia: as experiências de educandas e educadoras/es no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio**, de autoria da mestrande **Tawani Mara de Sousa Paiva**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Eiterer – FAE/ UFMG Orientadora

Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos – FAE/ UFMG Examinador Titular

Prof.^a Dr.^a Marilda Teles Maracci – UFV Examinadora Titular

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FAE/ UFMG Examinador Suplente

Prof.^a Dr.^a Vanessa Regina Eleutério Miranda Examinadora Suplente

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

À minha amada mãe, companheira na caminhada.

*Eu queria decifrar as coisas que são importantes. (...)
Queria entender do medo e da coragem, e da gã que
empurra a gente pra fazer tantos atos, dar corpo ao
suceder. O que induz a gente para as más ações
estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso,
por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!*

João Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma caminhada construída através de conversas, estudos, orientações e encontros com diversas mulheres e homens que atravessaram o meu caminho nesse processo.

Sendo assim, agradeço à minha mãe, companheira nessa empreitada, fonte de energia, de luz e acolhimento, mulher com quem divido todas as minhas roupas e desafios, meu lar nesta vida.

Agradeço à Carmem por todo esse processo de (des)orientação no qual aprendi muito sobre a construção de uma pesquisa, sobre o olhar cuidadoso na escrita de um texto. Durante a minha travessia, Carmem foi uma grande mestra. Também agradeço por se preocupar com minha chegada e instalação em BH, preparando uma acolhida para minha presença.

Agradeço aos/às meus/minhas companheiros/as no CPPC, em especial Mingau, Paulão, Wadson, Renanzito, Yasmine, Ju, Samuca, Gés, Aninha, Douglitas, Laurinha, Everalda e Patrícia e aos/às educadores/as do CPQ-CM que colaboraram nesta pesquisa: Marília, Júlia, Helena, Júlio, Pedroca e Matheus. Construí com essas pessoas espaços de discussão, ação e reflexão sobre a educação popular que marcaram a minha trajetória enquanto professora.

Agradeço aos/às parentes d'O Bloco de Viçosa, também por me proporcionarem espaços de aprendizados sobre a cultura popular, sobre a musicalidade e a percussão. E também por mediar esse meu encontro com Airões. Viva Nossa Senhora do Rosário e o Povo Congo das Minas Gerais!

Agradeço às mulheres e homens quilombolas, em especial Patrícia, Gláucia, Aparecida, Cláudia, Lourdes, Júlio, Luizinho, Pedrinho e Mestre Boi por me acolherem tão bem e descortinarem um Córrego do Meio que não conhecia. Vocês foram verdadeiras/os mestras/es para mim nesta empreitada.

Agradeço às pessoas que construíram, nesses dois anos, verdadeiros lares. Thamy, Caio, Phe, Gersão, Carols e Thamires, gratidão pelo companheirismo, por me alimentarem sempre com afeto, com cuidado e com as comidinhas delícias. E também por serem suporte durante essa minha vida nômade.

Agradeço às amigas e aos amigos da linha de Movi e do Inajá! Nat, Helô, Bárbara, Mari, Dan, Luquinhas, João, Suli, Matheus, Gustavo, vocês são pessoas singulares com as quais aprendi muito, principalmente a gostar dessa lindeza de cidade. Obrigada pela escuta atenciosa, pelos corações, pelas manhãs de estudo, tardes e noites regadas à música, boa comida e a poesia

de existir.

Agradeço aos professores e às professoras da FaE com os/as quais compartilhei espaços de aprendizado de forma intensa nesses dois anos. A pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG foi um presente na minha trajetória e contribuiu com as inquietações, conhecimentos e com o surgimento constante de questionamentos. Desejo que a universidade pública resista a todo esse processo de desmonte e se pinte, a cada dia mais, de povo!

Agradeço à Capes pelo ano de financiamento desta pesquisa.

Agradeço às minhas amigas e aos amigos de Divinópolis, Viçosa e BH que acompanharam a minha caminhada desde o ensino fundamental ao ensino superior e com quem compartilho a vida. Em especial Manu, Nikit e Matheus com quem compartilhei desde o princípio os questionamentos dessa pesquisa. Espero estar sempre aberta para os momentos de trocas com vocês.

Agradeço à minha família materna e a paterna. Principalmente a rede de mulheres que me criou, minha avó Iracema (*in memoriam*) e as minhas tias. Vocês sempre me ensinaram muito acerca do saber com as mãos e estiveram com olhos atentos e corações abertos na minha criação.

Agradeço a Deus e em especial aos meus guias e mentores que sempre estão ao meu lado com todas as forças da natureza. Salve a força das águas e das matas virgens e frondosas!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sobre os sentidos atribuídos à experiência de educandas e educadores/as no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM), situado no Córrego do Meio (distrito de Airões na Zona da Mata mineira). Essa experiência se inscreve no movimento de cursinhos populares e se orientou a partir da existência de movimentos sociais, do movimento estudantil e da educação popular em torno da busca pela democratização do acesso ao ensino superior. Além disso, surgiu em 2015 através do diálogo entre a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira (ACP-ZM), poder público de Paula Cândido e a Associação da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. Para a realização deste trabalho, foram entrevistados/as 4 educadores/as e 4 educandas que participaram do CPQ-CM entre os anos de 2015 e 2016. As/os educadoras/es foram selecionados a partir das áreas de atuação e as educandas foram escolhidas a partir das fichas de inscrição de educandas/os e da observação participante realizada na comunidade. Os eixos de análise mobilizados se inscrevem em sentidos e significados, bem como dilemas e deslocamentos. Esses eixos foram resultados das narrativas das educandas e das/os educadoras/es entrevistados durante o trabalho. Os sentidos e significados serão analisados a partir das trajetórias, da importância da educação e do envolvimento de sujeitos em projetos de extensão universitária. Os dilemas e deslocamentos serão estudados a partir das questões raciais e de gênero, da reflexão da ação e da relação desses sujeitos com o município de Viçosa. Nesse sentido, o que nomeamos de travessia dos sujeitos colaboradores nessa experiência se constitui enquanto centro da nossa investigação, bem como os atravessamentos que essa experiência possui: a realidade da microrregião de Viçosa e a Universidade Federal de Viçosa, a realidade da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio e o movimento dos Cursinhos Populares, em especial na Zona da Mata mineira.

Palavras-chave: Cursinhos Populares; Comunidade Quilombola; Educandas e educadores/as.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate the meanings attributed to the experience by scholars and teachers in the scope of the “Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio” (CPQ-CM), located at Córrego do Meio (Airões district, Zona da Mata region, MG). This experience started on 2015, based on the dialogue between the state’s “Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata” (ACP-ZM), Paula Cândido’s public power and the Córrego do Meio Quilombola Association. The work is based on a qualitative methodology, structured in a participative observation in the quilombola community at Córrego do Meio, and in semi-structured interviews. Hence, the field notebook and the content of narratives from interviews are the material used for analysis. To perform such proposal, 4 teachers and 4 female students that attended to CPQ-CM during 2015 and 2016 were interviewed. The teachers were selected based on their own teaching fields and the students were chosen from their applications forms and from the participative observation in the community. The choice of distinct thematic axes to perform this research was derived from the field and from the interviews. These are: the senses and meanings analyzed from trajectories, the importance of education and the involvement of subjects in University’s extension projects; as well dilemmas and displacements inferred from gender and racial issues, from the reflection based on action and from the relationship among these subjects with Viçosa’s municipality. In this sense, what we call crossing of subjects that collaborated in this experience is the center of our investigation, as well the own crossings of the experience: the reality of Viçosa’s microregion and the Federal University of Viçosa, the reality of the quilombola community of Córrego do Meio and the movement of popular courses, especially at Zona da Mata. In this sense, we go beyond the comprehension of the experience from subjects, to unveil the meanings of the experience to themselves.

Key-words: Popular Courses; Quilombola Community; students and educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Mapa de Viçosa..... | 31 |
| Figura 2 – Mapa de Paula Cândido. | 38 |
| | |
| Foto 1 – Comunidade Quilombola Córrego do Meio desenhada por Gláucia. | 53 |
| Foto 2 – Casebre Cultural: a casa. | 57 |
| Foto 3 – O 12 de maio na comunidade: roda de oficina da abayomi. | 62 |
| Foto 4 – Espaço de aulas e reuniões no Casebre. | 105 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Escolas em Viçosa de acordo com dados do IBGE..... | 36 |
| Gráfico 2 – Escolas em Paula Cândido de acordo com dados do IBGE | 39 |
| Gráfico 3 – Cursinhos Universitários Populares (CUP's) a partir do mapeamento do Brasil Cursinhos..... | 68 |
| Gráfico 4 – Educadoras/es CPQ-CM 2015, elaborado de acordo com dados do grupo..... | 107 |
| Gráfico 5 – Educadoras/es CPQ-CM 2016, elaborado de acordo com dados do grupo..... | 107 |

LISTA DE SIGLAS

- ACPQM – Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio
- ADCT/CF – Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB's – Comunidades Eclesiais de Base
- CP – DCE/UFV – Cursinho Popular do Diretório Central Estudantil/ Universidade Federal de Viçosa
- CPPC – Cursinho Popular Quilombola de Paula Cândido
- CPQ-CM – Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio
- CUP's – Cursinhos Universitários Populares
- EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afrodescendentes Carentes
- EFA – Escola de Família Agrícola
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES – Ensino Superior
- FCP – Fundação Cultural Palmares
- FOMENE – Fórum Mineiro de Entidades Negras
- FOPPIR – Fórum pela Promoção da Igualdade Racial
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LICENA – Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia/UFV
- MSU – Movimento dos Sem Universidade
- N'Golo – Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais.
- NEAB Viçosa – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros de Viçosa
- PPGE FaE UFMG – Programa de Pós Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- ProUni – Programa Universidade Para Todos
- REDE SAPOQUI – Rede de Saberes dos Povos Quilombolas da Zona da Mata

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Sisu – Sistema de Seleção Unificado

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – universidade Federal do Pará

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNEGRO – União de Negros pela Igualdade

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| Começamos do Começo! | 14 |
| (Des)Caminhos metodológicos | 16 |
| “Me organizando, posso desorganizar!” | 26 |
| Capítulo I - QUE LUGAR É ESSE? A ZONA DA MATA E A MICRORREGIÃO DE VIÇOSA..... | 29 |
| 1.1. O povoamento e a expansão de Viçosa | 31 |
| 1.2. A microrregião de Viçosa: Paula Cândido e Airões | 37 |
| Capítulo II – “QUILOMBOLA QUE EU JÁ SOU, CARREGO NA VEIA HÁ MUITO TEMPO” - A COMUNIDADE DE CÓRREGO DO MEIO | 42 |
| 2.1. O que entendemos por comunidade quilombola?..... | 42 |
| 2.2 Ser uma comunidade quilombola: o Córrego do Meio | 52 |
| Capítulo III – QUE EXPERIÊNCIA É ESSA? O CURSINHO POPULAR DO CÓRREGO DO MEIO (CPQ-CM) | 66 |
| 3.1. As vivências de Cursinhos Populares no Brasil..... | 70 |
| 3.1.1. Para além da preparação do vestibular | 78 |
| 3.2. Os cursinhos populares na Zona da Mata mineira | 83 |
| 3.3. A experiência do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio | 102 |
| Capítulo IV – TRAVESSIA: AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORAS/ES E EDUCANDAS DO CPQ-CM..... | 111 |
| 4.1. De que vale a experiência? Uma análise dos sentidos e significados..... | 112 |
| 4.2. Os dilemas e deslocamentos | 135 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 147 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 153 |
| ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL | 158 |
| ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – SUJEITOS COLABORADORES..... | 160 |
| ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTAS - EDUCANDAS..... | 161 |
| ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – EDUCADORAS E EDUCADORES..... | 162 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado trata do encontro entre educadoras/es e educandas do Cursinho Popular Quilombola de Córrego do Meio (CPQ-CM), que participaram dessa experiência entre 2015 e 2016. E tem como objetivo analisar os sentidos e significados que essa experiência educativa teve na trajetória dessas educandas e educadoras/es. O encontro é atravessado por questões como: a busca pela democratização da universidade pública – entre as ausências e presenças de determinados sujeitos nesse espaço; a curiosidade e o envolvimento – tanto de educadoras/es quanto de educandas – em espaços educacionais; a organização espacial, social e política de comunidades quilombolas; a mobilização estudantil no ensino superior e a extensão universitária. Esses fatores marcam a travessia desses sujeitos que se envolveram no Cursinho entre os anos analisados nesta pesquisa e, a partir deles, mobilizamos dois eixos temáticos na análise dos dados: sentidos e significados, dilemas e deslocamentos.

As questões serão abordadas em nosso¹ trabalho tendo como metodologia um estudo de caso do CPQ-CM, fundamentado em uma pesquisa qualitativa e com as seguintes ferramentas: entrevistas semiestruturadas, observação participante na Comunidade Quilombola de Córrego do Meio e caderno de campo. Desse modo, o desenvolvimento deste trabalho passa por diferentes pontos, tais como: a descrição e a discussão acerca da microrregião de Viçosa e da comunidade quilombola Córrego do Meio, lugar onde a experiência acontece; uma revisão bibliográfica sobre a experiência dos cursinhos populares no Brasil; e a análise das narrativas de educandas e educadores/as acerca dos sentidos atribuídos à travessia no CPQ-CM.

O estudo foi desenvolvido ao longo dos anos de 2017 e 2018 no programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE FaE UFMG), e teve a CAPES como agência financiadora.

Começamos do Começo!

*Estrada de terra que
Só me leva, só me leva
Nunca mais me traz*

¹ Em alguns momentos, neste trabalho, usarei os termos como este pronome possessivo na primeira pessoa do plural e, em outros momentos, os termos serão colocados na primeira pessoa do singular. Isso porque acredito ser impossível construir um trabalho como este sozinha, as páginas que seguem são resultado de aulas, leituras e reflexões coletivas. Contudo, algumas experiências foram vivenciadas por mim, como as do trabalho de campo. Nesse sentido, escolhi, para ser coerente com o processo de construção desta dissertação e com as vivências, usar tanto a primeira pessoa do singular quanto a primeira pessoa do plural, de acordo com o que é colocado.

*Que vontade de não mais voltar
 Quantas coisas eu vou conhecer
 Pés no chão e os olhos vão
 Procurar, onde foi
 Que eu me perdi*
 (Carro de Boi, Milton Nascimento)

Essa história começa em 2012, quando eu cursava o segundo ano da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Nesse ano, fui convidada por um amigo, apelidado de Mingau², para participar do então Cursinho Popular de Paula Cândido (CPPC). Dois sentimentos me atravessaram na época: alegria e medo, o primeiro pela possibilidade de um contato com a sala de aula, alimentando a segurança e a motivação para me formar como professora de História. O segundo, pela possibilidade de colaborar com sujeitos que queriam entrar na universidade, conforme vivenciado por mim no cursinho do qual participei na minha cidade, Divinópolis/MG, chamado na época de PRÉ-POP³.

Já em 2012, comecei a colaborar com as aulas de história junto com Paulo⁴, um amigo de curso. E o mais surpreendente, nesse primeiro contato, foi conhecer a educação popular. Já nas primeiras reuniões, escutei muito sobre Paulo Freire, sem nem imaginar quem seria. E depois de algum tempo, percebi o sentido do termo popular para o CPPC e compreendi que ele era muito diferente da concepção do PRÉ-POP. O primeiro tinha no conceito de popular uma filosofia fundamentada na troca de conhecimento valorizando o saber e a experiência das classes populares, além da ideia de uma educação libertadora, fundamentada pela obra de Paulo Freire. Já o segundo tinha o popular como uma ideia de gratuidade para a população sem recursos para pagar um pré-vestibular.

A minha motivação para estudar os cursinhos populares passa a se articular também com a questão quilombola, tendo em vista que a experiência se deu na Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. A minha relação com ela se difere da que tive com o cursinho, mas meus pés

² Mingau se chama Renato e será um dos sujeitos colaboradores nesta pesquisa, porque me ajudará a pensar a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira, portanto será novamente apresentado, com maior atenção, mais adiante nesta dissertação. Conheci-o em 2011, quando ingressamos na licenciatura em história da UFV. Ele é o responsável pelo convite oficial para participar do cursinho como educadora de história em 2012. Isso porque ele era educador dessa disciplina no CPPC, e, por uma reorganização, deslocou-se para pensar as aulas de Cultura e Cidadania. Juntamente com Paulo, que será apresentado abaixo, ele tem influência direta na minha participação e envolvimento no cursinho.

³ PRÉ-POP foi um preparatório popular para o vestibular que aconteceu em Divinópolis/MG através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e o Colégio Roberto Carneiro. Participei do cursinho em 2010, quando cursava o terceiro ano do ensino médio.

⁴ Paulo é um amigo, também da licenciatura em história na UFV, da turma de 2011, com quem compartilhei os espaços da minha primeira experiência como educadora no CPPC. Também compartilhamos momentos de estudo e escrita de projetos de extensão e trabalhos científicos acerca da nossa experiência nesse cursinho. Mesmo não sendo um sujeito colaborador nesta pesquisa, a sua existência é importante para minha trajetória.

pisaram em seu chão muito antes de cogitar a realização deste trabalho. Ela tem início com as apresentações da Banda de Congo José Lúcio Rocha em conjunto com as do grupo de Maracatu O Bloco Viçosa – do qual fiz parte de 2014 até o fim de 2015.

Participamos todos os anos da Festa de Nossa Senhora do Rosário que acontece na comunidade, no terceiro final de semana de outubro, e é um dos eventos mais esperados do ano. A festa já está na 130ª edição e, em sua realização, um final de semana é dedicado às alvoradas, aos cortejos de rei e rainha. Trata-se de uma verdadeira celebração na qual o sagrado se mostra no encontro de uma pluralidade de manifestações que incluem as celebrações da igreja católica para Nossa Senhora do Rosário, o congado e o maracatu⁵.

Esta pesquisa me permitiu tomar conhecimento da dimensão de proximidade entre os espaços que vivenciei e as experiências durante a graduação. E, mais, foi o encontro entre debates, novos e desafiadores para mim, entre a questão quilombola e a educação popular na perspectiva de cursinhos populares. Voltar a esses lugares como pessoa e também como pesquisadora trouxe desafios como a aceitação na comunidade; o (re)conhecer e ser reconhecida, tanto da minha parte quanto da parte de sujeitos colaboradores e mestras/es que me ensinaram muito, para além da experiência do CPQ-CM. É desafiador saber chegar, pedir licença para entrar e colaborar com cabeça, braços, pés, mãos e coração para as demandas que vão surgindo. E isso foi possível tendo em vista a escolha metodológica que fizemos, contando com a observação participante. Afirmo ser gratificante entender, através da minha travessia com esta pesquisa, que deixei de ser conhecida na comunidade como “menina do maracatu” e passei a ser chamada pelo meu nome, por Tawani.

(Des)Caminhos metodológicos

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao caminhar.
(Cantares, Antônio Machado)*

O objetivo do nosso estudo é compreender os sentidos e significados atribuídos à experiência pelos sujeitos que construíram a vivência no CPQ-CM: as/os educadoras/es e educandas. E para a realização do estudo, desenvolvemos uma metodologia de viés qualitativo. A escolha se justifica porque a nossa investigação lida com a dimensão da subjetividade dos

⁵ Em 2018, a Festa contou com a Corporação Musical Monsenhor Lisboa, membros do Maracatu Quilombola, Congado de Marujos de Conselheiro Lafaiete e outros grupos culturais convidados.

sujeitos frente às experiências vividas. O viés qualitativo das pesquisas nos permite compreender, de forma mais aproximada, como os sujeitos são atravessados pelas experiências que passam em sua vida.

Ademais, a nossa metodologia qualitativa se fundamenta pelo viés do estudo de caso. Tal como aponta Lüdke e André (1986), uma das características do estudo de caso diz respeito às especificidades do que se é estudado. Conforme aponta os autores, essa singularidade é o que fundamenta o interesse dos pesquisadores. Este “(...) incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17). O Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio foi uma experiência que se relacionou com um movimento maior de cursinhos populares, em especial na Zona da Mata mineira, contudo contou com características singulares. Além disso, nós abarcamos as dimensões espaciais e situacionais de onde ocorreu nosso estudo, ou seja, a Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, o que também se relaciona com a metodologia do estudo de caso. E, de acordo com Yin (2005), “o estudo de caso contribui de forma inigualável para compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2005, p.21).

Sob esse olhar, o autor afirma que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p.32). E como uma das perspectivas de investigação, tal como aponta Yin (2005), desenvolvemos o estudo estabelecendo uma relação entre o caso e o contexto em que ele se insere. Ou seja, foi realizada uma descrição da microrregião de Viçosa e a formação da Universidade Federal de Viçosa, bem como da Comunidade Quilombola Córrego do Meio e também uma análise bibliográfica sobre os cursinhos populares no Brasil. Desse modo, entendemos que a análise da conjuntura se constitui enquanto um ponto importante para respondermos a nossa pergunta central, porque é através desse contexto, espacial, socioeconômico e político que se dá a experiência. Ademais, os sentidos e significados estão atrelados aos lugares sociais que educadores/as e educandas ocupam hoje na sociedade e possuem, também, uma dimensão de formação histórica desses lugares.

A partir do viés do estudo de caso, utilizamos três ferramentas: observação participante, diário de campo – com anotações e fotografias – e entrevistas semiestruturadas que serão justificadas ao longo deste tópico. Além disso, utilizamos como referência um grupo de organização do cursinho nas redes sociais, o qual inclui educadores e educadoras, colaboradores/as e algumas educandas. Neste grupo, estão as relatorias das reuniões semanais, planejamentos, organização de espaços de formação e fichas de inscrição de educandas dos

anos de 2015 e 2016.

Em acordo com Zanette (2017), acreditamos que a perspectiva qualitativa nos oferece os instrumentos necessários para a realização de um trabalho que contribua na elaboração e na descrição de experiências e processos de conhecimento de uma forma mais adequada. Dizemos isso tendo em vista a dimensão de colaboração que os sujeitos participantes possuem nas pesquisas qualitativas. Isso, porque esse tipo de metodologia permite a expressividade de suas existências por meio de conversas, registradas em cadernos de campo, e da observação participante, de entrevistas semiestruturadas realizadas ao longo desta pesquisa e do contato com os sujeitos.

Ao longo do primeiro ano de mestrado na Faculdade de Educação da UFMG (FaE UFMG), o projeto inicial viveu modificações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, financiada pela CAPES. E uma das mais preciosas, no sentido da riqueza da minha vivência enquanto gente e pesquisadora, foi a escolha de somente um cursinho para a realização do estudo. A proposta inicial apresentada ao PPGE da FaE- UFMG contemplava os sentidos e significados de educadores/as do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM) e do Cursinho Popular – Diretório Central dos Estudantes da UFV (CP-DCE/UFV). E essa questão estava ligada diretamente a minha vivência enquanto educadora nos anos de 2012 a 2014.

A partir das disciplinas, conversas e orientações, o projeto viveu duas transformações: primeiro, fizemos uma nova delimitação e escolhemos trabalhar apenas com o caso do CPQ-CM (antigo CPPC, no qual colaborei entre 2012 e 2014 enquanto educadora de história). E, segundo, incorporamos os sentidos e significados atribuídos por educandas⁶, (para além dos educadores e educadoras). Esse aspecto se mostrou fundamental para pensarmos a experiência numa perspectiva mais ampla. Ancoramos esses dois novos aspectos de trabalho e eles se apresentaram desafiadores logo no início. Isso, porque me vi diante de uma nova discussão: a questão quilombola. E também porque, a partir dessas escolhas, eu compreenderia a dimensão da experiência vivida pelas educandas, de uma maneira bem diferente da apresentada pelas avaliações que elaborávamos ao final dos anos em que tive a vivência como educadora no CPPC⁷.

Nesse sentido, escolhemos doze sujeitos colaboradores para a realização desta pesquisa.

⁶ Utilizamos a palavra apenas no feminino, porque, dentre os educandos e educandas do CPQ-CM, escolhemos 4 mulheres quilombolas para colaborarem nesta pesquisa. Mais adiante, apresentaremos às leitoras e leitores a nossa justificativa quanto a este recorte.

⁷ As avaliações faziam parte da metodologia do cursinho e eram realizadas ao final do ano para pensarmos o nosso trabalho no ano posterior. Nelas, as educandas e educandos avaliavam as aulas ao longo do ano, as educadoras e educadores e o funcionamento do cursinho no geral.

O desenho da nossa amostra teve orientações diferentes de acordo com os grupos entrevistados. São estes: educadoras/es, educandas e sujeitos colaboradores envolvidos no CPQ-CM. Ou seja, adotamos diferentes lógicas de escolha de sujeitos de acordo com a realidade dos grupos. Isso, porque escolhemos mulheres educandas do cursinho entre 2015 e 2016, tendo em vista o alto número de mulheres inscritas e também a percepção, durante o trabalho de campo, do envolvimento das mulheres na organização da comunidade. As/os colaboradoras/es e educadoras/es não passaram pelo recorte de gênero, porque percebemos que não caberia para esses dois grupos essa delimitação. A amostra de educadoras e educadores, por exemplo, respeitou uma lógica diferente de recorte, fundamentada pela atuação de sujeitos nas diversas áreas de conhecimento: linguagens, literatura e artes; ciências humanas e sociais; ciências exatas; e ciências da natureza. Essa escolha foi delineada com o intuito de termos a contribuição de sujeitos que se movimentam em diferentes perspectivas de produção do saber.

Já os demais colaboradores foram escolhidos mediante os processos vivenciados pelo cursinho, os quais sinalizamos: a transferência dessa experiência para o Córrego do Meio, a participação na Associação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira (ACP-ZM), a criação de uma disciplina ofertada pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB – Viçosa). Nesse sentido, buscamos sujeitos que colaboraram na construção de um conhecimento acerca da vivência do CPQ-CM entre 2015 e 2016. Todos os sujeitos colaboradores foram escolhidos/as durante o trabalho de campo, a partir do que Flick (2009) chama de teoria fundamentada. Foi somente a partir do trabalho de campo e da análise de envolvimento dos sujeitos que pudemos realizar a amostra da pesquisa. Em consonância com o apontamento que Flick (2009) nos traz sobre a amostragem, entendemos que esta é “concebida como forma de estabelecer um conjunto de casos, materiais ou eventos deliberadamente selecionados para se construir um *corpus* de exemplos empíricos com vistas a estudar o fenômeno de interesse de forma mais instrutiva” (FLICK, 2009, p. 48).

Da amostragem total, temos quatro educandas: Aparecida⁸, educanda do cursinho entre 2015-2016, que hoje é presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio (ACQCM), estudante do curso da LICENA⁹ na UFV e agricultora; Patrícia, educanda do cursinho entre 2015 e 2016, que acabou de se formar no nono ano da Educação de Jovens de Adultos (EJA), trabalha como doméstica em Viçosa, é agricultora e tesoureira na ACQM; Gláucia, educanda do cursinho entre 2015 e 2016, que hoje trabalha com bordados, criação de

⁸ Utilizaremos, ao longo da pesquisa, os nomes verdadeiros dos sujeitos colaboradores, mediante a autorização destes.

⁹ Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia/UFV.

animais e também acabou de se formar na EJA no nono ano; além destas, contamos com a colaboração de Cláudia, educanda do cursinho em 2015, também recém-formada no nono ano da EJA, agricultora e secretária da ACQCM.

A escolha dessas mulheres se deu através da observação participante em eventos e reuniões na comunidade. A partir desse trabalho de campo, percebi a participação intensa das mulheres na associação da comunidade, no seu processo de certificação e também na articulação de eventos e festejos. Vale aqui ressaltar que essa participação é percebida tanto no envolvimento em projetos, estudos, mobilizações acerca da questão quilombola e da sua própria subsistência, quanto na feitura de alimentos durante as celebrações que acontecem no Córrego do Meio¹⁰.

As mulheres da comunidade realizam inúmeras tarefas em seu cotidiano, “**as mulheres todas são bastante batalhadoras no serviço da roça, plantar café, panhar, capinar roça, né?**” (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018) [**Grifos meus**]. Atividades da casa, da horta, do cuidado com as criações são tarefas exercidas pelas mulheres. Elas também ocupam cargos na associação da comunidade e ainda se envolvem em projetos, muitos vindos da UFV, visando à melhoria de seu território, tal como é o caso do projeto de fossas sépticas que vai beneficiar 10 famílias da comunidade¹¹.

Um outro exemplo do engajamento é a mobilização realizada por elas, por meio da Associação Quilombola de Córrego do Meio, para realização de oficinas no dia 12 de maio de 2018, que teve intuito de apresentar a cultura da comunidade como os bordados, pinturas, crochê. Também foram realizadas brincadeiras com as crianças: peteca e corre cutia, além de oficinas como: construção da boneca Abayomi, em parceria com o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA); trançados no cabelo e dança de *break*¹².

Os/As educadores/as entrevistados/as foram: Pedro, educador de história entre 2015 e

¹⁰ É importante ressaltar a participação das mulheres na organização e no fazer dos eventos, porque, para quem não conhece a realidade local, ou a vê em um primeiro momento, entende-se que os homens são os articuladores. Isso acontece, porque comumente são eles quem falam nos espaços. Mas, com o tempo e com o trabalho de campo, pude perceber que a mobilização da comunidade para a certificação, para a organização de eventos e celebrações não seria possível sem as mulheres. Um exemplo disso foi a 130ª Festa de Nossa Senhora do Rosário, realizada em 20 e 21 de outubro de 2018 com um número significativo de participação. A contribuição dos corpos das mulheres foi essencial na nossa alimentação durante os dias de festa, além disso, as “lembrancinhas”, organização, as roupas e a organização como um todo não seriam possíveis sem elas. Algumas me relataram, durante a festa, que “viraram a noite” preparando os alimentos.

¹¹ Esse projeto está acontecendo em parceria com o departamento de Engenharia Civil da Universidade Federal de Viçosa, também estão sendo desenvolvidas pesquisas mediante a implementação das fossas.

¹² A comunidade tem um histórico de celebração no dia 13 de maio, dia de celebração do suposto fim da escravidão. Este dia é organizado pela banda de congo, com o cortejo da banda pelas ruas de Airões. Como em 2018 esse dia caiu em um domingo, a associação aproveitou o sábado, dia 12, para fazer um dia de oficinas, como citadas acima, e também para fortalecer o trabalho da comunidade, mostrando o artesanato feito em Córrego do Meio. Esse evento foi aberto para a comunidade em geral e para sujeitos de outras localidades, que participaram do dia 12 juntamente com diversas professoras e professores da rede estadual de Paula Cândido.

2016, licenciado em história e atualmente em um intercâmbio em Portugal, Matheus Zina, educador de química e matemática do cursinho entre 2015 e 2016, hoje cursa agronomia na UFV e participa do movimento estudantil na instituição. Também entrevistamos duas educadoras: Marília, educadora de literatura em 2015 e hoje professora na Escola de Família Agrícola (EFA) em Ervália, e Helena, educadora de biologia no segundo semestre de 2016 e hoje estudante de geografia na UFV, além de comissão organizadora do Estágio Interdisciplinar de Vivência, o EIV¹³.

Como afirmamos acima, também contamos com sujeitos colaboradores que nos ajudaram a compreender o contexto da transição do Cursinho Popular de Paula Cândido para a comunidade, e que resultou na mudança de seu nome para Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, bem como as mudanças e/ou permanências na construção deste. Para isso, contamos com: Thaynã, secretário municipal de cultura de Paula Cândido e educador de cultura e cidadania entre os anos de 2012 e 2013; Júlio, articulador/educador entre o CPQ-CM e a comunidade entre 2016 e 2017; Júlia, educadora do cursinho num espaço para se pensar a negritude coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) Viçosa, e Renato, membro da Associação de Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira entre 2014 e 2016.

A escolha dos instrumentos metodológicos, como afirmamos, foi fruto do contato com os sujeitos colaboradores durante a vivência no trabalho de campo e parte do processo de reestruturação do projeto no primeiro ano da pesquisa. O campo apresentou uma série de novos desafios que me permitiu compreender que os processos de movimentos como os cursinhos populares e seus enfrentamentos não esperam a nossa pesquisa ser realizada. Ou seja, a história é fluida, é fluxo constante. Os eixos de debate estão guiados pela organização da microrregião de Viçosa e pelo que entendemos por comunidade quilombola, passando pela experiência educacional do cursinho e finalizando com a análise das travessias de educadores/as e educandas neste espaço.

Tanto os cursinhos populares quanto a Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) compuseram e compõem as experiências pautadas pela educação popular vinculadas à

¹³ O EIV da Zona da Mata mineira é um movimento importante para se pensar a extensão universitária. Ele acontece com a parceria de sindicatos rurais de diferentes municípios, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) da região. Nesse estágio, os estudantes universitários participam de vivência na casa de agricultores familiares e em assentamentos, com propósito de conhecer os movimentos sociais do campo, e também participam de espaços que discutem: agrotóxicos, lógica econômica, questões de gênero, organizações políticas. E também têm a oportunidade de se engajar em alguma causa. Geralmente, após o estágio, os estudantes buscam algum movimento, dentro ou fora da UFV, para se vincularem de acordo com o que acreditam. Tanto o CPPC quanto o CPQ-CM receberam alguns/mas educadores/as que participaram como estagiários/as do EIV. Também vale apontar que participei do EIV em 2014 como estagiária e tive a minha vivência na comunidade de Boa Cama, em Acaiaca, onde conheci a EFA Paulo Freire.

Universidade Federal de Viçosa (UFV). No caso dos primeiros, eles se estruturam com a mobilização de estudantes da graduação na universidade como educadoras e educadores populares. O CPQ-CM, especificamente, contou também com a participação da Secretaria de Cultura e Educação do município de Paula Cândido e da Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio.

O Cursinho foi construído por um grupo de educadores/as, discentes da UFV, que possuem entre si diferentes locais de nascimento, faixa etária, gênero, raça e formação escolar, além dos diferentes cursos em que foram ou estão matriculados na Universidade Federal de Viçosa. Isso nos dá a dimensão de uma experiência permeada por diferentes visões sobre a educação e a sociedade como um todo.

Depois do processo de aquilombar-se¹⁴, da busca pelo reconhecimento do Estado, a Comunidade Quilombola de Córrego do Meio foi titulada, em novembro de 2015, como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP). O que hoje conhecemos como CPQ-CM surgiu, em 2009, como Cursinho Popular Paula Cândido (CPPC) através da participação de educadores e educadoras da Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata (ACP-ZM), a partir de uma demanda de moradores/as do município de Paula Cândido e de uma mobilização política local.

Em 2015, o cursinho começou a desenvolver suas atividades no Córrego do Meio, ainda antes de sua certificação pela Fundação Cultural Palmares (FCP), também pelas demandas da população, que se pautavam, entre outras, pela dificuldade de transporte para Paula Cândido aos sábados, concordando com uma sugestão da secretaria de cultura do município, através do Thaynã¹⁵. De acordo com ele,

Em 2015 com esse negócio da comunidade quilombola ser certificada a gente voltou muita a atenção para a comunidade. Eu lembro que desde que eu tava no cursinho, em 2013 já se falava da possibilidade do cursinho ir pra zona rural, porque o pessoal da zona rural tem menos acesso, uma vez que o povo de Paula Cândido tem a possibilidade de vir no ônibus da prefeitura, que paga 30 reais, pra poder fazer o cursinho do DCE aqui. E o povo da zona rural não conseguia chegar até Paula cândido pra poder fazer isso (Thaynã, entrevista em 14 de novembro de 2017).

Nesse trecho acima, Thaynã traz para nós tanto a relação entre a certificação e a ida do cursinho para a comunidade quanto o debate em torno de uma possível ida para a comunidade

¹⁴ Aquilombar-se, segundo Sousa (2008), está relacionado ao movimento quilombola e à luta pelos direitos dos grupos. De acordo com a autora: “O central é que aquilombar-se remete à luta contínua não pelo direito de sobreviver, mas pelo de existir em toda a sua plenitude. Trata-se da luta pela existência física, cultural, histórica, e social das comunidades quilombolas” (SOUSA, 2008, p. 171).

¹⁵ Thaynã é secretário municipal de cultura de Paula Cândido e foi o responsável por fazer a ponte entre educadores/as e a comunidade para a transferência do cursinho para Córrego do Meio. Ele é um dos sujeitos colaboradores da nossa pesquisa e contribui para pensarmos o momento de mudança do CPPC para CPQ-CM.

desde 2013, ou seja, antes do processo de reconhecimento. Sobre esse debate, percebi, através da observação participante e também do trabalho de Marques (2016), que a articulação da comunidade com entidades externas teve início muito antes da sua certificação. Nesse sentido, podemos afirmar que há um contato estreito com alguns grupos de Viçosa e também com estudantes da UFV, como é o caso d'O Bloco Viçosa, grupo de percussão que, desde seu primeiro ano, acompanha as festividades de Nossa Senhora do Rosário.

Dentre esses grupos, está o CPQ-CM. Como afirmamos, a presença do cursinho popular na comunidade tem início em 2015, antes da sua certificação, e traz uma nova perspectiva para o debate acerca dos cursinhos populares, portanto, uma contribuição importante para a literatura acerca do tema. Isso, porque, segundo Nascimento (1999), muitos cursinhos surgiram em comunidades populares com o intuito de incluir nas universidades sujeitos negros e carentes. O autor aborda essas questões na perspectiva das periferias das cidades, e não de comunidades rurais, como o caso do Córrego do Meio. Defendemos, portanto, que o caso do CPQ-CM apresenta algumas aproximações com as experiências de cursinhos em periferias, mas também se constitui nas suas especificidades.

O trabalho de campo teve início na 9ª Troca de Saberes de 2017 em Viçosa¹⁶. Na oportunidade, conversei com Lucas, então educador de geografia do CPQ-CM, sobre a pesquisa. Já nesse primeiro momento, ele apontou a principal dificuldade pela qual o cursinho passava: desmobilização de educadores/as e educandos/as no ano de 2017. Segundo ele, muitos sujeitos haviam saído e os/as educandos/as também não compareciam às aulas. Portanto, Lucas me informou que, mesmo com as tentativas de mobilização, o cursinho sofreu com as perdas de ambos os lados.¹⁷ Em certa medida, as conversas foram desanimadoras, porque o cursinho estava passando por entraves resultantes de uma desmobilização geral e de uma realidade política e econômica nada satisfatória em nosso país, tendo em vista o que entendo¹⁸ como Golpe Parlamentar de 2016 e as repercussões nesse processo, nos movimentos sociais e nas trajetórias dos sujeitos envolvidos¹⁹.

¹⁶ O evento acontece todos os anos na UFV, paralelo à Semana do Fazendeiro, e tem a proposta de ser um encontro de diferentes saberes, tradições e culturas na universidade.

¹⁷ É importante ressaltar que as perdas não foram específicas do CPQ-CM. Uma outra experiência de cursinho, na cidade de Espera Feliz, denominada de “Tecendo os Sonhos”, também paralisa suas atividades e desestabiliza a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira em 2017.

¹⁸ O golpe também é conhecido como “Golpe Institucional” e foi responsável pela retirada de Dilma Roussef, eleita democraticamente em 2014, da presidência do país.

¹⁹ Impossível não nos atentarmos a esse fato, 2016 foi um ano incerto na história política do nosso país. E, em 2017, vários setores, inclusive as instituições públicas de educação, sofreram com a falta de verba e com greves e paralisações. O corte de verbas repercutiu na falta de fomento para desenvolvimento de projetos de extensão, como foi o caso do CPPC. Além da questão da verba, temos também uma desmobilização de estudantes universitários, tendo em vista a necessidade de se articularem em outras causas e/ou mesmo se desvincularem dos movimentos como resultado de uma descrença geral.

Diante desse contexto, compreendi que, além de estudar a experiência dos sujeitos envolvidos no cursinho, educandos/as e educadores/as, poderia realizar outras vivências na comunidade, como colaboradora de suas festividades, eventos e o que estivesse em meu alcance²⁰. A observação participante prevista na metodologia estava planejada para as aulas do CPQ-CM, contudo, com a paralização do cursinho, enveredamos por outros caminhos.

Ainda em 2017, participei da 129ª Festa de Nossa Senhora do Rosário e comecei a conversar com sujeitos colaboradores para entender, pela perspectiva deles/as, como se deu a paralisação das atividades do cursinho. Durante a festa, conversei com Aparecida e também dialoguei com Júlio. Contudo, as minhas idas efetivas ao Córrego do Meio começaram em dezembro de 2017, mais especificamente nas reuniões. Em 2018, além das reuniões, também auxiliei Júlio e Patrícia a buscar sujeitos interessados pela alfabetização na comunidade.²¹ Portanto, participei de reuniões e das festividades que aconteceram em maio, nos dias 12 e 13, do bingo em setembro e também da 130ª Festa de Nossa Senhora do Rosário, que aconteceu em outubro.

Como apontado acima, as mudanças realizadas a partir do campo tiveram início com a mudança no foco da observação participante. Esta passou a ser realizada, na maioria dos casos, em reuniões da Associação Quilombola e da Associação da Banda de Congo José Lúcio Rocha, quando era convidada. Foi a partir da observação que realizamos a escolha das educandas colaboradoras nesta pesquisa. Além disso, a análise das fichas de educandas/os do cursinho nos anos de 2015 e 2016²² também colaborou nesse processo. Tendo as fichas em mãos, percebemos que a quantidade de mulheres era superior à de homens nos dois anos do projeto e também que o local de residência dos sujeitos não se restringia ao Córrego do Meio.

Nesse sentido, a escolha dessas mulheres também resulta de uma amostra significativa das/os educandas/os do cursinho. Dentre esses sujeitos, estipulamos um recorte: a idade para superior aos 25 anos, tendo em vista as diferentes características da vida adulta, como a dimensão da família, do trabalho e da educação, além da inserção na comunidade. Isso não significa que os homens não participassem do cursinho, o perfil encontrado foi de jovens e filhos e/ou sobrinhos das mulheres que também eram educandas, como é o caso de Aparecida,

²⁰ Durante o trabalho de campo e até posteriormente, participei de reuniões da associação da comunidade e da banda de congo, da novena de natal, onde conheci as casas de diferentes sujeitos da comunidade, ajudei na realização de um levantamento de pessoas interessadas em voltar a estudar, participei da mobilização para alfabetização de adultos na comunidade, de atividades do evento referente ao 13 de maio e do bingo para a realização do dia das crianças.

²¹ A experiência de alfabetização partiu de um desejo do Júlio, para de alguma forma rearticular o cursinho, mas em outros moldes. Contudo, até o presente momento, o projeto ainda não entrou em prática.

²² O recorte dos anos estudados foi realizado em decorrência da baixa mobilização do CPQ-CM em 2017 e da paralisação das atividades em setembro do mesmo ano.

Cláudia e Patrícia, educandas que tinham jovens da família também como educandos do CPQ-CM.

Exemplos da mobilização feminina são a participação das mulheres na EJA oferecida pela escola Estadual José Maurício Valente, a mobilização delas em torno da comemoração do dia 12 de maio realizada pela ACQCM, compondo as festividades do 13 de maio promovidas tradicionalmente pelo congado. Ademais, quando questionei Patrícia sobre a presença de quilombolas na EJA, ela afirmou que: “Da comunidade são só quatro, tudo mulher: eu, Gláucia, Lourdes e Cláudia. **Quatro mulheres, porque lá é assim, é mais movido por mulher.** O homem agora que tá participando mais é Júlio. Porque tá junto.” (Patrícia, entrevista em 04 de maio de 2018). [Grifos meus].

Diante da riqueza do campo e também da necessidade de coletarmos mais informações para o desenvolvimento da dissertação, questionamo-nos sobre a estrutura das entrevistas previstas no projeto. Também realizamos uma modificação na natureza das mesmas, passando de narrativas para semiestruturadas. A mudança aconteceu devido ao caráter da nossa análise, porque demandaria um tempo superior ao do mestrado para trabalhar com o volume de entrevistas narrativas propostas, ou seja, o conteúdo e a riqueza de informações são inversamente proporcionais ao tempo hábil da pesquisa.

A estrutura das entrevistas com os/as educadores/as e as educandas foi organizada em dois pontos: um primeiro sobre as trajetórias pessoais de cada sujeito, e o segundo acerca da participação e envolvimento no cursinho. Esses dois pontos nos permitiram mobilizar: os sentidos e significados, onde são abordadas as trajetórias, a importância da educação para esses sujeitos e a participação em projetos universitários (no caso dos/as educadores/as); e o que denominamos de dilemas e deslocamentos, em que são abordadas as questões de raça e gênero, a reflexão da ação e também a relação desses/as sujeitos com Viçosa.

Ainda realizamos entrevistas semiestruturadas com as/os colaboradoras/es: Júlia, Thaynã, Renato e Júlio, que nos ajudaram a compreender e analisar a transição e as mudanças do CPPC para o Córrego do Meio, repercutindo até na modificação de seu nome, como dito acima. Essas entrevistas foram direcionadas às questões do cursinho e de suas modificações.

Articulamos, a partir de Bondía Larossa (2002), a ideia de experiência com a de travessia. De acordo com o autor,

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além;

peraô, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra peiratês, pirata (BONDÍA LAROSSA, 2002, p. 25).

Através da etimologia da palavra “experiência”, o autor estabelece uma ligação com a travessia, que, como posto acima, diz respeito a um caminho percorrido pelos sujeitos e também com a ideia de prova, no sentido de provar e de perigo, relacionados com a ideia do sujeito se expor à experiência. Nesse sentido, ele afirma que “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘existe’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (BONDÍA LAROSSA, 2002, p. 25).

A definição de experiência para o autor se dá “sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação(...)” (BONDÍA LAROSSA, 2002, p. 26). Entendemos que as experiências de educandas e educadores/as no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio representam travessias nas trajetórias desses sujeitos. E possuem características singulares relacionadas com os lugares sociais que estes/as ocupam, mas que também se encontram no cursinho. Portanto, podemos afirmar que a experiência se realiza a partir da travessia realizada pelos sujeitos. Sem sujeitos, não há travessia e, portanto, experiência.

Os (des)caminhos metodológicos foram essenciais para compreender e traçar o caminho da construção desta pesquisa. O trabalho de campo nos permitiu “ler” nas entrevistas o que se fala e, também, o que se cala. Isso, porque os sujeitos não se resumem a suas falas durante uma entrevista formal. Estes/as podem se expressar de forma mais viva e efetiva de muitas outras maneiras, como nos gestos, na forma de se organizar, de planejar e de atravessar a vida. Essa é uma riqueza que nenhum gravador capta.

“Me organizando, posso desorganizar!”

*Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei,
e que pode ser que o senhor saiba
(Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa).*

Devido à articulação do cursinho com diferentes localidades e instituições, o nosso estudo perpassa pelo Córrego do Meio e também por Viçosa e Paula Cândido. A microrregião de Viçosa, que abarca o território tratado neste estudo, tem o seu povoamento relacionado ao processo de desenvolvimento da região através da agricultura e, principalmente, da produção do café. Esse ponto é fundamental para entendermos a dinâmica dessas localidades. Um outro

ponto importante é o surgimento e expansão da UFV, única instituição a oferecer educação superior gratuita na microrregião.

A existência da UFV e a marginalização de grupos sociais da microrregião de Viçosa sem acesso ao ensino superior estão ligadas ao segundo ponto a ser trabalhado no nosso estudo, os cursinhos populares na Zona da Mata mineira, mais especificamente o Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio. Portanto, também realizaremos uma discussão em torno das comunidades quilombolas.

No primeiro capítulo, vamos apresentar um breve histórico da microrregião de Viçosa e Paula Cândido com o intuito de apresentar uma leitura acerca desse território e discutir a realidade do local, tendo em vista as suas atividades, tais como: escola, saúde e emprego. Acreditamos ser necessária essa discussão, visto que a dinâmica do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio esteve inserida nessas localidades e, também, porque os/as educadores/as e educandas possuem e/ou possuíam relações distintas com Viçosa, Paula Cândido e Córrego do Meio, em decorrência dos espaços sociais nos quais estão e/ou estavam inseridos/as.

Já no segundo capítulo, vamos realizar uma aproximação do debate acerca de comunidades quilombolas e, mais especificamente, da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. Nesse capítulo, vamos abordar temas como: o autorreconhecimento dos sujeitos quilombolas, a certificação das comunidades, a organização de associações e a mobilização comunitária. Existe um amplo debate acerca das comunidades quilombolas desenvolvido por pesquisadores da área de humanas, e, para além dessa discussão, vamos nos ater ao caso do Córrego do Meio e de sua organização social, cultural, política e espacial. Nesse sentido, vamos descrever os sujeitos, seus modos de vida e suas organizações culturais, educacionais e políticas.

O terceiro capítulo é dedicado ao aporte bibliográfico acerca das experiências dos Cursinhos Populares pelo Brasil e à nossa análise sobre a experiência do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio. Nesse sentido, vamos partir de um levantamento sobre as experiências de cursinhos populares no Brasil e na Zona da Mata mineira para falar da experiência em si. Nesse capítulo, serão apresentados também os princípios dos cursinhos, educação popular, interdisciplinaridade e autogestão, além da Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira (ACP-ZM). Acreditamos que esse debate é importante devido à necessidade de observar a dinâmica específica desses cursinhos, e a ACP-ZM em específico, seu surgimento e a formação de educadores/as populares.

O quarto capítulo foi escrito a partir das análises das entrevistas semiestruturadas

realizadas com as educandas Gláucia, Cláudia, Aparecida e Patrícia e as/es educadoras/es Marília, Helena, Pedro e Matheus. As entrevistas foram realizadas entre 2017 e 2018, e a análise das mesmas foi realizada a partir de dois eixos: o primeiro, sentidos e significados, no qual apresentamos as trajetórias dos sujeitos, a travessia destes/as no cursinho e o significado dessa experiência. E, como desdobramento desse eixo, também são analisadas a importância da educação para esses sujeitos e também a participação em projetos de extensão. O segundo eixo é o de dilemas e deslocamentos, que aparecem nas narrativas e são percebidos durante o trabalho de campo. Nesse eixo, abordamos as questões de raça e gênero, bem como a reflexão da ação e também a relação desses sujeitos com o município de Viçosa.

Por fim, temos as considerações finais, em que retomamos de forma pontual os resultados da nossa pesquisa: o debate bibliográfico acerca dos espaços em que o Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio se insere, microrregião de Viçosa, comunidade quilombola e movimento de cursinhos populares universitários no Brasil, e a análise dos sentidos e significados atribuídos à experiência pelos dois grupos de educadores/as e educandas do CPQ-CM.

As travessias de educandas e educadoras/es na experiência do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio foram realizadas de forma singular por cada sujeito, mas mediadas pelo encontro destes com o CPQ-CM. Para as educandas, representou, em certa medida, uma aproximação com os espaços de educação formal. E, para os/as educadores/as, essa experiência educativa apresentou outros espaços de formação na experiência universitária e, também, uma aproximação com a educação popular.

Capítulo I - QUE LUGAR É ESSE? A ZONA DA MATA E A MICRORREGIÃO DE VIÇOSA

*Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer o balancê,
de se remexerem os lugares. [...] São tantas horas de pessoas,
tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.
(Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa)*

A experiência educativa do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM) é o centro da nossa investigação nesta pesquisa. Ele aconteceu na Comunidade Quilombola Córrego do Meio, situada em Airões, distrito de Paula Cândido. Esse município faz parte da microrregião de Viçosa, na Zona da Mata mineira²³. Nesse sentido, entendemos ser importante apresentar essa microrregião, porque ela é fundamental para compreendermos alguns aspectos e relações que atravessam o cotidiano de sujeitos do Córrego do Meio e também dos educadores/as do CPQ-CM.

Porto-Gonçalves (2012), afirma que “a sociedade e o território são indissociáveis. Toda a sociedade ao se constituir o faz constituindo o seu espaço, seu habitat, seu território” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 26). A dinâmica do CPQ-CM se deu através da relação entre diferentes localidades: Córrego do Meio, Airões, Viçosa e Paula Cândido. E, para além dessa multiespacialidade do cursinho, as educandas e educadores/as estabelecem/estabeleceram relações heterogêneas com esses territórios. Isso, porque cada grupo ocupa um lugar social, e isso reflete na ocupação dos espaços.

Portanto, os homens e mulheres quilombolas possuem uma dinâmica que se difere dos educadores e educadoras do CPQ-CM entrevistados/as. Os/as primeiros/as deslocam-se, em alguns casos diariamente, para Paula Cândido e para Viçosa em busca de serviços ligados à educação, saúde e também em decorrência de atividades laborais. Já os/as segundos/as vivem e/ou viviam, em sua maioria, no município de Viçosa e se deslocavam semanalmente para o Córrego do Meio, em decorrência das aulas do cursinho.

Como dito acima, tanto educandas como educadoras/es possuem algum vínculo com o município de Viçosa. Contudo, as relações são heterogêneas e estão relacionadas, em grande medida, com as escolaridades e com a educação e/ou trabalho. Dentre os sujeitos colaboradores

²³ Além de Paula Cândido, fazem parte da microrregião de Viçosa os municípios de: Alto Rio Doce, Amparo da Serra, Araponga, Brás Pires, Cajuri, Canaã, Cipotânea, Coimbra, Ervália, Lamim, Pedra do Anta, Piranga, Porto Firme, Presidente Bernardes, Rio Espera, São Miguel do Anta, Senhora de Oliveira, Teixeiras.

que possuem/possuíam²⁴ uma relação diária com Viçosa, estão: os/as educadores/as: Helena, Pedro, Marília e Matheus; e as educandas: Aparecida e Patrícia. Além deles/as, os demais sujeitos colaboradores também possuem uma relação com Viçosa, como é o caso de Júlia, estudante de geografia na UFV e representante do NEAB; Renato, representante da Articulação dos Cursinhos da Zona da Mata mineira e Thaynã, Secretário Municipal de Cultura de Paula Cândido.

A maioria dos sujeitos relacionados acima possui uma relação com Viçosa em decorrência da UFV. Mas também temos o caso de Patrícia, que se desloca diariamente de Córrego do Meio para Viçosa com seu marido, Luizinho, para exercerem seus ofícios. Em se tratando da realidade dos sujeitos quilombolas, esse deslocamento é uma prática comum. Mulheres e homens se deslocam diariamente de Airões para Viçosa e vice-versa. Também podemos dizer que o mesmo acontece com Paula Cândido, município do qual Airões é distrito.

Ademais, podemos afirmar que algumas características físicas da microrregião de Viçosa, a sua constituição de cidades, bem como a sua paisagem, solo e clima, definiram e definem as formas de povoamento e interação entre os sujeitos e a natureza. Nesse sentido, compreendemos que as atividades econômicas ligadas à agropecuária e à agricultura foram definitivas para o seu desenvolvimento. Além disso, a percepção do espaço também nos auxilia a compreender a existência da Comunidade Quilombola do Córrego do Meio. **“Trata-se de uma comunidade permeada por saberes locais, cosmologias, modos de vida e dinâmicas culturais próprias**, que se depara com uma parcela constante de expansão de atividades ligadas ao eucalipto em seus limites internos e externos” (MARQUES, 2016, p.6) [**Grifos nossos**].

Marques (2016) nos dá uma dimensão da paisagem que encontramos no Córrego do Meio, uma comunidade localizada no meio rural, em que a população possui as suas plantações de feijão, hortaliças, verduras, legumes e também de pimentas (muito gostosas e ardidas), mas que são cercadas por plantações de eucalipto de fazendeiros que não vivem na comunidade.

Os espaços que possuem construções de fazendas que remetem aos séculos passados também se constituem enquanto território de uma parcela significativa de mulheres e homens negras/os e pardas/os. Em Minas Gerais e, especificamente, em Viçosa, não é diferente. A cidade é cercada por comunidades, bairros periféricos e zonas rurais constituídas por sujeitos negros. A maioria ainda não certificada como comunidade quilombola, mas com traços culturais e raciais bem marcantes, como é o caso das comunidades de: Barrinha, Rua Nova, São José do Triunfo e Buieié. Podemos perceber, portanto, que além do Córrego do Meio, a

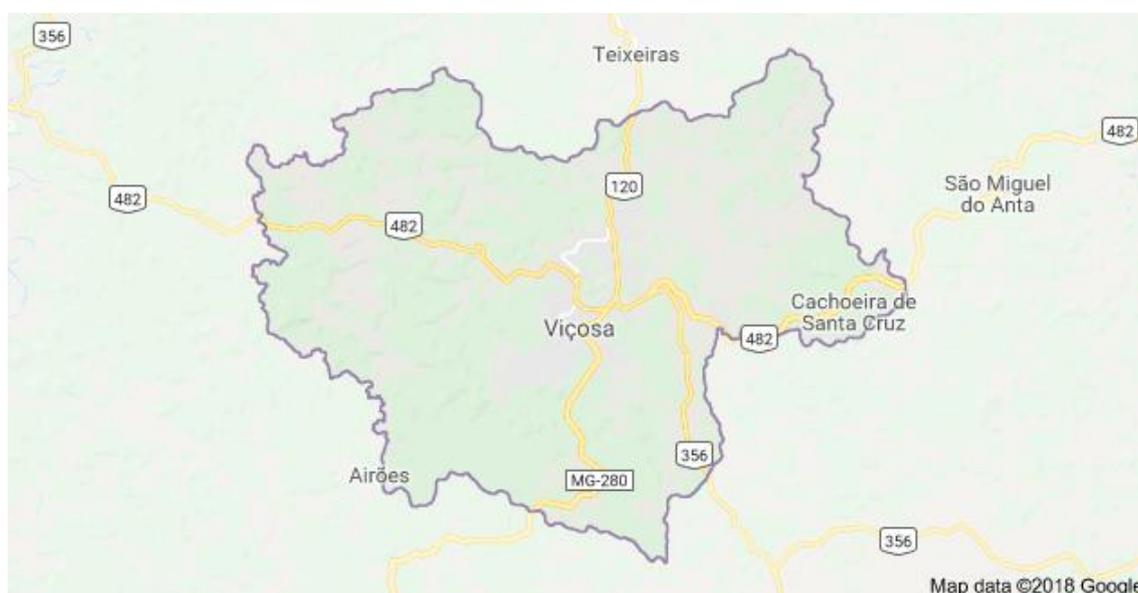
²⁴ O educador Pedro e a educadora Marília estão atualmente morando em outras localidades em decorrência de seu estudo e trabalho. Portanto, usaremos alguns verbos no presente e no passado.

microrregião de Viçosa possui um número significativo de comunidades negras²⁵.

1.1. O povoamento e a expansão de Viçosa

O município de Viçosa se localiza na Bacia hidrográfica do Rio Doce²⁶, entre as Serras da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade. Limita-se ao sul com os municípios de Coimbra e Paula Cândido, ao norte com Teixeiras e Guaraciaba, a oeste com Porto Firme e a leste com Cajuri e São Miguel do Anta. Podemos entender a demarcação do município de acordo com a Figura 1, disposta abaixo.

Figura 1 – Mapa de Viçosa



Fonte: Google Maps (2018)

O histórico de povoamento da macrorregião da Zona da Mata mineira, relacionado com o processo de colonização do Brasil, tem início com a queda do ciclo da mineração. Contudo, os primeiros habitantes da região foram os índios Puris, Aimorés e Botocudos, que ainda hoje

²⁵ Tive contato com essas comunidades durante a primeira etapa da Caravana Quilombola. Este é um projeto fomentado pela CNPQ e que visa compreender a relação com o alimento nas comunidades negras e quilombolas. Ele se inscreve, portanto, na área de soberania e segurança alimentar nessas comunidades. A primeira etapa do projeto foi realizada em 2018 e teve sua culminância na 130ª Festa de Nossa Senhora do Rosário. Contudo, existem atividades previstas para o ano de 2019 em outras comunidades negras e quilombolas que constituem a Zona da Mata mineira.

²⁶ Em 2015, a bacia do Rio Doce sofreu um crime ambiental praticado pela Samarco com o rompimento da Barragem do Fundão, localizada em Bento Rodrigues, no distrito de Mariana. Além do município, as cidades que estão no curso do rio tanto em Minas Gerais como no Espírito Santo foram atingidas pelo rompimento dessa barragem, mas não foi o caso do município. Os municípios diretamente impactados de acordo com o Ministério Público foram: Mariana, Barra Longa, Rio Doce, Santa Cruz do Escalvado, Sem-Peixe, Rio Casca, São Pedro dos Ferros, São Domingos do Prata, São José do Goiabal, Raul Soares, Dionísio, Córrego Novo, Pingo d'Água, Marliéria, Bom Jesus do Galho, Timóteo, Caratinga, Ipatinga, Santana do Paraíso, Ipaba, Belo Oriente, Bugre, Iapu, Naque, Periquito, Sobrália, Fernandes Tourinho, Alpercata, Governador Valadares, Tumiritinga, Galileia, Conselheiro Pena, Resplendor, Itueta, Aimorés, Baixo Guandu, Colatina, Marilândia e Linhares. Contudo, Viçosa não foi atingida por se localizar em um afluente que deságua no Rio Doce.

apresentam um foco de resistência na região. A concentração urbana teve início com, segundo Maria e Faria (2014), a população migrante de Mariana e Ouro Preto e com o intuito de encontrar terras férteis para a produção agrícola. O arraial teve origem em área de vale, próximo às margens do afluente do Rio Turvo Sujo, o ribeirão São Bartolomeu. E como diversos municípios brasileiros, Viçosa surgiu através da doação de terras para a Igreja (MARIA E FARIA, 2014, p. 7).

E em relação à nomenclatura, Silva (2014) ressalta que:

A formação administrativa do distrito de Santa Rita do Turvo, primeira denominação do povoado que dará origem ao município de Viçosa, remonta o decreto de julho de 1832, e o município do mesmo nome foi criado pela Lei provincial n. 1.817, de 30 de setembro de 1871, com território desmembrado dos municípios de Ubá, Ponte Nova e Mariana. A lei provincial n° 2.216, de 3 de junho de 1876, elevou Viçosa de Santa Rita a categoria de cidade. A comarca de Viçosa foi criada pelo Decreto estadual n. 230, de 10 de novembro de 1890 (SILVA, 2014, p. 46).

O povoamento da região da Zona da Mata mineira não foi incentivado. Isso, porque a Estrada Real era a única via de transporte das minas para o Rio de Janeiro e a ocupação da Zona da Mata era considerada um risco, tendo em vista a abertura de novas estradas e a dificuldade de fiscalização dos meios de transporte. Carvalho (2014) ressalta a preocupação da Coroa com o povoamento do território, na época da mineração, em decorrência da necessidade do controle exercido por ela no escoamento do ouro. Como se vê abaixo:

A ocupação de áreas periféricas à Estrada Real implicaria na abertura de novas rotas no interior para o litoral, o que levaria a uma perda do controle sobre o transporte do precioso metal e a sua não tributação. Assim, a coroa tornou proibida a ocupação daquela região, entre outras, até o início do declínio da produção aurífera, a partir de 1740 (CARVALHO, 2014, p. 52).

Além disso, os fatores naturais como a densa vegetação, as altas declividades e a hostilidade de grupos indígenas como os Aimorés, Botocudos e os Puris, resistentes à presença de homens brancos, contribuíram para uma povoação mais “lenta”. De acordo com Carvalho (2014), a ocupação de Viçosa teve início em 1745. A principal atividade da região era então a plantação de café, mas sem uma expressividade significativa. Na segunda metade do século XIX, ela é elevada à categoria de vila, em 1871, e após cinco anos, à de cidade, em 1876.

Com a elevação para a categoria de cidade, instalou-se uma Câmara Municipal e uma Prefeitura, gerando uma tímida porém importante autonomia municipal. Assim, essa cidade, como outras floresceram devido à economia cafeeira levando a Zona da Mata a deixar de ser uma área periférica do estado e do país. Todo esse progresso irá se completar com a instalação da estrada de ferro (CARVALHO, 2014, p. 56).

A construção da estrada de Ferro tem início em Viçosa no ano de 1885. A malha

ferroviária conhecida como Estrada de Ferro Leopoldina iria expandir a capacidade de comercialização de café na região, tendo em vista a abertura de novas possibilidades de ligação entre a região e a capital, Rio de Janeiro. Não podemos, contudo, entender essa expansão de forma homogênea na sociedade do período. Nesse sentido, algumas famílias “influentes” político, social e economicamente foram beneficiadas pelo desenvolvimento das atividades ligadas à produção de café – atividade fomentada, em grande parte, pela força de trabalho escrava.

As elites do café e a influência política estão também na construção da ESAV – Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Isso, porque a articulação dessas elites com Artur Bernardes, então Presidente da República (1918-1922), buscou implementar em Minas Gerais uma escola de ensino superior nos moldes americanos²⁷. De acordo com Castro (2015),

A configuração dos *land grant colleges* mediante parcerias com um complexo de instituições e agências voltadas para a pesquisa (que mantinham as estações experimentais) e extensão (com a cessão de técnicos para o campo), é que sedimenta a caracterização desse modelo como que pautado em atividades de ensino, pesquisa e extensão, vistas como complementares dentro de um sistema de articulação desta instituição de ensino com produção agrícola e industrial do país (CASTRO, 2015, p.13).

No trecho acima, Castro (2015) nos chama a atenção para a preocupação com ensino, pesquisa e extensão. Isso, porque, de acordo com a autora, a criação da ESAV atendia aos interesses da classe produtora mineira e do próprio Estado correspondente ao desenvolvimento de Minas Gerais na época. “Neste projeto, a educação adquire importância, principalmente em torno da atenção que a disseminação do ensino agrícola recebe no contexto do debate ruralista como fórmula de superação da crise da agricultura brasileira na primeira República” (CASTRO, 2015, p. 12).

As obras foram concluídas em 1925, a escola possuía autossuficiência em todos os aspectos em relação à cidade, ou seja, havia moradia e os recursos necessários para o seu funcionamento. Nesse sentido, Carvalho (2014) aponta que, em um primeiro momento, a inserção da universidade na cidade não trouxe modificações significativas, tendo em vista sua autossuficiência e localização afastada do centro.

Ao longo do século XX, a cidade continua com uma economia basicamente agrícola. Em 1948, a ESAV foi transformada em Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG) pelo governo do estado. Castro (2015) nos aponta que:

²⁷ “A ESAV foi inspirada no modelo do *land grant colleges* do meio oeste estadunidense. Os *colleges* eram instituições criadas com foco no desenvolvimento das áreas rurais do interior do EUA, em seus diversos aspectos, tanto tecnológico, social e econômico e tinham como base a noção de “aprender fazendo” pautadas na pesquisa, ensino e extensão funcionando em uníssono” (CARVALHO, 2014, p. 68).

A “Escola de Viçosa” a partir de 1948 é transformada em Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG), uma universidade criada em ato legal pela junção de Escolas e Serviços componentes: Escola Superior de Agricultura; Escola Superior de Veterinária; Escola Superior de Ciências Domésticas; Escola de Especialização; Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão (CASTRO, 2015, p.22).

São poucos os empreendimentos industriais em Viçosa ao longo do século, mesmo com a industrialização e a urbanização do Brasil a partir da década de 50. De acordo com Carvalho (2014), na metade do século XX, existiam 84 indústrias de médio e pequeno porte, porém a maioria da população vivia na zona rural – de 35.588, apenas 6.424 pessoas viviam na área urbana. O autor também aponta que a década de 1960 foi marcada pelo crescimento da universidade. Federalizada em 1969, ela passou a se chamar Universidade Federal de Viçosa (UFV). Segundo Maria e Faria (2014),

A federalização da antiga UREMG sucedeu-se em 1969, sob a forma de Fundação. A partir desta época, a então Universidade Federal de Viçosa, agente determinante da produção do espaço urbano viçosense, com o seu crescente desenvolvimento, começou a demandar uma infraestrutura da cidade. Viçosa se transformou para atender a população migrante composta de estudantes, professores, funcionários e pessoas provenientes da microrregião que vieram em busca de oportunidades oferecidas pela instituição. Frente a esta transformação, a cidade de Viçosa cresceu em resposta às demandas geradas pela UFV. Pode-se afirmar que esta ampliação interferiu espontaneamente na vida da população que passou a viver, praticamente, em função da Universidade (MARIA E FARIA, 2014).

Em consonância com as autoras, Carvalho (2014) aponta a década de 1970 como início do crescimento e expansão da cidade. A federalização da UFV e sua expansão, através do repasse de recursos, resultou na oferta de empregos. A chegada da BR-120 facilita o trânsito de pessoas e mercadorias de Viçosa para outras regiões, principalmente Belo Horizonte, que passa a exercer mais influência na região, se comparada ao Rio de Janeiro, nessa década. Um outro impulso é o êxodo rural, causado pela estagnação do mercado de café e pela busca de outras formas de trabalho pelos sujeitos, principalmente na universidade em expansão.

As décadas finais do século XX são marcadas pela verticalização do centro de Viçosa, com a construção de prédios que visam atender as demandas de estudantes e professores da UFV. Há um tímido aumento das atividades comerciais para atender essa mesma população flutuante²⁸. Podemos entender a ocupação da área central vinculada à essa população, e o surgimento e a ocupação de bairros realizados por viçosenses. Compreendemos essa separação como uma segregação espacial presente até os dias de hoje no município e nítida na construção de prédios com características tais como *kitnet's* e de prédios com muitos andares e

²⁸ Por população flutuante entendemos serem sujeitos que habitam uma determinada localidade por um determinado tempo como, por exemplo, para estudar ou cumprir um trabalho temporário, nesse sentido não possuem residência fixa no local.

apartamentos bem pequenos, com 2 ou 3 quartos no máximo, para atender a maioria de estudantes da Universidade Federal de Viçosa, nascidos em outras cidades e que vão para lá com o objetivo de cursar o ensino superior.

O final da década de 1990 foi marcado por um momento de crescimento urbano tímido e estagnação do crescimento econômico da cidade, mas serviu como prelúdio dos processos que estariam por vir. As mudanças trazidas pela presidência de Luiz Inácio Lula da Silva irão ter grandes impactos na forma da economia do País e especialmente no ensino superior, refletindo em um novo surto de expansão na cidade de Viçosa (CARVALHO, 2014, p. 96).

Para pensar esse momento descrito por Carvalho (2014) em seu trabalho, devemos falar do REUNI, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, realizado entre os anos de 2007 e 2012. O programa foi responsável pela abertura de diversos cursos noturnos e novas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa, aumentando assim o número de estudantes e professores da universidade e, proporcionalmente, o número de habitantes no município. Além disso, entre os anos de 2001 e 2005, foram abertas 3 faculdades particulares em Viçosa: Escola de Ensino Superior de Viçosa (ESUV) e a Faculdade de Viçosa (FDV) em 2001; já em 2005, a Universidade de Viçosa – UNIVIÇOSA. “Essas novas expansões consolidaram a hiperdensificação do centro e a densificação de outros bairros, ao passo que nesse período aumentou-se o número de municípios polarizados por Viçosa” (CARVALHO, 2014, p. 98).

O autor argumenta que o desenvolvimento das universidades em Viçosa garante a classificação da cidade como média, com a espacialização funcional no oferecimento do ensino superior e também no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. De acordo com ele,

A cidade deixa de ser mais uma cidade produtora de café, uma cidade-ferrovia, para se tornar uma cidade universitária. O estabelecimento do meio técnico-científico informacional possibilitou que funções urbanas semeadas por Arthur Bernardes florescessem e se consolidassem, assim como se consolidou a centralidade de Viçosa na rede urbana, que pode ser agora considerada uma cidade média caracterizada pela especialização funcional (CARVALHO, 2014, p. 127).

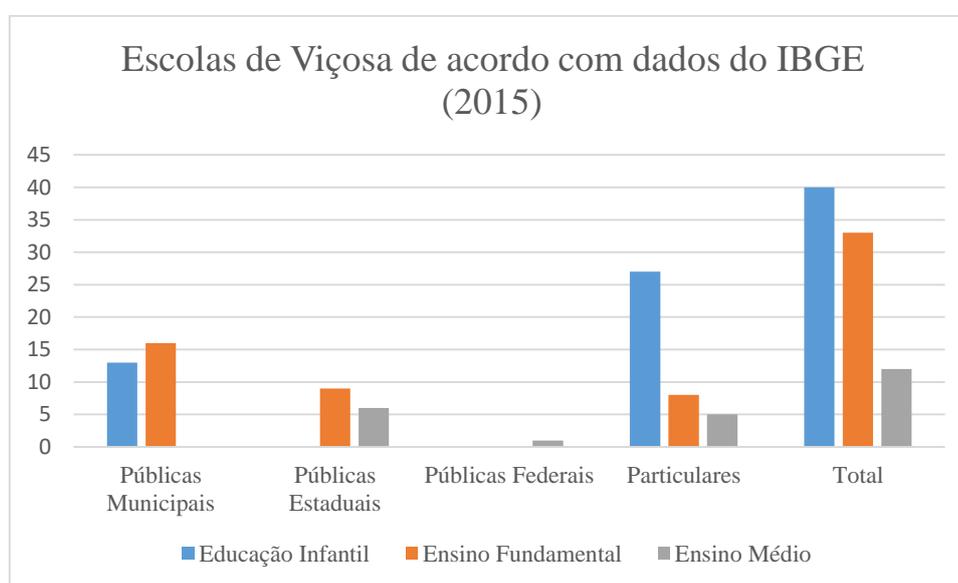
Além da densidade urbana, intensificada com a presença das universidades, Viçosa desenvolveu uma economia voltada para o comércio de bens e serviços vinculados às demandas da população de estudantes. Segundo o IBGE, a população, no último censo (2012), é de 72.220 habitantes. Desse total de habitantes, pelo menos 16.880 são estudantes no ensino superior. E, de acordo com Carvalho (2014), essa dinâmica afeta a economia da cidade em, principalmente, dois aspectos: a especulação imobiliária, principal responsável pela verticalização do centro da cidade, e a oferta de bens e serviços, citada acima.

O município possui 39 estabelecimentos de saúde, desses, 27 são de esfera pública e 12 são de esfera privada. Além disso, 32 possuem algum atendimento no âmbito do SUS. A cidade

conta hoje com 2.799 empresas, que correspondem a 23.716 ocupações, 30,7% da população possuem uma ocupação laboral e 33,9%, um rendimento nominal mensal²⁹.

A taxa de escolarização no município é de 99% entre jovens de 9 a 14 anos. Além das universidades, o município conta com escolas de todos os níveis educacionais, como consta na tabela abaixo. O ensino privado possui escolas em todos os níveis, as escolas públicas municipais são de ensino pré-escolar e fundamental. As escolas estaduais são de ensino fundamental e médio. Ainda segundo o IBGE, eram 13.784 estudantes matriculados na educação básica no município em 2015.

Gráfico 1 – Escolas em Viçosa de acordo com dados do IBGE



Fonte: Autoria Própria.

Não tivemos acesso a características desses estudantes, ou seja, quantos são viçosenses e quantos se deslocam de outras regiões para estudarem no município, seja em nível de ensino médio ou superior. Mas é comum o deslocamento de jovens da microrregião de Viçosa para cursarem o terceiro ano do ensino médio e fazerem o preparatório para o ENEM em dois principais colégios particulares da cidade, para além dos estudantes da graduação. De acordo com a assessoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Viçosa, o município tem em média 20.000 moradores/as flutuantes.

A partir desse panorama do município, podemos compreender o lugar que este ocupa na mesorregião da Zona da Mata mineira, junto com demais cidades como Ubá, Juiz de Fora e Ponte Nova. Além disso, podemos relacionar o deslocamento de sujeitos da microrregião de

²⁹ De acordo com dados do IBGE (2010), essas são as ocupações referentes às empresas no município, contudo existem também as ocupações informais e as que são referentes a hospitais, escolas, casas de famílias e também existem os/as trabalhadores/as autônomos/as.

Viçosa para o município tendo em vista a oferta de trabalho e educação. Como exposto acima, esse é o caso de sujeitos de Paula Cândido, Airões e da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. Os motivos dos deslocamentos, também como apontamos acima, são fundamentados, em grade medida, pelo trabalho e educação, como é o caso de educandas e educadoras/es do cursinho entrevistadas/os nesta pesquisa.

Ademais, mesmo com a centralidade de Viçosa na Zona da Mata mineira, não é sempre que a população flutuante do município é de outras localidades da região, como é o caso dos/as educadores/as do CPQ-CM colaboradores/as nesta pesquisa. Pedro é de Contagem, cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte; Marília nasceu em Espera Feliz, município que fica entre Minas Gerais e Espírito Santo, numa região denominada Alto Caparaó; Matheus Zina é de Campos Gerais, no sul de Minas Gerais, e Helena nasceu em Coronel Fabriciano, no Vale do Aço mineiro. Como podemos perceber, todas/os educadoras/es são de Minas Gerais, contudo chegam até Viçosa de diferentes localidades do estado.

Além de Viçosa, o cursinho também se articula em Paula Cândido. A cidade se encontra a 26km de Viçosa e possui um contingente menor de pessoas e bens de serviço. Contudo, exerce um papel importante se tratando de saúde, trabalho e educação para a população de Airões e da comunidade e, portanto, para além de ser um ponto de articulação da experiência do CPQ-CM, o município é importante para pensarmos o deslocamento diário de sujeitos da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio.

1.2. A microrregião de Viçosa: Paula Cândido e Airões

Paula Cândido se localiza na microrregião de Viçosa, na Zona da Mata mineira. O local foi habitado, primordialmente, pelos grupos indígenas Botocudos, Puris e Coroados. Esses grupos indígenas foram considerados por muitos colonizadores como hostis e violentos. Contudo, essa visão representa um viés colonizador de enxergar povos que diferem do que os homens brancos exploradores esperam encontrar. A classificação “hostis e violentos” significa, nesse sentido, que houve uma resistência por parte desses grupos indígenas diante da presença do colonizador³⁰.

Percebemos, no caso da Zona da Mata mineira, a exemplo da maior parte do território nacional, a doação de sesmarias por parte da Coroa com o objetivo de estimular o povoamento pelos colonizadores e demais trabalhadores/as. Nesse sentido, a existência de povos indígenas

³⁰ Diante do processo de colonizações, houve por parte dos povos tradicionais um movimento de resistência diante da violência dos invasores de suas terras. O processo de resistência persiste até os dias atuais diante da constante ameaça de perda de terras e vidas indígenas, ameaçadas pelo avanço do agronegócio.

é ignorada³¹ por parte de sujeitos envolvidos na negociação de terras, e esses grupos são, na maioria dos casos, dizimados³².

O início de seu processo para a transformação em um povoado se assemelha muito com o de Viçosa, pois teve início com a doação de terras de João Gomes Barroso. De acordo com Queiroz (2013),

Em 1772, originou-se o povoado que recebeu o nome de São José do Barroso: São José, patrono da primeira capela construída no local; Barroso em homenagem ao doador das terras, João Gomes Barroso. Em 1953, com sua emancipação política, muda-se também o nome, vindo a chamar Paula Cândido, em homenagem ao médico, político e conselheiro do Império, Dr. Francisco de Paula Cândido [...] (QUEIROZ, 2013, p.45).

A cidade faz divisa com os seguintes municípios: ao sul, com Divinésia e Visconde do Rio Branco, ao leste, com São Geraldo e Coimbra, ao norte, com Viçosa, e, ao oeste, com Presidente Bernardes e Porto Firme. E é formada por mais de 20 comunidades como Airões, onde se localiza o Córrego do Meio: Comunidade dos Barros, Chácara, Taquaraçu, Chaves, Encadeado, Quatro Barras, Lamim, Santa Rosa, São Mateus.

Figura 2 – Mapa de Paula Cândido



Fonte: Google Maps (2018)

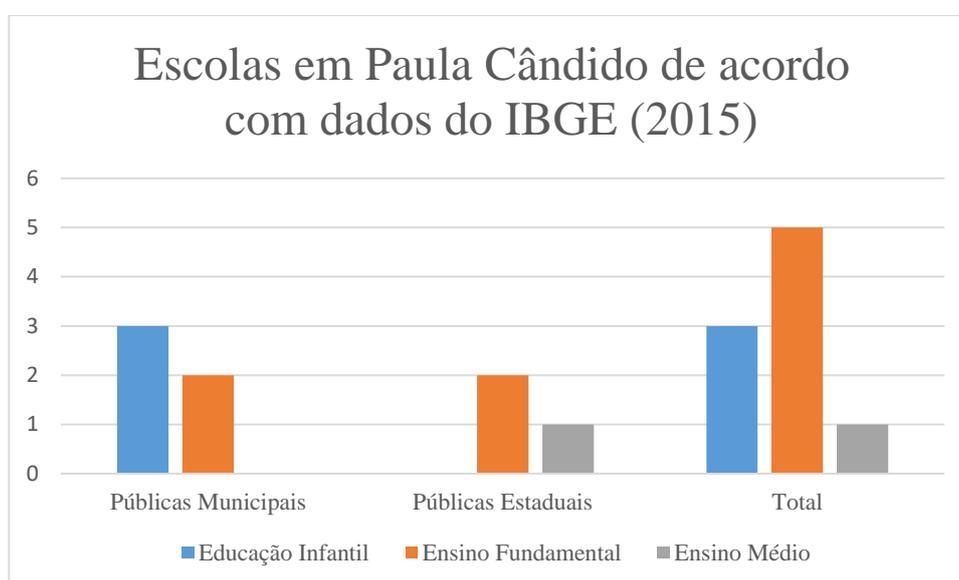
³¹ Mesmo com a demarcação de suas terras, sob ameaça no atual governo com a transferência da responsabilidade das demarcações da FUNAI para o Ministério da Agricultura, os grupos indígenas sofrem constantes ataques de grandes proprietários de terras, pecuaristas e agricultores.

³² A partir dessa discussão, podemos relacionar os nomes e processos de urbanização das vilas e arraiais espalhados pelas Minas Gerais com as doações das sesmarias realizadas pela Coroa. Este é o caso de Viçosa, que recebeu diferentes nomes relacionados com seus donatários da Igreja, tais como: Santa Rita do Turvo e Viçosa de Santa Rita, fazendo uma homenagem ao bispo da arquidiocese de Mariana, D. Viçoso. Isso acontece especialmente na Zona da Mata mineira, pois grande parte das terras eram da própria Igreja, como apontam Silva (2014) e Carvalho (2014).

De acordo com o IBGE, a população de Paula Cândido, no último censo (2010), foi de 9.271 habitantes. A economia é baseada em atividades agropecuárias e o município possui 106 empresas atuantes, com 618 sujeitos empregados³³, cerca de 7,7% da população total. No que diz respeito à saúde, o município possui três estabelecimentos que atendem pelo SUS e nenhum com capacidade para internação.

Sobre a realidade educacional do município, ao todo são 1.754 estudantes matriculados. A cidade possui um total de 8 escolas públicas das esferas municipais e estaduais, e nenhum dos níveis educacionais pré-escolar, fundamental e médio são ofertados por instituições particulares, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Escolas em Paula Cândido de acordo com dados do IBGE



Fonte: Autoria Própria.

Dentre as escolas estaduais do município, está a Escola Estadual José Maurício Valente, localizada em Airões, distrito do município, em um contexto de zona rural, ao norte da cidade. A instituição é responsável por atender não só a população de Airões, mas também da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. Além da educação básica do ensino regular, a escola conta com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que também atende estudantes da comunidade, todas mulheres.

A escola, além de atender o ensino fundamental, oferece, desde o segundo semestre de 2016, a EJA para o ensino fundamental II: do sexto ao nono ano. Patrícia, Cláudia e Gláucia concluíram o nono ano do ensino fundamental no segundo semestre de 2018. Cláudia afirma

³³ Vale ressaltar que a mesma lógica empregada para a população referente ao município de Viçosa se inscreve à realidade de Paula Cândido, ou seja, existem trabalhadoras e trabalhadores de diferentes setores como o comércio, a agricultura e a agropecuária que não estão inseridos nessa contagem do IBGE.

que a EJA foi resultado da mobilização do diretor da instituição e foi a primeira turma do ensino fundamental. Essas três mulheres paralisaram seus estudos no ensino fundamental em decorrência da necessidade de trabalhar para colaborarem com o sustento do núcleo familiar. Ademais, Gláucia e Cláudia afirmam que percorriam uma longa distância entre a casa e a escola, o que dificultava ainda mais a frequência.

Com suas trajetórias escolares interrompidas, essas mulheres, que hoje são mães, estruturam suas famílias com o intuito de oferecer uma realidade aos seus filhos e filhas distinta da vivenciada por elas. Isso, porque eles/as não precisam se preocupar com o trabalho para ajudar no sustento da família e, também, possuem uma escola próxima da comunidade. Percebemos, nesse aspecto, uma mudança geracional importante. Patrícia possui 4 filhos e todos estão inseridos no contexto educacional, tanto na educação básica como no ensino superior e/ou concluíram o ensino médio. O mesmo vale para os 4 filhos e a filha de Cláudia e para os 3 filhos de Gláucia. A relação com a escola dos filhos é posta por Patrícia quando ela se refere à necessidade de estudar.

Antes eu tinha dificuldade de ensinar lição de casa, você tinha que quebrar a cabeça pra ajudar eles entender o que é. Então quando você volta a estudar, você tem mais claro isso. E até mesmo com a vida você consegue raciocinar mais, você conhece aprender mais coisa, você conhece interpretar mais coisas, que eu acho no meu caso foi muito interessante, que eu consegui ver as coisas de um outro jeito diferente. Então eu pretendo continuar mais um cadinho, pelo menos até o ensino médio (Patrícia, entrevista em 04 de maio de 2018).

A importância da educação posta por Patrícia é percebida pela preocupação com o ensinar para os filhos e também com continuar os estudos. A vontade de continuar a estudar foi explicitada para mim em uma reunião da associação, em que uma das pautas foi a mobilização na comunidade e em Airões, com a coleta de assinaturas, com o intuito de abrir uma turma no Ensino Médio na comunidade. Além da escola, Airões possui um posto de saúde e a Igreja de Nossa Senhora das Dores, onde é celebrada a Festa de Nossa Senhora do Rosário em todo 3º final de semana de outubro, segundo a tradição da Banda de Congo José Lúcio Rocha de Córrego do Meio. Além da Igreja, também foi construída na comunidade a Capela de Nossa Senhora do Rosário, finalizada em 2018.

Como dito acima, muitos sujeitos se deslocam, tanto para Paula Cândido quanto para Viçosa, em razão do trabalho e da escola. O distrito possui uma van escolar responsável pelo deslocamento diário de estudantes para Paula Cândido. O deslocamento para Viçosa é realizado pelo Tião, morador de Airões, que possui um ônibus e percorre o trajeto diariamente para o município.

Ao longo deste capítulo, apresentamos o contexto da microrregião de Viçosa, na Zona

da Mata mineira, mais especificamente os municípios de Viçosa e Paula Cândido, onde se localizam Airões e a Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. A importância de compreender alguns aspectos dessas cidades se justifica pela relação social, econômica e política que permeia o trabalho, a educação, a saúde e a sociabilidade dos sujeitos colaboradores nesta pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que o Cursinho Popular Quilombola de Córrego do Meio está inserido no contexto territorial da comunidade, mas, ao mesmo tempo, é articulado por diferentes espaços.

Ademais, como apontamos acima, há uma diferenciação nas relações estabelecidas em Viçosa decorrente do local de origem, classe social, trabalho e escolaridade. E, como consequência, a percepção da cidade e a sua ocupação se dão de formas diversas. Uma maioria de educadoras/es do Cursinho está em Viçosa em função da existência da universidade e, em contraponto, os sujeitos quilombolas se vinculam ao município em decorrência da necessidade de trabalho e serviços, como os relativos à saúde pública.

A caracterização das relações estabelecidas pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa com o município de Viçosa se relaciona com dois aspectos fundamentais para compreendermos o surgimento do cursinho. São estes: o distanciamento físico e simbólico da UFV para alguns grupos sociais, como os quilombolas, na Zona da Mata mineira; e, como decorrência, a mobilização de sujeitos dentro e fora da universidade por experiências que se orientem na busca da democratização do acesso a essa instituição.

Capítulo II – “QUILOMBOLA QUE EU JÁ SOU, CARREGO NA VEIA HÁ MUITO TEMPO” - A COMUNIDADE DE CÓRREGO DO MEIO

*Os tambores de Minas soarão
Seus tambores nunca se calaram
Era couro batendo e era lata
Era um sino com a nota exata
Pé no chão e as cadeiras da mulata
E o futuro nas mãos do menino
Batucando por fé e destino
Bate roupa em riacho a lavadeira
Ritmando de qualquer maneira
E por fim o tambor da musculatura
O tum-tum ancestral do coração
(Tambores de Minas, Milton Nascimento)*

A Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, lugar onde se deu a experiência sobre a qual nos debruçamos nesta pesquisa, está inserida no contexto de comunidades negras rurais que, após um longo processo de autorreconhecimento enquanto comunidade quilombola, busca a certificação do Estado e passa a lidar com os processos desse reconhecimento. “O tema dos quilombos coloca em pauta, enfim, o poder de nomeação (que cria o nome) e atribuição (que o atribui) de que é instituído o Direito e seu garantidor, o Estado, detentor da palavra por excelência” (ARRUTI, 2008, p.15).

Neste capítulo, nos dedicaremos à discussão sobre as questões acerca das comunidades quilombolas e, mais especificamente, da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, com o auxílio da bibliografia (MARQUES, 2016; FERREIRA, 2016; ARRUTI, 2009, 2008, 1997; SOUZA, 2008; CARRIL, 2006) e também do diário de campo.

2.1. O que entendemos por comunidade quilombola?

A discussão em torno das comunidades quilombolas perpassa questões como as identitárias, legislativas, históricas, antropológicas, de violência, de resistência, de apagamento e silenciamento; de outras formas comunitárias de existir. Mas, mais do que isso, as comunidades quilombolas representam para os sujeitos quilombolas um processo de autorreconhecimento e de um diálogo constante com a normatização do Estado em busca da certificação e da demarcação de seu território.

A relação com o Estado nos é posta por Gláucia quando afirma que “um papel que vem

pra te dar uma origem de uma coisa que você já passou, que você vê a história do antepassado das pessoas. [...] **Quilombola que eu sou já carrego na veia há muito tempo**” (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018) [**Grifos nossos**]. Tal como nos pontua Gláucia, ser quilombola está para além da questão do Estado, do “papel”, que lhe certifica ser uma coisa que ela já é. Não podemos perder de vista esta colocação, porque ela nos coloca diante da consciência de si de uma mulher, e mais, de um grupo de sujeitos da comunidade. Ou seja, consciência de quem são, do lugar que ocupam e do que significa, diante do Estado e da sociedade civil como um todo, ser quilombola.

Ademais, a narrativa de Gláucia nos orienta para o entendimento da certificação ancorada na busca por direitos dos povos quilombolas. Ou seja, a certificação é importante para a garantia de direitos, na saúde, educação, nas políticas públicas ligadas à terra, à produção de alimentos. Pois quilombolas esses sujeitos já sabem que são³⁴.

A consciência de si, apresentada acima, é verbalizada pelos sujeitos em diversos momentos, tanto em reuniões quanto em conversas informais. Por exemplo, através de relatos de situações de discriminação que passaram em diferentes espaços. E também quando falam sobre a ausência de corpos negros nos espaços em que estão inseridos – como no caso dos estudantes da UFV; e até na Escola Estadual José Maurício Valente, que não possui professoras e professores negros³⁵.

Os olhares dessas mulheres sobre seu entorno, com as suas lentes de enxergarem o mundo fundamentadas na questão de serem mulheres, quilombolas, negras, com famílias negras, da zona rural, levam-nas para observações de como a sociedade se organiza, e as ausências e violências cometidas contra sua gente não lhes escapam. Nesse processo de consciência de si, há também uma valorização da história de seus antepassados.

Esses dias tava conversando sobre isso (história) com a minha irmã, e ela falou que não gosta de coisas sobre os antepassados e nem de cultura. Foi até a questão da foto (do desfile do dia 12 de maio) que eu tinha mandado pra ela. Ai tá, eu falei com ela “me desculpa então ter te mandado essas fotos, mas eu adoro falar da cultura e dos meus antepassados”. Se eu não falar da cultura e dos meus antepassados eu vou falar de quê? Entendeu? (Patrícia, entrevista em 04 de maio de 2018).

³⁴ Nesse sentido, o processo de certificação é resultado de lutas por políticas públicas que contemplem as suas especificidades, como as do campo da saúde e da educação. Em diferentes momentos e conversas, pude presenciar, nas falas e ações de mulheres e homens da comunidade, essa consciência de ser quem se é que me referi acima. As manifestações eram resultados de ações, desdobradas do processo de certificação, como a bolsa de estudo quilombola para os 6 estudantes da UFV que são da comunidade e as festividades e celebrações que tinham como pauta a questão negra e quilombola.

³⁵ A Escola Estadual está cadastrada como localizada em territórios remanescentes quilombolas de acordo com a SEE [desenvolver a sigla] de Minas Gerais, segundo documento publicado em 9 de janeiro de 2018. Os sujeitos quilombolas que trabalham na escola ocupam cargos de organização e limpeza do ambiente.

Contudo, como podemos perceber com a colocação de Patrícia acima, o processo de identificação e valorização não acontece de forma homogênea. Vale ressaltar também que essa irmã de Patrícia vive em outro estado e possui uma outra realidade. As mulheres quilombolas entrevistadas além de saberem sobre o manejo de sua terra, o cuidado com animais, o bordado, o desejo de estudarem, o trabalho de casa, mais do que saberem sobre os ensinamentos da educação formal, elas sabem que, muito antes de serem certificadas, já se faziam quilombolas. Essa consciência foi observada também pelo educador Pedro.

Quando eu cheguei lá (percebi), na minha opinião, que eles têm bastante consciência mesmo em relação à luta deles, sabe? São bastante antenados. Sabem o que tá rolando com a questão da demarcação de terras (...) Politizados! Eu acho eles bastante politizados. Em nenhum momento eu vi uma despolitização, assim tô colocando na minha visão também. Não tô querendo colocar o que é ser consciente ou inconsciente na condição deles. Mas na minha visão eles são bastante conscientes (Pedro, entrevista em 28 de setembro de 2017).

Para além dessa consciência, que é própria desses sujeitos e é observada por nós, a questão quilombola está relacionada com a história e a formação do Brasil, com os aparatos e a burocracia do Estado e com a luta por direitos da população negra. Nesse sentido, cabe discorrer com a produção acadêmica sobre o tema, apresentando a caminhada dessas diferentes esferas que o englobam.

Ao findar a escravidão, a “invisibilidade do quilombo colocou para a sociedade seu condicionamento ao passado. No território, sua existência só pode ser compreendida pela existência de uma história extinta” (CARRIL, 2006, p. 14). A autora defende esse argumento de invisibilidade, relacionado principalmente com a questão legislativa e de imaginário social. Em consonância, outra autora (SOUZA, 2008) também pontua a ideia de um passado escravista articulada à existência dos quilombos atuando de forma direta no imaginário e levando à crença generalizada na extinção dessas comunidades com o processo de abolição da escravatura. E ainda pontua,

O termo quilombo, ou remanescente de quilombo, dado na Constituição, que fundamenta direitos territoriais, tem, portanto, significativamente ampliada a discussão sobre a sua conceituação. Sai de uma perspectiva histórica de extinção, visão que aponta para o fim dos quilombos com a Lei Áurea, para a perspectiva de processo dinâmico e vivo, como fato do século XX e XXI (SOUZA, 2008, p. 48).

Ademais, numa perspectiva social a percepção de extinção dos quilombos está muito fundamentada na ideia de que essas populações representam um atraso espacial e temporal, ou sejam, se constituem através de modos de viver “arcaicos” e são, portanto, o contrário da modernidade, que se fundamenta no desenvolvimento no capitalismo. O surgimento da experiência do que entendemos por comunidades quilombolas no Brasil está relacionado

diretamente com a estrutura de uma sociedade colonial. Nesse sentido, podemos entender essas experiências como uma forma de resistência encontrada pela população negra como resposta a estruturas sociais que lhe foram impostas ao longo da história. De acordo com Souza (2008),

Os quilombos historicamente, se constituíram como unidades de protesto e de experiência social de resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais de africanos e seus descendentes em todas as partes nas quais a sociedade latifundiária escravista se manifestou (SOUZA, 2008, p. 26).

A ideia de resistência elaborada pela autora dialoga com um dos pontos de ressemantização do termo elaborado por Arruti (2008), que apresentaremos mais adiante. Tendo em vista o entendimento das comunidades quilombolas como uma forma de resistência negra, Souza (2008) ressalta que as categorias geralmente colocadas em uso no contexto fundiário nacional, desde o período colonial até o vigente, para tratar a posse de terra, destoam dos modos de organização das comunidades. Nesse sentido, a autora afirma que

A noção de terra coletiva, tal qual são pensadas as terras de comunidades quilombolas, desestabiliza o modelo da sociedade baseado na propriedade privada como única forma de acesso e uso da terra. A incorporação no estado da perspectiva privada da terra exclui vários outros usos e relações com o território, tal como o dos povos indígenas e das comunidades de quilombos (SOUZA, 2008, p. 39).

Avançando na discussão, entendemos que a concepção mais comumente difundida de quilombo, até os dias atuais, não foge da construção histórica e social do Brasil, baseada, muitas vezes, por uma visão eurocêntrica e racista de toda a história do país e pelo silenciamento das histórias da população africana e afro-brasileira. Arruti (2008) nos traz também a historicidade do conceito ao longo do tempo. De acordo com o autor, este passou por ressignificações, acrescido de um processo de apagamento culminante com a abolição da escravatura.

Seu primeiro significado, de acordo com o autor, tem origem no período colonial e reflete ainda hoje no imaginário social. A primeira definição de quilombo tem seu fundamento na legislação colonial e é pautada por uma ideia de criminalidade. Além disso, ela segue uma lógica vaga e ampla do que seria quilombo, permitindo a repressão de um número maior possível de situações. De acordo com o autor,

na legislação colonial para caracterizar a existência de um quilombo bastava a reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos permanentes, mas, depois, na legislação imperial, bastavam três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes. Neste contexto, afirmar a existência de um quilombo significava apenas identificar um objeto de repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre tal objeto (ARRUTI, 2008, p.4).

A partir do trecho acima, podemos compreender que, durante o período Colonial e Imperial, o termo quilombo se relacionava diretamente com a fuga de sujeitos negros

escravizados. Portanto, respondia a uma legislação repressiva e não estava, necessariamente, relacionado a um espaço físico. Ademais, Arruti (2008) nos aponta que a concepção de quilombo tem um caráter polissêmico, tendo em vista as diferentes formas de (re)existir das comunidades, sejam urbanas, rurais, ciganas, extrativistas, agrícolas. Para além das características descritas acima, tal como aponta Souza (2008),

A categoria de ‘quilombo’, como a de indígena, apresenta uma normatização e um enquadramento das múltiplas identidades das várias comunidades hoje concebidas como ‘quilombolas’. Esse processo, todavia, longe de ser um processo unilateral, reflete dimensões organizativas e mobilizatórias das comunidades quilombolas que ressemantizam essas dimensões e as incorporam em suas estratégias de lutas por direitos, a partir das diversidades fundantes das comunidades de todo o País (SOUZA, 2008, p. 84).

Arruti (2008) e (2009) trabalha com a ideia de processo dinâmico e vivo dos quilombos nos séculos XX e XXI, na medida em que o autor afirma: “com a instauração da ordem republicana, o termo quilombo não desaparece, mas sofre suas mais radicais ressemantizações, quando deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência” (ARRUTI, 2008, p.4).

A partir dessa afirmação, ele elenca três planos de ressemantizações, importantes para pensarmos o conceito até os dias atuais:

1º) Quilombo como *resistência cultural*, relacionado à produção de uma cultura negra no Brasil fazendo referência à África. “Nesse caso a pergunta que se impunha era em que medida os quilombos eram ou buscavam ser reproduções do modo de vida africano, ou em que medida eles constituíam criações mais ou menos originais e propriamente americanas” (ARRUTI, 2008, p.5). Nesse sentido, o autor aponta que a maior parte dos estudos relacionados à época estão fundamentados pelo culturalismo nas áreas de história e antropologia.

2º) Quilombo como *resistência política*, modelo para pensarmos a relação entre as classes populares e a ordem dominante. Nesse segundo ponto, podemos entender a ordem dominante enquanto o Estado. A referência das comunidades quilombolas com a África, neste ponto, é substituída pela referência das mesmas em relação ao Estado.

Se o problema teórico da contra aculturação emergia do interior do debate propriamente acadêmico, mais tarde apropriado pelo movimento social negro, o problema da resistência política de classe nascia do próprio protesto político ganhando espaço acadêmico na medida em que este também buscava tornar-se crítica política (ARRUTI, 2008, p.5).

Nesse ponto, o autor ressalta primeiro o importância do movimento negro no contexto da mobilização das classes populares e, segundo uma aproximação dos espaços acadêmicos nas

discussões desses movimentos. Nesse sentido, a ideia de resistência política emerge dos movimentos sociais negros e não dos espaços acadêmicos.

3º) Apresenta o quilombo como *resistência negra*. Esse terceiro plano é elaborado pelo movimento negro a partir do diálogo entre a perspectiva cultural e política, pois considera, então, o quilombo a união fraterna e livre, comunhão existencial de sujeitos negros. De acordo com o autor, essa perspectiva bebe da fonte de Abdias Nascimento, na década de 80, que, a partir de seu livro “O quilombismo”, defende os quilombos enquanto movimento social de resistência física e cultural da população negra. Em consonância, Carril afirma que “a representação do quilombo encontra-se concebida como referência de um imaginário de resistência, uma vez que a democracia social e racial não está consolidada para os afrodescendentes” (CARRIL, 2006, p. 238).

Ao final do século XX, o art. 68 dos Atos Constitucionais Transitórios (ADCT/CF), na Constituição Federal de 1988, garantiu a posse de terras aos remanescentes quilombolas, devendo o Estado redigir os seus respectivos títulos. O órgão responsável por esse processo, nos dias atuais, é a Fundação Cultural Palmares (FCP), mas, de acordo com Arruti (2009), por muitos anos a responsabilidade da certificação foi do MinC, o Ministério da Cultura.

Contudo, foi somente com o decreto 4.788 de 2003 que se estabeleceram os procedimentos das demarcações e titulações das terras de remanescentes das comunidades quilombolas, consoante a regulamentação do art. 68 do ADCT/CF, tendo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como o responsável pelo processo de regularização. Também foi instituída a possibilidade de desapropriação, ou seja, sujeitos não quilombolas em terras quilombolas teriam que deixar essas terras. E, além de ser instituído o direito ao autorreconhecimento, também foi decretado que a titulação seria realizada em nome da entidade representativa das comunidades, como as associações.

Mas, segundo Arruti (2009), as ações da regulamentação só começam em 2005 e possuem 4 etapas, trataremos delas brevemente. O início do processo se dá na autodeclaração da comunidade como quilombola e na solicitação da regularização fundiária no INCRA para o início do procedimento de titulação. A primeira etapa é a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), um relatório antropológico, planta da comunidade e memorial descritivo. Esse relatório é realizado por antropólogos e tem convênio com pesquisadores das universidades federais. A segunda etapa está entre a publicação do relatório e o prazo para a sua contestação, seguida da aprovação definitiva. A terceira etapa é a análise da situação fundiária, procedendo das desapropriações de títulos válidos ou reassentamentos dos ocupantes não-quilombolas. Esse ponto se relaciona diretamente com o conflito fundiário

histórico no nosso país e põe em evidência também a necessidade da luta por terras por parte dessas comunidades. O quarto e último ponto é o registro no cartório de imóveis. Sobre o processo de certificação, Arruti (1997) ainda nos aponta que,

Independente de “como foi no passado”, os laços das comunidades atuais com grupos do passado precisam ser produzidos hoje, através da seleção e recriação de elementos da memória de traços culturais que sirvam como sinais externos reconhecidos pelos mediadores e o órgão que tem autoridade de nomeação (ARRUTI, 1997, p. 23).

O aparato legislativo burocrático do Estado relacionado à titulação e demarcação de terras quilombolas, bem como a garantia dos direitos de quilombolas colocaram os sujeitos das comunidades em um constante diálogo com documentos, ofícios, relatórios e diante da necessidade da existência de uma entidade representativa. Como é de se esperar, a dinâmica das comunidades é afetada nesse processo, por exemplo no caso das comunidades negras rurais, onde grande parte dos sujeitos não possui uma relação estreita com esse tipo de documentação.

Durante o trabalho de campo no Córrego do Meio, alguns quilombolas sempre relembrou o processo de certificação da comunidade, fazendo referência mais ao início do processo de recolhimento de assinaturas, à criação da associação e, importante observar, menos aos trâmites burocráticos. O início de tudo, de acordo com Aparecida e Cláudia, teve o Mestre Boi³⁶ como principal agente dentro da comunidade. Quando indagada sobre o fato de ter atinado para a questão quilombola, ela afirma que:

Na verdade, nós não atinamos. Quem atinou foi o Mestre Boi né? Que conversando com a Sandra da N'golo³⁷, com Farinha e com o professor Leonardo que teve essa ideia. Aí a Sandra orientou ele que pra sair o reconhecimento teria que partir da comunidade e não de alguém que venha e tenta fazer por eles. Então aí ele veio aqui e conversou comigo, com Pedro (irmão) e com a Cláudia (cunhada), ele e o Gabriel de Patrícia e o Alex filho da Cláudia, se nós queria montar a associação e correr atrás disso. E aí, a gente foi e abraçou essa ideia (Aparecida, entrevista em abril de 2018).

A criação da Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio se deu, então, em 2014, através da mobilização de Antônio Boi, como nos aponta Aparecida na entrevista acima. Um outro ponto que podemos destacar dessa conversa é a questão do contato de sujeitos da comunidade com agentes externos a ela. A articulação da comunidade com movimentos sociais e ações coletivas, tais como os de cunho cultural, agroecológico e relacionados à questão étnica, acontece anteriormente ao processo de certificação, isso devido à ativa participação de quilombolas em projetos culturais, principalmente a congada, e também de cunho agroecológico, tendo em vista a presença marcante da agricultura no Córrego do Meio, além da

³⁶ Mestre Boi é o Antônio Matias Celestino e recebe este nome por ser o mestre da Banda de Congo José Lúcio Rocha. Foi o primeiro presidente de Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio e participou ativamente do processo de certificação da comunidade.

³⁷ Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais.

inserção da Rede Sapoqui³⁸, FOPPIR³⁹ e FOMENE⁴⁰ na Zona da Mata mineira.

Ademais, a criação da associação foi só o começo da caminhada para a certificação em 2015, e, de acordo com Marques (2016), ela se deu em um tempo recorde. O processo foi acompanhado pelo autor, que teve como problema de pesquisa justamente o desenrolar da certificação, e, nesse sentido, é uma referência importante para nós. Seu trabalho se articula a partir do que ele denomina de f(r)estas políticas, conforme argumenta:

São as manifestações culturais elementos primordiais das múltiplas festas ocorridas dentro da comunidade e no distrito de Airões. Tais festas são de grande importância não apenas para o fortalecimento da cultura e afirmação da religiosidade local, mas também enquanto f(r)estas de organização política a partir da sociabilidade nelas inseridas e a partir delas espalhadas para outros espaços da vida social (MARQUES, 2016, p. 153).

Como dissemos acima, é preciso ter no horizonte desse debate a concepção de que o Córrego do Meio possui as suas relações com agentes externos e uma organização interna que é anterior à caminhada para a certificação enquanto comunidade quilombola. Existe uma grande mobilização de sujeitos para a realização de eventos, e pudemos acompanhar um pouco disso durante o trabalho de campo. Há atores e grupos sociais que desenvolvem atividades e parcerias com eles, principalmente a Banda de Congo José Lúcio Rocha há muitos anos e como é o caso do grupo de percussão O Bloco Viçosa.

Nesse ponto, é importante destacarmos também a cena cultural da Zona da Mata no que diz respeito à cultura popular, atrelada também à questão da agroecologia, que alimenta um forte debate na região e conta com apoio do Centro de Tecnologia Alternativa, o CTA⁴¹. A região possui um grande número de festas de congados, principalmente durante o mês de outubro, além de Terreiros Culturais que acontecem em assentamentos do MST⁴² e a Festa da Terra, que acontece na Escola Família Agrícola Paulo Freire no município de Acaiaca. Todas essas festividades mobilizam sujeitos de Córrego do Meio.

Começamos a examinar acima a questão do autorreconhecimento e certificação das comunidades quilombolas a partir do art. 68 dos ADTC de 1988, tendo em vista o debate relacionado tanto ao conceito de comunidade quilombola quanto aos desdobramentos disso nos

³⁸ Rede Sapoqui é a Rede de Saberes dos Povos Quilombolas da Zona da Mata. A rede conta com quilombolas, ativistas e pesquisadores da região.

³⁹ Fórum Pela Promoção da Igualdade Racial.

⁴⁰ Fórum Mineiro de Entidades Negras.

⁴¹ O CTA é um importante articulador de famílias agricultoras na Zona da Mata mineira e tem como objetivo promover a agroecologia, como prática e como ciência, e também contribuir na melhoria social, econômica, ambiental, política e cultural das famílias agrícolas.

⁴² O assentamento onde foi o Terreiro Cultural em dezembro de 2017 foi o Denis Gonçalves, localizado em Goianá, na Zona da Mata mineira. Ainda temos conhecimento do Assentamento Olga Benário, no município de Visconde do Rio Branco.

âmbitos social, político, cultural e educacional. Vamos continuar a desenvolver nossos argumentos acerca dessas questões, tratando mais especificamente da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, tendo em vista que ela é o nosso ponto de chegada neste trabalho. Contudo, tratando das comunidades quilombolas como um todo, entendemos que as demandas destas não se limitam ao território, como veremos a seguir, principalmente no que tange à educação.

Em acordo com a nossa colocação acima, Arruti (2009) nos apresenta um trabalho relacionado às lutas das comunidades no campo da saúde e da educação. No que tange às políticas públicas especificamente, o autor afirma que elas devem reconhecer a exclusão histórica dessa população e também as suas formas particulares de existência. Também sobre a relação do território quilombola com a educação, Nunes (2006) afirma que

O contato com a terra, com o ambiente, com a natureza nas comunidades quilombolas que dispõem de seu espaço próprio, de seu território, sugere uma ideia de que homens, mulheres e ambiente se constituem tanto como diferenciações, como extensões e complementaridades. Este perceber-se evoca uma relação menos estilhaçada com a natureza, com a vida; esta relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático-pedagógico que abarca a totalidade (NUNES, 2006, p. 149).

Podemos, a partir desse trecho, compreender a educação quilombola como uma forma de existir das comunidades, construindo as vivências cotidianas de acordo com os saberes seculares, através, na maioria dos casos, da oralidade. São modos de existir que ultrapassam as normatizações do Estado e uma educação que não se relaciona necessariamente ao saber fragmentado desenvolvido no ensino formal.

Essa concepção de educação e de transmissão de conhecimento é, muitas vezes, transformada diante da necessidade de documentação exigida nos procedimentos para a certificação. Contudo, Ferreira (2016) defende a ideia da relação entre a cultura escrita e a oralidade, afirmando que “oralidade e escrita não existem em formas puras, mas há uma interação entre elas. As informações se entrecruzam e se sobrepõem em várias dinâmicas da sociedade, e, por isso, as relações são complexas e tênues” (FERREIRA, 2016, p. 190).

Nesse sentido, a autora desenvolve o argumento de que a articulação entre a oralidade e a escrita é realizada na medida em que as relações sociais de poder, como no caso da certificação com o Estado, demandam que a escrita se faça. Nesse sentido, não há um abandono da oralidade, e sim uma articulação. Ademais,

É papel daquelas que podem enunciar (no sentido de serem autorizadas a enunciar) o quilombo e também articularem a transmissão do conhecimento, conjugando a oralidade e a escrita para isso, tanto no âmbito do reconhecimento quilombola perante o Estado como nas maneiras com que as próprias quilombolas encontram de se descolocarem da subalternidade dentro dessas relações de poder (FERREIRA, 2016, p. 191).

Um exemplo da relação entre a oralidade e a escrita está nas reuniões das associações quilombolas nas comunidades. A organização da associação, entidade representativa que tenha como membros os sujeitos quilombolas, carece do registro de suas reuniões em ata. A normatização da escrita passa a ter um grau de importância elevado se comparado a outros espaços de organização. Cláudia nos falou um pouco sobre esse processo de registro de reuniões no Córrego do Meio e também sobre a sua participação em diferentes gestões da ACQCM:

Eu sou um das primeiras secretárias, da segunda associação; da primeira era Aparecida. Da segunda agora que ela resolveu me colocar como coisa. Mas eu também não queria não, mas a gente tem que fazer parte de alguma coisa, né? **Tem que ficar escrevendo, os outros falando e a gente escrevendo, num pode escrever errado** (risos) (Cláudia, entrevista 17 em abril de 2018). [Grifos nossos].

Nesse trecho da entrevista, Cláudia nos traz uma das dimensões da caminhada para a certificação do Córrego do Meio. Pude perceber, nas reuniões que participei, que a presença de seu caderninho e caneta são imprescindíveis às reuniões da ACQCM. Além disso, ao final, é realizada a leitura da ata e depois todas/os participantes a assinam, confirmando a presença e também a concordância com o registro realizado por ela. A importância do registro e da assinatura fica bem desenhada para nós nesses momentos.

Em reuniões da Banda de Congo, não ocorre diferente, demonstra-se muito cuidado com a ata. Ela também é lida e depois assinada por todas as pessoas que ali estão. Em vários momentos, quando a reunião trata de um assunto que é considerado mais sério, Mestre Boi costuma sempre perguntar para a pessoa responsável pela ata: “Tá tudo registrado aí certinho?”.

Os processos de organização diante da necessidade de reconhecimento da comunidade por parte do Estado se configuram na formação de um movimento organizado na busca por seus direitos. Entendemos que esses espaços, para além de serem organizacionais, constituem-se enquanto espaços educacionais. Arroyo (2012), ao tratar sobre *Outros sujeitos, outras pedagogias*, afirma que

Todas as suas vivências narradas se entrelaçam a práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de relações de resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades (ARROYO, 2012, p.14).

Nesse processo de organização, também percebi a importância do documento para esses sujeitos. Mestre Boi fez questão de mostrar vários documentos referentes à comunidade, e que

ficam no Casebre⁴³. Dentre eles, estavam: cadernos de atas, convites das festas e registros de pesquisas que passaram por aquele chão.⁴⁴ Mas um fato me chamou muito a atenção: mesmo com a importância dos documentos, as fotografias possuem um lugar especial. Durante as festas, elas ficam bem expostas, para o povo todo ver. Mas também estão bem visíveis nas paredes do Casebre, pois quase todas são tomadas por registros fotográficos.

2.2 Ser uma comunidade quilombola: o Córrego do Meio

De acordo com o histórico elaborado pela associação da comunidade, durante o processo de certificação da mesma, esta é formada por 53 famílias aproximadamente, tendo 4 núcleos familiares principais: Celestino, Rocha, Jerônimo e Zacarias. A comunidade, ainda de acordo com o histórico levantado pelos sujeitos quilombolas, é dividida em agrupamentos de casas, cercados de córregos e vilas: Córrego Sá Gabriela, Córrego Jerônimo/Córrego da Chiquinha, Córrego Satina Cabiceira (Vila Dona Clementina). E foi desenhada por Gláucia, conforme figura abaixo:

⁴³ O Casebre é um dos espaços físicos mais importantes na comunidade, porque é o lugar onde ocorrem as reuniões e algumas celebrações de festividades. Inclusive, as aulas do CPQ-CM aconteceram nesse espaço. Vamos apresentá-lo melhor mais adiante.

⁴⁴ O valor de um documento não é negado pelas/os quilombolas, inclusive a relação com os documentos mediante a certificação vai incentivar a volta aos estudos das mulheres que colaboraram com esta pesquisa e que foram educandas do CPQ-CM. Mas há uma valorização, principalmente durante as festividades, das imagens. Muitas delas preenchem as paredes de algumas casas, muitas são as histórias das fotografias, mas, em se tratando de Casebre, podemos dizer que as fotos representam a trajetória do Mestre Boi e da Banda de Congo José Lúcio Rocha.

Foto 1 – Comunidade Quilombola Córrego do Meio desenhada por Gláucia



Fonte: Aatoria Gláucia.

De acordo com esse histórico, os primeiros moradores do Córrego do Meio receberam as suas terras por doação, e os registros mais antigos de moradores datam do início do século XX, mais especificamente entre 1902 e 1904 – são os anos de nascimento de Maria Bebiana e Joaquim Teodoro Severo, de acordo com sua certidão de casamento de 1926. O documento também aponta que Pedro Celestino, pai de Maria Bebiana, nasceu na comunidade. E também seus avós viveram ali, o que remonta há um tempo anterior à abolição em 1888. Além das famílias citadas, existem ainda outras, como Tina, Gouveia, Gabriela, que vivem no Córrego do Meio, e também existem famílias negras que chegaram no fim da década de 50 e vivem lá hoje.

Dona Chiquinha Agripina, como nos aponta Marques (2016), é tida como a mãe da comunidade, e por isso é dado seu nome para um dos córregos que perpassam a comunidade. Além disso, o autor nos aponta que, “também em sua homenagem, as procissões das festas religiosas que saem de Córrego do Meio têm em sua antiga casa o primeiro ponto de pouso para oração e pedido de permissão para o início das atividades festivo-religiosas” (MARQUES, 2016 p. 8). Acompanhei esses momentos da primeira parada na casa de Dona Chiquinha em todas as procissões e cortejos em que estive presente durante, principalmente, a Festa de Nossa Senhora do Rosário. Bem cedo, ainda sem o nascer do sol, como manda a tradição das alvoradas, saímos do Casebre com os instrumentos e passamos primeiro na residência de Dona Chiquinha.

A organização da comunidade, no que diz respeito à distribuição de seu espaço físico, segue a lógica de vilas que são cortadas pelos córregos. Descobri, durante o trabalho de campo, alguns caminhos antes desconhecidos para chegar à comunidade, todos ensinados por Patrícia. São 4 caminhos mais utilizados, que chegam a diferentes pontos do Córrego do Meio. Um primeiro passa por dentro da comunidade, na Vila Clementina, e sai na estrada que liga Viçosa e Paula Cândido, antes de uma ponte que passa em frente à entrada da comunidade dos Barros; um outro, a partir de uma rua que sai à esquerda antes da Vila e chega a Viçosa no bairro conhecido por Nova Viçosa; um terceiro caminho chega a Paula Cândido, e um quarto sai da comunidade e passa pela entrada de Airões, saindo depois da ponte referida.

A escolha dos caminhos é, em muitos casos, mediada pela chuva. Em época chuvosa, o caminho que passa pela Vila Clementina é evitado, porque a estrada se faz em um morro íngreme. Agora, por ser considerado o que rende mais, tendo o tempo bom, ele é o preferido – a questão de rendimento é justificada pelo trajeto acontecer na estrada asfaltada, a MG-280. O caminho que chega pelo bairro Nova Viçosa é o caminho realizado pelo ônibus do Tião. Ele é tido como o mais “resistente” às adversidades do tempo e também porque ele para em todas as

redondezas de Airões, possibilitando a mobilidade de um número expressivo de pessoas⁴⁵.

Sobre a sua organização espacial, podemos afirmar que existem subnúcleos que são formados por famílias, como nos aponta Marques (2016):

É possível percorrer todo o território tradicionalmente ocupado da Vila passando apenas por dentro, pelas poucas vielas abertas e pelas extensões das casas. São poucas cercas, a maioria baixa, de material frágil. Normalmente elas existem para dividir cada subnúcleo dentro do núcleo geral. Ou seja, avós, filhos, netos, esposos, moram num mesmo espaço, a maioria das vezes com mais de uma casa (“**vai casando, vai construindo**”) com pouca ou quase nenhuma cerca entre elas. Quintais particulares e áreas de cultivo e criação comuns (ainda que mesmo sem separação física, há um arranjo interno consistente, um sistema que determina sobre que parte pertence a quem nessas roças) (MARQUES, 2016, p. 9). [**Grifos do autor**].

As casas, como nos aponta o autor, e também como podemos ver no desenho de Gláucia, possuem quase ou nenhuma cerca e algumas possuem porteiros e portões que demarcam sua separação das ruas. As construções não ocupam a maior parte dos terrenos, pois ela é destinada às plantações. Muita horta e muitos tons de verde rodeiam as casas nos núcleos familiares. Isso explica porque o cultivo da terra é uma das ocupações de sujeitos quilombolas. Tratando em especial das mulheres e educandas do CPQ-CM que colaboraram conosco para este trabalho, ressaltamos que, dentre muitas ocupações, como domésticas, trabalhadoras na colheita de café e estudantes, elas são agricultoras cadastradas no Programa de Alimentação na Escola e PNAE⁴⁶. Aparecida nos dá uma dimensão da rotina de trabalhos realizados por ela quando afirma: “eu mexo com agricultura, trabalho aqui entregando no PAE e PNAE e panho café! Eu começo dia 30 de abril e vou até agosto, mas eu pretendo ir até junho, porque tem que ir pro LICENA. Ano passado eu panhei mais ou menos um mês, porque teve aula em maio” (Aparecida, entrevista em 17 abril de 2018).

Além de Aparecida, Cláudia e Gláucia também participam da colheita de café e do PNAE. Patrícia também entrega suas verduras para o PEA e o PNAE, mas trabalha como doméstica em Viçosa, deslocando-se diariamente para o município, além de vender pimenta em conserva. Essas mulheres também participam ativamente de atividades na comunidade. Afora Aparecida, que conheci na Festa de Nossa Senhora do Rosário em 2017, conheci as demais nas

⁴⁵ Não me recordo de ter pegado o ônibus do Tião vazio durante as minhas idas à comunidade. A maioria dos sujeitos que utilizam o transporte é de Airões, mas existem pessoas que moram no entorno do distrito que usam esse ônibus para irem aos seus trabalhos e, inclusive, carregarem as suas compras. O espaço entre os bancos já foi, inúmeras vezes e geralmente no começo do mês, recheado de caixas com arroz, óleo, macarrão, massa de tomate, açúcar etc.

⁴⁶ PNAE é o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que garante que 30% da comida na merenda escolar seja oriunda da agricultura familiar. Esse programa foi instituído pela lei federal nº 11.947.

reuniões da Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio. Essas reuniões são mensais e acontecem sempre no Casebre.

O local tradicional de encontros e reuniões na comunidade é o Casebre Cultural. Nele, foram e são desenvolvidas várias atividades e eventos no Córrego do Meio. Esse espaço foi a casa da família Celestino, onde a família de Mestre Boi construiu a sua história⁴⁷. Hoje ela não possui nenhum morador fixo, mas sempre recebe a visita de muitas pessoas. Eu mesma também construí um pouco da minha trajetória lá. Isso, porque o Casebre é um espaço de pouso de convidadas/os para as festividades, principalmente na Festa de Nossa Senhora do Rosário. O Casebre foi a casa de membros d'O Bloco em muitos outubros. Além de lugar para dormir, algumas refeições – geralmente cafés e jantas – sempre são servidas no espaço que fica na frente da casa.

A casa, de estrutura antiga, hoje é o ponto de encontro das associações existentes na comunidade e também o lugar das reuniões que são marcadas com agentes externos: foi espaço para as oficinas de Maracatu ministradas por componentes d'O Bloco Viçosa, oficina de break, capoeira e também espaço para as aulas do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, foco de nossa investigação.

⁴⁷ Em uma das primeiras idas à comunidade como pesquisadora, Mestre Boi nos conduziu para dentro do Casebre e lá rezamos o Pai nosso e a Ave Maria. Estávamos eu, Marcelly (sua neta), Ana Correnteza e Mestre Boi na ocasião. Aquela reza foi feita para seus antepassados, que pouco antes tinham sido apresentados para nós através de fotografias que cobrem quase todas as paredes do Casebre. Para além de um espaço físico que permite a organização de reuniões e festividades, esse lugar carrega consigo a força da Ancestralidade, carrega as histórias de várias gerações de quilombolas. Muito antes da certificação, já era um espaço de resistência.

Foto 2 – Casebre Cultural: a casa.



Fonte: Autoria Própria.

A imagem acima retrata a casa que fica no terreno do Casebre, nela estão todas as fotografias que dizemos acima. Estas retratam não apenas a família Celestino, mas também as diversas festas que acontecem na comunidade e também aquelas das quais a Banda de Congo José Lúcio Rocha é convidada a participar. Na lateral do Casebre, existe uma espécie de galpão onde acontecem as reuniões.

A comunidade se organiza em torno de três associações: Associação de Moradores de

Airões, Associação da Banda de Congo José Lúcio Rocha e Associação Quilombola de Córrego do Meio. Contudo, vale ressaltar que a experiência de associações comunitárias na comunidade data de muito antes do processo de certificação enquanto comunidade quilombola junto ao Estado. Isso nos dá a ideia de como os processos experimentados de organização e coletividade em Córrego do Meio, juntamente com os diálogos com sujeitos internos e externos à comunidade, colaboraram para o seu processo de certificação na Fundação Cultural Palmares.

No Córrego do Meio, as andanças dos sujeitos mobilizados na certificação da comunidade quilombola, para o “começo de conversa”, deram-se anos antes do início da coleta de assinaturas para a autodeclaração que descrevemos acima. De acordo com Marques (2016),

Desde meados de 2010, alguns atores sociais específicos que vieram a formar a Associação Quilombola de Córrego do Meio dialogam internamente/informalmente sobre a chamada questão quilombola enquanto movimento(ação) de reativação identitária. Ocorre que, apenas de 2014 em diante é que se consolidou dentro da comunidade um debate mais maciço por meio destas mesmas primeiras articuladoras do tema, o que desencadeou em novos processos de *sociação*, ora formais, ora informais, e na formalização de seu associativismo político em torno da temática (MARQUES, 2016, p. 98).

Segundo Marques (2016), Antônio Matias Celestino, então presidente da Associação Quilombola de Córrego do Meio e mestre da Banda de Congo José Lúcio Rocha, conhecido como Mestre Boi, através da presença em espaços como o FOPPIR – Fórum Permanente de Promoção de Igualdade Racial, começou a entender um pouco mais o que seria uma comunidade quilombola e a relacionar o tema com o local onde nasceu e cresceu.

Os apoios vieram tanto de pessoas, grupos e instituições, que já tinham contatos anteriores com a comunidade, sobretudo por proximidade com as festas religiosas, principalmente a de Nossa Senhora do Rosário (a mais famosa da região) e pelo movimento agroecológico. Além de novos interessados que chegaram – e foram bem recebidos – para contribuir na causa quilombola (MARQUES, 2016, p. 107).

Além disso, o contato de sujeitos da comunidade com pessoas da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), da universidade e de outros espaços de luta dos movimentos negros colaborou para a mobilização de quilombolas que viriam a compor a primeira formação da associação. Marques (2016) segue afirmando que

Foi assim também que surgiu o associativismo político na comunidade. Não só de formalismos extra comunitários e mobilizações intra comunitárias, mas de encontros variados entre estes elementos intra e extra comunitários e processos de *sociação* anteriores a eles, inclusive na confluência com atores externos (MARQUES, 2016, p. 108).

As conversas com Aparecida, atual presidente da associação, em torno dessa questão, na etapa do trabalho de campo, vão ao encontro do que é apresentado por Marques (2016). Ela também nasceu e cresceu em Córrego do Meio e participou ativamente do processo de

certificação, como pontuamos brevemente acima. O primeiro passo depois da mobilização, de acordo com Aparecida, foi criar a associação. A ideia inicial era, segundo ela, registrá-la no nome de Gabriel e Alex, por eles serem jovens e porque os sujeitos envolvidos acreditam na importância da participação e mobilização de jovens em torno da questão quilombola. Contudo, ela afirma que:

Quando foi registrar a associação, os meninos, por serem de menor, não poderia tá assumindo a presidência, no caso Gabriel (filho de Patrícia) e Alex (Filho de Cláudia), e aí ele (Mestre Boi) ficou como presidente e Pedro (irmão de Aparecida) como vice. E eu como secretária e Cláudia como secretária, e fomos aí meio que pegando no laço o resto do povo, né? (risos). A Patrícia se prontificou, a Gláucia também, mas ainda faltava acho que o vice-tesoureiro e o conselho fiscal. Num tinha ninguém, aí conversando com um e com outro, o pessoal resolveu assumir, e aí a gente foi levantar, o como fazer, né? O contexto histórico, com roda de conversa, com conversa de casa em casa explicando o que que era, e o pessoal também concordou, aí a gente montou o contexto histórico da comunidade que precisava pra levar lá pra Fundação Palmares. Aí a gente foi em janeiro... isso daí foi em abril de 2014, a gente foi pra Brasília em janeiro de 2015 e o reconhecimento veio no final de 2015, no dia 5 de dezembro (Aparecida, entrevista em 17 abril de 2018).

Nesse trecho da nossa entrevista, Aparecida conta de forma mais sucinta o que foi a caminhada para o reconhecimento e fala principalmente da mobilização de sujeitos para auxiliar no processo. Tal como ela nos aponta, Mestre Boi foi o primeiro presidente da então Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, contudo os planos eram outros. A preocupação, como disse acima, é em inserir os/as jovens da comunidade nas ações coletivas e projetos que acontecem lá.

Essa preocupação fica evidente em muitos momentos durante conversas e reuniões, sempre é colocada uma apreensão com uma possível desmotivação da juventude em relação aos projetos que são desenvolvidos lá. Essa angústia é colocada geralmente pela Patrícia ao tratar sobre o envolvimento de seus filhos das atividades e organização do Córrego do Meio. Nesse sentido, há tanto uma preocupação com a formação escolar, quanto com a inserção de seus filhos na associação da comunidade. Tratando da autodeclaração, tanto Aparecida quanto Patrícia nos contaram um pouco sobre “o passar de casa em casa, perguntar as pessoas se elas reconheciam”. Em consonância, Marques (2016) afirma:

Em Córrego do Meio, assim como em outras comunidades, quilombolas ou não, a associação quilombola surge por uma exigência de ordem externa, com articulações geradas a partir daí: ser reconhecida pela FCP foi seu primeiro objetivo, sua gênese. Isso representa um requisito formal e institucional: a necessidade da constituição de uma associação para “tocar o processo” e cumprir as leis, portarias e demais instrumentos oficiais que versam sobre o tema. E assim foi feito, de forma *strictu sensu*: duas ou mais pessoas já bastariam para a constituição de uma associação, segundo a lei. E lá foram doze. Doze pessoas próximas. Doze interessados. Doze diretores e conselheiros escolhidos. Cumpriu-se então o requisito formal:

instrumentalizar o processo de reconhecimento quilombola. Ou seja, primeiro veio a diretoria como corpo totalizado e totalizante da associação, depois veio o restante; os interessados em fazer parte da associação, o restante da comunidade (MARQUES, 2016, p. 119).

Mesmo com a experiência da comunidade em diferentes tipos de associações, podemos perceber, tal como nos sinalizam as falas de Patrícia, Aparecida e Cláudia, a necessidade de mobilização e formalização dos instrumentos de organização dentro da comunidade em se tratando do processo de certificação. Nesse sentido, podemos afirmar que as experiências anteriores foram fundamentais para a formação da associação, mas, ao mesmo tempo, lidar com o processo da certificação trouxe também novas necessidades, como um diálogo mais constante com as instituições do Estado responsáveis pelas titulações.

As colocações das quilombolas confirmam a de Marques (2016), transcrita acima. Hoje, Aparecida é a presidente da Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, a vice-presidente é Patrícia e, além delas, fazem parte: Júlio como tesoureiro, Natália (filha de Lourdes e Mestre Boi) como segunda tesoureira, Cláudia como secretária. Nessa configuração, como podemos ver, as mulheres são maioria. A força coletiva é reforçada para nós com a colocação de Patrícia, que afirma:

Nessa caminhada a gente costuma muito fazer tudo em conjunto, sabe? Tudo na conversa, fazer projeto tudo junto. Porque, eu acho assim, sai melhor. Mas aí dentro do que a gente consegue resolver, alguma coisa só, a gente tenta correr atrás e resolver. A gente tem que perguntar alguma coisa, a gente vai e pergunta (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

A coletividade é importante para pensarmos a existência da comunidade e também as atividades culturais que, como afirmamos, são fortes: as festas de Nossa Senhora do Rosário, principalmente, têm muita importância na microrregião de Viçosa. Patrícia foi uma das mulheres que preparou o segundo café do dia 21 de outubro da celebração de 2018. Além disso, junto com Cláudia, Aparecida e Gláucia, compôs a corte da Rainha de 2018.

A festa é organizada pelos reis e rainhas que irão entregar e pegar a coroa e também pela Banda de Congo José Lúcio Rocha, que existe desde 1888. O nome faz referência ao Mestre congo José Lúcio Rocha, que compõe a família dos Rocha, antiga e muito importante na comunidade. Além da banda de congo, a festa conta com as congadas de outras localidades, com O Bloco e com a Corporação Musical Monsenhor Lisboa de Paula Cândido⁴⁸.

Como apresentamos acima, Marques (2016) denomina as festividades de f(r)estas políticas, porque também é através delas que a comunidade articula os sujeitos. “A festa está,

⁴⁸ A corporação é composta por homens e mulheres jovens, adultos e idosos e é considerada patrimônio imaterial de Paula Cândido. A mesma também participa em todos os anos da Festa de Nossa Senhora do Rosário.

portanto, presente em vários aspectos da vida social comunitária, sendo elemento primordial da lógica interna, do fazer político entre as pessoas em Córrego do Meio” (MARQUES, 2016, p. 153).

São nas f(r)estas, como nos aponta o autor, que as articulações são realizadas e também se concretizam, no próprio fazer das celebrações. Além disso, elas são um dos pontos importantes do levantamento histórico da comunidade, o ponto de encontro das tradições com atores internos e externos do Córrego do Meio. Além da Festa de Nossa Senhora do Rosário, a comunidade conta com as comemorações da Folia de Reis e Folia de São Sebastião em janeiro, do dia 13 de Maio e da quadrilha em julho.

Vivenciei, em 2018, a festa de 12 e 13 de maio com uma participação mais intensa na organização e nas atividades do dia da festa. A ideia era realizar eventos tanto no sábado, dia 12, quanto no domingo, dia 13. O sábado ficou por conta da Associação e o domingo, da Banda de Congo. No primeiro dia, foram realizadas diversas oficinas, como de tranças, pintura de pano de prato, crochê, desenho, abayomi e *break*. Além disso, aconteceu uma exposição de trabalhos das quilombolas.

O evento foi construído, em sua maioria, por mulheres, inclusive todas as nossas colaboradoras participaram ativamente da construção do dia 12 em conjunto com Júlio, marido de Aparecida. Como nos diz Patrícia: “**se as mulheres não estiverem de frente então nada feito**. As mulheres que puxa. Então, aí assim nessa questão da associação, do projeto de fossa séptica⁴⁹, é só as mulher” (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018). [**Grifos meus**]. O evento também contou com a presença de representantes do CTA na oficina de abayomi, integrantes da Caravana Quilombola⁵⁰ e professoras/es vinculadas/os à Paula Cândido.⁵¹

⁴⁹ O projeto de fossa séptica é desenvolvido, a partir de uma pesquisa de mestrado da Pós-Graduação na área da engenharia civil, por uma mulher: Gabriela Capobiango. Trabalha-se na construção de fossas sépticas na casa de quilombolas da comunidade. A fossa na casa de Patrícia já se encontra quase finalizada.

⁵⁰ A Caravana Quilombola é um projeto aprovado pela CNPq (2017-2019) que visa ao fortalecimento das comunidades quilombolas da Zona da Mata mineira através do contato entre elas. Além disso, o projeto se desenvolve com o objetivo de realizar um estudo acerca da segurança alimentar e nutricional das comunidades, tendo em vista o contato com a agricultura e também com alimentos industrializados.

⁵¹ No evento, fiquei incumbida de desenvolver atividades com as crianças para que as mães pudessem participar mais ativamente.

Foto 3 – O 12 de maio na comunidade: roda de oficina da abayomi



Fonte: Autoria Própria

No dia 13 de maio, um dia tradicional para a Banda de Congo, aconteceu o cortejo do congado junto com O Bloco pelas ruas de Córrego do Meio e Airões, seguido de um “remeleixo de queixo”⁵². Na parte da tarde, aconteceu uma reunião para planejar a Festa de Nossa Senhora do Rosário, que contou com reis e rainhas de 2018 e 2019, e, às 19:00h, houve a celebração de uma missa na capela dedicada à mesma santa, localizada na comunidade, para finalizar as atividades do final de semana intenso. A celebração na capela contou com muita gente, homens,

⁵² Essa expressão é tradicional e muito utilizada nas festas em que participamos para se referir à hora de comer. Os alimentos para as festas são conseguidos através da mobilização da comunidade e dos agentes externos. Geralmente, na Festa de Nossa Senhora do Rosário, os Reis e Rainhas que entregam e que pegam a coroa são responsáveis pela mobilização e organização da comida. As mulheres da comunidade são as responsáveis pela feitura do alimento que sustenta as festas. As reuniões da Banda de Congo são espaços para discussão sobre a organização da festa e têm como uma pauta importante a comida. Não pode faltar o macarrão, arroz, feijão e frango.

mulheres, crianças e muitos jovens. Após a missa, ocorreu um momento de socialização, todo mundo cumprimentou a Rainha Lourdes e o Rei Pedro, que pegaram a coroa em 2018, sonhando com a chegada da Festa de Nossa Senhora do Rosário⁵³.

A religiosidade é um elemento que atua como forte fator de integração comunitária. Reza-se um Pai Nosso e uma Ave Maria antes das reuniões para que elas sejam protegidas e proveitosas. Além disso, aos domingos, a ida à missa é uma atividade importante para os sujeitos da comunidade. Outro exemplo da religiosidade são as novenas, que são realizadas nas casas e mobilizam os quilombolas dentro da comunidade conforme a proximidade das residências e de núcleos familiares⁵⁴. A importância da religião foi percebida pelo educador de química Matheus, nosso colaborador nesta pesquisa. De acordo com ele,

Essa coisa da fé, particularmente, é uma coisa muito importante, de ter apreço por essa questão da família e da comunidade e isso é uma coisa muito forte deles. Eles sabem quem é a família, quem é a comunidade, e na comunidade quem é filho de quem, quem é parente de quem. Eles têm uma superfamília, a família deles transpassa a casa. A questão do congado que tem essa coisa de respeito pelos mais velhos, a hora dos mais velhos falar, e eles realmente escutam. Isso é uma coisa que tá se perdendo e lá é uma resistência indiscutível. A gente vê que é uma comunidade que tem esses traços muito aflorados (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).
[Grifos nossos]

Matheus ainda chama nossa atenção para outro ponto importante: a relação com a família. Os/as mais velhos/as são muito respeitados/as na comunidade e todos os que são mais novos/as sempre pedem a bênção para eles/as, não importa se há ou não grau de parentesco.

⁵³ Antes da Festa de Nossa Senhora do Rosário, que aconteceu nos dias 20 e 21 de outubro de 2018, ocorreu uma outra novena cuja intenção foi de abençoar e preparar a comunidade para a 130ª edição da celebração. Dessa novena eu não pude participar, mas Patrícia, em um conversa depois da missa de coroação, falou-me que os dias anteriores à Festa foram muito bons e especiais e que a ideia da Rainha Maju e do Rei seu Pedrinho de fazerem a novena foi muito boa! Além desta, aconteceu uma oficina de bandeiras de Nossa Senhora do Rosário e um café com as mulheres para sua mobilização. Cláudia também me afirmou, em conversa após a festa, que em 2018 foi diferente, porque houve uma mobilização maior das pessoas na comunidade, por causa da novena e por elas terem aprendido a fazer as bandeiras. Maju e seu Pedrinho fazem parte da Rede Sapoqui e se articulam com a Caravana Quilombola, que aconteceu em 2018 em algumas comunidades quilombolas da microrregião de Viçosa e teve a sua culminância na Festa de Nossa Senhora do Rosário. Ou seja, os dois estão mobilizados na luta a favor da valorização das comunidades quilombolas da região e também da sua articulação. Essa culminância da Caravana Quilombola representou a articulação da Festa com mais sujeitos que os outros anos e com outros movimentos, como o CTA. Além disso, contou com a apresentação das andanças da Caravana nas outras comunidades, homens e mulheres quilombolas de outros lugares participaram, houve a mobilização de produtores familiares locais e regionais para a alimentação com foco na comida sem veneno. Podemos dizer, então, que o alimento e a fé foram marcantes nessa 130ª Festa de Nossa Senhora do Rosário.

⁵⁴ No fim de 2017, participei de alguns dias da novena antes do natal. Foi um momento importante, para além de estar mais perto de todo mundo, porque pude compreender um pouco da importância da fé para aquela gente. E também pude participar mais um pouco de toda aquela musicalidade advinda da congada, porque sempre cantávamos muitas canções antes e após a reza do terço. Nos dias em que participei, estive em diferentes núcleos familiares da comunidade: o da família do Seu Bené, que fica bem em frente ao Casebre, onde moram as famílias de seus filhos e filhas, o da família de Aparecida, que se localiza acima do núcleo de seu Bené, onde vive a sua família na casa que era de seus pais, e a família do seu irmão Pedro (marido de Cláudia). Durante a novena, também fomos ao núcleo familiar de Lourdes e Mestre Boi, onde fica a Capela de Nossa Senhora do Rosário e a casa da família de uma de suas filhas, Natália.

É forte na comunidade o conhecimento de ervas medicinais, com as benzedadeiras e rezadeiras/os, além de artesanato, o crochê foi uma das oficinas apresentadas nas comemorações do 13 de maio pela Gláucia. Ela também apresentou seu trabalho durante a Semana do Fazendeiro, junto com a venda de produtos cultivados e feitos na comunidade, como: feijão, pimenta, fubá, ovos caipiras, pães e roscas.

O histórico levantado nos remete ao saber das cozinheiras/os, que são as/os responsáveis por transmitir o gosto da região, ou seja, o que se come nesse território e o tempero usado nos alimentos. Em todas as festas e manifestações culturais, há uma preocupação com o alimento, comer bem é questão de ordem na comunidade. Os pratos mais marcantes são mingau de couve, ora-pro-nobis com frango, macarrão com frango, angu com café, angu doce, batata doce, além de verduras. Pedro, ao relatar a transição do Cursinho, fala sobre a questão da alimentação na comunidade. “Em relação a isso, receberam a gente bem, ajudaram em tudo que a gente precisava, faziam almoço pra gente, a gente já almoçou na casa deles, já tomamos café na casa deles. A receptividade⁵⁵ é muito boa” (Pedro, entrevista em 28 de setembro de 2017).

O cômodo do fogão à lenha tem, nessas casas, um lugar importante, porque, durante a feitura dos alimentos, ele é também espaço de socialização. Reunidas em torno da comida, tivemos várias conversas sobre a vida, a comunidade e sua cotidianidade na casa de Lourdes e de Patrícia⁵⁶. Além da questão da comida, tentamos apresentar alguns pontos que são marcantes no Córrego do Meio, mais especificamente nos sujeitos quilombolas.

A capacidade de mobilizar sujeitos e construir projetos é uma delas, podemos perceber isso não só pela organização dos quilombolas, mas também pela parceria com diversos agentes externos. A consciência de si também é um ponto importante. Para termos uma compreensão dessa capacidade de mobilização, a partir de 2015, a comunidade teve a presença não só do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, mas também do projeto Arte do Quilombo, que contou com oficinas de capoeira, *break* e maracatu. E é interessante pensar que a presença

⁵⁵ Também vivenciei a preocupação com a alimentação na comunidade ao longo do trabalho de campo. Durante a participação na novena, eram três cafés por noite, e não existe motivo para a recusa. Além disso, quando passava os finais de semana na casa de Lourdes e Mestre Boi, havia uma preocupação com o almoço e com a mistura da janta. Se passava mal, sempre tinham um chá de alguma folha do quintal. O fato de terem frango e um suco natural é motivo de celebração nas refeições, como se fosse esperada a visita para isso acontecer.

⁵⁶ Um exemplo marcante aconteceu em setembro de 2018, quando nos reunimos na casa de Patrícia depois do bingo realizado para arrecadar verba para a festa do dia das crianças, que aconteceu no dia 12 de outubro. Estávamos eu, Patrícia, Marcilene (irmã de Patrícia), Gláucia e a sua sogra, Aparecida e Júlio. Naquele fim de tarde, enquanto Patrícia fazia uma panela gigante para comemorar o aniversário de seus filhos, saíram conversas sobre a discriminação racial sofrida por elas/es num restaurante em Viçosa. A colocação foi feita mediante a comparação da presença de seus corpos quando acompanhados por sujeitos brancos e quando não. A diferença de tratamento relatada doeu e causou indignação em todos/as, seguimos falando do boicote ao restaurante. Também surgiram críticas em relação à construção da Caravana Quilombola, pela ausência de pessoas realmente quilombolas no projeto.

desses agentes externos e das relações entre a comunidade e a universidade acontece com a consciência de sua importância nos dias de hoje. Gláucia deixa isso bem entendido na sua entrevista, ela afirma que:

O pessoal de fora que dá as atenções pra gente que a gente precisa, no meu ponto de vista, a gente só tem que agradecer, entendeu? Porque uma coisa não acontece sem a outra, o que vocês levam da gente pra universidade, que hoje nós estamos virando estudo lá na universidade, né? Provavelmente (risos) (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018).

Nesse trecho, Gláucia se refere à relação entre a pesquisa e as trocas que são realizadas com a comunidade. Ou seja, elas se tornam estudo, mas há sempre o que deixar ou ajudar na comunidade. E a ajuda é bem-vinda, os agentes externos também o são, como pudemos perceber ao longo destas páginas. Em se tratando de sujeitos e projetos externos, por que um cursinho em uma comunidade quilombola?

Como dito anteriormente, Viçosa é um município cercado por comunidades negras, nem todas certificadas como quilombolas, mas que se autoreconhecem como tal. Além do Córrego do Meio, há o Buieieí, Chácara, São José do Triunfo, Rua Nova etc. E diante da realidade dessas comunidades, constituídas nos meios rurais, também está a Universidade Federal de Viçosa, UFV.

Frequentemente, a Banda de Congo José Lúcio Rocha é convidada para apresentações e participações em eventos na universidade, como a Troca de Saberes, contudo a instituição não é frequentada pelas/os quilombolas que desejam fazer um curso superior. Atualmente, de acordo com Gláucia, apenas 6 sujeitos quilombolas fazem curso superior na UFV, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) e pedagogia. Porém, mesmo com a proximidade física da universidade, há uma distância simbólica permeada pela elitização do ensino superior, pelo sucateamento da educação pública e pela marginalização de sujeitos que são de Viçosa e região.

Diante dessa realidade, o CPQ-CM teve como objetivo desenvolver aulas na comunidade, sempre aos sábados, pela manhã e tarde. O intuito era construir uma experiência educativa com sujeitos quilombolas que pretendiam se preparar para o ENEM. Essa experiência se inscreve em um movimento mais amplo de cursinhos populares na Zona da Mata mineira e também no Brasil. Discutiremos com mais afinco a problemática dos cursinhos populares e do CPQ-CM, mais especificamente, no próximo capítulo desta dissertação.

Capítulo III – QUE EXPERIÊNCIA É ESSA? O CURSINHO POPULAR DO CÓRREGO DO MEIO (CPQ-CM)

*A vida inventa! A gente principia as coisas,
no não saber por que [...] porque a vida é multirão de todos,
por todos remexida e temperada.*
(*Grande Sertão: Veredas*, João Guimarães Rosa)

Conforme já expusemos anteriormente, a experiência do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio possui um vínculo espacial com a UFV e também com a comunidade quilombola de Córrego do Meio. Ademais, ele se inscreve no movimento de cursinhos populares no Brasil. Portanto, para além de compreender a construção do espaço onde a experiência se deu, e no qual os sujeitos que o construíram estão/estiveram inseridos, é necessário realizar um levantamento bibliográfico sobre os cursinhos populares no país, com o objetivo de compreender essas vivências.

Entendemos, contudo, que esses são mediados por uma pluralidade de perspectivas, que representam os locais em que estão inseridos e estão relacionadas com a perspectiva educacional adotada por eles. Ou seja, existem cursinhos que adotam metodologias que se assemelham aos preparatórios pagos, mas também existem experiências que se aproximam da perspectiva de uma educação problematizadora. Isso nos leva a compreender que cada experiência, mesmo inserida num contexto mais amplo, possui suas especificidades. Sem sujeitos que o façam, não existem os cursinhos, mas as variáveis de espaço, tempo, formação de educadores, e materiais dão a essas experiências condições particulares.

Podemos relacionar a existência de cursinhos populares com o surgimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e a indústria do vestibular, também com a percepção de homens e mulheres acerca da elitização das IES, bem como com a mobilização feita, em um primeiro momento, pelo movimento negro e pelo movimento estudantil em torno da luta pela democratização do acesso às universidades. Nesse sentido, existem experiências de cursinhos populares construídos por diferentes sujeitos e instituições, tais como: estudantes do ensino superior; professores/as voluntários/as e comunitários/as; setores da igreja católica; movimentos sociais e também prefeituras orientadas por um viés progressista.

Ao longo deste capítulo, debruçaremos-nos sobre a história dessas experiências no Brasil, com o intuito de levantar um debate sobre as diferentes perspectivas que os cursinhos possuem no país, tal como brevemente descrito acima. A partir de um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontramos 35 trabalhos sobre cursinhos populares e pré-vestibulares populares. Destes, temos 32

dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

A área de concentração é a ciências humanas, com enfoque para: educação, sociologia, psicologia, geografia e serviço social. Ainda constatamos que, dentro do universo de trabalhos, apenas um retrata a experiência de um cursinho preparatório em uma comunidade quilombola na cidade de Salvador. Podemos afirmar também que, em sua grande maioria, os trabalhos estão preocupados em compreender os cursinhos de maneira estrutural, ou seja, como funcionam, quando surgiram as experiências e quais são seus fundamentos. Estes são os primeiros trabalhos que surgem sobre os cursinhos populares e estão mais preocupados com a experiência em si do que com os seus significados para os sujeitos que os construíram.

Também encontramos trabalhos sobre a trajetória educacional de jovens da classe trabalhadora, mais especificamente sobre o sucesso de sua presença nas instituições de ensino superior. Ademais, são estudados, em menor número, o papel do cursinho na formação de professores/as. Contudo, vale ressaltar que os recortes sempre são: educadores/as ou educandos/as. Ou seja, os dois grupos são trabalhados separadamente pensando na experiência dos cursinhos populares. Nesse sentido, os trabalhos se orientam ou pela perspectiva das/os educandas/os ou pela dos/as educadores/as. Acreditamos que essa dicotomia se dá pela circulação de sujeitos nos cursinhos, tanto de educadores/as quanto de estudantes. Isso, porque essas experiências contam com uma rotatividade anual.

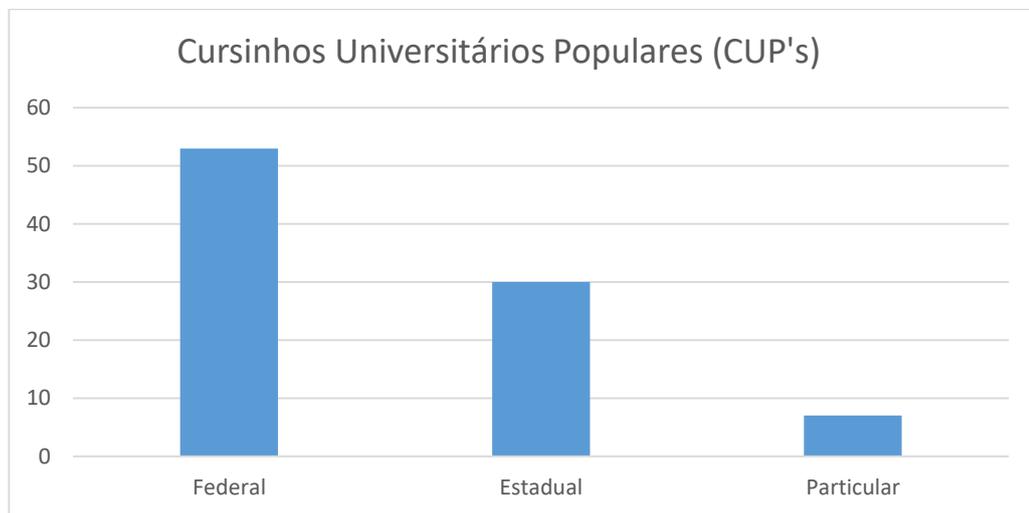
Além disso, fizemos um mapeamento de regiões estudadas a partir dos trabalhos apresentados. A maioria são do sudeste, com destaque para o estado de São Paulo – acreditamos que isso ocorra pela expressiva quantidade de cursinhos, tendo em vista as universidades públicas estaduais e federais –, seguido de Rio de Janeiro e Minas Gerais, mais especificamente Belo Horizonte. Também existem trabalhos sobre as experiências no estado de Goiás, na cidade de Porto Alegre e em Salvador.

Existe hoje uma mobilização em torno dos cursinhos populares organizada a partir de algumas experiências em universidades denominadas de Brasil Cursinhos⁵⁷. Essa mobilização, de acordo com a descrição do movimento, visa reunir as experiências de cursinhos populares em todo o país e estimular o surgimento de novos. Também encontramos no site um levantamento realizado por essa articulação através de um mapa de cursinhos no Brasil. Até o momento, estão cadastrados 260, entre universitários e não universitários. O estado com mais experiência é São Paulo, somando 125, também entre universitários e não universitários.

⁵⁷ Tivemos acesso à página da organização, que se declara universitária e tem como objetivo tanto articular quanto desenvolver novas experiências pelo país. Disponível em <<https://brasilcursinhos.org/>> Acessado em: 15 de novembro de 2018.

Vale ressaltar, contudo, que o banco de dados não abarca a totalidade de experiências no Brasil, o próprio Cursinho Popular DCE/UFV não está incluído no mapeamento realizado. Porém, ele nos apresenta um importante levantamento, mesmo que parcial, do perfil de cursinhos no país. Dentre a totalidade, 93 são Cursinhos Universitários Populares (CUP'S) e são oriundos de universidades federais, estaduais e particulares. A maioria está vinculada às IES de âmbito federal, com exceção de São Paulo, que possui uma maioria de cursinhos vinculados às universidades estaduais. Também encontramos, em pequena quantidade, cursinhos vinculados a faculdades particulares. A tabela abaixo nos dá um panorama acerca das experiências de CUP's em relação às instituições a que estão relacionadas.

Gráfico 3 – Cursinhos Universitários Populares (CUP's) a partir do mapeamento do Brasil Cursinhos



Fonte: Autoria Própria.

Como dito acima, há uma diferença quantitativa significativa entre os cursinhos de universidades federais, estaduais e particulares. Um outro fator que chama a atenção, nesse levantamento, é a organização de mais de um cursinho dentro da mesma instituição, como é o caso da UFPA, UFC e das estaduais USP, UNESP e Unicamp. Isso acontece, porque os cursinhos geralmente estão vinculados aos centros acadêmicos de diferentes cursos e diferentes organizações estudantis, como grupos que vivem nas moradias universitárias e o DCE das instituições.

Existem ainda cursinhos que acontecem através da articulação entre os/as estudantes das universidades e ONG's, prefeituras, associações e ações coletivas. Isso sinaliza uma certa flexibilização em sua organização e também um diálogo com os espaços nos quais se inserem. Nesse sentido, eles surgem de acordo com a demanda da sociedade, uma demanda real e necessária, resultado de um processo histórico da ausência de classes populares nas

universidades públicas de ensino superior, entendido por diferentes setores. Além dos CUP'S, existem os cursinhos que são fruto da mobilização da sociedade civil, destacamos o Movimento dos Sem-Universidade (MSU) e o Educação e Cidadania de Afrodescendentes Carentes (Educafro), que possuem vivências em todo o país.

Algumas leituras entendem os cursinhos como, por exemplo: movimento social; ação afirmativa; ONG; ação coletiva; movimento estudantil e/ou mobilização social. Compreendemos que a leitura e a análise dos cursinhos dependem essencialmente das características que cada experiência possui e, principalmente, da leitura que os sujeitos que constroem as vivências possuem destas. Tal como aponta Kato (2011), os cursinhos populares

São espaços constituídos com diversas peculiaridades devido às adversidades de condições de existência e ao público alvo, muitas vezes bastante heterogêneo (idade, escolaridade, condições sócio-econômicas, etc), tais peculiaridades compõem características identitárias próprias a cada grupo social, apesar de manterem metodologias e dispositivos comuns por conta do objetivo maior: aprovação nos vestibulares (KATO, 2011, p. 9).

O histórico de cursinhos populares no Brasil, realizado por nós através da revisão bibliográfica sobre o tema, permite-nos identificar e analisar, de forma mais extensa, o debate acerca da organização e mobilização destes no país. Como dito acima, as vivências desses preparatórios estão ligadas a diferentes momentos históricos e fatores, principalmente do século XX, quando surgem as Instituições de Ensino Superior (IES), os vestibulares e os pré-vestibulares pagos.

Ademais, ao longo desse século, também vão se desenvolver as experiências sociais e políticas vinculadas às mobilizações da sociedade civil em torno de movimentos sociais que buscam reivindicações de direitos como os de saúde e educação. Ainda nascem as experiências de educação popular, através do Método Paulo Freire, vinculadas às CEB's⁵⁸. A partir da metade do século, ganham força os novos movimentos sociais que se mobilizam em torno de diferentes questões como as demandas de mulheres, negras/os e indígenas. A articulação desse cenário social e político vai contribuir para a análise dos cursinhos populares. Essas experiências “articulam-se com as comunidades rurais e urbanas, escolas e associações das cidades, buscando a construção de uma relação dialógica entre conhecimento científico e popular, enfatizando a valorização dos saberes populares e das culturas locais, regionais e valorizando a história de cada povo” (CARVALHO, 2013, p. 74).

⁵⁸ Comunidades Eclesiais de Base

3.1. As vivências de Cursinhos Populares no Brasil

A origem dos cursinhos populares está vinculada, por um lado, à elitização do ensino superior e à indústria dos cursinhos, e, por outro, aos espaços marginalizados das cidades constituídos pelas classes populares. Eles têm como objetivo a democratização do acesso ao ensino superior e desenvolvem suas atividades visando à aprovação nos exames de seleção dos/as estudantes dessas classes populares. Em muitos casos, esses sujeitos são negros e pobres, estudantes de escolas públicas e trabalham e estudam ao mesmo tempo.

Inclusive, há uma percepção desses espaços por parte desses sujeitos relacionada com a ausência das classes populares na universidade, como é o caso de Aparecida e Júlio. Ambos estão no ensino superior e ela afirma que **“você tá ali num espaço que o tempo todo foi feito pra elite né? Antes era pra filho de fazendeiro, branco, rico, quem tinha dinheiro, então o fato de você tá ali, você tá conquistando seu espaço”** (Aparecida, entrevista em 17 de abril de 2018). [Grifos meus].

A consciência de que, historicamente, a universidade pública era frequentada apenas por membros de grupos sociais privilegiados, e mediante a isso a busca pela ocupação das IES públicas, é uma chave para compreendermos a existência dos cursinhos e a mobilização de sujeitos em torno dessas experiências. Ademais, esse ponto de análise corrobora para o nosso estudo acerca das motivações que levam homens e mulheres a se articularem nos cursinhos populares.

Em diálogo com a ausência de sujeitos das classes populares, está a marginalização destes na dimensão física. Podemos relacionar esse processo tendo como exemplo a realidade da microrregião de Viçosa e o crescimento espacial e social do município, descrito no primeiro capítulo. Isso, porque a delimitação “do que está dentro e do que está fora” na cidade tem um ponto central: a Universidade Federal de Viçosa (UFV). É a partir da instituição que se inscrevem os demais espaços na cidade. Seu entorno, como descrevemos acima, é constituído por habitações de estudantes e professoras(es) da instituição. Os bairros e periferias são ocupados por moradores que nasceram em Viçosa e que estão longe física e simbolicamente da IES.

A consciência da elitização das universidades e a percepção espacial são pontos fundamentais para compreendermos quem são os sujeitos que constroem os cursinhos populares – entre estudantes de ensino superior, movimento negro e pastorais da igreja católica, por exemplo. Tal como nos aponta Castro (2005),

Cursinhos Alternativos e Populares é resultado de um longo processo de lutas travadas durante o século XX, as quais tiveram como tema central a questão da educação e os

meios para democratizar o acesso à formação nas instituições de ensino público superior (CASTRO, 2005, p. 11).

Entender quem são os sujeitos que constroem essas experiências que travam as lutas ao longo do processo de surgimento dos cursinhos também é fundamental. Kato (2011), ao fazer a caracterização dos cursinhos populares, sinaliza dois grupos: estudantes de graduação e pós-graduação das IES e sujeitos que habitam as periferias, zonas rurais e se encontram marginalizados pela lógica capitalista da educação, ou seja, não frequentam preparatórios pagos. Nesse sentido, podemos afirmar que, através dos cursinhos, estabelece-se uma relação entre os/as que estudam em uma universidade, em grande parte pública, e estudantes/trabalhadores que desejam cursar uma graduação.

Whitaker (2006) também sinaliza que o fazer dos cursinhos se dá através da participação de estudantes universitários, tanto com trabalho voluntário quanto através de bolsas em projetos de extensão. Vale ressaltar, contudo, que a existência de bolsas é uma realidade vivenciada pelos cursinhos inseridos na lógica das universidades públicas e que os estudantes que recebem o benefício são, em sua grande maioria, oriundos de classes populares.

Tal como nos aponta a autora, os “jovens professores, segundo nossas pesquisas, afirmam que querem ajudar os jovens pobres a superarem essas barreiras porque também passaram pelos mesmos problemas e sabem o sacrifício que fazem” (WHITAKER, 2006, p.47). Nesse sentido, a autora traça um perfil dos/as estudantes que se interessam por projetos de extensão como os cursinhos populares. Para contribuir para o debate, Siqueira (2008) nos aponta que “as variadas situações que temos de cursinhos populares no Brasil nos apresentam uma diversidade de experiências coletivas cotidianas, muitas vezes pautadas na transformação social e na emancipação do indivíduo, outras vezes num caráter voluntarista” (SIQUEIRA, 2008, p.16). Aqui a autora nos apresenta uma outra informação, que é colocada também pelos outros autores: o caráter voluntarista dos cursinhos populares. Contudo, ela também amplia o debate, porque nos traz a dimensão de que os/as educadores/as dessas experiências não são necessariamente estudantes do ensino superior.

Entre as experiências enquanto projetos de extensão dentro das universidades e as de caráter estritamente voluntarista, é necessário compreender como surgiram as experiências dos cursinhos populares, pré-vestibulares populares, preparatórios populares. Nesse sentido, adotamos uma perspectiva histórica do desenvolvimento dos vestibulares e do surgimento dos preparatórios pagos como forma de acesso ao ES; e, a partir de então, da mobilização do movimento estudantil e do movimento negro em torno dos cursinhos populares.

Como nos afirma Oliveira (2013), as Instituições de Ensino Superior são, desde a sua

formação, destinadas à população privilegiada⁵⁹ do país. A chegada do ES no Brasil se deu com a vinda da Família Real em 1808. Nesse primeiro momento, o intuito era formar/conceder o título às elites, que, em muitos casos, já exerciam funções de graduados. De acordo com o autor, no decorrer do século XX, as IES viveram diferentes modificações e expansões, contudo isso não significou a democratização do acesso, ou seja, a presença de sujeitos de camadas populares. E, de acordo com ele, a Reforma Rivadávia Corrêa⁶⁰ institui o vestibular no Brasil em 1911, mas somente em 1925 este passa a ser obrigatório para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior, através da Lei Rocha Vaz⁶¹. Também passa a ser necessário o cumprimento de estudos secundários para o ingresso em uma IES.

No contexto da década de 1930, com o processo de modernização, passa a vigorar uma dicotomia entre educação técnica e educação intelectual. A primeira é destinada às classes populares, com o intuito de formar mão de obra qualificada para trabalhar no desenvolvimento industrial do Brasil, e a segunda, destinada à elite. Ainda de acordo com o autor, a partir de 1971, há uma unificação do que seria o vestibular, com testes objetivos, resultando em provas que cobram o conteúdo de forma mecânica, avaliando uma informação memorizada. E é nesse contexto que surgem os pré-vestibulares, por uma iniciativa privada de instituições pagas que se “modificam” para atender a demanda de aprovação nos vestibulares. “Tendo em vista a exigência de conteúdos não trabalhados na escola ou tratados abaixo do nível exigido no exame, o vestibular acabou por gerar transformações importantes na própria dinâmica escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 18).

As mudanças apontadas pelo autor são realizadas em larga escala por instituições privadas de ensino, o que aponta para a exclusão de sujeitos que realizaram o ensino médio em instituições públicas. Tal como as mudanças na educação básica, também surgem os pré-vestibulares pagos, que visam criar mais um mercado educacional, preparando os estudantes para as provas de vestibular através de uma metodologia que Freire (2014) denomina de “educação bancária”. De acordo com Whitaker (2010), as primeiras experiências de cursinhos preparatórios pagos podem ser consideradas como “artesanais”, tendo em vista as dimensões que esses cursinhos apresentam hoje, formando um verdadeiro negócio para os donos de empresas voltadas para a educação. A autora afirma que estes

⁵⁹ Os privilégios dessa classe são de todas as naturezas: econômicos, políticos e sociais.

⁶⁰ A Lei foi implementada pelo decreto nº 8.659 e, além do vestibular, foi também responsável pela desobrigação da União em ofertar o ensino superior, abrindo-o para a iniciativa privada.

⁶¹ Além do aperfeiçoamento do vestibular, essa reforma foi responsável pela criação da disciplina de “moral e cívica” nas escolas, acabou com a autonomia didática e administrativa e também fixou um currículo no ensino superior.

Eram instalados em salas modestas, em bairros próximos ao centro da cidade, sem nenhum aparato que os destacasse na cena urbana. Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmos proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos completos elencados para os vestibulares das poucas universidades na época (começo do vestibular na primeira metade do século XX) (WHITAKER, 2010, p. 291).

Das experiências “artesanais”, como defendido pela autora, eles passam a ser interessantes para o investimento de grandes empresas educacionais. De acordo com Whitaker, a década de 70 é marcante nesse processo, porque é

Momento em que se expandiram as grandes redes empresariais de pré-vestibulares, verdadeiras “minas de ouro” que permitiram em alguns casos a construção de sistemas altamente integrados de Colégios Particulares, Cursinhos Preparatórios aos vestibulares e Cursos Universitários para a clientela das classes médias emergentes, ansiosas por dar educação superior aos seus filhos e filhas, para enquadrá-los em um novo tipo de sociedade (WHITAKER, 2010, p. 292).

O “boom” desses cursinhos preparatórios, como aponta a autora, dá-se no período da ditadura militar, num momento ainda tomado pelo “milagre econômico”, como se acreditava. A nova sociedade a que ela se refere é a do desenvolvimento tecnológico nacional, que abria um campo de trabalho para uma mão de obra qualificada, ou seja, com um curso superior correspondente. O crescimento do mercado dos pré-vestibulares pagos se fundamenta, entre outras fatores, no reduzido número de vagas se comparado à população apta para cursar o ensino superior público no Brasil, aliado a isso temos o fato de que as vagas na IES pública são inferiores se comparadas ao setor privado.

Esse cenário, de acordo com a autora, criou um verdadeiro mercado consumidor para os cursinhos pré-vestibulares. Ela aponta, ainda, as mudanças das provas de vestibular, tais como a redação e as questões discursivas, como componentes para a investida nos preparatórios. “Investir em educação se tornou um grande negócio e o sistema empresarial invadiu os cursinhos, expandindo-se pelo interior e absorvendo agora os grupos empresariais menores (...)” (WHITAKER, 2010, p. 293).

O início dos anos 2000 representa algumas mudanças para o acesso ao ensino superior no país, através do Exame Nacional do Ensino Médio. Como aponta Magalhães (2018), em 2004, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) tornou mais possível a presença de jovens das camadas populares através do financiamento de cursos nas universidades privadas. E, em 2009/2010, as universidades públicas passaram a destinar algumas de suas vagas, através das notas do ENEM, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Além disso, aconteceu, nesse contexto, a Reestruturação das Universidades Públicas (REUNI), que resultou, entre outros fatores, em uma expansão de vagas. A partir de 2012/2013, o ENEM se tornou a principal forma

de ingresso nas instituições federais de ensino superior. Contudo,

Muito embora essas mudanças no processo seletivo possam representar uma ampliação de possibilidades aos estudantes, principalmente relacionada à expansão do ensino superior no Brasil graças ao Reuni, não é possível dizer que o Enem possibilitou a democratização do acesso ao ensino superior (MAGALHÃES, 2018, p.35).

Na contrapartida desse movimento mercadológico de acesso ao ensino superior, que se molda de acordo com as demandas de vestibulares e do ENEM, surgem os pré-vestibulares populares, também chamados de cursinhos populares. Eles surgem pela percepção da ausência de camadas populares em IES e da decorrente luta pela democratização do ensino superior. Tal como aponta Whitaker (2010),

Ao final do século XX, em meio ao alvoroço democratizante provocado pelos movimentos sociais, pela criação de ações afirmativas e pela luta contra a exclusão e o racismo, surgiram os primeiros cursinhos populares, criados pelo idealismo de ONG's e/ou pela chegada dos partidos de esquerda ao poder (WHITAKER, 2010, p. 293-294).

Além dos atores sociais colocados pela autora, Nascimento (2009) aponta a contribuição do movimento estudantil e do movimento negro na formação de cursinhos preparatórios populares. Existem, nesse sentido, cursinhos construídos em diferentes contextos e com a articulação de diferentes atores como ONG's e movimentos sociais. Castro (2005) aponta a gênese dos cursinhos populares no Brasil em quatro momentos distintos. O primeiro momento compreende o período de 1946 a 1964, um curto período democrático no país, marcado por governos populistas e preocupados com o desenvolvimento nacional. Segundo o autor,

O primeiro momento agrega os Cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, o CAASO, na USP de São Carlos, surgidos na década de 1950, quando o país vivia a discussão sobre qual projeto de desenvolvimento deveria seguir (CASTRO, 2005, p. 14).

O autor ressalta que esse foi um momento de confronto com as práticas populistas. “Podemos arriscar dizer que foi um dos momentos de mudança na consciência e certamente, das ações dos trabalhadores frente as práticas até aquele momento dominantes” (CASTRO, 2005, p. 15). O segundo momento de gênese é pontuado pelo autor como sendo o período da ditadura militar, que vai de 1964 até 1985. De acordo com o autor, as experiências acumuladas por movimentos sociais no período de repressão foram fundamentais para os novos movimentos sociais que surgiram a partir de 1970. Nesse sentido, ele afirma que a Teologia da Libertação foi importante na construção dos cursinhos, influenciando na identidade pautada por práticas solidárias e organização social. Castro (2005) aponta o terceiro momento dos anos 1980 até os dias atuais. Segundo ele, esse momento é

Inicialmente marcado pela hiperinflação, pela perspectiva do governo de um presidente eleito por voto direto, depois de vinte e nove anos, e pelo esgotamento das práticas dos movimentos sociais surgidos nos anos de 1970 e 1980, o período também se caracterizou pela disseminação das práticas do que se convencionou chamar “novíssimos movimentos sociais” e das experiências de Cursinhos Pré-Vestibulares nas universidades públicas, originados das iniciativas de estudantes e de suas representações (CASTRO, 2005, p.15).

O quarto momento, por sua vez, é apresentado pelo autor como sendo um encontro entre os momentos que o antecedem, a partir da década de 1990. Segundo ele, “é a partir desse encontro que podemos falar em Cursinhos Populares, até porque, anteriormente, eles estavam localizados majoritariamente no interior dos campi universitários ou em administrações municipais de caráter progressista” (CASTRO, 2005, p.15). As administrações públicas às quais se refere o autor são, em grande medida, as prefeituras. De acordo com ele,

A partir do ano 2000, muitas Prefeituras, diante dos resultados positivos dos Pré-Vestibulares construídos por estudantes nas universidades e pelos vínculos que estas administrações têm com diversos movimentos populares, assumiram o papel de contribuir com a luta das camadas mais pauperizadas pelo acesso ao ensino público superior. Tal iniciativa se deu por meio de ações governamentais de alcance municipal em conjunto com atores e entidades que já atuavam no campo não comercial de preparação para os vestibulares das universidades públicas (CASTRO, 2005, p. 60).

Ao longo do século XX, várias experiências de cursinhos populares são vivenciadas na sociedade por sujeitos que se organizam, seja através de ONG’s, projetos de extensão nas universidades e movimentos sociais que lutam pela melhoria e igualdade na educação, tal como nos aponta Pereira et al (2010), Whitaker (2010), Nascimento (2009), Siqueira (2008), Castro (2005). A pluralidade de vivências dos cursinhos pode ser entendida a partir da sua inserção em diferentes contextos e territórios, como nas periferias das grandes cidades, em espaços cedidos em escolas públicas e privadas, nas universidades públicas, também os que são criados entre as universidades e na zona rural. “Os mais diversos locais são usados para a ‘sala de aula’ do cursinho popular: salão paroquial, associação de moradores, escolas públicas ou privadas, e até mesmo, um espaço em alguma residência” (PEREIRA et al., 2010, p. 89).

De acordo com o autor, essa característica nos leva a entender que, nas experiências de cursinho popular, existe um caráter de ativismo, porque mobilizam sujeitos em torno da causa, mesmo em condições adversas. Contribuindo para o debate sobre o surgimento dos cursinhos, Pereira et al. (2010) afirma que

Os cursinhos populares surgem efetivamente a partir do final da década de 70, contudo, é na década de 1990 que a experiência do pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), no Rio de Janeiro, vai servir de parâmetro para o grande surgimento dessas iniciativas na atualidade (PEREIRA et al., 2010, p. 88).

Entendemos, a partir da leitura dos autores e autoras, que o final da década de 70 e a

década de 80 são decisivos para a formação dos cursinhos no Brasil, e eles surgem, em sua expressiva parte, como uma resposta ao contexto excludente das IES no país. Como nos denuncia Pereira et al. (2010),

Para de fato pertencer “a todo povo”, a universidade precisa ser repensada e criar mecanismos de inclusão desses segmentos historicamente excluídos de seu ambiente. Sabemos que, paradoxalmente, como patrimônio público e estatal, as universidades públicas são mantidas inclusive pelos trabalhadores e desempregados que a elas não têm acesso (PEREIRA et al., 2010, p.87).

Nesse sentido, os cursinhos se mobilizam, como afirmamos acima, em torno do combate às ausências nas IES. Esses movimentos são conhecidos como exemplos de cursinhos populares e funcionam de acordo com a especificidade do local em que promovem suas atividades. Um exemplo de mobilização nas universidades é apresentado no trabalho de Nascimento (1999), que estuda experiências no Rio de Janeiro. Segundo ele,

No Rio de Janeiro, esse processo (de cursinhos populares) se inicia na segunda metade da década de 1980, precisamente em 1986, com o projeto Universidade para Trabalhadores da Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ASUFRJ (atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - SINTUFRJ) (NASCIMENTO, 1999, p. 68).

De acordo com o autor, surge, nesse contexto e dentro do projeto citado acima, o cursinho pré-vestibular, inserido, portanto, na própria universidade e através da mobilização de trabalhadores e estudantes da instituição. Castro (2005), por sua vez, nos traz como exemplo a experiência de cursinho em São Paulo, ligado à USP, também no contexto da década de 80. De acordo com o autor,

O movimento de redemocratização, concretizado com a nova República, a partir de 1985, devolveu à cena pública um Cursinho da Politécnica da USP renovado com os ventos da democracia, que trazia a esperança de construção de alternativas para uma sociedade mais solidária e socialmente justa. O Cursinho da Poli foi a primeira referência para os Cursinhos surgidos nas universidades a partir da década de 1990. Mais tarde, surgiram os Cursinhos Populares, fruto das ações políticas de atores engajados em projetos e mobilizações cujo eixo é a transformação social da realidade por meio do incentivo e da preparação das classes populares para o ingresso no ensino superior gratuito (CASTRO, 2005, p. 48).

Para além dessas duas experiências datadas da década de 80, Castro (2005) afirma que, a partir da década de 1990, surgem diversos cursinhos vinculados às universidades públicas, e a algumas católicas no país. Segundo o autor, “havia, na organização deles, majoritariamente, estudantes organizados em entidades de representação; mas também, estudantes que, por meio de novas práticas de atuação, estabeleciam oposição às direções de suas próprias entidades representativas” (CASTRO, 2005, p. 22).

Carvalho e Freitas (2013) também apontam a década de 90 como importante para os cursinhos, que se tornam um movimento de resistência ao sistema educacional vigente. Por sua vez, Nascimento (2007) colabora para a discussão quando afirma ser o período um momento de intensificação do debate relacionado às desigualdades de acesso e de oportunidades das classes populares nos cursos superiores, principalmente da população negra. Além disso, o autor afirma que

Nos anos 90, diversas organizações e movimentos da sociedade civil (ONGs e movimentos sociais), impulsionados pela chamada Constituição Cidadã de 1988 e pela luta contra o neoliberalismo, passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria salarial, de meio ambiente, para jovens, mulheres, deficientes etc (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

Após o fim do período da ditadura militar, podemos perceber que há, então, a mobilização da sociedade civil em torno de diferentes demandas. Para além de Nascimento (2007) e Castro (2005), Whitaker (2010) também aponta a mobilização de estudantes universitários em torno de cursinhos populares. Mas, de acordo com a autora, esse movimento começa a se articular antes da década de noventa. Ela afirma que

Desde os anos 1960 do século passado, e principalmente na década de 70, os Diretórios Acadêmicos das universidades vinham criando cursinhos de baixo custo, no qual lecionavam os próprios alunos de graduação, uma aplicação interessante das verbas a eles reservadas, o que beneficiava duplamente os jovens mais necessitados – candidatos sem recursos para pagar mensalidades caras e alunos universitários pobres, carentes de dinheiro para se manter (WHITAKER, 2010, p. 294).

Em se tratando de outros sujeitos, podemos apresentar as experiências da Educação e Cidadania de Afrodescendentes Carentes (Educafro) e do Movimento dos Sem-Universidade (MSU). A primeira também tem a sua origem na década de 1988 a partir de uma campanha da fraternidade intitulada “Ouvi o Clamor desse Povo”, da igreja católica, em homenagem ao centenário da abolição da escravatura e, de acordo com Siqueira (2011), parte da percepção da ausência de sujeitos negros na universidade. Já o segundo diz respeito à busca pela inserção de homens e mulheres da periferia nas IES. Ainda, de acordo com Castro (2005), a Educafro se constitui diante da percepção da realidade do ensino superior no Brasil. Tal como aponta o autor:

Estava posto o desafio de construir um projeto de educação popular que viabilizasse o acesso da comunidade negra e de outros setores de baixa renda ao ensino superior gratuito: um projeto que apontasse para a superação das desigualdades e contribuísse para a absorção, pelos alunos, de capital cultural suficiente para a aprovação nos exames vestibulares (CASTRO, 2005, p.49).

Nesse sentido, podemos afirmar que há uma urgência por parte dos cursinhos em auxiliar

sujeitos para a ocupação de vagas nas instituições públicas. Essa mesma preocupação guia ações tanto da Educafro quanto do MSU por todo o país. Em alguma medida, ambos atuam com sujeitos que possuem trajetórias muito semelhantes. Porém, Siqueira (2011) nos coloca à frente de um estudo comparado entre as duas experiências e demonstra que existem aproximações e distanciamentos. A primeira, de acordo com Siqueira (2011), “tem como referência de seu surgimento Frei David Raimundo do Santos, fundador do Pré-Vestibular para Negros Carentes (PVNC)” (SIQUEIRA, 2011, p. 27). A partir dessa articulação, ainda na década de 1980, a primeira experiência da Educafro aconteceu em 1993 na Baixada Fluminense.

Já o MSU, de acordo com a autora, surgiu a partir da organização de núcleos de pré-vestibulares nas periferias de grandes cidades. Sua história tem início nos anos 2000 em São Paulo, a partir de um depoimento de Dom Pedro Casaldáliga que chamou os sujeitos excluídos do direito à Universidade de “sem-universidade” e inspirou o nome do movimento. Ainda de acordo com Castro (2005), o movimento trouxe para o cenário novos sujeitos na busca pela democratização do ES.

3.1.1. Para além da preparação do vestibular

Mesmo compreendendo que existe uma pluralidade de experiências relacionadas aos cursinhos populares e que, como dito acima, existem preparatórios populares que seguem a lógica dos cursinhos pagos, a grande parte dos estudos sobre a temática e as experiências dos cursinhos populares na Zona da Mata mineira nos levam a relacionar essas vivências com o comprometimento com uma educação que vamos defender ser a popular. Os quatro momentos pontuados por Castro (2005) como gênese dos cursinhos são importantes para pensarmos o compromisso com uma formação que extrapola a que diz respeito aos conteúdos para a prova do ENEM e dos vestibulares. Isso, porque o autor vincula a existência dos cursinhos aos movimentos sociais, ao movimento de alfabetização desenvolvido pelas CEB’S, à Teologia da Libertação e também aos “novíssimos movimentos sociais”.

Contribuindo para o debate, Whitaker (2010), ao apontar o surgimento dos preparatórios populares como uma “resposta” aos cursinhos pagos, afirma que estes não são uma resposta que copia o modelo dos pré-pagos, muito pelo contrário. De acordo com a autora, os preparatórios pagos se inscrevem numa lógica de memorização e repetição que são antipedagógicas e não contribuem para a reflexão e o desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno, sendo considerados pela pesquisadora como uma verdadeira “anomalia”.

Nesse sentido, a autora aponta que os preparatórios populares possuem, para além da

preparação para o vestibular, o comprometimento com os seus estudantes no sentido de discutir temas referentes à realidade deles, contribuindo para a reflexão do seu lugar social. Pereira et al. (2010) colabora para a discussão afirmando que os cursinhos populares, na maioria dos casos, inscrevem-se no que ele defende ser um “duplo movimento”. Ou seja, suas relações são fundamentadas na horizontalidade e, ao mesmo tempo que preparam os estudantes para os exames de seleção, podem influenciá-los psicologicamente de maneira positiva.

De acordo com o autor, a consciência de que se é capaz de fazer algo é um dos fatores que estimulam de alguma forma os/as estudantes na realização do vestibular. Ele afirma, portanto, que os cursinhos populares, por construírem espaços de relações recíprocas, orientariam os/as estudantes para esse estado de confiança. Essa “dupla função”, que o autor nos apresenta e que está ligada em algum grau com uma concepção humana de educação, tem sua fundamentação na própria construção dos cursinhos. Isso, porque, se por um lado eles se constituem enquanto resposta à elitização das IES, por outro eles têm seu processo de formação vinculado aos movimentos sociais, à mobilização popular e estudantil, como apontado acima. Aparecida, educanda do CPQ-CM, afirma que o cursinho

Influencia, acho que sentindo de você correr atrás do que almeja. Na verdade isso eu trouxe do cursinho de Paula Cândido das aulas de cidadania, porque o professor na época fazia essa questão de correr atrás do que é seu, porque você tem direito. Então eu acho que correr atrás e saber que pra conseguir você tem que lutar, mesmo sendo um direito garantido, que realmente não é garantido, de forma assim mais prática, é mais falácia e na prática mesmo eu acho que é o que pôs vocês para lutar pelo seu direito (Aparecida, entrevista em 17 de abril de 2018).

Siqueira (2011) aponta que um diferencial dos cursinhos está na disciplina de “Cultura e cidadania”, que se debruça sobre as discussões acerca da sociedade, partindo, necessariamente, do diálogo com a realidade dos/as educandos/as. A organização dessa disciplina está vinculada aos cursinhos populares preocupados com a formação política de educadas/os, nesse sentido, a disciplina tem como objetivo central debater temáticas que dizem respeito às desigualdades sociais, econômicas e políticas, bem como a valorização do saber popular. E se pensarmos que, em sua maioria, os sujeitos que se envolvem com os cursinhos são do mesmo lugar social dos estudantes que ainda não entraram em uma IES e passam pela experiência de um cursinho popular, essa colocação toma mais sentido.

Nesse ponto também está a consciência de si e do que Freire (2014) chama de processo de “assunção” perante a realidade do mundo. Ao mesmo modo, podemos estabelecer uma relação entre esse aspecto do cursinho com a educação problematizadora de Freire. Isso, porque ele defende que a educação e os processos de ensino não podem se dar mediante a transferência de conhecimento. Esse processo é mediado, portanto, através do diálogo entre os sujeitos que estão envolvidos. Sujeitos estes que compreendem que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Para além do comprometimento com a educação crítica, Carvalho (2013) defende a aproximação dos cursinhos populares com a educação popular tendo em vista as características, levantadas por ele, a respeito da metodologia de ensino adotada, fundamentada na realidade das/os educandos/as. Nesse sentido, ele afirma que

Os Cursinhos Populares têm atuado de modo a educar de forma sensível, crítica, ética e participativa, estimular a autonomia para transformação social, proporcionar um novo fazer pedagógico. Trata-se de um processo incansável que tem de estar em constante transformação e aprimoramento, devido às mudanças diárias que surgem em nossa sociedade (CARVALHO, 2013, p. 47).

A análise do autor se aproxima do que Freire (2014) denomina ser uma educação dialógica. A metodologia dessa educação progressista, como ressalta Freire (2014), desenvolve-se a partir de uma organização dialógica, pautada pelas necessidades e esperanças dos sujeitos envolvidos, não por uma organização vertical na qual demandas são ditadas por um líder. Esse é, de acordo com o autor, o fundamento de uma educação como prática da liberdade. Sendo assim, a metodologia adotada em aulas e a existência de disciplinas preocupadas em discutir a sociedade em seus variados aspectos, sempre a partir da “leitura do mundo” dos/as educandos/as, são um eixo que orienta as práticas educativas nos cursinhos, ao menos nas experiências estudadas na Zona da Mata mineira (CARVALHO, 2013).

Isso se assemelha, inclusive, com Freire: o construir *com* e não *para* os/as estudantes. Essa educação problematizadora é posta em contraponto ao que Freire (2014) denomina ser a “educação bancária”, ou seja, aquela que se faz na transferência de conhecimento entre os que sabem e os que não sabem. Partindo dessa análise entre educação bancária e problematizadora, podemos afirmar que a experiência dos preparatórios pagos se aproxima da primeira, tendo em vista a sua preocupação centrada na memorização de conteúdo e de “macetes” para a resolução das questões nas provas.

Para além da relação dos cursinhos populares com a educação popular, alguns autores como Carvalho (2013), Castro (2005), Siqueira (2011) e Nascimento (1999) defendem os cursinhos populares enquanto um movimento social. Historicamente, como apontamos acima, os cursinhos ganham força no Brasil em um contexto de surgimento dos novos movimentos sociais, pautados por demandas que ultrapassavam as questões de classe. A mobilização dos cursinhos em torno da luta pela democratização do acesso ao ensino superior e a própria tentativa de articulação do movimento em um âmbito nacional nos leva a entender o cursinho enquanto um movimento social. Tal como nos aponta Oliveira,

O movimento social é, por definição, uma ferramenta de luta, mas, simultânea e inevitavelmente, uma arena de disputas. Além das divergências naturais existentes entre os militantes quanto aos mais diversos temas, somam-se as contradições com as

quais o movimento lida e que são, em determinado grau, incorporadas pela dinâmica do projeto (OLIVEIRA, 2013, p. 89).

Esse cotidiano permeado por contradições e construído por sujeitos que possuem visões diferentes do próprio movimento, como aponta o autor, permite-nos compreender as experiências pelas percepções diferentes e até mesmo divergentes. Mesmo diante dessas diferenças, os cursinhos possuem algumas características entre si. Ainda sobre a análise destes enquanto movimento social, partimos de uma definição dada por Gonh (2011). De acordo com a autora,

Na realidade histórica os movimentos sempre existiram e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recree-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam (GONH, 2011, p. 336).

Essa descrição vai ao encontro da caracterização realizada por Streck (2010), tomando como base seus estudos sobre a contribuição de Paulo Freire para se pensar uma educação popular libertadora. De acordo com ele, os movimentos sociais são: ações coletivas com um certo nível de organização e portadores de alguma rebeldia, eles estão localizados em algum grupo e/ou classe e possuem uma preocupação essencial de caráter universal: a humanização.

O entendimento dos cursinhos populares enquanto movimento social não se dá de forma homogênea, se pensarmos os sujeitos que constroem essas experiências. Siqueira (2008) colabora para o debate quando afirma que

Há uma diferenciação na ação interna dos cursinhos populares, na medida em que algumas podem ter configuração de movimento social, já outras se constituem enquanto organizações sociais institucionalizadas e se associam num movimento social mais amplo, pela democratização do ensino superior público e pela valorização do ensino público básico (SIQUEIRA, 2008, p. 12-13).

Por sua vez, a abordagem elaborada por Castro (2005) utiliza o conceito de movimentos territoriais para caracterizar os cursinhos. A conceituação é utilizada a partir do debate que o autor desenvolve ao pensar os movimentos sociais em diferentes territórios. Segundo o autor, “o conceito de ‘movimento territorial’ cabe a todos os movimentos sociais, pois sempre constituem lutas para ampliar ou minar o poder de decisão sobre os territórios que os originam” (CASTRO, 2005, p. 90).

Também existem autores que defendem os cursinhos enquanto ação afirmativa, como é o caso de Nascimento (2012) e Whitaker (2006). Isso, porque a existência do movimento, de

acordo com estes autores, é fundamentada em articulações e organizações que mobilizam cobranças e realizam questionamentos sobre as medidas do Estado para a promoção da igualdade do acesso, as ações afirmativas. De acordo com Nascimento,

Políticas de ações afirmativas são medidas que têm como meta a promoção da igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade) e o reconhecimento de identidades. São, portanto, políticas que buscam a democratização (concreta) de direitos civis, políticos, sociais e culturais em uma dada sociedade (NASCIMENTO, 2012, p.1).

Nesse sentido, os cursinhos populares atuam pelas mudanças em torno do acesso ao ensino superior e são construídos por sujeitos que também são produtores de demandas, como, por exemplo, as cotas nas universidades e as políticas de permanência de estudantes das classes populares, como auxílios moradia e alimentação, além de bolsas como as de pesquisa e extensão. Nascimento (2007) também realiza uma relação entre os cursinhos populares e as ações afirmativas, pois elas podem ser entendidas como políticas públicas com o objetivo de promover a igualdade entre os diferentes grupos sociais e são, no Brasil, relacionadas ao conceito de raça e de classe social dos sujeitos. Contudo, ele afirma que as ações afirmativas estão nos limites das ações do Estado, tendo em vista que muitas são resultados de mobilizações e lutas de movimentos sociais, principalmente os negros, e da sociedade civil como um todo. De acordo com o autor,

Os movimentos sociais, principalmente aqueles que atuam na ampliação da cidadania por determinados grupos sociais, ocupam uma posição chave para um projeto emancipatório. Ampliando a capacidade de construir processos de identificação, produzir questionamentos e demandas, podem ampliar também a sua capacidade de mobilização (NASCIMENTO, 1999, p, 58).

Tendo em vista o papel importante dos movimentos sociais, o autor afirma que o conceito de ações afirmativas pode ser entendido como

[...] as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, o respeito à diversidade, à igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade), à universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais de uma dada sociedade (NASCIMENTO, 2007, p. 73).

Nesse sentido, as ações afirmativas agem no intuito de promover a universalização de direitos assegurados na Constituição de 1988, enfrentando barreiras sociais como o racismo impregnado na nossa sociedade. O movimento de cursinhos populares compõe, junto com as cotas raciais e outras demandas, o panorama de ações afirmativas que surgem dos novos movimentos sociais, na medida em que contribui para a democratização do acesso ao ensino superior através de ações que buscam a mudança na realidade da educação superior no Brasil.

De acordo com Nascimento (2007),

Os movimentos sociais da população negra, das mulheres, dos indígenas, dos homossexuais, dos deficientes físicos, dos trabalhadores sem terra, dos trabalhadores sem teto e dos trabalhadores em geral, os movimentos pelo direito à educação e em defesa do ensino público, os cursos pré-vestibulares populares para negros e carentes e outros são, com todas as suas contradições e perspectivas, ações afirmativas: afirmam o que ainda não existe de fato, o que querem instituir (NASCIMENTO, 2007, p. 73-74).

A colocação do autor relaciona de forma direta sujeitos sociais que estão envolvidos em ações afirmativas, cursinhos populares e movimentos sociais que surgem frente a processos históricos de marginalização de espaços como as universidades públicas. Essa realidade tem se transformado com a instituição das cotas em 2012 e com a crescente presença de estudantes oriundos das classes populares em espaços públicos que são considerados privilegiados.

O sistema de cotas implementado a partir da Lei nº 12.711/2012 é resultado de um amplo debate sobre as barreiras sociais que existem na sociedade brasileira no acesso ao ensino superior. A Lei se caracteriza como um atenuante às desigualdades históricas de acesso e prevê a destinação de 50% das vagas, implementadas em até 10 anos, para estudantes que possuem renda inferior a 1,5 salário mínimo e também para sujeitos que se autodeclararam pardos, pretos e indígenas, seguindo a proporção desses grupos no país.

Para além da instituição do que se chama de políticas de cotas, a forma de ingresso nas IES sofreu algumas modificações, a partir de 2011, com o uso do Sisu através da nota do ENEM. Hoje as instituições federais de ensino superior usam o ENEM de forma unificada para seleção e ingresso nos cursos de graduação. Mesmo diante de algumas modificações e da implementação dessas ações afirmativas, os cursinhos se constituem como um importante movimento para a democratização do acesso ao ensino superior.

Para além das mudanças sociais, políticas e econômicas que emergem das lutas de movimentos sociais, também é necessário entendê-los enquanto espaços de formação. Tal como afirma Gomes (2017),

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes constituídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, pp. 16-17).

A autora nos traz a dimensão do cultivo de saberes nos movimentos sociais. E temos, no caso do CPQ-CM, um exemplo desse aspecto. Isso, porque seus/suas educadores/as entendem o cursinho enquanto um espaço de formação que se deu em paralelo à formação universitária. Através dele, na construção de um espaço autogestionado, tiveram a possibilidade de produzir e compartilhar conhecimentos e práticas educativas.

3.2. Os cursinhos populares na Zona da Mata mineira

Tal como descrevemos acima, o final do século XX é um momento importante no surgimento dos cursinhos populares no Brasil, em especial a década de 90. Na Zona da Mata mineira, mais especificamente em municípios que possuem uma relação mais estreita com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), apareceram experiências de cursinhos populares que possuem suas vivências vinculadas a essa IES. Os municípios são: Paula Cândido – onde se localiza a Comunidade Quilombola de Córrego do Meio; Viçosa – uma das cidades que possui um campus da UFV e Espera Feliz – município vinculado à instituição através de pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e de estudantes da universidade que nasceram lá.

Cada cursinho possui suas características próprias, o Cursinho Popular DCE/UFV funciona dentro do campus da universidade e é o mais institucionalizado. O cursinho Tecendo Sonhos, de Espera Feliz, foi criado a partir do STR no município, com um apoio da UFV, e o Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio surgiu a partir do Cursinho Popular de Paula Cândido, que, por sua vez, foi criado a partir da parceria com a câmara dos vereadores da cidade e da Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira, construída por esses três cursinhos.

A primeira experiência de cursinho popular na Zona da Mata mineira surge em 1998 e se desenvolve no campus de Viçosa da UFV. Contudo, Renato⁶², em entrevista realizada em novembro de 2017, afirma que, na década de 70, surgiu um primeiro cursinho dentro do campus, mas que não ganha força, tendo em vista o contexto político do país, sob governo militar.

É um processo histórico que remonta da década de 70. Então nessa década surge uma ideia e em 98 o cursinho retoma as atividades, ele ressurge vinculado ao movimento estudantil, com o DCE, que é o Diretório Central dos Estudantes aqui na universidade, e ele vai durar todo esse tempo. A gente não sabe qual era o enfoque do cursinho na época de surgimento, mas a gente sabe que já existiam grupos dentro da universidade que pensavam a democratização do acesso. E o surgimento do cursinho parte de uma demanda, quer dizer, a cidade de Viçosa oferecia uma demanda de interessados a ingressarem no ensino superior e muitas vezes esses interessados não tinham condição de pagar um cursinho pré-vestibular, né? (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017).

Outras duas experiências de cursinhos populares são colocadas por Siqueira (2011) e

⁶² Renato foi membro do CPPC, CP DCE/UFV e da Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira entre os anos de 2011 e 2017 e colaborador na nossa pesquisa.

identificadas na entrevista com Renato: cursinhos Ômega e Objetivo. De acordo com este, “em Viçosa a gente tinha outros cursinhos, que era o Ômega e o Objetivo, que também comunicavam entre si. (...) esses cursinhos foram ditos populares e hoje são comerciais” (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017). Ambas experiências estavam vinculadas a outras organizações sociais de Viçosa, que não a UFV, como as associações de bairro. Mas como vimos, essas experiências se transformaram em “comerciais”, como afirma Renato. Há na fala dele o fundamento de uma separação entre o popular e o “comercial”, pautado pela questão de cobrar ou não o cursinho, bem como pela metodologia usada nas aulas. De acordo com o mesmo estas são construídas tendo em vista a “autonomia, que pautar a liberdade, que pautar o empoderamento, a educação cidadã, que tente trazer uma outra proposta (de educação)” (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017). Nesse sentido, o debate realizado acima sobre os preparatórios pagos e os populares nos leva a analisar que as diferenças entre o comercial e o popular não se resumem apenas à mensalidade ou à ausência dela.

O Cursinho Popular do Diretório Central dos Estudantes/Universidade Federal de Viçosa se inscreve, portanto, no âmbito das experiências que se desenvolvem dentro das universidades públicas, tal como identifica Whitaker (2010). Os educadores e educadoras são estudantes de graduação da UFV e recebem uma bolsa monitoria. Essa experiência é a mais institucionalizada e antiga da região.

Institucionalizada, no sentido de funcionar dentro da universidade e possuir o sistema de bolsas para os estudantes da IES de forma integral. Ademais, para se tornar um/a educador/a do cursinho, é necessário passar por um processo seletivo no qual os/as candidatos/as dão uma aula e são avaliados/as por uma banca que é constituída por professoras/es da UFV e estudantes que estão no cursinho. De acordo com Siqueira (2011), os limites identificados na prática cotidiana desse cursinho trazem questões ligadas ao seu processo de institucionalização, que impõe uma série de procedimentos burocráticos para o seu funcionamento. Estes vão desde a seleção de novos membros à gestão de recursos e espaços (SIQUEIRA, 2011, p. 26-27).

Mesmo com os limites apontados pela autora, que são impostos mediante a relação do CP-DCE/UFV com a universidade, os/as educadores/as constroem espaços de formação que são organizados por eles/as, pensando suas experiências enquanto estudantes e educadores/as. Nesse sentido, faz parte da rotina do cursinho seminários de formação e também de planejamento das atividades com os/as graduandos que chegam. O cursinho atende cerca de 200 estudantes de Viçosa e possui como método de seleção critérios que se fundamentam no fato de eles serem ou não de escola pública e nos critérios sociais e econômicos. O projeto do cursinho inscrito no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária

aponta que alguns dos seus objetivos perpassam pela busca de uma formação crítica e interdisciplinar, buscando orientar uma discussão sobre os bairros que habitam, a cidade e a sociedade como um todo. Para isso, a experiência propõe também uma formação dos/as educadores/as para uma reflexão sobre a universidade e a formação acadêmica. O objetivo principal do cursinho e das experiências como um todo é a aprovação de educandos/as no ENEM e a presença destes/as na universidade. Contudo, isso não exclui, tal como aponta os/as autores/as supracitados/as, a preocupação com uma metodologia que não se resume à preparação de estudantes para a prova de seleção. A existência da disciplina de cultura e cidadania é um indicador de que há essa preocupação e tal como afirma Siqueira (2011), a disciplina contribui no processo de autorreconhecimento dos sujeitos, de sua realidade social, da riqueza de seus traços identitários e também dos processos discriminatórios.

Em 2008, surge o cursinho de Espera Feliz, denominado como Tecendo Sonhos. De acordo com Teixeira e Lopes (2013), a experiência surge através da articulação de diferentes movimentos.

O Cursinho Pré-Enem [antes, Pré-Vestibular] de Educação Popular do Campo em Espera Feliz-MG, conhecido como Tecendo Sonhos, projeto de extensão do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (Pibex) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Um trabalho desenvolvido junto com o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na Agricultura Familiar (Sintraf) do município supramencionado em parceria com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Caiana-MG e Caparaó-MG, o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata mineira (CTA-ZM); o Programa de Extensão Universitária TEIA; a UFV (Pibex); a Associação Intermunicipal Naturalista dos Terapeutas Populares de Espera Feliz (TERAVIDA); a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Cooperativa de Produção da Agricultura Familiar Solidária de Espera Feliz (COOFELIZ). Para tanto, há ainda o envolvimento de educadores(as) da região em questão, estudantes da UFV, que participam de projetos de extensão, e estudantes filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares vinculados(as) ao Sintraf (TEIXEIRA E LOPES, 2013, pp. 84-85).

Percebemos que, diferentemente do CP-DCE/UFV, a experiência do Tecendo Sonhos contou com uma variedade de parceiros em torno do seu funcionamento. E, apesar de manter um vínculo com a UFV através da perspectiva de projeto de extensão, não possuiu de forma marcante o traço da institucionalização que o primeiro possui. As características específicas do cursinho de Espera Feliz perpassam o debate sobre a baixa escolaridade dos jovens do campo, o que motivou a sua criação. As suas especificidades também orientaram o seu fazer mais voltado para o debate de questões referentes a sua realidade: a vida no campo. Nesse sentido, o Tecendo Sonhos, como aponta Teixeira e Lopes (2011), buscou desenvolver debates com os/as educandos/as sobre o problema da monocultura nas zonas rurais e a alternativa da agroecologia como forma de produção de alimentos.

A metodologia desenvolvida no cursinho se vincula à educação popular no sentido de buscar a abordagem dos conteúdos a partir do diálogo com o contexto dos estudantes.

As disciplinas são abordadas a partir de eixos temáticos. Acredita-se que essa metodologia de relacionar o conteúdo da disciplina a um eixo temático que faça parte do cotidiano do(a) educando(a) propicia um processo de reflexão sobre a realidade e formas de intervir na mesma, buscando não somente a absorção de conteúdo para realização do vestibular. Em um processo que busca ser interdisciplinar e contextual, o(a) estudante passa a ter uma noção mais qualificada do todo, entendendo-o a partir da complexidade inerente à realidade para além das paredes da sala de aula (TEIXEIRA E LOPES, 2013, pp. 87-88).

A colocação dos autores acima nos leva a entender de forma mais pontual a preocupação dos cursinhos populares com uma formação que vá para além da preparação para o ENEM, que é defendida por diferentes teóricos da nossa revisão bibliográfica. A ideia dos eixos temáticos define que um mesmo tema vai ser discutido nas diferentes disciplinas e também de forma interdisciplinar. E os temas escolhidos dizem respeito à realidade dos/as educandos/as, ou seja, o campo. Sobre os/as educadores/as, os autores afirmam que

Os(as) educadores(as) que contribuem no projeto são de Espera Feliz ou municípios vizinhos, estudantes de graduação ou já graduados(as). Não há remuneração pelas aulas e se procura fazer um trabalho junto aos/as educadores(as) para que suas práticas não fiquem entendidas apenas como voluntarismo, desta forma são convidados(as) a participarem de espaços de formação, onde se procura aprofundar os estudos sobre a educação popular, para que de forma coletiva os mesmos compreendam o que representa politicamente um curso pré-vestibular nestes moldes (TEIXEIRA E LOPES, 2011, p. 88).

A partir dessa caracterização dos autores, podemos ressaltar dois aspectos do projeto que também são percebidos na nossa revisão bibliográfica: o caráter voluntarista dos/as educadores/as e a preocupação com uma formação pautada pela educação popular. Os/As educadores/as do Tecendo Sonhos têm uma realidade distinta, se comparada ao CP- DCE/UFV. Isso, porque os/as educadores/as dessa segunda experiência possuem uma remuneração, a bolsa de monitoria, e não são, necessariamente, viçosenses.

Um último aspecto que difere o Tecendo Sonhos do CP-DCE/UFV foi a semana de vivência da qual os/as educandos/as participaram. Essa semana consistia em um apadrinhamento, por parte de estudantes da UFV, desses/as educandos/as do Tecendo Sonhos no intuito de que estes conhecessem a dinâmica da UFV. Nessa semana, eles/as acompanhavam as atividades desta, resultando em uma experiência com a dinâmica da universidade. Nesse sentido, eles/as acompanhavam as aulas, participavam de espaços de discussões sobre a IES e os cursinhos.

A semana tinha como objetivo não só inteirar os estudantes do espaço da UFV, mas também tirar as suas dúvidas a respeito da instituição. A experiência, porém, não se restringia

aos/às estudantes do Tecendo Sonhos, já que, pelo CP-DCE/UFV se inscrever no espaço físico da UFV, a circulação de educandas/os desta segunda experiência se dava de maneira corriqueira, tendo em vista que as aulas aconteciam todos os dias no período noturno.

Também em 2008 surgiu a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira (ACP-ZM). Sua origem, como aponta Carvalho e Freitas, está vinculada ao “Mapeamento de Cursinhos Populares” realizada pelo CP-DCE/UFV. Nesse período, acontece uma mobilização dessas experiências na região, tendo em vista o V Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto. Nesse sentido, surge o Pró-Fórum, que tem como proposta, em seu início, proporcionar uma discussão permanente sobre os cursinhos na região. A partir de então, nasce a ideia de criar o I Fórum de Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira para 2009. A partir dessa mobilização e organização do grupo, passaram a surgir demandas pela criação de outras experiências.

A partir de maio de 2009, o grupo foi procurado para uma possível construção de dois Cursinhos Populares, um em Viçosa no bairro Nova Viçosa e outro no município de Paula Cândido. A partir disso, o grupo se reúne para discutir e decide que apoiaria a construção desses cursinhos. (...) o grupo nesse momento passa a se chamar Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira (ACP-ZM) (CARVALHO E FREITAS, 2013, pp. 179-180).

Em 2009, surge, então, o Cursinho Popular de Paula Cândido (CPPC). Essa experiência nasce a partir de uma demanda dos/as moradores/as do município em diálogo com a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira. Paula Cândido, como descrito no primeiro capítulo deste trabalho, também se inscreve em uma realidade com um contexto mais rural do que urbano, como é o caso de muitos municípios da microrregião de Viçosa. Renato relata sobre as diferenças espaciais dos três cursinhos e da necessidade de articulação entre si. De acordo com ele,

O cursinho popular do DCE/UFV tinha uma posição privilegiada, porque ele tava dentro da universidade, era onde todos os estudantes estavam, já o CPPC demandava um trabalho de extensão muito maior, que era a ideia de ir pra cidade, fazer contato com os órgãos públicos, conseguir um espaço físico e, maior do que tudo isso, era a manutenção de um recurso mínimo que era o transporte pro pessoal poder ir pra Paula Cândido dar as aulas. Então havia esse limitante geográfico da distância, né? A maioria dos educadores eram estudantes, estavam na cidade de Viçosa e se deslocavam pra Paula Cândido no sábado. O Cursinho de Espera Feliz partia da iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e lá também havia as dificuldades para lidar com as instituições, e ambos os cursinhos passam por um processo de conscientização de que era necessário se articular para se fortalecer (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017).

Em 2010, o CPPC começa a desenvolver suas atividades. Seus/suas educadores/as eram estudantes da UFV, e as aulas aconteciam aos sábados nos períodos da manhã e da tarde. Era

essencial o diálogo do cursinho com a Prefeitura Municipal de Paula Cândido, em especial as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação, uma vez que o transporte dessas/es educadoras/es era mobilizado pela prefeitura e a alimentação também era ofertada por esta.

Portanto, como aponta Carvalho e Freitas (2013), o fato do cursinho ter contato com muitas/os educandas/os do campo, agricultores familiares e pequenos proprietários fê-lo buscar construir um projeto de educação que contribuísse “para a compreensão e valorização dos saberes rurais, da vida social do campo articulada com a cidade, garantindo o acesso à educação dos indivíduos” (CARVALHO E FREITAS, 2013, p. 173).

A questão da organização das aulas é um ponto importante que diferencia as três experiências descritas nesta pesquisa. Isso, porque o CP-DCE/UFV, além de acontecer dentro do campus, tinha aulas diárias no período noturno. O Tecendo Sonhos acontecia num regime de alternância mensal, ou seja, entre um módulo e outro de discussões dos eixos temáticos, os/as estudantes ficavam um mês em casa. Esse regime de alternância é muito comum se pensarmos a lógica das Escolas de Família Agrícola e também os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que acontecem em algumas universidades públicas. A proposta é que, a partir das aulas, os/as educandos/as vivenciem, nas suas práticas cotidianas, as discussões realizadas, tendo em vista a perspectiva do campo. Essa prática se aproxima da denominação que Freire (2014) traz para o conceito de práxis, que consiste na relação dialética entre ação – reflexão – ação.

A diferenciação da periodicidade das aulas é um ponto importante para que possamos analisar a organização do cursinho em cada região tendo em vista o que chamamos atenção acima: as condições materiais de suas existências. Essas diferenciações, portanto, não acontecem por acaso. Elas são oriundas das próprias organizações espaciais e temporais de cada localidade em que se insere. Nesse sentido, também cabe ressaltar a aproximação do movimento de cursinhos populares na Zona da Mata mineira com a educação popular, principalmente no que Freire (2014) defende enquanto necessidade de diálogo com a realidade dos sujeitos envolvidos. “Acredita-se que somente através de uma prática pedagógica voltada à realidade do educando do Cursinho é que se conseguirá chegar à leitura do mundo de forma crítica” (CARVALHO E FREITAS, 2013, p. 176).

Pensar a formação crítica nos cursinhos populares implica pensar a formação dos/as educadores/as que estão responsáveis por ministrar as aulas. E, tendo em vista a dimensão educativa que esses preparatórios possuem, é necessário levar em consideração a relação, muitas vezes conflituosa, entre a educação em que estes sujeitos estão inseridos em suas trajetórias escolares e a proposta do cursinho, pontuada nessa pedagogia problematizadora.

Mesmo com suas especificidades, esses três cursinhos possuem princípios em comum. São eles: educação popular, autogestão e interdisciplinaridade.

A educação popular, como colocado acima, está relacionada principalmente com as contribuições dos escritos de Paulo Freire. Esse conceito se refere a diferentes práticas educativas promovidas com as classes populares. Ele foi historicamente relacionado a diversas experiências, e o seu surgimento está ligado a uma pluralidade de vivências. De acordo com Gadotti (2012),

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial, do início do século passado, socialismo autogestionário; liberalismo radical europeu; movimentos populares; as utopias de independência (nacional desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética. (GADOTTI, 2012, p.22)

A relação estabelecida pelo autor entre a educação popular e o anarquismo e o socialismo pode ser explicada pela chegada de imigrantes europeus, nas primeiras décadas do século XX, para trabalharem em fábricas em território brasileiro. Jiménez (1989), em um primeiro momento, adota aqui um sentido de luta por universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, “que dê aos grupos populares acesso a uma educação nacional caracterizada por ser gratuita e obrigatória” (JIMÉNEZ, 1989, p.13).

De acordo com esses autores, primeiramente, o sentido atribuído à educação popular se fundamenta na busca por uma educação pública, fornecida pelo Estado, e de qualidade. Contudo, Brandão (1984) apresentou quatro perspectivas de educação popular. A primeira está relacionada às comunidades primitivas, segundo ele, essa primeira noção é anterior à divisão social do trabalho e do conhecimento. Portanto, o autor defende que a prática pedagógica sempre existiu, mas imersa em outras práticas sociais, como o trabalho, os rituais e a cultura. De acordo com ele,

Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da religião primitiva, em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira educação popular (BRANDÃO, 1984, p. 20).

Podemos relacionar essa perspectiva de educação popular com o que Arroyo (2012) denomina serem outras pedagogias. Essa primeira perspectiva defendida por Brandão (1984) representa, antes de mais nada, a dimensão educativa que as relações sociais, culturais e laborais possuem.

A segunda perspectiva abordada por Brandão (1984) segue a mesma direção daquela adotada por Gadotti e Jiménez. Segundo o autor, essa segunda noção está relacionada com a universalização do ensino público e foi, portanto, uma busca pela democratização do saber escolar. Nesse sentido, a educação popular está relacionada aos movimentos de 1920 a 1940 que lutavam pela universalização da educação oferecida pelo Estado. Brandão (1984) afirma que houve uma modernização da educação nas primeiras décadas do século passado, porém as necessidades de instrução do povo não foram atendidas. De acordo com o autor,

É associado aos movimentos civis e lutas pela democratização de ensino brasileiro que o nome da educação popular aparece com aspas [...], quando eles discutem as relações entre Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país. A escola pública, estendida por governos de estados e municípios a populações rurais e urbanas do país, durante muitos anos afastada do ensino escolar, é um dos resultados dessa primeira mobilização nacional pela educação universal (BRANDÃO, 1984, p. 30).

A reivindicação da sociedade civil pela busca da universalização da educação escolar se mobilizou, como afirma Brandão (1984), através de movimentos denominados de “entusiasmos pela educação”. Nesse sentido, podemos afirmar que essa segunda perspectiva vincula a educação popular com a educação formal. Corroborar-se, portanto, com a desconstrução da ideia de que a educação popular está necessariamente ligada aos espaços não formais. Ademais, o autor aponta o projeto de educação popular oferecido pelo Estado como uma conquista democrática, tendo em vista que ele é o responsável pela organização do saber escolar.

Simultaneamente às lutas pela escola pública, surgem, segundo ele, as primeiras experiências em favor do fim do analfabetismo, ora por iniciativas dos governos estaduais, ora por projetos da sociedade civil. E é nesse contexto que se inscreve a terceira abordagem apresentada pelo autor, desenvolvida depois da década de 40. Surgem também, nesse período, as escolas partidárias que se relacionam com essa perspectiva de educação popular. Nesse sentido, ela seria uma educação desenvolvida pela classe operária para si própria com o objetivo de formar jovens operários politizados. Puiggrós (2009) também elabora uma discussão sobre essa perspectiva, segundo a autora,

A educação popular desenvolvida por anarquistas e socialistas possuía estratégias diferentes que, em alguns casos, se aproximavam do antagonismo em relação ao discurso dominante, mas que, ao mesmo tempo, se apegavam ao modelo da instrução pública, ainda que, neste caso, com conteúdos de esquerda (PUIGGRÓS, 2009, p. 21).

A quarta e última perspectiva abordada pelo autor está na educação popular como educação do poder popular. Nesse sentido, o trabalho pedagógico abordado se relaciona com o Método Paulo Freire que, nos anos 1960, foi o mais reconhecido das experiências de

alfabetização no Brasil. A educação popular, nesse sentido, é construída *com* as classes populares e não *para* essas classes. Segundo o autor,

Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática dos movimentos sociais e movimentos populares (as “escolas” onde tem sentido uma educação popular “ensinar”), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é um momento em que a vivência do saber compartilhado cria uma experiência do poder compartilhado (BRANDÃO, 1984, p. 72).

A partir do trecho acima, podemos afirmar, então, que a educação popular não prescinde de um lugar específico para acontecer, fazendo-se necessário o contato e a elaboração de acordo com os anseios, conhecimentos, cultura e os movimentos de origens populares. Há, nessa última perspectiva de educação popular, a busca pelo diálogo entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, também nos termos de Freire (2014).

De acordo com Gadotti (2012), a educação popular, até os anos 50, era entendida como uma extensão da educação formal para todos, ou seja, estava atrelada aos movimentos para a universalização da educação, principalmente para as comunidades rurais. Segundo o autor, ela também foi chamada de educação comunitária e entendida como educação de base.

Já nos finais da década de 50, ele afirma que a concepção de educação popular se dividia em duas perspectivas: uma libertária, comprometida com as classes populares, e outra profissional, ligada à necessidade de capacitação da mão de obra para desenvolvimento nacional. As duas abordagens seguem perspectivas contrárias, apesar de tratarem aparentemente do mesmo conceito. Enquanto, na primeira, o popular está relacionado à emancipação da população, a segunda anula os conhecimentos populares e preza pela repetição mecanicista, ou seja, aquela em que os sujeitos são postos a decorar e reproduzir o que foi passado em sala de aula.

A expansão de experiências com a alfabetização de adultos acontece na década de 60. E a dicotomia entre uma educação popular libertadora e a outra funcionalista prevalece. A educação de adultos não era uma iniciativa exclusiva de movimentos populares e civis, tendo em vista que o Estado também promoveu espaços de alfabetização de adultos no país. Nesse sentido, devemos afirmar que a educação popular não pode ser concebida como sinônimo da educação de adultos. Brandão (1984) aponta duas diferenças entre essas duas noções de educação. Segundo o autor,

A diferença está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete a agência, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como um modelo de trabalho do educador se pensa a si mesmo como um projeto de educação no sentido mais pleno que essas palavras podem receber (BRANDÃO, 1984, p. 63).

Gadotti (2012) também traz uma discussão acerca da temática. De acordo com ele, a educação popular como concepção geral da educação, via de regra, opôs-se à educação de adultos impulsionada pelo Estado (GADOTTI, 2012, p. 14). Essa oposição abordada pelo autor se dá no âmbito do projeto político ao qual Brandão (1984) se refere na citação acima, ou seja, um projeto político comprometido com as culturas populares. Já o outro adquire um caráter funcionalista.

Segundo Streck (2010), a década de 60 foi marcada por uma mobilização em torno da alfabetização de jovens e adultos/as, principalmente no Nordeste. Paulo Freire, através da educação popular, teve um lugar de destaque, e por isso ela é comumente relacionada somente à educação de adultos. De acordo com o autor,

A história da educação popular geralmente é contada a partir da década de 1960, que no Brasil coincide com uma forte mobilização popular na qual se encontrava inserida a educação, em especial a alfabetização de adultos. A referência mais marcante desse movimento pedagógico-político-cultural é o projeto de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Dentre os movimentos implantados no Nordeste, todos no início da década de 1960, podem ser citados o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na Prefeitura de Recife; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, instituída pela Prefeitura de Natal; e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal (STRECK, 2010, p.301).

Mas o autor afirma que a educação popular está além dessas experiências e a vincula com os movimentos populares, que também fizeram parte da mobilização pela alfabetização, mas não se restringem à essa luta. De acordo com Streck (2010), ela seria, então, por um lado, um instrumento na reivindicação de espaço na ordem vigente e, por outro, a busca pela ruptura dessa ordem e estabelecimento de novas maneiras de viver. Estaria acompanhada por sujeitos que acreditam que não estão ocupando o lugar que lhes é de direito. Brandão (2002) também aponta a educação popular para além das mobilizações pela alfabetização, na medida em que afirma que:

A educação popular é ampla e difusa forma de trabalho político através de práticas pedagógicas abertas a vários campos sociais de educação e nunca restrita ao âmbito do sistema escolar. [...] Afinal, havendo ficado historicamente dentro do âmbito preferencial dos movimentos populares, de maneira semelhante a como acontece com eles próprios, a educação popular se dá a ver com um projeto destinado a formar pessoas para operarem transformações (BRANDÃO, 2002, p. 117).

A queda dos regimes democráticos da América Latina e o período de Ditaduras Militares mudaram a relação entre Estado e essa vertente educacional progressista. Nesse momento, a educação popular passa a ser realizada em espaços não formais e vinculada a sindicatos, ONG's e movimentos sociais. Entre as décadas de 70 e 80, segundo Gadotti (2012), seguiu a

contraposição entre a educação escolar e a popular, e só com a redemocratização o diálogo com o governo é retomado.

Nos anos de 1980 e 1990, acontece, na América Latina, uma rediscussão sobre a educação popular em decorrência de uma “crise” pautada pelas relações entre o Estado e as mobilizações e práticas relacionadas à essa perspectiva de educação. Nesse contexto, o movimento perde a unidade e ganha múltiplas vivências.

Surtem milhares de pequenas experiências, espalhando-se por toda a América Latina, e projetos de toda ordem, no momento em que as lutas políticas se juntam às lutas pedagógicas, experiências essas frequentemente associadas aos movimentos sociais (negros, sem-terra, moradia etc) (GADOTTI, 2012, p. 21-22).

As experiências citadas acima estão relacionadas à contestação de uma ordem vigente que provocaria e legitimaria as desigualdades sociais. Elas se dão através da organização da sociedade civil em movimentos sociais, ONG’s e sindicatos, por exemplo, onde “os sujeitos sociais organizados que promovem ações coletivas de caráter sociopolítico-culturais emergem na sociedade civil, promovem o debate e criam fissuras de tensão, gerando um campo de força” (SIQUEIRA, 2008, p.9).

A relação entre a educação popular libertadora⁶³, construída a partir da contribuição de Paulo Freire, e os movimentos sociais se dá a partir da contestação da ordem vigente – por ordem vigente entendemos serem as organizações políticas, econômicas e sociais pautadas pela ordem capitalista da economia mundial, que geram exclusões sociais das mais diferentes ordens, como moradia, transporte, saúde e as relacionadas ao acesso à educação e ao trabalho.

No âmbito da educação, a marginalização dos sujeitos acontece, entre outros fatores, primeiro, pela lógica de mercado da educação, segundo, pela *educação bancária* e, terceiro, pela elitização do acesso ao ensino superior. O que chamamos de lógica de mercado é a privatização da educação. Ela é alimentada por sujeitos que possuem recursos para financiar a educação de seus/suas filhos/as. Nesse sentido, quem tem acesso a uma educação privada⁶⁴, geralmente, paga por escolas, aulas particulares e cursinhos preparatórios para o ENEM. Já o que conhecemos por *educação bancária* foi desenvolvido por Paulo Freire na *Pedagogia do*

⁶³ Entendemos as diferentes concepções de educação popular na história. Portanto, utilizamos o termo *educação popular libertadora* com o objetivo de sinalizar a educação popular desenvolvida a partir da década de 60, compromissada com uma educação crítica e com o processo de libertação dos sujeitos através do (re)conhecimento do seu lugar no mundo, das opressões vividas e da modificação da realidade, realizado por eles mesmos a partir das lutas que dizem respeito ao seu lugar na sociedade e da busca pela cidadania. O termo é utilizado por Paulo Freire e aparece nas suas obras como o oposto da *educação bancária*.

⁶⁴ Tem-se a ideia de que a educação privada fornece um ensino de mais qualidade para seus estudantes. Nesse sentido, há uma busca pela educação privada por parte dos pais, e aparece nas falas de estudantes de escolas públicas, como aponta Whitaker (2010) a ideia de que os/as alunos/as de escolas particulares possuem chances maiores de serem aprovados no vestibular, tendo em vista a “qualidade” do ensino.

Oprimido. Segundo ele, esse tipo de educação tem como princípio a representação do/a estudante enquanto uma “folha em branco”, cabendo ao/à professor/a preenchê-la com a transmissão dos conhecimentos que possui, nesse sentido temos a dicotomia entre os que sabem e os que nada conhecem. Sobre a educação bancária, Matheus afirma que esse era um ponto de discussão do cursinho, de acordo com ele

Nós enquanto cursinho popular que discutimos a metodologia que é maçante, sabe? Ela tira a identidade, ela é uma coisa que homogeneiza as pessoas, tipo assim ela tira as particularidades das pessoas. A educação bancária, né? E a gente discutia tudo isso, a gente tinha visão de todas as coisas e a gente lia, tipo assim cada um na medida do seu possível, a gente tinha um grupo de discussão, mas cada um sempre tinha uma pontuação pra falar sobre algum livro massa, falando sobre a educação popular (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Esses três fatores, lógica de mercado da educação, *educação bancária* e elitização do acesso ao ensino superior estão relacionados e provocam a exclusão de sujeitos nas universidades, que geralmente são negros e pobres. A marginalização ocorre em diferentes perspectivas como, por exemplo, a ausência de diálogo em sala de aula, tendo em vista a perspectiva de transmissão de conhecimento que cabe ao/à professor/a em detrimento do não conhecimento condicionado do/a estudante. A educação libertadora, na perspectiva de Freire, inscreve-se no contraponto da apresentada acima. Segundo o autor:

O importante do ponto de vista de uma cultura libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, a sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e de seus companheiros (FREIRE, 2014, p.166).

Autores como Streck (2010) e (2012); Pacheco Junior e Torres (2009); Puiggrós (2009) e Gadotti (2012) desenvolveram discussões sobre o legado da *educação popular libertadora* desenvolvida na década de 1960 para os dias atuais. As discussões se dão através da relação da educação popular com os novos movimentos sociais. A década de 1980 é um momento, como dito acima, de pluralização das experiências com a educação popular e é também um momento em que surgem novos movimentos sociais pautados por questões de gênero e identitárias, por exemplo. Segundo Puiggrós (2009),

No final dos anos de 1980, começou um deslocamento de grande parte das experiências de educação popular, a partir do campo revolucionário tradicional para um novo campo problemático, o da defesa dos direitos humanos. Nessa denominação enquadraram-se as temáticas que nas décadas anteriores haviam ficado ofuscadas pela força dos discursos políticos doutrinários. As questões da mulher, dos indígenas, das crianças, dos refugiados, dos favelados, das comunidades locais, das diferentes gerações etc. despontaram como um sintoma de um processo de constituição de novos sujeitos políticos, que eram setores socialmente oprimidos anteriormente, mas que não tiveram voz nos discursos maximalistas do século (PUIGGRÓS, 2009, p.24-25).

O que, então, podemos aprender a partir dessa década? Segundo Streck (2010), a partir da relação entre a educação popular e os movimentos sociais, podemos entender que o conceito de popular está além da ideia de classe. Nesse sentido, a educação popular pode contribuir para a descoberta das diferentes identidades e para a valorização destas. Além disso, a relação da educação popular com os movimentos sociais pode ser entendida como um meio de organização. Por exemplo, ter a participação dos sujeitos como princípio metodológico. Ainda sobre os movimentos sociais, Pacheco Junior e Torres (2009) estabelecem uma relação com a educação popular através da ideia de *dialogicidade* desenvolvida por Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Segundo eles,

A dimensão da dialogicidade, para Paulo Freire, não envolve apenas a relação entre educador e educandos (indivíduos), mas envolve também classes e grupos sociais. Nesse sentido, os movimentos sociais organizados, bem como as instituições de Educação formal, inclusive as universidades, assumem funções estratégicas importantes enquanto possibilidade de alianças para reforçar a luta dos oprimidos (PACHECO JUNIOR; TORRES, 2009, p. 42).

Segundo os autores, na atualidade, a educação popular é fundamentada tanto pelo compromisso de educadores/as com as transformações históricas da nossa sociedade, promovidas pela contradição entre as diferentes classes, quanto por práticas sociais que proporcionam o entendimento da realidade, marcada pela opressão de diferentes setores da sociedade. Além disso, Streck (2014) aborda quatro pontos da pedagogia freireana para as experiências atuais pautadas pela educação popular. O primeiro ponto é a “utopia” como norteadora das ações promovidas pelos sujeitos com o intuito de romper com os limites das realidades impostas e, ao mesmo tempo, criar diferentes pedagogias de acordo com as realidades dos sujeitos. O segundo é a “radicalidade”. Ela, segundo o autor, é o contrário do sectarismo. O que ele propõe é a escolha de uma causa e o enraizamento nela. Uma pedagogia radical seria, nesse sentido, a escolha pelos sujeitos de uma causa e a vivência real desta como parte de uma história que se sofre e se constrói ao mesmo tempo.

O terceiro ponto é o “o diálogo e a leitura do mundo” como uma maneira de ser e se relacionar com os outros. Escutar os sujeitos e ao mesmo dizer a sua palavra. A leitura de mundo é importante, nesse processo, para entender, dizer a sua palavra e perceber as situações limites. Por fim, o quarto é “uma nova rigurosidade”. De acordo com o autor, “rigurosidade tem a ver com o desenvolvimento da capacidade de crítica, com a assunção da vida como projeto, com a universalização da possibilidade de ser mais” (STRECK, 2014, p.96). A partir dos pontos apresentados, entendemos que o pensamento de Freire articula diferentes experiências assentadas na leitura da realidade e por sujeitos que a vivem e que possuem a intenção de transformá-la.

Historicamente, podemos entender que a educação popular possui um vínculo direto com movimentos sociais e ações coletivas oriundos das classes populares e com diferentes demandas. E isso não é diferente no caso dos cursinhos populares. Ao mesmo tempo que estes surgem de uma demanda social importante, a democratização do acesso ao ensino superior, eles se fazem em diálogo constante com as experiências de movimentos sociais e em busca de uma aproximação com a educação popular.

A preocupação com a prática da educação popular foi sinalizada pelos/as 4 educadores/as do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio e também pelos colaboradores. De acordo com Helena,

Quando eu cheguei (a Viçosa), eu comecei a envolver com os meninos do Centro Acadêmico de Biologia, né? Tem mais um envolvimento político, né? E aí os meninos sempre faziam debates a respeito da agroecologia, da educação popular, povos originários, povos quilombolas, e aí o cursinho, eu imaginava que fosse numa comunidade quilombola, um cursinho popular, né? Foi aí que eu interessei pra ter a experiência de conhecer mais como funciona esse negócio de educação popular, né? Ainda mais numa comunidade quilombola (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

Matheus, por sua vez, destaca que o cursinho foi a oportunidade de contato com o tema da educação popular e revela suas dificuldades.

Não tinha nem ouvido falar de educação popular antes de eu chegar aqui, eu nem sabia que existia. Se você me perguntasse quem era Paulo Freire, nem nunca ouvi falar. Aí, eu cheguei e fiquei encantado com a ideia, mas como que faz? Como eu vou explicar pra eles qual é o significado de uma constante alvorado e enfiar uma questão cultural no meio disso, entendeu? Gerar uma discussão. Porque, tipo assim, tem algumas áreas do conhecimento que é mais voltada pra essa discussão, digamos, de formação cidadã, valores e traços culturais, tem outras coisas que é “puramente mecânica” entendeu? Eu tentava fazer alguma coisa de química voltada pro dia-a-dia e tudo mais, só que é muito difícil cê fazer isso, sabe? num método que num seja estruturado. E você vê por um exemplo, você vê uma experiência dessa, eu particularmente não tenho previsões de que eu vá voltar a lencionar em cursinho, fazer estágio numa escola ou fazer alguma coisa desse tipo. Eu te falo que se eu tivesse a oportunidade de por exemplo, por mim de falar alguma coisa, eu não me vejo capaz, mesmo trabalhando no cursinho por 2 anos e meio, eu não me vejo capaz de falar alguma coisa que eles pudessem colocar no projeto político pedagógico (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Pedro reitera o cursinho como local de contato com o pensamento freireano. De acordo com ele,

O cursinho me levou a ter um interesse a ler Paulo Freire (...) Eu acho que ler Paulo Freire me fez refletir muito sobre educação. Principalmente entender a questão da educação popular de um jeito maduro, né? Porque eu acho que quando eu entrei no cursinho, aí é outra crítica que eu tenho de quando eu entrei no cursinho, eu via a educação de uma forma romântica, né? (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

Marília também mostra como ampliou seu olhar,

A primeira coisa é você conhecer toda uma realidade que às vezes a escola não te permite né? Eu por exemplo desde os oito anos, eu sou moradora da Zona Rural e dentro da escola, igual eu te falei, eu só conhecia escola, sabia que tinha faculdade, universidade mas não tinha nenhuma dimensão desses outros tipos de educação né? Do que que era Educação do campo, do que que era Paulo Freire, do que que era as outras pedagogias, né? E aí quando você entra no cursinho você começa a ver uma outra realidade, e aí você começa como educando, e aí você começa a trabalhar e é mais ainda (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

Os relatos dos quatro educadores, descritos acima, leva-nos a compreender que o seu contato com a educação popular se deu através de experiências proporcionadas pela sua inserção na UFV, mas mais especificamente em espaços de formação que não estavam vinculados às suas experiências em sala de aula. Ou seja, ele se deu com o movimento estudantil e/ou o envolvimento em outros espaços, como o cursinho popular. Apenas Marília teve contato com a educação popular e outras formas de pensar a educação antes de entrar na universidade, porque foi educanda do Tecendo Sonhos.

A fala dos quatro educadores nos coloca diante da importância dos estudantes se envolverem em outros projetos nas IES. E pode acontecer de as experiências fora da sala de aula os marcarem muito mais do que todas as aulas⁶⁵. A UFV tem como fundamento três princípios: pesquisa, ensino e extensão. Ao estudar o Cursinho Popular Quilombola, temos a dimensão da importância que, pelo menos, a extensão tem na trajetória dos/as estudantes da instituição, uma vez que ela se constitui enquanto um espaço de formação que extrapola as aulas. Nesse sentido, vale ressaltar que os/as educadores/as do CPQ-CM em sua maioria, eram voluntários/as, o cursinho aprovou alguns projetos ao longo de sua existência, uma média de três por ano, mas em sua maioria os sujeitos envolvidos eram voluntários.

A aproximação com a interdisciplinaridade, entendida por Siqueira (2008), pelos/as educadores/as e colaboradores/as e por Carvalho e Freitas (2013) enquanto um dos pilares dos cursinhos populares da Zona da Mata mineira, vai ao encontro da ideia de um saber multidimensional, defendido por Morin (2001). De acordo com este,

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destroi no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo (2001, 1921, p. 43).

⁶⁵ A minha trajetória é um exemplo do quão a extensão marca o percurso de uma estudante. E o desenvolvimento desta pesquisa é atravessada, em grande parte, pela minha vivência nos cursinhos populares, lugar no qual tive contato com a educação popular e com as obras de Paulo Freire. Assim como Marília, foi a minha imersão nesse espaço que me permitiu pensar outras pedagogias.

A busca por essa interdisciplinaridade também dialoga, em certa medida, com a educação popular defendida por Paulo Freire. A ideia é pensar os saberes de forma mais globalizante, levando em consideração os saberes práticos e também as diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, Renato afirma que

O vínculo com a educação popular, o debate acerca da interdisciplinaridade, da descompartmentação dos saberes, da valorização dos indivíduos, que era pilares ideológicos, com ambos cursinhos tinham, só que eles eram diversos, eles existiam, tinham formas de organização diferentes também de acordo com o que os lugares exigiam para que eles pudessem existir (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017).

Tal como aponta Renato, acima, e em acordo com Carvalho e Freitas (2013), a proposta é proporcionar a interação dos diferentes conhecimentos. A ideia de eixos temáticos do Tecendo Sonhos é um exemplo dessa tentativa de aproximação. Ademais, os “aulões” que foram mobilizados nas outras duas experiências educacionais também constituem uma tentativa. Estes foram aulas interdisciplinares que tratavam um mesmo tema através do diálogo entre as disciplinas, ou seja, havia uma seleção de uma temática com os/as educandos/as, e os/as educadores/as de diferentes áreas se mobilizavam para tratá-la a partir das diferentes perspectivas. Leis (2005) aponta que:

Num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento (LEIS, 2005, p. 5).

O autor defende que a interdisciplinaridade se faz com a prática, na busca pela desconstrução de uma tendência de lidar com os conhecimentos segundo a qual cada um ocupa lugar nos seus respectivos departamentos. Ademais, ele aponta 3 diferentes perspectivas de se trabalhar a interdisciplinaridade: uma pautada pela unificação do saber científico, defendido por pesquisadores na França; outra tendo em vista a formação de homens e mulheres para o mercado de trabalho, com origem nos EUA; e uma terceira, de “tradição brasileira”⁶⁶, relacionada com o ator produtor de conhecimento, buscando uma perspectiva mais afetiva. Mesmo com a pontuação dessas três perspectivas, o autor afirma que é necessário entendê-las a partir de uma tendência de articulação entre elas.

No caso dos cursinhos populares, podemos pontuar que a questão da interdisciplinaridade perpassa pelos três pontos, tendo em vista que, além de buscar uma articulação com os saberes produzidos pelos/as educandos/as, que se relaciona com o que Freire (2014) chama de “leitura de mundo”, há também um movimento de diálogo entre os conteúdos

das disciplinas. No tocante à prática, os/as educadores/as entendem a interdisciplinaridade como um dos grandes desafios. Em entrevista, Pedro afirma que não conseguiu, durante sua experiência como educador, alcançar a prática interdisciplinar no que tange ao diálogo entre as disciplinas. Nesse sentido, a dimensão da interdisciplinaridade ficou mais entrelaçada com a realidade da comunidade.

O terceiro princípio dessas experiências de cursinhos populares é a autogestão, ou o que Renato chama de gestão compartilhada. Segundo ele,

[...] a pauta dos cursinhos seria uma construção coletiva, democrática, que considerasse a voz de todos. Aí vem o toque da gestão compartilhada, porque ao fazer compartilhada a gente também estava se formando pra cidadania, né? A gente também estava se formando para a prática política, não a prática política eleitoreira, mas uma prática política transformadora, pedagógica mesmo, que era pautada pela educação, como bandeira provedora de um lugar melhor pros indivíduos, mas quem se encarrega da construção de um lugar melhor? É quem faz parte do lugar. Sempre tentando pautar essa ideia dos indivíduos enquanto sujeitos historicamente ativos, enquanto parte de contextos, enquanto indivíduos portadores de histórias (Renato, entrevista em 18 de outubro 2017).

A ideia de construir coletivamente, de acordo com Carvalho e Freitas (2013), é a autogestão, ou seja, os próprios sujeitos envolvidos que organizam o movimento. E, diante disso, dividem as tarefas pelos integrantes, promovem espaços de formação e reuniões para organização de calendário, de cronograma de atuação. Nesse sentido, não há quem esteja na figura central do cursinho.

As atas de reuniões dos anos de 2015 e 2016 às quais tivemos acesso demonstram a forma como se organizou o CPQ-CM para a mobilização de educadores/as e educandos/as, a organização do cronograma, o contato com os sujeitos colaboradores do cursinho. Os encontros aconteciam semanalmente a partir da escolha de um dia e hora através da disponibilidade do coletivo. As pautas das reuniões abarcaram a divisão de tarefas entre educadoras/es das diferentes disciplinas, repasses das aulas dadas no sábado anterior, organização de calendários e grupos de estudo.

Nesse sentido, a participação na reunião semanal era tida como um momento importante para os sujeitos envolvidos. Isso, porque, além de organizar as tarefas, esse era um espaço de formação e de compartilhar os dilemas e também as metodologias usadas nas aulas. Ademais, as reuniões eram importantes enquanto espaço de deliberar a organização da formação dos/as educadores/as. A autogestão, como aponta Carvalho e Freitas (2013),

Trata-se, portanto, de uma perspectiva da construção de relação de autonomia em um processo coletivo e que implica relações de poder não autoritárias. No que tange à questão política, este modelo organizacional fundamenta-se a partir de sistemas cujos valores, princípios e práticas favorecem e criam condições para que a tomada de

decisões seja o resultado de uma construção coletiva que passe pelo poder compartilhado (de opinar e decidir) (CARVALHO E FREITAS, 2013, p. 177).

Nesse sentido, eles ainda afirmam que “a organização nos cursinhos se dá a partir de que seus agentes tenham suas funções definidas dentro da organização, cabendo a cada integrante uma determinada função, porém todos são responsáveis pela gestão do cursinho, onde todos/as podem opinar e deliberar” (CARVALHO E FREITAS, 2013, p.177). A autogestão dos cursinhos também foi percebida nos espaços de formação, uma vez que os/as educadores/as eram responsáveis por se organizar em comissões para elaborar e realizar os espaços. Como aponta Renato,

A gente focou bastante nessa ideia de construção dos espaços de formação, onde educadores e educadoras pudessem em conjunto debater sobre suas práticas. Então aconteceram alguns seminários conjuntos de formação. Em 2014, a gente fez o Fórum de Cursinho Populares na cidade de Paula Cândido e foi o terceiro Fórum, o tema desse Fórum foi: educações em foco, os desafios de se formar educador e educadora, que era justamente pautados nas dificuldade que a gente tava vivendo, nos atravantes que os cursinhos populares viviam (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017).

A autogestão ou gestão coletiva, a interdisciplinaridade e a educação popular, tidos como princípios desses três cursinhos populares da Zona da Mata, produzem, como dito acima, uma demanda importante de formação de educadores e educadoras. Isso, porque são práticas que não são vivenciadas, em muitas trajetórias, por esses sujeitos antes de se envolverem com o cursinho. Nesse sentido, a ACP-ZM⁶⁷ desenvolve um trabalho importante dentro do movimento, tendo em vista que ela desempenha um papel na dimensão de formação dessas/es educadoras/es.

Através de uma ajuda mútua entre os movimentos vai surgir e fortalecer a ideia de uma articulação. Por que é necessário a gente colaborar uns com os outros, né? Nesses momentos ambos cursinho estão em comunhão, muito forte. E os educadores mais experientes, mais velhos acabavam passando para os educadores mais novos algumas ideias, igual por exemplo as próprias ideias do Paulo freire, o conceito de educação popular, o que era isso, né? Por que era necessário a gente ter uma gestão horizontal, uma gestão compartilhada entre os grupos? Então por que que esses grupos precisavam se articular e por que a gente precisava ter uma articulação democrática dentro do cursinho, onde todos pudessem ter voz? Foi uma coisa muito inovadora, porque até então a gente não tinha essa autonomia pra falar nos espaços de formação. Isso aí começava a ser construído no cursinho (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017).

Nesse trecho, Renato nos traz um relato sobre o fortalecimento da ideia da ACP-ZM, que, segundo ele, dá-se em 2011. Também é possível analisar, a partir de suas colocações, a importância que têm os/as educadores/as mais antigos para os que chegam. Tendo em vista a

⁶⁷ Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira.

sua inserção por mais tempo nessas experiências educativas e, portanto, uma certa formação dentro delas, os/as mais antigos/as acabavam por impulsionar espaços de formação e de debate. Isso acontecia, como afirma Renato, através de seminários e através do Fórum dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira, que era anualmente organizado. A participação nesses espaços de formação era aberta para educandas/os e educadores/as dos cursinhos. Em entrevista, Júlio fala sobre a sua participação no Fórum Regional de Cursinhos Populares enquanto educando do CP-DCE/UFV. De acordo com ele:

Depois que eu voltei do Fórum eu já voltei com outra cabeça e totalmente inserido nesse processo, e a partir disso eu passei a ser estudante e, ao mesmo tempo, engajador político no sentido de, com o tempo, orientar as pessoas que chegavam no cursinho. Eu já conhecia todo o espaço, conseguia entender a metodologia e tal. Então, por mais que eu não fosse um educador eu já conseguia orientar os estudantes e os monitores que estavam chegando (Júlio, entrevista em 19 de outubro de 2017).

A partir da colocação de Júlio e também dos educadores/as entrevistados, podemos afirmar que os espaços de formação são pontos importantes para a *práxis*, ação-reflexão-ação como nos aponta Freire (2014), dos sujeitos envolvidos nessas experiências. Ademais, nesses espaços construídos por educadores/as, aconteceram debates, como aponta Renato, sobre o fazer dos cursinhos populares.

3.3. A experiência do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio

Em 2015, o então CPPC se transfere para a Comunidade Quilombola do Córrego do Meio e passa a se chamar Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, fazendo parte desse mesmo contexto das experiências da Zona da Mata mineira, vinculadas pela ACP-ZM. De acordo com Cláudia, a ideia dessa transferência foi de Thaynã. Ela aponta que “Thaynã já participava do congado⁶⁸, era ele que fazia todo o ofício. A gente conhecia ele já, assim há mais tempo e ele resolveu e trouxe o cursinho pra cá e todo mundo tava interessado” (Cláudia, entrevista em abril de 2018). Pedro também o aponta como o principal articulador da mudança. De acordo com ele,

O Thaynã chegou com a proposta, com uma argumentação que faz sentido (...) a fala do Thaynã para legitimar a mudança do cursinho era de que a evasão do cursinho em Paula Cândido era muito alta e que as pessoas que permaneciam eram da zona rural e que por isso seria mais fácil a gente ir até eles do que eles irem até a gente. Esse era o ponto que ele defendia, né? Aí na época ele falou, eu nem sabia que existia uma comunidade quilombola na cidade. (...) aí ele explicou que já existia um lugar lá que

⁶⁸ Thaynã, como dito acima, é secretário municipal de cultura do município de Paula Cândido e possui um diálogo estreito com a Banda de Congo de Córrego do Meio, nesse sentido, participa ativamente da divulgação das festas de Nossa Senhora do Rosário e também é responsável pelo seu registro. Também compôs o grupo responsável pelo projeto “Arte no Quilombo”, descrito acima.

a gente poderia dar aula só que esse lugar precisava de uma adaptação pra rolar, aí na época todo mundo topou e foi isso (Pedro, entrevista em 28 de setembro de 2017).

A evasão de educandos e educandas é um fator preocupante em se tratando dos cursinhos populares. E, segundo Thaynã, a articulação desse problema com a existência de estudantes da zona rural de Paula Cândido e com o processo de certificação da comunidade contribuiu para pensar a mudança.

Bom, foi em 2015. O cursinho acontecia em Paula Cândido, eu estou no cursinho desde 2013, né? Entrei pra cultura e cidadania. Eu fazia geografia e mudei pra ciências sociais e no Cursinho Paula Cândido a gente tinha as nossas dificuldades de sempre, né? A gente começava com uma turma boa, chegava mais pro final do ano a gente tava com muita pouca gente, a gente tava com dois, três alunos, às vezes nem sempre, mas na maioria das vezes ficava assim e tinha aqueles problemas estruturais que a gente sempre teve, problema de transporte, alimentação pro pessoal, mas isso tava até sendo resolvido na medida do possível, né? A maior dificuldade tava sendo mesmo a frequência dos educandos, ao meu ver, né? Daí em 2015 com esse negócio da comunidade quilombola ser certificada, a gente voltou muita a atenção para a comunidade. Eu lembro que desde que eu tava no cursinho, em 2013, já se falava da possibilidade do cursinho ir pra zona rural, porque o pessoal da zona rural tem menos acesso, uma vez que o povo de Paula Cândido tem a possibilidade de vir no ônibus da prefeitura, que paga 30 reais, pra poder fazer o cursinho do DCE aqui. E o povo da zona rural não conseguia chegar até Paula Cândido pra poder fazer isso (Thaynã, entrevista em 14 de novembro de 2017).

O entrevistado fala nesse momento de transição, em 2015, como secretário de cultura, mas fundamenta a sua argumentação enquanto educador, tendo em vista a sua participação ativa a partir de 2013. Pelo diálogo com a comunidade, segundo ele, a proposta da ida do cursinho para o Córrego do Meio foi bem recebida. Tal como aponta Júlio, o CPQ-CM “foi uma articulação geral, com todo mundo, com a comunidade, com a associação que tava ali, sem tirar a autonomia dos estudantes (da UFV) e que iam dar aula, com a prefeitura, né? Com Thaynã” (Júlio, entrevista em 19 de outubro de 2017). E, de acordo com Thaynã e também com Pedro, 2015 foi um ano de muito trabalho e poucos entraves nas atividades do cursinho. Este último relata que

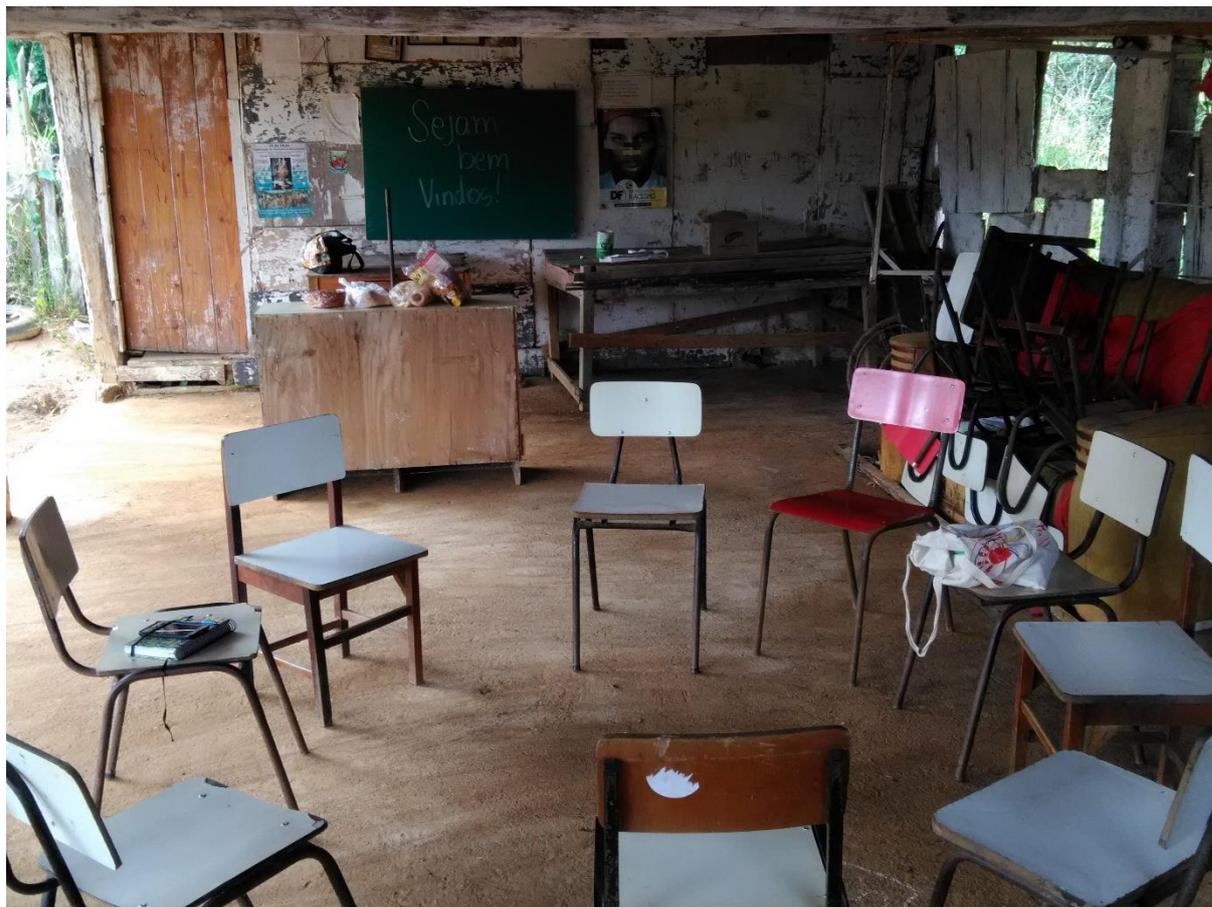
Aí na época as atividades do cursinho até foram adiadas pra começar, atividades que eu falo de sala de aula né, porque a gente precisava começar a fazer esse esforço pra se reorganizar, né, entre nós, reorganizar o espaço e fazer o processo de encontrar os alunos também, né? Por um exemplo, teve um dia que a gente foi lá só passando de casa em casa, fomos em todas as casas. A gente fez isso duas vezes em 2015. Teve uma vez que a defasagem tava alta e aí a gente foi de novo procurar o pessoal. Aí eu não lembro se surtiu efeito, eu acho que surtiu. Mas aí foi muito massa isso. Aí a gente foi assim, na casa assim de uma galera. A gente passou a manhã inteira assim de porta em porta. E o pessoal lá assim, muito gente boa, né? Lá num rola de você bater e falar com a pessoa na porta, você bate aí a pessoa te chama pra entrar, te oferece água, te oferece café. Aí cê senta, conversa, se apresenta, fala do cursinho, fala quem você é, né? Tem toda essa questão. Aí foi muito massa. Aí rolou isso.. nó, eu me perdi. O que

é que eu tava falando? Tava falando da reorganização! Aí na época adiou um pouco o início das atividades do cursinho pra gente poder fazer esse trabalho. Acho que em relação ao ano passado a gente atrasou mais ou menos um mês, um mês e meio pra fazer esse trabalho (Pedro, entrevista em 28 de setembro de 2017).

No começo do ano, as atividades do cursinho geralmente eram: mobilização de educadores/as e educandos/as; seminário de apresentação e formação de educadores/as; abertura do cursinho na comunidade, organização de condições materiais como transporte, material solicitado pelos educadores/as para suas aulas, lanche para os intervalos. Para a organização do cursinho, além das reuniões com os sujeitos quilombolas e a associação, aconteciam as reuniões semanais na UFV com os/as educadores/as, com o objetivo de organizar as aulas, calendários, seminários e fazer repasses, como acontecia no CPPC.

As aulas aconteciam aos sábados durante todo o dia, e a parte da manhã ficava com uma disciplina e o período da tarde, com outra. Elas aconteciam no Casebre, no mesmo espaço onde são realizadas as reuniões das associações. Foram levadas cadeiras e carteiras, quadro e livros didáticos. Além disso, houve uma reforma no local, feita através de uma articulação entre a associação da comunidade e a Prefeitura Municipal de Paula Cândido.

Foto 4 – Espaço de aulas e reuniões no Casebre



Fonte: Arquivo Próprio.

Para além da mobilização na comunidade, o CPQ-CM também precisou repensar, em certa medida, as suas aulas e passou a contar com aulas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros de Viçosa (NEAB). O grupo foi convidado para compor o cursinho, ficando responsável por planejar estudos sobre a questão da negritude, como nos conta Júlia.

Então, a gente foi convidado pelo pessoal do Cursinho Quilombola, que se tornou quilombola mas que acontecia em Paula Cândido, e eles perguntaram se a gente podia dar aula sobre negritude, né? E a gente chegou e falou: – é difícil, porque é uma vivência que a gente desconhece, porque a gente não é negro quilombola. A gente é negro mais urbano, mas a gente topou estar lá discutindo com eles e aprendendo. O que é a ideia do cursinho, né? É uma troca. (...) No início ficou só duas pessoas do NEAB dando as aulas sobre negritude, no primeiro momento a gente trabalhou com a questão de identidade e a gente trabalhou a todo momento que a gente entende identidade como uma interação entre mim e a sociedade (Júlia, entrevista em 10 outubro de 2017).

Essa preocupação com a questão da negritude apareceu de forma mais intensa quando o cursinho passou para a comunidade. Júlia, em entrevista, afirma que nunca tinha pisado em uma comunidade quilombola e que imaginava que seria bem diferente do que ela encontrou.

Cheguei no quilombo e não sabia nem o que era um quilombo, imaginei que teria alguma coisa, uma religião de matriz africana, nada, é uma maioria católica e, tipo assim, é uma experiência do que seria um quilombo e a gente tava aprendendo com eles o que era um quilombo e eles tavam aprendendo com a gente o que era ser negro, né? Foi uma troca. E tipo, a gente começou contando como foram as trajetórias de cada um e tinham pessoas que iam se identificando e falaram sobre racismo, em que momento eles sofreram racismo, aí eles foram contando as suas histórias. E também essa coisa que sofrem preconceito por serem negros e por serem moradores da zona rural e aí eles foram contando. E aí eu falei: o que a gente pode fazer com isso? Ficar calado? Ou mostrar pra eles que é diferente, que ser preto de zona rural não é ser um bicho de sete cabeças. E foi nisso que a gente tentou trabalhar, a gente levou filmes, né? Um dos filmes que a gente levou foi *A cor púrpura*, que foi um filme que a gente gosta muito de discutir a mulher negra. E a gente relacionando com a atualidade. E eles foram se abrindo, né? (Júlia, entrevista em 10 de outubro de 2017).

A colocação de Júlia nos traz a dimensão da troca que o cursinho proporciona para os sujeitos envolvidos. E se aproxima, em certa medida, com a proposta da educação popular. Ademais, o envolvimento do NEAB foi um ponto marcante em se tratando da questão da representatividade. Num contexto de educadores/as universitários/as em sua maioria branca, ter educadores/as negros/as aproxima as/os educandas/os da ideia de entrarem na universidade. Mesmo com a participação do NEAB, Pedro afirma que não houve uma preparação para o cursinho como um todo para trabalhar numa comunidade quilombola. Muitos/as educadores/as, como aponta a própria Júlia, não sabiam muito bem o que era essa comunidade. De acordo com o educador,

Aí, por exemplo, já me perguntaram no cursinho se eu abordava no cursinho com os educandos a questão negra, não a questão quilombola, mas a questão negra como um todo. Aí eu falei que como um professor de história sim, né? a gente tá abordando a questão do negro ao longo da história. Assim, mas não como um ativista. Por que assim, o que é que eu tenho pra falar com eles sobre o que que é ser um quilombola? Ou sobre a experiência deles como negros de uma comunidade quilombola, sabe? Então assim, em relação a isso eu sempre preferi ficar mais na minha. Tudo que eu conversei com eles, tudo que eu fiz lá como educador eu fiz como um historiador em formação e como um educador em formação. (...) Eu me coloquei no meu lugar (Pedro, entrevista em 28 de setembro de 2017).

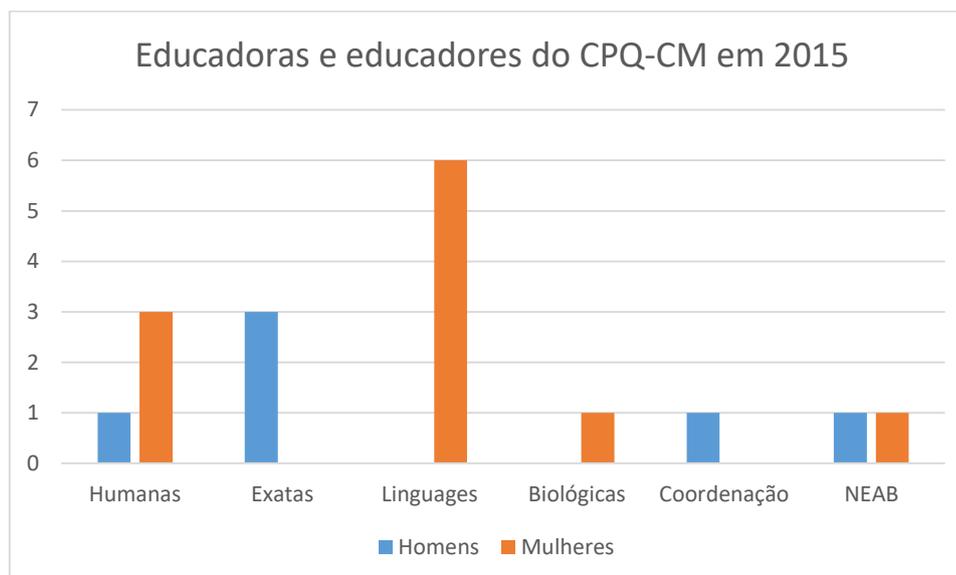
A dimensão do estar em formação é reforçada por Pedro, mas também pelos/as outros/as educadores/as que nós entrevistamos ao longo do trabalho. Um traço característico desses sujeitos é o fato de serem estudantes de curso de graduação, como colocado acima, e nesse lugar ocupado por eles, mesmo hoje em que alguns estão formados/as, existe essa ideia do fazer-se de acordo com a experiência. É como se fosse a percepção do inacabamento⁶⁹, como defende

⁶⁹ Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, Freire afirma que “ensinar exige consciência do inacabamento”. De acordo com o autor, “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há o inacabamento” (FREIRE, 2014, p. 50). Portanto, o inacabamento é o que nos permite viver as experiências e vivenciar a *práxis*.

Freire (2014).

Para além de serem jovens universitários, traçamos alguns dados sobre esses sujeitos que se tornaram educadores/as do CPQ-CM entre os anos de 2015 e 2016. No nosso primeiro ano de análise, o cursinho teve 17 estudantes da UFV como educadores/as, em sua maioria mulher e na área das linguagens e também na de humanas, conforme o gráfico abaixo. Existem sujeitos, como Pedro e Matheus, que permaneceram no cursinho tanto em 2015 quanto em 2016, já Marília atuou em 2016 e Helena, durante o segundo semestre de 2016. Nesse sentido, podemos ressaltar que a rotatividade é uma característica do cursinho. E que a permanência se relaciona com a identificação com essa experiência ou com a bolsa de extensão. Dos/as educadores/as entrevistados/as, apenas Pedro recebeu um ano de bolsa do projeto de extensão. Os/As demais foram todos/as voluntários/as.

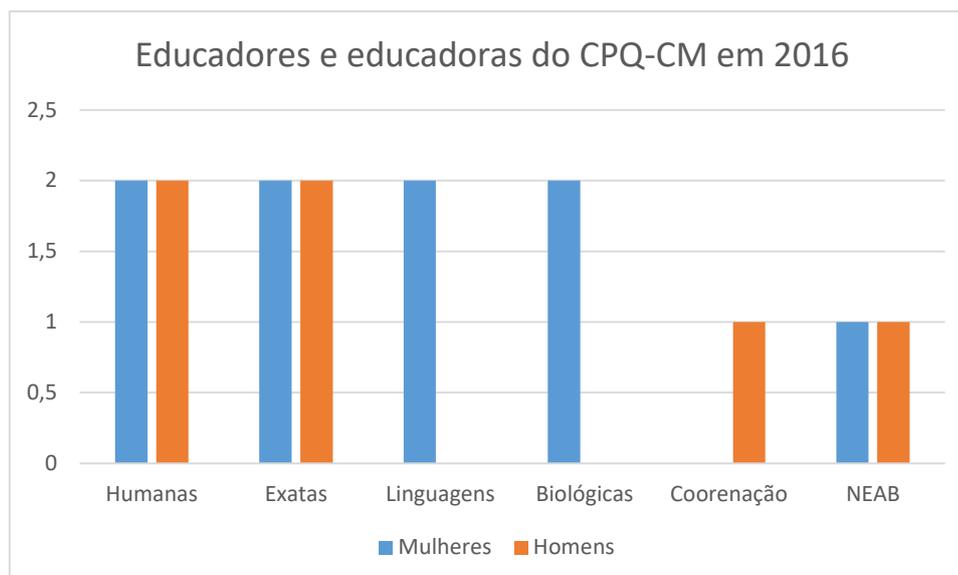
Gráfico 4 – Educadoras/es CPQ-CM 2015, elaborado de acordo com dados do grupo



Fonte: Autoria Própria.

Já em 2016, houve, no cursinho, 15 educadores/as, também com uma maioria de mulheres, mas as áreas com mais estudantes foram exatas e humanas, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Educadoras/es CPQ-CM 2016, elaborado de acordo com dados do grupo



Fonte: Autoria Própria.

Fizemos esse levantamento mediante as relatorias das reuniões que aconteciam semanalmente na sala do cursinho no porão da UFV e também mediante as postagens no grupo do cursinho em uma rede social. O grupo foi uma ferramenta importante para mobilização do CPQ-CM, através dele foram socializados, além das relatorias, simulados, datas para seminários de formação e para os fóruns que aconteciam em parceria com a ACP-ZM, planos de aulas, documentos sobre educação popular, comunidades quilombolas e temas relacionados ao ENEM, além da sistematização de dados sobre os educadores/as e educandos/as.

Nesse sentido, através do grupo, também foi possível fazer um levantamento dos/as estudantes do cursinho entre os anos pesquisados. O perfil de educandos e educandas no ano de 2015 foi traçado de acordo com as fichas de inscrição. Nelas, estão inscritos 39 sujeitos, entre 14 e 34 anos. A maioria, 26 deles, é mulher, e 13 são homens, além disso o número de pessoas na família varia entre 2 e 10 pessoas. O que mais chamou a atenção foi a escolaridade, entre as mulheres, 10 estavam no fundamental, sendo 4 com fundamental incompleto e 6 com fundamental completo. 14 dessas mulheres estavam no nível médio, sendo 10 no médio incompleto e 4 com o médio completo, uma não informou a escolaridade. E, dentre os homens, 7 estavam no nível do ensino fundamental, sendo 6 com fundamental incompleto e 1 com completo. E 7 estavam no ensino médio, sendo 6 com nível incompleto e 1 com completo. Ao final desse primeiro ano, o cursinho contava com a presença de uma média de 8 educandos/as.

Já em 2016, foram 22 inscritos, mais uma vez a maioria mulher, foram 16 inscritas e 6 homens. Entre as mulheres, duas tinham o fundamental incompleto e, das 14 que estavam no nível médio, 9 tinham médio incompleto e 5 tinham médio completo. E entre os homens, 4 tinham o ensino fundamental incompleto, 1, o ensino médio incompleto e 1 não informou a

escolaridade.

A análise das fichas de inscrição de educandos/as nos trouxe a problematização da dimensão da escolaridade no Córrego do Meio. E, conseqüentemente, a representatividade do cursinho na comunidade. Como afirma Júlio,

no cursinho tava indo gente de todas as escolaridades, indo gente do ensino fundamental, indo gente do grupo de jovens e ao mesmo tempo iam os senhores, sabe? (...) Então, como você prepara uma aula pra gente que vai tá fazendo o ENEM, mas ao mesmo tempo para os que tão querendo voltar a estudar? (Júlio, entrevista em 17 de outubro de 2017).

Nesse sentido, o cursinho demanda outras formas de se pensar, tendo em vista as necessidades da comunidade. Marília aponta para essas outras necessidades que surgem:

(...) tinha muita gente que tava lá, tinha criança lá, tinha idoso, gente que, assim, você via que não tava lá porque tava querendo fazer um cursinho para entrar no vestibular, tava lá porque gosta. Porque uma coisa para você sair de casa e só o fato de você tá tendo contato assim né? com outros textos, com outras linguagens, de você falar, eu acho que já é muito mais do que estudar (Marília, entrevista em 05 de maio de 2018).

Nesse trecho, a educadora aponta para características bem próprias do CPQ-CM que foram analisadas por nós nas fichas de inscrição: a amplitude da faixa etária e os diferentes níveis de escolaridade, que conferiam ao cursinho diferentes significações por parte desses sujeitos.

Muito mais do que ficar ensinando conteúdo que não vai fazer sentido. Então eu comecei a enxergar mais assim, mas como ir lá e motivar e também discutir as coisas né? Tentar fazer as pessoas pensarem um pouco, do que ficar batendo tecla em conteúdo de ENEM e vestibular. Assim, não sei também se consegui né? Mas assim, ver com os outros olhos (Marília, entrevista em 05 de maio de 2018).

A questão dos objetivos do cursinho também é posta por Gláucia, de acordo com ela, que se formou na EJA, se o cursinho ainda tivesse funcionando, seria interessante ele ter um caráter de reforço escolar, para ajudar os/as estudantes/as da comunidade quilombola com as tarefas da escola. Nesse sentido, a ideia central do ENEM seria só uma das possibilidades de atuação na comunidade.

O nosso recorte de 2015 e 2016 não se deu por um acaso. Em 2017, mesmo iniciando as suas atividades, o cursinho não obteve um número expressivo de educadores/as nem de educandas/os. Entre alguns fatores disso, estão a dificuldade de transporte e suas falhas durante o ano de 2016, a desmobilização de educadores – resultante do processo de rotatividade que abordamos acima – e também a desmobilização de educandas. Ademais, Renato afirma que a articulação também se dissolveu durante o mesmo ano, assim como o cursinho Tecendo Sonhos. A única experiência que ainda se mantém é a do CP-DCE/UFV, que também passou

por problemas estruturais como corte de bolsas e perda do espaço físico. O entrevistado relaciona esse momento crítico dos cursinhos na Zona da Mata mineira com o contexto político e social do país e também da universidade. De acordo com ele,

A nossa conjuntura é triste, o contexto político que nós estamos vivendo agora é um contexto que mata o sonho, mata a utopia, né? Pra que que pobre vai estudar? Pobre pode fazer ensino técnico, pode ser só mão de obra especializada, então pra que que a gente vai continuar investindo nas universidades? Pra que que a gente vai continuar investindo em projetos sociais? Não é interessante, a gente tem que pagar uma dívida, uma dívida que não é nossa (Renato, entrevista em 18 de outubro de 2017).

Ele relaciona a crise do cursinho com a falta de verba das instituições, não só a universidade, como também as prefeituras e os sindicatos. Isso afeta diretamente o desenvolvimento das atividades dos cursinhos, pois os/as educadores/as dependem, principalmente no caso do CPQ-CM, desses recursos. Nesse sentido, desde que o CPQ-CM era o CPPC, ele enfrenta problemas como a falta de transporte, a distância geográfica da comunidade e do município, algumas dificuldades com materiais para as aulas, a ausência de bolsas para os estudantes em projetos ligados à extensão. Como aponta Júlia, “o único problema que eu acho mais pesado foi o transporte. Não poder chegar até lá, e como a gente do NEAB não tem condições financeiras pra ir e vir, ficou muito difícil” (Júlia, entrevista em 10 de outubro de 2017).

Mesmo com a paralisação das atividades, a experiência marcou diferentes trajetórias dos sujeitos que a construíram entre 2015 e 2016. E nosso objetivo é compreender os sentidos e significados de educadores/as e educandas do CPQ-CM em se tratando das suas vivências no cursinho. Essa vivência está inserida em um contexto mais amplo, como demonstramos, mas possui características próprias e se torna uma experiência singular dentro do campo de cursinhos populares no Brasil.

A partir do entendimento do lugar onde o cursinho aconteceu, da sua história, dos seus princípios e dos sujeitos envolvidos para a sua construção, podemos realizar uma amostra de sujeitos a serem entrevistados com o intuito de colaborar com a nossa investigação. Foram escolhidos, a partir do trabalho de campo e da análise de materiais a que tivemos acesso, para a realização da análise de sentidos e significados, 4 educadoras e educadores das diferentes áreas de conhecimento, sendo duas mulheres e dois homens e 4 educandas do cursinho que participaram em 2015 e/ou 2016.

Capítulo IV – TRAVESSIA: AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORAS/ES E EDUCANDAS DO CPQ-CM

*Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! –
só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;
mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo,
bem diverso do em que primeiro se pensou.
(Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa)*

Este capítulo é dedicado à análise do que chamamos, em acordo com Larossa Bondía (2002), de travessia. Esta, no nosso caso, consiste na vivência de sujeitos que foram educadores/as e educandas no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio. Ao longo do nosso trabalho, os sujeitos colaboradores são chamados para nos ajudar nas reflexões mobilizadas para pensarmos a experiência do CPQ-CM e a construção desta pesquisa. Portanto, este capítulo é dedicado aos sentidos e significados que as educandas, educadores e educadoras atribuem à experiência no cursinho.

A análise dos sentidos é realizada através das narrativas dos/as educadores/as: Marília, Helena, Matheus e Pedro; e das educandas: Patrícia, Aparecida, Cláudia e Gláucia. Para tanto, mobilizamos a metodologia de análise do conteúdo das narrativas coletadas nas entrevistas semiestruturadas. “As narrativas ou a narração de histórias é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo” (GIBBS, 2009, p 80).

A mobilização dos sentidos e significados surge a partir das narrativas desses sujeitos e se funda na concepção que Larossa Bondía (2002) nos traz sobre a experiência e o significado da experiência. De acordo com ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p.21). A partir do entendimento do que é experiência, faz-se essencial também trazeremos a ideia do sujeito da experiência. De acordo com o autor, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Portanto, ao tratar sobre a experiência, o autor traz a dimensão do sujeito da experiência, sem o qual ela não acontece. E a dimensão de que a experiência é entendida de maneira diversa por cada sujeito vivente é um ponto importante para nossa análise. Nesse sentido, a travessia de educadores/as e educandas da experiência vivenciada no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio se dá de forma singular, de acordo com as trajetórias e o lugar social que estes/as ocupam. Também como nos aponta Larossa Bondía (2002),

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 27).

O nosso eixo central busca encontrar, a partir das narrativas, a travessia desses sujeitos pela experiência do CPQ-CM, a partir da compreensão de quem são, por que se interessaram pelo cursinho e por que escolheram construí-lo, nesse sentido mobilizamos o eixo de sentidos e significados. E, tendo em vista o que Freire (2014) afirma ser a dimensão do inacabamento dos homens e das mulheres, também mobilizamos o eixo de dilemas e deslocamentos. Este nos ajuda a compreender alguns atravessamentos – como a questão racial e de gênero, a reflexão da ação no cursinho –, vividos por esses sujeitos, que dão “corpo ao suceder”.

Mobilizamos três temáticas para análise das entrevistas semiestruturadas, que nos ajudam a compreender os sentidos e significados: trajetórias, importância da educação e participação em projetos universitários. E, como dito acima, também trataremos a temática dilemas e deslocamentos, na qual trazemos diferentes aspectos que aparecem, ainda que não em todas as narrativas. São estes: questão racial, questão de gênero, reflexão da ação, relação desses sujeitos com a cidade de Viçosa.

4.1. De que vale a experiência? Uma análise dos sentidos e significados

Tal como afirmado, neste eixo de análise, mobilizamos a temática das trajetórias, da importância da educação e da participação em projetos universitários. Existe uma variação dessas temáticas de acordo com o grupo de sujeitos entrevistados, ou seja, a trajetória diz respeito tanto às educandas quanto às/aos educadoras/es, enquanto a importância da educação é mais relacionada às educandas e a participação em projetos universitários às/aos educadoras/es.

O grupo das educandas é composto por mulheres que vivem no Córrego do Meio. Contudo, Cláudia e Gláucia são de zonas rurais próximas à comunidade quilombola e passaram a morar lá após seus casamentos. Já Patrícia e Aparecida nasceram e cresceram na comunidade. Como nos conta Gláucia,

Meu esposo é daqui, nascido e criado aqui na comunidade, minha sogra também é nascida e criada aqui, o pai dela é um dos que mais tinha terra aqui. Eles são mesmo raiz e eu vim cá completar esse povo. Mas, na verdade, a minha família também não deixou de ser de perto daqui, a família da minha mãe é dos Barros. Os Barros tá ligado aqui, é só andar, atravessar o asfalto que tá nos Barros. **Então assim, por todo lado,**

parece que é a ascendência que puxa a gente de volta né? Então porque a minha mãe era daqui, aí foi morar no Romão dos Reis, aí foi morar nas Poças e eu fui criada toda vida lá, desde um ano de idade e de lá eu só saí pra vim pra cá. **A ascendência busca a raiz de volta, né? E meu avô toda vida dançou congo aqui na Banda José Lúcio Rocha (...) minha mãe acompanhava ele na dança do congo, então de toda maneira a geração tava pra esse lado, a gente só num sabia, né?** (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018).

Em sua narrativa, Gláucia aponta uma relação com a comunidade marcada pela família, mas também pela identificação com os sujeitos quilombolas e suas manifestações culturais e políticas. Mesmo não morando nela até seu casamento, ela afirma possuir vínculos com o Córrego do Meio, vínculos estes relacionados com a cultura popular, mais especificamente com o congado. Também podemos perceber, em suas colocações, a consciência de si, que abordamos brevemente no capítulo II. Esta consiste em saber que se é, das suas origens, e também na valorização dos seus antepassados. Ela continua,

É depois que a gente vai descobrindo, mas a geração tava voltada pra cá, né? É muito interessante mesmo, onde as coisas chega, né? Às vezes de fato as pessoas olham pra mim e alguns até chega assim: ah, cê num é daqui, acaba eu sendo mais daqui do que quem pensa que eu não. **Uma raiz né? Vim só mesmo concretizar o que o meu avô fazia aqui.** Só que eu faço diferente, né? Eu não danço congo, mas num é porque eu num coiso não, na hora que eles tão pulando lá eu remexo toda (risos de nós duas) (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018).

Nessa passagem, Gláucia nos traz a percepção de alguns sujeitos da comunidade em relação aos que vêm de fora para morar, pautada na desconfiança. E também nos traz a dimensão do significado que o congo tem para ela, mesmo não fazendo parte da Banda José Lúcio Rocha, expressa-se, em sua fala, o despertar de algo que advém das músicas e apresentações do grupo.

Gláucia vive na comunidade com seu marido e seus três filhos em uma casa ao lado de sua sogra. É a mais nova das mulheres entre seus irmãos e irmãs. E exerce diferentes atividades como plantar, capinar, colher, criar animais, além do crochê. Começou a trabalhar muito jovem e, na sua narrativa, coloca a dualidade do trabalho e da escola desde quando era criança.

Já era também um estudo sofrido... **desde nove anos eu já tinha que capinar, né?** Então quando chegava em casa, tinha que ir pra escola... e aí tinha dia que os professor falavam que tinha prova e aí eu já ia lendo pelo caminho, pra num ganhar zero, né? Mas teve um dia, que eu num esqueço disso... até usei isso na EJA com os pessoal lá: o dia que eu levei um zero bem grande na minha prova (risos). Se meus filhos escutam eu falando isso, eles vão dizer: “que isso, uai!” Depois fala que a gente não sabe nada, que a gente num tem vergonha na cara. Mas eu ganhei um zero por falta de tempo para estudar. Com medo de tirar um zero, eu acabei tirando um zero mesmo. **Porque sem tempo pra estudar, lendo pelo caminho afora que eu tinha que andar quase um hora da minha casa pra escola lá no Nova Viçosa,** a gente saía seis horas lá de casa pra sete horas a gente tá chegando lá na escola. E tinha dia que a gente chegava atrasada, porque saía atrasado de casa. Até a quarta série a gente fez nas costas, mas

minha mãe saía pra trabalhar e já deixa ali nós pra sair na hora... ela saía às seis hora... às vezes a gente cochilava um pouquinho mais e quando dava conta ia correndo (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018).

Nesse trecho da narrativa, Gláucia relata as dificuldades de sua infância. Essas dificuldades são comumente associadas entre mulheres oriundas de famílias de trabalhadores do campo. Como ela afirma, “o tempo que eu cresci foi aquele tempo que arroz e frango era no domingo, né? Quem tinha, né?” (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018). Diante dessa realidade, além de buscar o estudo, existe uma necessidade material a ser cumprida por ela através do seu trabalho: ajudar a prover o sustento da família. Esse é um fato nas trajetórias de todas as educandas entrevistadas, mulheres da zona rural para quem o trabalho foi sempre uma necessidade. Das quatro, apenas uma conseguiu concluir o ensino médio, a Aparecida.

Cláudia também foi para a comunidade após o casamento, sua trajetória apresenta algumas proximidades com a de Gláucia. Ela também era de uma comunidade vizinha ao Córrego do Meio.

Eu nasci aqui mesmo, né? Só que num era no Airões, era pra lá de Airões. Depois eu fui pro Rio de Janeiro, morei lá quatro anos, porque meu pai era de lá. Aí a gente foi pra lá, porque meu avô ficou viúvo e ficou doente, então tinha que ter alguém pra tomar conta, e como mãe trabalhava fora, aí chamaram nós pra ficar lá, ficamos lá 4 anos. Aí ele faleceu, nós voltamos pra trás (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

A mobilização do núcleo familiar em torno das necessidades de algum membro da família também é um traço marcante nessas trajetórias. E percebemos, nesse aspecto, uma divisão familiar na qual a mulher ocupa o lugar do cuidado para que os sujeitos de sua família possam construir trajetórias diferentes, ou seja, possam estudar. Associada à essa necessidade, está a questão do trabalho desde a infância, que também aparece na narrativa de Cláudia. “Nós somos 5 irmãs. **Eu sou a velha de todas. E eu tinha que trabalhar pra ajudar, trabalhava na roça e na casa dos outros**, uai! Botá meus irmãos na onde eles tão agora” (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018). A narrativa de Cláudia também nos apresenta a dicotomia entre trabalho e estudo. A sua ausência na escola se dá pela necessidade de trabalhar, sendo a mais velha das irmãs, interrompeu os estudos na então quarta série para ajudar o seu pai a cuidar dos seus irmãos. Hoje Cláudia tem 5 filhos e vive na comunidade com seu marido. Ainda trabalha na roça, planta, colhe e também costura.

Patrícia, por sua vez, já nos afirma, a princípio, que é “nascida e criada na comunidade” (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018). Ela vive hoje com seu marido e tem 4 filhos, trabalha como doméstica em Viçosa, também planta e colhe. Relata da mesma forma o ingresso precoce no mundo do trabalho. Patrícia possui 7 irmãos, sendo que 3 vivem na comunidade e

em Airões, e os outros 4 moram no Rio de Janeiro com seu pai. Sua trajetória também é atravessada pela relação conflituosa entre trabalho e estudo, bem como pela necessidade de apoiar seu núcleo familiar. Quando interrogada sobre os estudos, ela afirma:

Olha, essa parte eu nem lembro direito. **Porque eu estudei e aí eu saí pra trabalhar, porque acabou que minha mãe faleceu, e aí a gente foi criado pela avó e minha vó não tinha tanta condição de criar três netos com salário mínimo, então eu acabei saindo cedo pra trabalhar.** Mas acabou que eu tive algumas oportunidade de voltar a estudar, mas eu tava achando pesado, sempre trabalhando, dormindo no serviço e trabalhando. Aí depois do meu, em 2007, eu voltei a estudar e aí comecei a fazer EJA em Paula Cândido, só que tava muito complicado pra eu ir também, no horário de volta tava muito difícil (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

Os atravessamentos das questões familiares são fundamentais para compreender as trajetórias dessas mulheres e a importância da subsistência de suas famílias. Nesse sentido, diante de uma alteração no núcleo familiar e da necessidade de exercer uma função laboral, os estudos são abandonados. Isso nos levar a compreender de forma mais pontual as desigualdades escolares, que possuem classe, raça e gênero também. Diante das desigualdades materiais, da distância da escola, da necessidade de trabalho, são postas barreiras para as trajetórias escolares dessas mulheres.

Aparecida, por sua vez, teve uma trajetória diferente. Nascida e criada na comunidade com seus pais e irmãos, hoje ela trabalha no cultivo da terra, na colheita de café, e vive com seu marido, Júlio. Ela é a única educanda que cursou todo o ensino fundamental e médio, mas é uma exceção na sua família. De acordo com ela, “meus irmãos, a maioria parou no fundamental. Que é: minha irmã, meu irmão caçula, que é marido da Cláudia, e o que mora lá em Viçosa, Isáias. E tem o Zé Francisco, que tirou o fundamental, mas num tirou o médio, e o caçula começou o ensino médio, mas parou também” (Aparecida, entrevista em 17 de abril de 2018). Em outro ponto da sua narrativa, aparece a questão do incentivo do seu pai e também da sua mãe, ela afirma que

Meu pai, igual eu tava falando outro dia, ele sempre me apoiou, né? Quando eu ia sair do ensino médio ele faleceu. Aí ficou só eu e minha mãe e eu na época eu tentei o vestibular e não consegui passar. Aí eu meio que dei uma parada assim, mas ele sempre me apoiou. Igual quando eu estudava lá em Paula Cândido à noite, ele me buscava todo dia depois do trabalho lá em baixo pra eu não subir sozinha (Aparecida, entrevista 17 de abril de 2018).

Vemos que as trajetórias dessas mulheres as levaram a ocupar lugares distintos na educação formal após sua participação no cursinho. As três primeiras ingressaram na EJA que teve início em Airões em meados de 2016 e Aparecida cursa hoje o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) na UFV. A experiência na Educação de Jovens e Adultos se

constitui como um ponto relevante para essas mulheres. O processo de entrar na EJA, para Cláudia, está vinculado ao atual diretor da escola:

A EJA é assim. Com o Délcio (diretor) ali né? Ele veio, andava com nós pra essa coisa de reconhecimento e quando tinha muita gente aí ele falou que ia tentar abrir a EJA. E veio de porta em porta de quem queria participar, perguntando se parou de estudar e mandava recado pelos meninos pra mim, falei: 'Ah, eu vou pensar'. Aí ele ligava e ficava, ah, vou pensar. E teve um dia que veio aqui em casa e ele falou: "você vai participar sim". Aí eu falei, eu vou tentar. Aí ele marcou a prova lá em Paula Cândido, os pessoal de Ubá marcou a prova e eu num fui. Eu num fui, porque eu tava em Viçosa fazendo a minha faxina, e num dava tempo de chegar; que era 10 horas, num dava tempo de chegar pra fazer prova, num dá. Aí ele veio cá em casa de novo: 'Você vai agora porque quem vai te levar sou eu'. Veio aqui, me levou em Paula Cândido e esperou fazer a prova e me trouxe de volta. Aí eu tô esperando a resposta, aí como eu não tinha alcançado a nota, de português (risos) nervosismo (risos), eu sozinha na sala... fiz e entreguei. Aí a mulher lá corrigiu, e falou que eu tinha que voltar de novo. Marcou de novo e eu tive que ir lá de novo pra fazer a prova. Eu: **"nossa senhora", na matemática eu acertei tudo.** Uai, eu falei se eu num sabia alguma coisa eu ia chutar. Aquilo ali saiu mesmo. **Aí eu fiz a segunda prova, alcancei a nota e entrei na EJA** (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

A narrativa de Cláudia se relaciona aos percalços da sua inserção na EJA, e, mesmo em um contexto diferente, a dicotomia entre trabalho e educação aparecem. Também aparece a dificuldade com o português, matéria que, de acordo com ela, é a de maior dificuldade. Mesmo diante desse início conturbado, ela se formou com Gláucia e Patrícia no meio de 2018. Um traço marcante nas narrativas dessas mulheres é a força de vontade para seguir estudando, com intuito de seguir as carreiras que almejam. A narrativa de Gláucia demonstra bem o desejo de estudar. Ela aponta que

Eu sempre fui movida a vontade. Quando falaram que ia ter a aula eu falei com meu marido, a gente podia voltar a estudar, e ele falou que não. Aí depois eu falei, não vai não? Aí fiquei brava com ele e ele falou: quer voltar a estudar? Então vai, eu não vou não. Aí fui, eu descia desde casa ali embaixo no escuro, Deus e eu. Aí tinha Patrícia também, que no início não tava querendo muito, mas aí a gente se juntou e fomos indo. E fomos mostrando um esforço cada vez mais por aquilo. No primeiro ano a gente fez um desfile de beleza negra na escola, eu, Patrícia, Cláudia, Edivânia e Ediany, a gente fez um desfile e convidou eles e eles foram e adoraram. **E a gente foi caminhando, mas eu sempre tive interesse de estudar** (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018).

Também mediada pela vontade, Patrícia, por sua vez, também relaciona a sua presença na EJA com a participação na educação de seus filhos.

Mas antes eu tinha dificuldade de ensinar lição de casa, você tinha que quebrar a cabeça pra ajudar eles entender o que é. Então quando você volta a estudar, você tem mais claro isso. **E até mesmo com a vida você consegue raciocinar mais, você começa a aprender mais coisas, você começa a interpretar mais coisas, que eu acho no meu caso foi muito interessante.** Eu consegui ver as coisas de um outro

jeito diferente. Então eu pretendo continuar mais um cadinho, pelo menos até o ensino médio (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

Para além de ajudar na educação de seus filhos, Patrícia relaciona a sua experiência de educação com a sua forma de enxergar a vida. A sua trajetória traz para nós a dimensão de conhecimentos que ela adquire nas suas relações sociais, no trabalho, na lida com a terra. Nesse sentido, a educação escolar vem se agregar a tudo isso, ajudando a enxergar *mais*. Isso não significa que antes ela não via, mas que via de uma forma diferente. Fazendo referência a Freire (2014), a “sua leitura de mundo” referente às suas experiências e travessias, ao longo da vida, foram relacionadas por ela com a sua participação na EJA.

A preocupação com a educação formal que essas mulheres possuem se torna explícita para nós não só pela busca que elas fazem para a sua formação, mas também se pensarmos a geração de seus filhos e filhas. Há uma mudança fundamental da realidade delas para a realidade de seus descendentes, uma vez que a dicotomia entre estudo e trabalho é mais atenuada. Existe, por parte dessas famílias, um esforço para que seus filhos e filhas possam estudar e se formarem sem ter que se preocupar em trabalhar para o sustento da família. De uma forma geral, percebemos que estes/as auxiliam nas tarefas domésticas e da horta, o que representa uma dimensão coletiva no cuidado da casa.

Existe, desse modo, uma divisão das tarefas dentro das casas. Gláucia afirma, na sua narrativa, que seus filhos estão todos estudando: “o mais novo tá com nove anos fazendo o quarto ano. O do meio com 14 fazendo o nono ano, né? O mais velho com 16 anos fazendo o primeiro ano lá em Paula Cândido e os outros dois estudam na escola aqui em Airões. E eu já formei!” (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018). Cláudia, por sua vez, afirma que, dos 5 filhos e filhas, apenas três estão na escola, porque os mais velhos já estão formados. Já Patrícia tem dois filhos formados em técnico de agropecuária na EFA de Ervália, um que estuda no LICENA na UFV e o mais novo que também estuda em EFA.

Seguindo a perspectiva da busca pela (re)existência de seus núcleos familiares, podemos apontar a busca por ofertar a seus filhos e filhas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus estudos como um dos principais pontos de preocupação dessas mulheres e de seus maridos. A concepção de que é através do estudo que se alcança postos de trabalho melhores, e conseqüentemente uma trajetória com empregos mais qualificados, também se faz presente.

Contudo, quando interpeladas sobre a educação, elas nos trazem uma dimensão mais ampla do que a que se tem na escola. Tal como aponta Cláudia, “a educação é o que vem do berço, ela é ótima, até pra conversar com as pessoas você tem que ter educação” (Cláudia,

entrevista em 17 de abril de 2018). Já Aparecida afirma:

Eu acho que a educação é fundamental, a questão da educação é fundamental, não no sentido de falar “ah, fulano é estudado”. Acho que educação é você saber o que é e progredir em cima daquilo. Às vezes tem muita gente que é formado, tem doutorado, mas num sabe nem pra que caminho seguir. Igual eu tava conversando com Pedro (irmão, marido de Cláudia) outro dia, a questão da formação num é só o fato de você ir lá, tá na sala de aula, entrar na universidade, sair de lá e “vou pra onde agora?”, “não sei nem pra onde que eu vou”. **Eu acho que o fato de você ir lá buscar informação, casar com sua vida, casar com a sociedade, o que é que tá com a sociedade, eu acho que isso é fundamental** (Aparecida, entrevista em 17 de abril de 2018).

Mesmo quando se trata da educação formal, como aponta Aparecida, há a busca pela relação com a vida, com a sociedade. Essa também pode ser entendida como uma consciência de si e também como a relação que Freire (2014) estabelece entre a “leitura de mundo” e a “leitura da palavra”. Um ponto relevante, nesse sentido, está na narrativa de Gláucia:

Eu não tinha muito estudo até outro dia, eu parei no sexto ano. Eu falo muita coisa errada, mas **todo mundo entende o que eu tô falando** (risos), às vezes é até pela linguagem mesmo que eu não tô falando aquilo correto, mas entende o que eu tô falando. Às vezes as pessoas ficam me corrigindo até chegar no português correto e eu falo: é isso mesmo que eu tô falando. Mas é um modo de pensar assim (Gláucia, 26 de agosto de 2018).

Nesse trecho, Gláucia nos traz a dimensão do preconceito linguístico que sofre diante da sua escolaridade. Ademais, é necessário pensar nos múltiplos espaços de formação que essas mulheres atravessaram nas suas trajetórias, e a participação na Associação da Comunidade Quilombola de Córrego do Meio se faz relevante. Todas as educandas entrevistadas participaram enquanto secretárias, tesoureira e/ou presidenta da associação. E, através do processo de certificação, entraram em contato com espaços de discussão em torno do histórico da comunidade, recolhimento de assinaturas, mobilizações de reuniões e comemorações, escrita de atas e organização de documentos. Essas atividades colocam essas mulheres à frente de diferentes demandas relativas a esse processo de certificação, que foi intensificado entre 2014 e 2018. De acordo com Patrícia, da primeira gestão da associação ela participou como secretária e Cláudia também.

E fomos aí meio que pegando no laço o resto do povo, né? (risos) A Patrícia se prontificou, a Gláucia também, mas ainda faltava acho que o vice-tesoureiro e o conselho fiscal. Num tinha ninguém, aí conversando com um e com outro, o pessoal resolveu assumir e aí a gente foi levantar, o como fazer né? **O contexto histórico, com roda de conversa, com conversa de casa em casa explicando o que que era e o pessoal também concordou, aí a gente montou o contexto histórico da comunidade que precisava pra levar lá pra Fundação Palmares.** Aí a gente foi em janeiro... isso daí foi em abril de 2014, a gente foi pra Brasília em janeiro de 2015 e o

reconhecimento veio no final de 2015, no dia 5 de dezembro (Aparecida, entrevista em 17 de abril de 2018).

A própria mobilização desses sujeitos com a participação das mulheres se constitui como um espaço de formação, espaço educativo, do fazer coletivo, de uma relação entre ação, reflexão e ação. E, principalmente, como um espaço de construir uma memória coletiva do Córrego do Meio. A participação dessas mulheres no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio se dá por meio de suas atividades na associação. Isso, porque elas eram as responsáveis, na divisão de tarefas, pela organização do lanche no intervalo das aulas.

A partir de uma escala de atividade, elas iam organizar o café e acabaram se interessando pelas aulas, como é exemplo o caso de Gláucia: “nós da associação vinha com o trabalho de servir o cafezinho né? E tinha a organização de servir, e cada sábado tinha organização de duas pessoas irem lá pra servir o café, e vim embora. Mas vez em quando a gente podia, e sentava lá e escutava as aulas” (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018). Cláudia afirma que participou em 2015 e entrou mais para aprender a matemática. Participou o ano todo, e depois “às vezes ia lá fazer um café, ia embora, mas o resto num participava mais” (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

Patrícia afirma que participou de algumas aulas, principalmente a de espanhol: “eu peguei um pouquinho da aula de espanhol, e tinha umas três aulas diferentes quando eu frequentei”. Aparecida tem uma relação diferente com o cursinho, isso porque ela já participava do CPPC, que acontecia em Paula Cândido. De acordo com ela:

Eu vim do cursinho, eu tive no cursinho antes, de Paula Cândido. Eu num lembro a data, mas eu fiquei um ano e meio no cursinho de Paula Cândido. Aí no entanto, eu parei. Eu tive 6 meses no cursinho do DCE lá, e aí eu parei. Aí quando o cursinho veio pra cá eu fui mas como educanda e como pra ajudar também. Nos dois lados. Aí fiquei em 2015 e em 2016 foi mais na parte de ajudar. Assim, eu ia nas aulas, principalmente nas aulas de espanhol que tinha. Na época a gente fazia só inglês, inglês e inglês e a gente num fala inglês (risos). Era difícil e como veio a ideia do espanhol aí a gente mudou pra espanhol, mas aí você tinha que aprender um pouquinho do espanhol. Aí eu ia mais na aula de espanhol e na aula de história. Que era mais que no caso, o Pedro e o Samuel tava tentando trabalhar a questão da história afro e tudo assim. Aí eu ia mais nessas aulas aí. Eu fui em algumas aulas de matemática, mas muito pouca (Aparecida, 17 de abril de 2018).

A preocupação com a língua estrangeira aparece em todas as narrativas, principalmente com o espanhol. O inglês é descartado, talvez pela distância com a língua portuguesa. Tal como afirma Gláucia:

A gente assistia aula de Espanhol, né? (risos) Coisa que eu não sei falar difícil, eu acho engraçado. A fala inglês eu acho bonito, mas a gente num consegue falar aqui.

E olha que **eu tenho uma cabeça muito boa pra capturar**, mas eu não consigo falar as coisas. **Eu sou boa pra fazer as coisas, mas na hora de falar, eu não consigo**. Eu não sei falar aquele trem, ‘dobrear’ a língua (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018). [grifos nossos].

Além do espanhol, aparecem a história e a matemática como as mais frequentadas por essas mulheres. Espanhol, pelo interesse em conhecer outra língua, história, pelo interesse em saber especialmente sobre a história africana e afro-brasileira, e matemática, principalmente pela Cláudia, “ó, pra ser franca com cê mesmo eu entrei mais pela matemática, mas não aprendi matemática. Matemática não entra na minha cabeça, até hoje. Dá até vontade de chorar. O resto, graças a Deus entra tudo” (Cláudia, entrevista em 16 de abril de 2018).

Percebemos, a partir das narrativas de Patrícia, Aparecida, Cláudia e Gláucia, uma relação com o cursinho partindo de seus anseios em relação ao contato com a educação. Este é mediado pelas suas necessidades e se dá de acordo com a sua disponibilidade e curiosidade pelas disciplinas que são ofertadas. Portanto, cientes da importância dessa experiência, mas mediadas pelas tarefas cotidianas, que não cessam nos finais de semana, elas ocupam o espaço de educandas do cursinho. Todas acompanharam as atividades entre os anos de 2015 e 2016. Há uma participação mais intensa em 2015, ano de chegada do cursinho no Córrego do Meio. Diante dessa realidade e das narrativas, os sentidos atribuídos por essas mulheres à experiência no CPQ-CM são distintos e, em alguns casos, desvinculados do processo educacional em si. Para Cláudia, o sentido da sua participação no cursinho está mais relacionado com a socialização entre os sujeitos:

Matemática já falei que eu num sou boa mesmo. Ah, falar com cê verdade... a gente ficar em casa à toa sem fazer nada só assistindo televisão num ensina a gente nada, né? Sair pra ir pra aula acho que foi mais a motivação de ir pra aula mesmo. **Lá você conhece gente que você nunca viu na sua vida. Porque eu era mais é caseira, né?** Então agora eu sou... só Deus sabe, como diz o outro (risos). Foi importante, foi sim, uai.. (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

Socialização é um aspecto destacado a seguir, quando ela afirma que

Eu fiquei feliz da vida... como se diz, eu num era assim como eu sou hoje, eu era totalmente diferente. **Eu era mais séria, sabe assim? Não conversava com ninguém, conversava só o necessário**. Só oi e pronto. Quando chegava aqui era pra Pedro atender, ele atendia pra lá e pronto. E eu na minha. **Aí depois do cursinho que foi me animando mais, não é assim que a gente tem que viver, tem que conviver com as pessoas. Achei nisso aí que me incentivou mais. Eu ficava mais dentro de casa**. Só saía assim, ia na Aparecida do Norte e voltava, dentro de casa. **Agora onde for, eu vou pra todo lugar** (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

Para Cláudia, o contato com o cursinho foi impulsionado pela sua necessidade de aprender a matemática e o espanhol, pois, segundo a mesma, eram disciplinas que ela

identificava uma maior dificuldade em compreender. Contudo, a dimensão da socialização e sociabilidade é valorizada por ela. Entrar em contato com as pessoas que ela “nunca tinha visto na vida”, conversar, sair de casa e cumprir uma atividade fora do seu quintal incentivou a sua abertura para outras atividades, para conversar, para viajar, para estar em outros espaços que também fazem parte do processo educacional em que compreendemos os sujeitos em sua totalidade. Ela também nos traz a dimensão da curiosidade. Quando questionada sobre sua motivação para participar do cursinho, afirma: “Acho que por curiosidade, sim. Porque tinha muitos anos que num tinha entrado numa sala de aula. Eu parei de estudar eu tava com 10 anos. Parei, ficava com preguiça, porque eu morava longe. Hoje eu tô com 40” (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

Para Aparecida, o sentido da experiência está relacionado com a sua passagem por outros cursinhos dos quais ela participou anteriormente. Também destaca a dimensão da informação, que, de acordo com ela, é um incentivo para os sujeitos que desejam entrar na universidade.

Então eu acho que o cursinho, por ser pessoas da universidade que passou por aquilo, ele vai passar a experiência dele, que vai te motivando. Porque às vezes aí eu passei, mas pra onde que eu vou? onde que eu faço a matrícula? o que é que eu levo? Num tem essa orientações. Tá lá no site, mas tem coisa lá que num vai ser possível levar. Então você vai, entendeu? **Acho que isso motivou bastante pelo fato de você conversar com as pessoas. O fato de você relatar sua experiência ajuda o outro e fortalece o outro. Acho que o cursinho é isso, além do fato de formar pessoas, ele te dá bagagem pra você ir seguindo** (Aparecida, entrevista em 17 de abril de 2018).

Na sua narrativa, fica evidente a importância de conhecer as/os educadoras/es e o caminho que estas/es percorreram para estar na universidade. A dimensão da informação, na sua colocação, está relacionada com os sujeitos informantes, e o impulso, incentivo, também está relacionado com esse contato. Portanto, mais do que saber a matéria do ENEM, ela nos traz a importância de acreditar que se é capaz, de ser incentivada, estimulada para buscar o que lhe é de direito.

Patrícia, por sua vez, traz-nos o sentido da participação no cursinho atrelado à sua experiência na EJA. Portanto, ele fez parte das motivações que as mobilizaram para voltar a estudar. De acordo com ela, “ali (no cursinho) eu vi que faz falta (educação formal). As pessoas às vezes falam: ‘eu já passei dos quarenta, eu vou estudar pra quê?’, eu acho que isso aí tem nada a ver uma coisa com a outra. **Eu acho que pra você voltar a estudar não tem idade, o cursinho me incentivou bastante**” (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018). Ela ainda traz a sugestão de que o cursinho volte para a comunidade enquanto um reforço escolar para quem está na educação formal,

Porque o que é que acontece, com o cursinho você ia conseguir aprender mais, porque cê ia ter aquele horário ali que você não tava na sala de aula pressionado, pensando em ‘tenho 40 minutos pra fazer esse trabalho todo, e aí?’ Porque quando você não consegue resolver matéria, os 50 minutos voa. Então eu acho que aí você teria mais condições de tá ali, porque aí você pensava ‘tô aqui por essa conta e vou conseguir melhor’ (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

A experiência do cursinho é relacionada por Patrícia com a educação formal, com o que a gente aprende na escola. Essa relação é estabelecida por ela e também por todas as outras mulheres. Gláucia, na sua narrativa, afirma:

Na verdade... eu acho que **eu sempre gostei de estudar**, eu só não tinha tempo de estudar. **Eu sempre fui boa na escola, minhas notas lá na escola do Nova Viçosa sempre foram notas boas. Só que o que me faltava era tempo pra estudar. A verdade é essa.** Na parte de Artes então, onde tem desenho, onde que é umas coisas assim que saio muito melhor. Então eu adoro, brincar um cadinho (Gláucia, entrevista 26 de agosto de 2018).

A oportunidade e o tempo foram escassos principalmente na trajetória de Cláudia, Gláucia e Patrícia. O deslocamento entre suas casas e a escola, a necessidade de equilibrar os estudos com o trabalho construíram barreiras em suas caminhadas escolares. E, tal como afirma Bastos e Eiterer, no tocante à trajetória de estudantes da EJA, a mulher oriunda “de famílias numerosas de trabalhadores rurais, entende o trabalho doméstico como a alternativa possível para uma maioria de mulheres negras (pardas e pretas) precariamente escolarizadas” (BASTOS E EITERER, 2018, p. 224).

A inserção dessas mulheres no mundo do trabalho, em especial os trabalhos domésticos, como empregadas e babás, relaciona-se com a baixa escolarização. Esta, por sua vez, vincula-se à distância de suas residências em relação às escolas. Ademais, de acordo com as autoras supracitadas, essa baixa escolaridade se relaciona com o condicionamento ao trabalho doméstico, ao passo que raça e gênero são operadores de diferenças na educação, que se refletem no trabalho. Nesse sentido, a experiência dessas mulheres com o cursinho também significou a aproximação física com um espaço de educação, mesmo que informal.

Em 2016, com a chegada da EJA em Airões, elas tiveram acesso ao ensino fundamental de forma mais viável, mesmo tendo que fazer o trajeto sozinha, ou “caminhar pelo caminho, com Deus”, como Gláucia afirma ter sido no início. Sobre a experiência na EJA, Patrícia afirma:

Mas assim, eu gosto sabe? Tem uns que falam: eu não vou continuar estudando, porque aí eu vou, eu não tô saindo bem na matemática. Ué, você não sai bem na matemática, mas você vai bem em outras matérias. Igual por exemplo, igual eu falei, matemática e inglês pra mim é complicado, mas eu já gosto do português, eu já gosto da história, entendeu? (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

O apoio da família é um ponto importante nas suas trajetórias, inclusive para a

mobilidade até a escola. Patrícia e Gláucia são vizinhas e, portanto, faziam a caminhada em conjunto até a aula. O caminho percorrido por Cláudia é diferente, e seu marido e filhos se responsabilizavam por buscá-la ao final da aula, para não fazer o caminho sozinha. “Quando Alisson (filho) taí, ele vai lá comigo mais cedo pra escola e fica lá, porque aí ele num me busca não. Agora ontem ele (esposo) me buscou” (Cláudia, entrevista em 17 de abril de 2018).

A escolha de educandas a partir do recorte de gênero e idade, realizado a partir das fichas de inscrição e do nosso trabalho de campo, proporcionou-nos analisar o cursinho a partir de perspectivas que dialogam com o processo de desigualdades de oportunidades escolares relacionados, por sua vez, à classe, raça e também à localidade. Além disso, estivemos diante de representações distintas da educação, tendo em vista as “leituras de mundo” que essas mulheres adquirem e mobilizam ao longo de suas trajetórias.

Para elas o valor da educação se relaciona com: a preocupação com a escolarização e também a educação, numa perspectiva mais ampla. Ou seja, aquela adquira nos diferentes espaços de socialização, de trabalho e de organização política. Ademais, há na trajetória dessas mulheres o contato com a construção de espaços educacionais através da participação das mesmas em associações, na realização de eventos e mobilização dos sujeitos quilombolas acerca do processo de certificação e as demandas da comunidade.

Essa experiência vivenciada por Patrícia, Aparecida, Cláudia e Gláucia, as aproxima, por exemplo, do processo de escrita, através da organização das atas nas reuniões da associação, do contato com a documentação necessária para a certificação da Comunidade Quilombola Córrego do Meio. Ao mesmo tempo que as coloca diante da necessidade de mobilizar e organizar reuniões e, como dito acima, os eventos da comunidade.

A dimensão organizacional da comunidade, como apresentado no capítulo II, tem uma participação significativa dessas mulheres. Nesse sentido, se compararmos a vivência das educandas e das/os educadoras/es nos espaços de organização e mobilização, como as associações e o movimento dos cursinhos populares, podemos afirmar que as mulheres quilombolas possuem uma maior experiência no sentido de tempo de envolvimento e organização em relação aos/às educadores/as entrevistados.

No entanto, a comparação das trajetórias das educandas e das/os educadoras/es nos apresenta algumas aproximações. Contudo, possuem origens sociais distintas. A condição de mulheres negras, quilombolas e do campo não se assemelha à condição de nenhum/a educador/a do CPQ-CM. Mesmo sendo de lugares sociais distintos se comparado às educandas, as origens sociais dos/as educadores/as se relacionam com as motivações destas/es em participarem do cursinho. Escolhemos educadoras/es de diferentes áreas de atuação e também com diferentes

tempos de envolvimento nessa experiência.

Marília foi educadora do cursinho em 2015 e num curto período de 2016. Ela nasceu em Espera Feliz e foi educanda do Tecendo Sonhos, filha de agricultores e criada na zona rural desde os oito anos. Ao falar da sua trajetória, dá um enfoque para o âmbito escolar e ressalta que a sua vivência no ensino formal foi toda em escola pública. Ademais, pontua a sua participação no cursinho em Espera Feliz, como educanda, afirmando que este lhe fez pensar sobre cursar o ensino superior, além de ter contato com a educação popular e a educação do campo.

A minha trajetória escolar foi toda em escola pública, né? Desde creche até pré, fundamental e médio, aí em 2010 eu concluí no ensino médio, aí já participava do cursinho Tecendo Sonhos que funcionou lá durante um tempo, e aí no cursinho eu comecei a ter contato com essa ideia da educação popular e também um pouco de educação do campo e saber que existia a universidade, e pensar na possibilidade de entrar na universidade (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

A narrativa de Marília nos traz aspectos de sua experiência enquanto educanda do cursinho e caminha para a perspectiva de educadora em um segundo momento. Tal como nos apresenta Aparecida, ela também relaciona o estímulo para entrar em uma universidade com a sua experiência no Tecendo Sonhos. Além disso, também coloca o seu contato com outros tipos de educação, no caso a educação popular e também a educação do campo, a partir dessa vivência. Isso nos leva a relacionar com o que Carvalho (2013) aponta ser um dos princípios dos cursinhos populares na Zona da Mata mineira.

Nesse sentido, a trajetória de Marília com os cursinhos populares começa antes mesmo de se tornar educadora do CPQ-CM, diferentemente dos/as demais educadores/as presentes na amostra da nossa análise. Inclusive, a sua participação como educanda constitui-se como um dos aspectos que a fez se tornar educadora do cursinho.

O cursinho meio que me proporcionou não só de entrar em contato com UFV, mas também entrar em contato com alguns movimentos sociais e saber o que que é a EFA⁷⁰, né? Eu nunca tinha ouvido falar o que é a EFA. Mas aí eu fiquei ao longo de todo o 2010, né, participando como educanda e aí fiz o vestibular e vim para UFV em 2011, né? Fazer Letras. E aí quando eu vim eu não entrei direto no movimento dos cursinhos não. Eu fiquei um tempo participando de um projeto de homeopatia, como bolsista. **E aí com o tempo eu fui me interessando pelo cursinho, né, até pela trajetória que eu já tinha** (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

Uma outra motivação ressaltada por Marília se vincula à sua trajetória escolar.

É porque essa coisa, né? Da gente, eu acho que a gente, não sei se a coisa é contribuir, mas a gente meio que volta um pouco para nossa realidade. E tá em contato com o público que a gente já fez parte também, né? E a gente sabe todas as dificuldades, eu ainda tive o privilégio de, assim, estudar no tempo apropriado no ensino médio

⁷⁰ Escola de Família Agrícola.

e tal, trabalhava, mas não era nada muito absurdo que me impedisse de estudar. E aí, você vê às vezes uma galera que não tem mesmo, né? Que não tem a mesma oportunidade que a gente teve de estudar no tempo certo, entrar na faculdade (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

Há, na narrativa de Marília, a percepção de uma identificação com os/as educandos/as do cursinho, e a sua trajetória permite algumas aproximações: ser marcada pela dicotomia trabalho e escola e ser oriunda de uma zona rural. Contudo, algumas diferenças são marcantes para que ela tivesse o “privilégio” de se formar no tempo certo e entrar na faculdade. Isso, porque a sua relação com o trabalho, de acordo com ela, não prejudicou os estudos. Acrescento o fato de não ser uma mulher negra, quilombola, e também de fazer parte de uma geração diferente do grupo de mulheres quilombolas aqui representado. Esse é um traço marcante do cursinho, os/as educadores/as são todos/as mais jovens que as educandas entrevistadas. Portanto, para além das diferenças de oportunidades, marcadas pela intersecção de raça, classe e gênero em diferentes proporções, existe uma diferença geracional.

Sobre os significados, a narrativa de Marília aponta para: tomar conhecimento de uma realidade que não se tem em sala de aula, tanto na escola quanto na universidade, e abrir-se para pensar a educação de outras maneiras. “Eu acho que, assim, o mais de tudo, é que te motiva a perceber de outras realidades de pessoas, igual eu te falei, que você fica pensando: ‘ah! eu tenho as minhas dificuldades’. E aí você vê uma outra realidade que além da sua” (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018). Hoje, ela é professora de uma Escola de Família Agrícola (EFA) no município de Ervália na Zona da Mata mineira, e a sua prática atual como educadora é relacionada por ela à sua experiência no cursinho:

E eu acho que o cursinho inicia nesses processos mais populares e cria essa mania da gente se questionar. A maioria dos professores falaria que é isso, é isso mesmo e acredita naquilo! **A gente está sempre se policiando, questionando. E eu acho que isso já é uma grande coisa, o que que você tá fazendo, o quê que está falando** (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

Ela ainda afirma em outro momento,

Mas pelo menos, você não está fazendo uma coisa medíocre, eu falo medíocre no sentido de fazer o básico para ganhar o salário e tal. Eu acho que é massa também essa pulguinha, né?! Se questionar, se avaliar, mas é muito difícil (...) (A EFA) É tão difícil do que quanto no estado, é lógico que você tem todo um contexto ali que alguém construiu outras ideias, outras discussões, outras pessoas com outras vivências, mas é muito difícil na prática (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

A reflexão sobre a sua prática é uma constante na realidade de Marília. Na sua narrativa, ela afirma a dificuldade que se tem, mesmo num contexto de Escola de Família Agrícola, em que os espaços são diferenciados e também a organização das aulas. Mesmo com essa dificuldade, a “pulguinha” que afirma ter advém da sua experiência no cursinho, do contato

com essas outras educações que ela trabalha para colocar em prática hoje. Em um momento na sua narrativa, ela fala sobre a experiência na EFA:

Já fazem 2 anos e é um processo que, assim, eu acho né, não sei como pessoa, mas eu acho que essa ideia que eu tinha do que é ser educador, eu acho que já evoluiu anos-luz, né? Do que quando eu entrei. Porque você entra: 'eu quero muito controlar tudo, no sentido de que tudo sai do jeito que eu planejei, que tudo sai do jeito que eu pensei', então se eu preparei uma aula tem que ser daquele jeito, preparei uma atividade tem que ser daquele jeito e não é isso, né? Você desconstrói tudo isso, eu ainda sofro um pouco, mas não adianta eu querer dar uma aula assim se a turma tá em outro nível, né? (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

A narrativa de Marília nos leva a fazer uma aproximação com o que Freire (2014) chama de “inacabamento”, sua postura diante da profissão que escolheu é essa de ir sempre aprendendo e percebendo com a realidade de suas turmas. O que aparece em sua narrativa é o compromisso de perceber, a partir da turma, como desenvolver as atividades. Ela é a única educadora do cursinho entrevistada que hoje leciona em uma escola, e na sua narrativa é possível perceber o quanto a sua trajetória desde os tempos de educanda vem ajudando a construir e problematizar a sua prática.

Outro educador entrevistado por nós é o Pedro. Este se aproximou do cursinho quando ainda era o CPPC, já no seu primeiro ano de graduação. Nesse primeiro ano, atuou como voluntário, mais como observador e ajudando em algumas atividades. Em 2015, quando o cursinho foi para a comunidade, ele se tornou bolsista e, junto com um colega de curso, um educador de história. Ele nasceu e cresceu em Contagem e chegou a Viçosa para cursar a graduação em História. Já na matrícula, conheceu dois alunos do curso que o convidaram para entrar para o cursinho.

Quando eu cheguei na recepção (conheceu o cursinho), na pré-matrícula, né? Tava o Paulão, o Wadson e o Mingau, se eu não me engano (...) Aí eu perguntei pra eles, na época, tipo, meu pai era professor, minha mãe pedagoga, eu já tinha uma noção assim de que eu poderia participar de algum projeto social, de alguma coisa assim. A minha mãe é politizada assim e tal, participou de movimentos sociais, né? (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

A narrativa de Pedro traz dois pontos marcantes para pensarmos a sua inserção no cursinho: o convívio com uma família composta por mãe e pai professores, assim como a participação de sua mãe em movimentos sociais, e também a mobilização de educadores do cursinho já no período da matrícula de calouros da UFV. A ideia de participar de um projeto já no primeiro ano de graduação é entendida por ele como “acaso”:

Eu perguntei pra eles (Mingau, Paulão e Wadson): "tem algum projeto que eu possa dar aula como voluntário, alguma coisa?" Aí eles falaram: "tem o cursinho, Cursinho Popular de Paula Cândido". Quando você chegar aqui nas aulas procura a gente, que

aí a gente te fala quando é a reunião e você vai. Aí um dia encontrei eles e eles falaram da reunião assim e eu fui, foi meio que por acaso (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

O contato com o cursinho já no primeiro ano de graduação teve uma importância para Pedro na sua percepção sobre o conhecimento e também na ideia de organização dos estudantes.

O cursinho me ajudou a romper com aquela noção de que quem sabe mesmo sabe e quem não sabe não sabe. Conhecimento é o conhecimento acadêmico, pronto e acabou. E aí o cursinho foi legal, porque me ajudou a ver um outro lado. Ver que os estudantes também conseguiam se organizar, fazer uma parada legal, sem necessariamente algum professor tomar uma iniciativa, os estudantes também tomam (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

Sua narrativa nos traz a dimensão dos espaços conflitantes entre os projetos de extensão e a realidade das aulas dos cursos de graduação. Em grande medida, a formação nesses espaços acontece de maneira dual, um lado é o que você aprende em sala de aula e outra formação, paralela, é a que você tem fora da sala de aula. Ainda sobre esse primeiro ano:

O que me agregou de forma mais imatura, mas não no sentido pejorativo, mas no sentido de que foi um embrião de uma reflexão maior assim, foi romper com a questão do conhecimento acadêmico. Noção de que não, existe mais coisa, né? Existe vida além disso daqui (UFV), existem outras coisas, pessoas, por exemplo, nunca imaginava que aqui a poucos quilômetros da universidade tinha uma comunidade quilombola, sabe? ou então imaginar que estudantes do meu curso tinham a capacidade de organizar um projeto por conta própria (Pedro, entrevista em 13 abril de 2018).

Além dessa reflexão sobre a universidade, Pedro afirma que o cursinho o ajudou a enxergar a educação, a realidade de uma comunidade quilombola de outra forma, “menos romantizada”, como coloca:

Eu acho que quando eu entrei no cursinho, aí é outra crítica que eu tenho de quando eu entrei no cursinho, **eu via a educação de uma forma romântica, né?** Eu romantizei, nó. **Na época eu romantizei, a educação popular, a questão do campo que a gente faz né?** Do mundo rural assim, **infelizmente também a gente romantiza comunidade quilombola, por ser uma comunidade quilombola, lá é um lugar que tem, sei lá, talvez um lugar parado no tempo, que preservou ali de umas africanidades e alguma coisa assim, que não é bem assim, na verdade!** Tanto é que, na experiência, a gente vê que uma comunidade quilombola tem experiências materiais muito mais fortes do que algumas identificações, sobre os passados deles. Eles têm problemas ali que são imediatos, que é problema do analfabetismo, da pobreza, trabalho, enfim, né? Essas coisas assim (Pedro, entrevista em 13 abril de 2018).

A dimensão do “inacabamento” também aparece no significado que Pedro atribui à sua experiência enquanto educador de história do CPQ-CM.

A minha trajetória nunca mais vai ser a mesma, por ter participado do cursinho. Por mais que eu tenha críticas, as minhas críticas elas não são arrependimentos, né? É só rever mesmo o que eu já fiz. As minhas práticas como educador vão ser diferentes. **O sentido que eu dei pra isso é entender que eu sempre tenho algo a progredir, sempre tenho algo a aprender mesmo.** Sempre tem pessoas que estão precisando da gente, assim, tô colocando uma visão meio colonizadora, "tem gente precisando da gente" não, isso não! **Não é que tem gente precisando da gente, mas a gente pode fazer algo pela sociedade, no geral assim... nesse sentido. Isso foi outra coisa também, romper com a visão de que a gente tá libertando alguém, que a gente tá fazendo algo por alguém** (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

As narrativas de Pedro estão ligadas à sua experiência como educador de história do CPQ-CM, mas também é possível fazer uma aproximação com as leituras que ele fez por estar no cursinho. Nesse sentido, a ideia de “romper com a visão de que a gente tá libertando alguém” que Pedro nos apresenta, se aproxima muito da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Pedro esteve no cursinho por 2 anos e, na sua narrativa, estabelece relações entre suas vivências e o cursinho.

Eu acho que tem total ligação a trajetória pré-cursinho com depois aqui na universidade com o cursinho. Só o fato de você estudar em escola pública, assim de você ver como é que é, né? **Eu fui bastante privilegiado, porque eu pude fazer cursinho particular, assim, e ver como é um cursinho, e você vê que outras pessoas não têm grana pra participar, fazer o cursinho, aquilo vai fazer muita diferença pra elas, porque a gente vive num sistema em que o cursinho, infelizmente, ele é uma ferramenta de acesso à universidade, mas assim com certeza tem a ver.** Tudo se conecta muito, o que eu era antes tem a ver com a minha ida pro cursinho, depois **a minha ligação com cursinho teve a ver com o fato de eu ter ido pro movimento estudantil, e eu ter participado pro movimento estudantil me abriu pra muitas questões políticas, né?** e tudo é aproveitável, né? (Pedro, entrevista 13 de abril de 2018).

Pedro também relaciona, na sua narrativa, a participação nos movimentos estudantis, no cursinho popular, com o desenvolvimento da sua pesquisa hoje no bacharelado.

Assim, eu nunca falo “nunca devia ter participado do cursinho, esse negócio de movimento estudantil é uma bobagem, nunca devia ter me envolvido nesse negócio”, nunca falo isso. É só ter uma visão crítica, que a própria educação popular é isso, a gente ter uma visão crítica sobre tudo, né? **Me despertou pra essa questão política muito forte, não vou falar que é só por ter participado do cursinho, mas o fato de ter participado do cursinho acabou influenciando até hoje pro que eu pesquiso, que é movimento operário, movimentos sociais (...)** Mas eu acabei indo pra esse lado, um lado mais militante também (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

Ainda sobre a relação entre a participação no cursinho e a sua formação na licenciatura, Pedro traz a dimensão do conflito entre os ensinamentos do cursinho e as disciplinas de história.

As matérias do departamento de educação elas auxiliaram, dialogavam. Sempre tinha reflexões, às vezes na aula até fazia uma reflexão a partir daquilo, né? Mas do departamento de história não! Nunca, nunca teve nada a ver, nem o conhecimento que eu tive lá foi muito útil também, nem pra aula, nem nada do tipo. Nunca fez muita

parte assim não. Inclusive, na verdade, conflitava. Mais na verdade é isso, não é nem que auxiliava, nem que não ajudava, é conflitava. Muito conflito mesmo entre o que eu via no curso, era difícil... era conflito mesmo. **O que eu via lá conflitava entre o que eu acreditava e ainda acredito** (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

Para além disso, Pedro afirma que “foi o cursinho que me despertou pra uma consciência política um pouco mais assim, eu falei: ‘nossa, tenho que fazer alguma coisa, não quero vir pra universidade pra ficar dentro da sala de aula e dentro de biblioteca, quero fazer outras coisas também’” (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018). Podemos fazer uma aproximação entre a narrativa de Pedro e a necessidade colocada por Freire (2006) da aproximação entre a universidade e as classes populares, até mesmo pela mudança do perfil universitário e pelo que Boaventura chama de “razão do existir” dessas instituições, ou seja, a universidade existe para “servir” à sociedade. De acordo com Freire (2006), essa aproximação com as classes populares se faz também com a sua rigorosidade científica. Nesse sentido, faz-se um diálogo, e não dicotomias. Portanto, o autor afirma:

A decisão política, de caráter progressista, mas que jamais deveria se alongar em populismo, de pôr-se a Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre o saber popular, senso comum e conhecimento científico (FREIRE, 2006, p.192).

Esse aspecto também se relaciona com a valorização, por parte das instituições, da extensão e das pesquisas advindas desse campo. Os demais espaços de formação, para além da sala de aula, como observamos na narrativa de Pedro, são tão importantes quanto a experiência em sala. E, nesse sentido, o tempo de envolvimento nesses espaços também é relevante para que essa formação possa acontecer. Helena foi uma das educadoras do cursinho entrevistada por nós e, na sua narrativa, a relação estabelecida com Paulo Freire e com a educação popular não aparece de forma efetiva como na narrativa de Marília, Pedro e também de Matheus.

Helena saiu do Vale do Aço e foi para Viçosa cursar Ciências Biológicas na UFV. E, como Pedro, já no seu primeiro ano de graduação, entrou para o CPQ-CM, em 2016. A sua chegada a Viçosa também significou entrar em contato com seus antepassados e se reconhecer enquanto indígena.

Assim que cheguei em Viçosa fui descobrir, fui me autorreconhecer, porque na verdade eu sempre soube que eu era indígena mas nunca soube ao certo o que significava isso, se isso tinha importância ou não, pra mim isso era balela. E aí quando eu cheguei aqui, o pessoal fala muito dos puris e tudo mais e eu já sabia que minha avó era dessa região, né? E aí eu fui fazendo os links e as associações, porque o indígena atual, principalmente os puris, ele se reconhece assim, né? Fazendo associações de acordo com a oralidade, o que que um falava, o que é que o outro falava pra ver se é a mesma etnia. E aí, me autorreconheci indígena, né? **E a partir**

de então tive um interesse maior pelos movimento de povos originários, de povos quilombolas, né? De maxacali, ribeirinho... embora não tenha aqui, eu tenho interesse e simpatia por esse campo. **E outra coisa que me chama atenção nessa questão identitária é a ferramenta de resistência desses povos, que é o autoconhecimento e a essência. O saber que você é, não importante que o homem branco ou o que seja da sociedade diga se você pode ou não se reconhecer como tal, é uma ferramenta pra resistir, o fato de você dizer que é** (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

O atravessamento do seu reconhecimento enquanto indígena é um dos pontos relevantes na sua narrativa que a levou a se interessar pelo cursinho. O seu contato com essa experiência se deu no segundo semestre de 2016, o convite foi feito por uma veterana, mas antes disso Helena ouviu falar sobre essa experiência através do Centro Acadêmico.

Quando eu cheguei, eu comecei a envolver com os meninos do Centro Acadêmico de Biologia, né? Tem mais um envolvimento político. E aí os meninos sempre fazia debates a respeito da agroecologia, da educação popular, povos originários, povos quilombolas, e aí o cursinho, eu imaginava que fosse numa comunidade quilombola, um cursinho popular, né? **Foi aí que eu interessei pra ter a experiência de conhecer mais como funciona esse negócio de educação popular, né? Ainda mais numa comunidade quilombola** (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

Tal como a questão identitária, a participação no movimento estudantil também aproximou Helena do cursinho. Ademais, assim como na narrativa de Pedro, ela faz uma aproximação entre o envolvimento nos movimentos estudantis com a formação política.

Eu tinha acabado de entrar na licenciatura, né? Eu tinha acabado de transferir do bacharel pra licenciatura, não tinha nenhuma experiência com educação. **Além do fato de eu achar interessante educação popular e comunidades de resistência e tudo mais, eu percebi uma oportunidade pra eu começar a desenvolver como educadora.** Vi a abertura em um espaço que eu poderia trabalhar isso, ou pelo menos pra ter noção da realidade (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

Para além dos atravessamentos de ser uma experiência com educação popular em uma comunidade quilombola, Helena relaciona a sua participação com a oportunidade de ter uma experiência em sala de aula, tendo em vista a sua formação enquanto educadora. Além disso, sua participação no cursinho é tida por ela também como uma relação conflitante com o meio acadêmico:

O cursinho, ele foi o primeiro peso, que foi o primeiro engajamento com comunidade, fora da universidade que eu tive assim que eu cheguei na UFV, né? Eu era caloura e aí eu fui direto pro cursinho, direto pra Airões. **O primeiro choque foi ter saído do contexto acadêmico, porque eu ainda tava mergulhada, eu tava mergulhada na bolhinha acadêmica e quando eu dei um pulo lá, né?** Porque foram poucos momentos, aí eu já dei uma baqueada, né? Mais emocional mesmo. Não que o emocional não seja concreto. **Eu tive a percepção de que pra eu querer fazer algo pra uma comunidade, primeiro isso tem que ser construído junto com a**

comunidade. Por que quem sou eu pra dizer o que alguém tá precisando?
(Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

Em sua narrativa, ela nos traz uma reflexão sobre o papel da universidade e também do fazer extensão, de quebrar com essa dimensão do fazer *para* e não *com*. Mesmo afirmando a sua pouca formação com a Educação Popular, Helena nos traz reflexões que se aproximam dos escritos de Freire (2015) ao pensar sobre a relação de extensão da universidade. Nesse sentido, o autor afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é uma transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2015, p. 89). Helena possui uma postura crítica à sua participação no cursinho:

A ideia do cursinho, o que eu tenho a impressão, eu nem sei como que funciona, **meu tempo no cursinho foi pouco, tive pouco envolvimento, foi um semestre, muito rápido, eu dei poucas aulas.** E eu não consegui entender a estrutura do cursinho, né? Mas o que eu estava imaginando, mesmo se alguém me dissesse que não era isso, o que eu estava percebendo era que ele era formado por universitários e aí, aplicando na comunidade. Mesmo que a comunidade dissesse “nós precisamos de um cursinho pro ENEM”, houve essa consulta? Houve essa consulta. “Nós estamos precisando de um cursinho preparatório pro ENEM, porque nossos jovens precisam entrar na faculdade”. Aí a galera, “ah, vamos formular um cursinho, talvez de acordo com o cursinho do DCE, né?”, que é completamente diferente, e jogou em Airões, né? **É claro que é uma situação difícil de pensar, construir, de você ver como você vai trabalhar a pedagogia, como que você vai lidar com a discrepância de idade, de níveis numa comunidade que você nem conhece, que você não tem tanto contato.** É muito mais fácil você colocar um modelinho já pronto, como o que você conhece, que é o que estava acontecendo, mas **pra mim se eu fosse fazer isso em qualquer outro projeto que fosse envolver essas situações, se eu não tivesse as condições pra amenizar e fazer o que tinha que ser feito de acordo com as condições reais da comunidade, eu nem faria** (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

A crítica que Helena nos apresenta, em sua narrativa, também é posta por Pedro e ambas se aproximam com a crítica de Freire (2015) à extensão. De acordo com o autor,

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (FREIRE, 2015, p.20).

As memórias e ponderações dos sujeitos acerca da experiência do CPQ-CM, nesse sentido, mais do que os significados, trouxeram para nós a reflexão de suas ações no cursinho. Além das reflexões, Helena relaciona, em sua narrativa, o cursinho com o processo de se “encontrar” dentro da universidade. Talvez esse seja o atravessamento mais significativo.

Primeiro me fez sair da biologia, porque eu percebi que eu não tava conseguindo, na hora de montar a aula, eu num tava conseguindo entender a matéria pra mim, quem dirá reproduzir pras pessoas, né? E aí eu percebi que eu tenho afinidade

com o outro lado. Pode ser uma coisa relacionada a isso, mas não é esse curso, e aí agora eu tô trocando de curso. Como licencianda, eu acho que me tirou o chão e ao mesmo tempo me enraizou no chão. Consegui botar o pé no chão. Enfim, porque **antes eu tava com uma ideia muito romântica, principalmente do Centro Acadêmico, de onde eu vinha, né?** Dos encontros de biologia, umas ideia muito “educação salva o mundo”, muito aérea e distante da práxis. **Na hora que eu caí lá, eu percebi que, na verdade, as coisas são muito mais complexas do que a gente imagina, né? E é um arranjo muito maior que parte bem mais além da gente, né?** Tanto cultural, histórico, social, político, isso não é só educacional, né? **Não é só ter uma didática perfeita, uma pedagogia perfeita e saber lidar com determinado tipo de situação que vai funcionar legal, né?** (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

Hoje Helena cursa geografia e constrói o Estágio Interdisciplinar de Vivência da Zona da Mata mineira pela segunda vez. Ademais, participa do Projeto Curupira, que desenvolve um trabalho na educação sobre a agroecologia com as escolas da Zona da Mata mineira.

O EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência, né? que é uma proposta no mesmo caminho (do cursinho), é parecido e tá fazendo relação com a universidade e comunidade, no caso comunidade rural da Zona da Mata. Envolve diversos parceiros, protagonistas da luta campesina e parceiros da universidade, grupos que trabalham questões do âmbito social, né? E questões relacionadas à resistência do âmbito social. Em 2017, fui estagiária e em 2018 fui comissão organizadora. E o intuito do EIV é a formação de militantes da causa campesina, né? Tanto militantes de movimento, quanto no sentido de ter consciência da luta campesina. Durante a profissão, durante o exercício da profissão, não importa onde. Ter o olhar sobre determinada situação e determinado contexto de algum grupo, alguma pessoa, isso também é militância (...) Mudei de curso, **agora tô na geografia e consigo trabalhar melhor a questão da reforma agrária, a questão da educação, questões da agroecologia, questões de gênero, questões sociais, enfim** (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

A mudança de curso de Helena aparece, em sua narrativa, atrelada a inquietações pessoais e também como educadora. Essa mudança de curso também foi uma realidade de Matheus, o quarto educador entrevistado para o desenvolvimento desta pesquisa. Matheus nasceu em Campos Gerais e também teve a sua trajetória atravessada pela relação com o trabalho e a educação.

Desde novo eu tive um apego muito grande por informação. Nada específico assim, sempre gostei de saber das coisas, de todas as coisas. Porque a informação me interessava. Nessa época mesmo em Campo Gerais eu estudava e tal e acabou que um **dado dia eu trabalhava junto com meu pai, e aí um dia trabalhando com ele eu fiquei sabendo da existência dessa escola lá de Muzambinho, né?** Aí fiquei sabendo que lá tinha um instituto federal e que o ensino lá era muito bom. Aí eu fui pra lá, aí eu estudei, (...) lá eu aprendi muita coisa, né? (...) **durante esse tempo eu comecei a ter vários envolvimento com questão política, com questão política estudantil também. Não só a estudantil mas referente a estadual e federal.** Bom, aí depois de um tempo, como eu era do movimento estudantil, conhecia muita gente, e no começo eu tentava medicina, aí fiz vestibular, passei, mais não fui chamado. Aí eu peguei e decidi continuar estudando, só que eu não sabia nem o que eu ia fazer e acabou que eu fui chamado pra trabalhar lá, trabalhei lá em Muzambinho mais um

ano e durante esse ano a minha vida era trabalhar e estudar absolutamente. Aí acabou que eu fiquei sabendo do curso de bioquímica aqui, né? Eu procurei sobre o curso de bioquímica, vi que era um assunto que me interessava e eu queria trabalhar com a área de neurologia, assim, e estudar algumas coisas relacionadas com a consciência e tal e aí acabou que eu descobri que aqui era o melhor lugar que tinha o curso, mas num tinha nada a ver com a agronomia, né? Que eu tô agora. Eu fiz técnica em agropecuária lá em Muzambinho, só que eu não gostava do curso técnico, ele não era interessante. Ele era mecânico (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Matheus traz, em sua narrativa, aspectos importantes para analisarmos a sua trajetória: a curiosidade e a busca por informação; o envolvimento com o movimento estudantil já no seu ensino médio; o interesse por estudar; a percepção da organização mecânica da instituição que ele cursou o ensino médio. Oriundo de uma classe popular, com mãe gari e pai caminhoneiro, ele traçou uma trajetória escolar ao entrar no ensino médio em um instituto federal e numa universidade pública, o que difere do que sua mãe e seu pai tiveram. Todas/os educadoras/es entrevistadas/os foram cotistas de escola pública ao ingressarem na UFV. E o conhecimento de que são desse grupo social e da realidade das escolas públicas é colocado por Marília, Matheus e Pedro como um ponto importante para sua inserção no cursinho, cada qual com a sua especificidade. Assim como Pedro e Helena, Matheus conheceu o cursinho já no seu primeiro ano de graduação através de Mingau (Renato), com quem dividia o alojamento de estudantes da universidade.

Quando eu cheguei aqui já tinha uma posição sobre várias coisas, políticas, pessoais, sociais e tal, e eu cheguei aqui no 2311⁷¹ e conheci o Mingau e na época ele trabalhava no cursinho e aí eu fiquei sabendo do cursinho. (...) Eu me interessei, comecei a ir nas reuniões do cursinho, na época Cursinho Popular de Paula Cândido, aí conheci o pessoal e comecei a dar aula, tinha muita facilidade com química e não tinha professor de química, então eu comecei. **Na minha segunda semana de aula aqui já comecei a frequentar o cursinho. Consequentemente eu comecei a participar da articulação, que envolvia um grupo maior, e aí eu comecei a me colocar a parte das discussões também, até então nunca tinha atinado pra questão da educação, a questão da análise metodológica da educação** (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Mesmo com o seu envolvimento político e também com a participação em movimentos estudantis anteriores a sua entrada no cursinho, a reflexão sobre a educação, como aponta Matheus, dá-se pelo seu envolvimento no cursinho. E o sentido da experiência colocado em sua narrativa se aproxima do posto por Helena e por Pedro.

Num sei como colocar isso (sentido) com palavras sabe? Mas talvez de me trazer mais pra realidade, sabe? De ver que algumas coisas são realmente meio utópicas. Porque quando a gente se envolve com esse mundo a gente tenta construir uma coisa diferente. Num sei, às vezes me trouxe uma coisa de ver a quantidade de coisas que

⁷¹ 2311 é o número do apartamento que Matheus vive em um dos alojamentos de estudantes da UFV.

tão relacionadas às grandes mudanças, as mudanças necessárias mesmo. Hoje, um pouco antes de você chegar aí, a gente tava falando de que a gente sabe que o nosso mundo tá indo pra um caminho ruim e meio que não tem o que fazer. Tipo, o que é que eu vou fazer? **Quando eu pensava na educação popular, eu pensava que isso é o umbigo do mundo, entendeu?** As pessoas que transformam o mundo e essas pessoas são transformadas pela educação. **Então a minha forma de contribuir seria tentando uma construção de educação. Se não tá dando certo é porque esse modelo de educação não tá dando certo. Então o que é que eu poderia fazer pra mudar? E aí tipo assim, nós tentamos na medida do possível** (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

O deslocamento do espaço universitário para a comunidade, e até mesmo para Paula Cândido, município que, como descrevemos no primeiro capítulo, possui uma realidade diferente de Viçosa, descortinou para os/as educadores/as uma nova percepção da sociedade, e isso foi proporcionado pela universidade, mas através de outros espaços construídos pelos/as próprios/as estudantes. Ademais, a experiência do CPQ-CM também se relaciona com a reflexão destes sobre suas realidades, dado sua origem advir das classes populares.

Eu fiquei sabendo (do cursinho), via ele e me interessei pelo que era o cursinho: "nossa, que massa eu poder ensinar as coisas que eu aprendi". Eu tenho muito disso, quero ter condições de fazer um espaço dentro da educação. Tipo assim, eu na agronomia tenho vontade de fazer uma coisa relacionada com a educação popular, mas num vai tá vinculado com nada (universitário). Pretendo tipo assim, juntar um grupo de agricultor num lugar e colaborar em alguma prática que seja útil e que vai melhorar a vida deles, tipo assim, nada relacionado a questão de conhecimentos, teorias que não saem do papel. **Mas eu tive um grande encanto por poder fazer essa mudança, mas meio que terminou com esse significado de tomar conhecimento das proporções que é isso, quão grande isso é e quantas entranhas tem.** Quantas microcoisas, microrrelações tá dentro dessas coisas maior. Você vê que são consequências que são causas, e consequências ao mesmo tempo (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Mesmo com essa percepção do emaranhado de relações, a narrativa de Matheus carrega uma “esperança” de que ele possa contribuir em seu espaço de atuação para uma mudança, mesmo numa perspectiva micro. Um traço marcante em sua narrativa é o contato com a educação popular, de pensar um fazer com esses sujeitos, de pensar em ajudar essas pessoas a melhorarem suas vidas. Essa ideia que ele traz de ensinar algo que aprendeu parece, em um primeiro instante, com a ideia de transmitir algo que conheceu, mas, se relacionado com a sua trajetória que contraria as expectativas, podemos relacionar com uma ideia de contribuir para que outras trajetórias de sujeitos marginalizados também contrariem as expectativas.

Ainda sobre a experiência do cursinho, Matheus nos traz um recorte de classe e de acesso à educação para pensarmos a mobilização de educadores e educadoras.

Existe uma pré-visão dessa galera, de falar que o pessoal num se interessa, mas é porque não é colocado pro pessoal e isso não traz nenhum aproveitamento de aprovação. Isso não vejo como culpa dos alunos por si só, porque preparar aula

também é uma coisa pesada, né? (...) De modo geral, o pessoal muito bem de vida num trabalha em cursinho popular. Mas quem trabalha é que é pobre, e sabe o quanto é difícil você ter acesso à educação boa, você vai lá tentar ajudar quem esteve na mesma situação que você. É meio que por empatia, né? O pessoal que é pobre faz parte de uma educação ruim e aí dessa educação ruim eles têm que gastar o tempo estudando o triplo que as outras galeras que veio de escolas boas (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Como dito acima, Helena, Marília, Pedro e Matheus também apresentam, em suas narrativas, trajetórias que se aproximam das educandas, mas não podemos dizer que são iguais, porque nenhum/a destes/as são mulheres quilombolas, além de pertencerem a uma geração que está mais próxima dos/as filhos/as dessas mulheres do que delas mesmas. Também há de se entender que existe uma diferenciação social marcante entre esses sujeitos: universitários/as e não universitários/as, ao mesmo passo em que as experiências de vida são distintas entre esses dois grupos entrevistados.

A heterogeneidade do grupo confere à pesquisa uma pluralidade de significados acerca da mesma experiência. Isso nos traz a dimensão de como as travessias são marcadas tanto pelas trajetórias individuais como pelo encontro desses diferentes sujeitos no CPQ-CM. Podemos afirmar que a dimensão coletiva dessa experiência contribui para a produção dos significados. Isso, porque a relação estabelecida através da experiência pelos sujeitos, em específico, estudantes universitários e mulheres e homens quilombolas, confere ao cursinho um caráter único. Ademais, também produz deslocamentos e provoca dilemas nos/as envolvidos/as, de acordo com o seu lugar social. Portanto, é possível, através das narrativas das educandas, educadoras e educadores, buscar compreender alguns atravessamentos que marcam o CPQ-CM.

4.2. Os dilemas e deslocamentos

O Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, como dito acima, é uma experiência que se dá através da relação entre estudantes da UFV, e se caracteriza, nessa instituição, enquanto um projeto de extensão, com membros do poder público de Paula Cândido e da ACQCM da comunidade em que se inscreve. Tendo em vista a dimensão de sua existência, podemos elencar atravessamentos que perpassam as narrativas das educandas, educadoras e educadores entrevistados para esse estudo. São estes: a questão de gênero na Comunidade Quilombola de Córrego do Meio, a questão de raça e quilombola, a relação desses sujeitos com o município de Viçosa e a reflexão da ação realizada pelas/os educadoras/es.

As trajetórias das educandas possuem entre si algumas especificidades, por serem

mulheres negras de uma comunidade quilombola e de classe popular. A intersecção de raça, gênero e classe são marcas identitárias que encontram barreiras sociais, econômicas e políticas em suas trajetórias escolares. E tal como nos apresenta Gonzales (1984), historicamente o lugar legado à mulher negra é o de trabalhos braçais e tidos como inferiores, como os de domésticas, cozinheiras, lavadeiras. Trabalhos em que não se é necessário estar diante de um corpo negro. Trabalhos que foram exercidos por essas mulheres ao longo de suas trajetórias.

A urgência das atividades laborais para a estruturação de suas famílias é marcante para Patrícia, Cláudia, Aparecida e Gláucia. Contudo, essas barreiras são superadas por elas diante da oportunidade de estudarem, e o seu interesse pela educação formal aliado à oportunidade as levam à busca pela escolarização. A presença de Aparecida em um curso de graduação da UFV e a chegada da EJA em Airões representam essas oportunidades, e tal como aponta Angela Davis, o povo negro “sempre manifestou uma urgência profunda em adquirir conhecimento” (DAVIS, 2016, p. 76). Essa urgência, como aponta a autora, dá-se diante da necessidade de superação de vários espaços de privação de direitos e das chances de ocuparem esses espaços também, diante da necessidade de superação do racismo, fundamentado, entre outros aspectos, na lógica da irracionalidade negra.

Ademais, Davis (2016) ainda afirma que o movimento pelo direito ao acesso à educação se faz de maneira coletiva no movimento negro. Logo, enuncia que “o povo negro que recebeu instrução acadêmica inevitavelmente associou o seu conhecimento à batalha coletiva do seu povo pela liberdade” (DAVIS, 2016, p. 79). Há uma valorização da educação tendo em vista a produção de uma realidade social, pois, de acordo com Nepomuceno (2013),

A necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência da família quase sempre manteve as mulheres negras afastadas do universo escolar, dando-se o mesmo com seus filhos e filhas, ingressados precocemente no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, atuando em trabalhos de baixa remuneração (NEPOMUCENO, 2013, p.394).

No caso das mulheres de Córrego do Meio, mesmo com o distanciamento do espaço de educação formal e a baixa escolaridade, é perceptível uma mudança geracional se pensarmos seus/suas os/as filhos/as, no caso de Patrícia, Cláudia e Gláucia. Há um esforço para que seus descendentes possam permanecer na escola, isso já representa uma forma de resistência do povo quilombola frente às desigualdades sociais que o atravessam.

Numa dimensão macro, o surgimento das Escolas de Família Agrícola na Zona da Mata mineira, a existência de uma escola em Airões e a crescente ida de quilombolas para o ensino superior também são resultados de políticas educacionais que possibilitaram a abertura de vagas e também de oportunidades para a inserção desses sujeitos nesses espaços de educação formal.

Hoje existem 6 sujeitos⁷² quilombolas que cursam o ensino superior na UFV e que também recebem a bolsa de permanência destinada ao povo quilombola do governo federal. Portanto, há um diálogo entre oportunidade e condições para o acesso desses/as jovens na educação básica, média e superior.

A relação entre o trabalho e a educação, marcada por dimensões como raça, classe e gênero, também atravessa a participação dessas mulheres no cursinho. Na associação, a relação destas com a experiência estudada nesta dissertação se relacionou à necessidade de divisão de tarefas para o café que acontecia no intervalo das aulas. Esse primeiro contato é associado, na narrativa de algumas mulheres, como Patrícia, Gláucia e Cláudia, como o princípio de tudo. Ademais, mesmo não sendo um espaço de educação formal, também houve por parte dessas mulheres uma aproximação das aulas do cursinho com o conteúdo da educação básica. O CPQ-CM foi o mais próximo do contato com a educação formal que elas tiveram no período em que frequentaram as aulas.

Por que a educação é tão importante para essas mulheres? Não é algo que aparece de forma nítida nas narrativas, mas o orgulho nas falas ao afirmarem a escolaridade de seus filhos demonstra o sucesso em uma mobilidade social que permite a existência das condições necessárias para a escolarização destes. E tal como afirma Carneiro (2003),

[...] para as mulheres negras atingirem os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancos significaria experimentar uma extraordinária mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais, encontram-se abaixo das mulheres brancas (CARNEIRO, 2003, p. 119).

O Brasil é historicamente racista e machista, logo, pensar na condição de mulher negra e quilombola é relacionar diferentes formas de violência e preconceitos destinados a um determinado grupo social.

No Brasil a desigualdade e discriminação de gênero e raça é um problema que tem origem no período colonial e que persiste até os dias atuais, atingindo à maioria das pessoas, em especial negras e indígenas. Essa desigualdade e discriminação pode ser observada em diferentes setores da sociedade, a exemplo da educação, mercado de trabalho, moradia, saúde, entre outros (GUEDES E SALGADO, 2017, np).

O imaginário social fundamentado na perspectiva do mito da democracia racial tem por destino dado a essas mulheres lugares subalternizados. Desse modo, quando uma trajetória foge a essa “regra”, é tida como exceção. As narrativas das mulheres quilombolas presentes neste trabalho trazem para nós, numa perspectiva micro, as transformações sociais no campo de atuação dessas mulheres. Quando interpelada sobre o papel das mulheres na comunidade e no

⁷² Em 2019 dois filhos da Patrícia também entraram para a UFV no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia.

congado, Patrícia afirma que, nos dias de hoje, há uma quebra “com aquele preconceito que só homem podia, né? Eu acho interessante, porque antes mulher não tinha liberdade pra nada, tinha que ficar em casa cuidando de filho e casa. E hoje mulher tem muita oportunidade de trabalho. Eu acho interessante” (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

O trabalho referido acima não se restringe às ocupações laborais, ou seja, inclui uma atuação dentro da própria comunidade, nas associações. A presença de mulheres na associação, na organização de eventos, como já dito, é uma característica marcante no Córrego do Meio. E a participação dessas mulheres não se restringe à feitura de alimentos. Elas estão pensando e construindo os movimentos. Um exemplo disso é a presença marcante de mulheres nas duas gestões da associação e a sua contribuição no processo de certificação. Há nas narrativas uma preocupação colocada sobre a participação nos espaços em relação às atividades demandadas de suas casas, mas ao mesmo tempo também foi possível perceber uma divisão das tarefas no ambiente doméstico, principalmente nas casas de Gláucia e Patrícia, que possuem apenas filhos. Eles ajudam na organização da casa, no processo de pegar e cortar lenha, na cozinha.

Mesmo com as responsabilidades predominantes na figura da mãe, há uma inserção dos jovens nos afazeres da casa. Contudo, tal como afirma Gláucia, “eu aqui na comunidade eu participo de muitas coisas, seja pra receber pessoas, aqui em casa coisas que eu faço e eles não entendem. **Não adianta eu fazer um bem pro outro e arrumar briga aqui em casa, tudo que tem e volta no mesmo dia eu topo**” (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018). Gláucia traz uma dimensão do conflito vivido em casa, nesse sentido o limite estabelecido para a sua participação é o limite do lar. E, tendo em vista a narrativa sobre a trajetória apresentada por essas mulheres, podemos ressaltar que a dimensão da (re)existência do círculo familiar possui uma importância central para elas desde a sua infância. Tal como aponta Guedes e Salgado (2017),

Embora, a participação daquelas mulheres fora do âmbito doméstico tenha sido, durante muito tempo, esquecida e ignorada pela historiografia e pela sociedade, sua participação é fundamental para a sobrevivência do grupo social em que vivem, pois participam das mais diversas atividades, desde a agricultura, artesanato, cultivo de plantas medicinais, enfatizando o papel significativo na preservação das fontes de água potável para o consumo da população local (GUEDES E SALGADO, 2016, np)

Quando Patrícia fala sobre o trabalho, não nos traz a dimensão racial para pensar as as oportunidades de emprego que as mulheres quilombolas encontrar. Contudo, como nos afirma Santos e Canuto (2017),

A divisão racial do trabalho consiste em manter a exploração dessa força negra dentro do mecanismo de uma massa marginal, fazendo desse recurso um critério para uma seleção de padrão excludente sobre os negros que acabam por serem marginalizados em um sistema de estratificação social (SANTOS E CANUTO, 2017, p. 6).

A relação das mulheres negras com o trabalho, abordada pelas autoras, relaciona-se com a colocação de Davis (2013), segundo a qual as mulheres negras sempre tiveram uma relação com o trabalho pesado em suas trajetórias, resultado de anos do processo de escravização. Portanto, a mulher negra desempenha diversas funções há séculos e que são atravessadas pela intersecção de classe, raça e gênero. De acordo com Nepomuceno (2013), essa relação com o trabalho está atrelada também com a escolarização, tendo em vista que, “no pós abolição, por conta do racismo existente na sociedade, essa população encontrou dificuldade de obter um lugar nos bancos escolares da rede pública” (NEPOMUCENO, 2013, p.389). Portanto, podemos estabelecer uma relação entre os postos de trabalho dedicados às mulheres negras e a ausência de acesso ao ensino formal.

Para além da questão do gênero, um atravessamento relevante, se pensarmos o cursinho, é a questão racial. Isso, porque os/as educadores/as são brancos/as, pardas/os e indígena e as mulheres, quilombolas. Estas, quando questionadas sobre a presença de um cursinho popular feito por universitários/as em sua maioria brancos/as na comunidade, afirmaram que a relação estabelecida se aproxima do entendimento da experiência como um processo de trocas. Ou seja, há uma consciência dessas mulheres da crescente valorização das comunidades quilombolas dentro do espaço universitário, e a presença desses sujeitos na comunidade é tida como uma oportunidade de mobilizar projetos e melhorias para os sujeitos quilombolas.

O pessoal de fora que dá as atenções pra gente que a gente precisa, no meu ponto de vista, a gente só tem que agradecer, entendeu? **Porque uma coisa não acontece sem a outra, o que vocês levam da gente pra universidade, que hoje nós tamo virando estudo lá na universidade, né? Provavelmente** (risos) (Gláucia, entrevista em 26 de agosto de 2018).

Patrícia, por sua vez, afirma: “(...) você sabe quando tem aquelas pessoas que vão aproveitar a situação e tem aquelas que vão ajudar. **Tem pessoas que você vê, que pensam: ‘vou lá, porque tá famoso, vou conseguir uma entrevista e vai embora.’** Isso aqui consegui. Porque na verdade a gente tem vivenciado isso” (Patrícia, entrevista em 04 de maio de 2018). Mesmo não trazendo a dimensão da raça, as relações entre os/as pesquisadores/as e os sujeitos quilombolas possuem, em sua maioria, um recorte racial. Ou seja, são pesquisadores/as brancos/as que realizam as suas pesquisas nas comunidades tradicionais e não dão retorno para esses sujeitos. E tal como aponta Patrícia e Gláucia, essa relação é percebida por elas e se faz cada vez mais crescente, tendo em vista o surgimento de pesquisas relacionadas a essas comunidades.

Sobre o cursinho em específico, o que aparece nas narrativas dessas mulheres são: a dimensão da gratuidade e a valorização do trabalho voluntário e do deslocamento. Como aponta

Patrícia: “foi muito importante, foi uma coisa que ficou marcado, porque hoje qualquer cursinho que você vai fazer é caro e lá a gente teve o privilégio de ter de graça” (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018). De acordo com ela,

Então, também a questão dos professores, sair, ter que deslocar, ter aquela dificuldade da prefeitura ter que ir buscar, talvez o prefeito não faria aquilo com boa vontade. Hoje tinha motorista, no outro dia não tinha. Então a questão de querer ir até a comunidade pra ajudar e assim totalmente sem cobrar nada. Porque a pessoa podia tá lá, né? De “ah no sábado vou tá em casa, tranquilo”, e você sair, né? De manhã pra poder dar aula e ficar meio dia ou o dia todo lá, eu acho isso muito gratificante (Patrícia, entrevista em 4 de maio de 2018).

Sobre essa dimensão racial, mesmo não aparecendo de forma explícita nas narrativas das mulheres, voltamos a dizer que há uma consciência de si e do seu pertencimento. Portanto, quando elas olham para a presença de sujeitos que não são quilombolas na comunidade, prevalece essa questão da troca. Cientes de quem são e da sua importância, principalmente nas pesquisas acadêmicas, elas fazem uma leitura de projetos e pesquisas que são colonizadoras, no sentido de buscar a sabedoria e transformá-la em pesquisa, e também de sujeitos que são externos à comunidade, mas que contribuem com as demandas que esta produz.

Os/as educadores/as, por sua vez, são sujeitos brancos/as, pardos/as e indígenas. Portanto, não ocupam nem o lugar de negros/as e nem de quilombolas. Estes/as apresentam, em suas narrativas, antes de mais nada, a dimensão estereotipada que constroem de uma comunidade quilombola em contraponto com a realidade que encontram no Córrego do Meio. Essa visão é resultado de uma construção social folclorizada dos povos tradicionais, que constitui sua formação, em especial na escola e nos espaços de educação formal. Essa dimensão nos traz a questão do distanciamento entre as instituições e a realidade dessas comunidades, bem como a construção de uma visão colonial dos povos tradicionais. Isso fica explícito para nós quando Helena afirma que o Córrego do Meio é muito diferente da imagem que ela fazia das comunidades quilombolas, apresentada acima. De acordo com a educadora, “(...) Eu estava com aquele negócio, como é que chama? Estereotipado! Pensei que eu ia chegar lá e encontrar uma senzala antiga, várias pessoas num terreiro, num sei, imaginei encontrar marcadores da cultura afro-brasileira, ou do histórico escravocrata” (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

A colocação da educadora nos auxilia na reflexão sobre a imaginário social acerca das comunidades quilombolas abordado no capítulo II, no qual, como afirma Carril (2006) condicionou à existência das comunidades quilombolas ao passado escravista. Ademais, a ausência dos estereótipos levantados por Helena não significa, todavia, que o Córrego do Meio não possui a sua africanidade firmada em seus elementos. A religiosidade, a alimentação, os

vínculos familiares que trazem a dimensão coletiva são traços marcantes nesse território.

A questão da comunidade quilombola é mais marcante nas narrativas de Helena, Pedro e Matheus. Marília, mesmo branca, não traz em sua entrevista nenhuma discussão sobre a comunidade quilombola. Vale a pena ressaltar que ela é a única educadora entrevistada oriunda de uma zona rural e educanda de um cursinho anteriormente à sua experiência no CPQ-CM. Tal como afirma Helena,

Tanto a relação pessoal dos universitários com a **comunidade ainda é uma relação hierárquica**, quanto a proximidade com a realidade da comunidade, né? **Primeiro porque a maioria dos educadores são brancos, aí a gente já percebe relações de poder social**, além do mais tem a questão de que eu não sou formada pra isso, e acabo fazendo um trabalho faltoso, e isso em vários outros projetos (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

O que chamamos de reflexões das ações presentes nas narrativas surgem a partir da perspectiva da relação entre a universidade e a sociedade e também sobre a própria prática enquanto educadoras/es. Sobre a primeira perspectiva, é colocada a dimensão de conflito entre a formação do CPQ-CM e a universidade. Também é notável uma separação das áreas, como aponta Matheus:

Dentro das ciências exatas eu vejo que não tem muito espaço pra essa discussão, do que é educação, o pessoal não tá preocupado com isso. A galera quer saber da área deles, porque é assim. (...) **Isso não vai dar oportunidade pra eles.** Isso não tem a ver com o que o mercado cobra deles. Isso é muito triste, porque **a própria universidade não dá nenhum incentivo, o que a universidade fazia era ceder o lugar.** (risos) (...) **o lugar é uma salinha pequena no porão nem o transporte na universidade, ela nunca se importou em saber em que pé que tava e se a gente precisava de alguma coisa** (...) isso é feito por vários alunos. Cê dá oportunidade pra ninguém, ninguém nem sabe que existe. O pessoal das humanas se envolvem, porque a discussão é mesmo a sociedade, e a educação é o cordão umbilical do bebê, né? Da criação da sociedade. É uma criação inerente desses cursos, pedagogia, geografia, história, (ciências) sociais, o pessoal é muito presente, muito militante, porque faz parte do pessoal estudar isso, entendeu? (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

A narrativa de Matheus nos traz dois aspectos importantes para pensarmos os tensionamentos dos espaços da universidade: a relação direta entre a universidade e o mercado e a diferenciação entre as áreas do conhecimento no espaço universitário. Sobre o primeiro aspecto, podemos estabelecer uma relação com a própria criação da Universidade Federal de Viçosa, orientada pelos moldes norte-americanos e tendo em vista a formação de uma mão de obra qualificada. De acordo com Tavares (2013), a importação do modelo estadunidense aconteceu em diversas universidades na América Latina e no Caribe. Sobre a relação entre as universidades e o conhecimento, ele afirma que

O conhecimento não tem fronteiras, tem horizontes e, por isso mesmo, numa sociedade da informação e, supostamente, do conhecimento, traçar fronteiras ao

conhecimento significará a continuidade de um modelo epistemológico ocidentocêntrico que instituiu e privilegia a disciplinarização, os departamentos, numa lógica circular, ensimesmada, não dialética (TAVARES, 2013, p.52).

A caracterização “ocidentocêntrica” que o autor nos traz das instituições de ensino superior se relaciona com a questão da lógica de mercado de grande parte de departamentos das exatas e com a própria omissão da UFV diante de projetos como o CPQ-CM. Ainda através de Tavares (2013), podemos relacionar esse ponto da colocação de Matheus com o comprometimento que a universidade tem com o desenvolvimento capitalista e de mercado. Nesse sentido, há uma valorização das relações entre essas instituições e o setor privado.

Arroyo (2001) afirma que a universidade possui um compromisso com a formação de seus educandos numa dimensão totalizante. Ou seja, os espaços de formação não devem estar restritos apenas às habilidades técnicas, direcionadas a uma formação estritamente profissional. Portanto, é necessário um comprometimento com outras capacidades. De acordo com o autor,

Temos que desenvolver habilidades de leitura? Sim. De contar? Sim. Noções básicas de ciências? Sim. Mas é muito pouco, é muito mais do que isto. (...) Desenvolver as dimensões cognitivas do ser humano, é formar a capacidade de pensar, de duvidar, a capacidade de interrogar (ARROYO, 2001, p. 46).

É possível fazer um paralelo entre a colocação do autor e a narrativa de Matheus. O que aparece é esse distanciamento da preocupação com a formação cognitiva do estudante, em um sentido mais amplo. A preocupação, portanto, faz-se em um nível mais técnico, pelo menos na área das exatas. Ademais, sobre a relação do cursinho com a UFV, como aponta Marília,

A universidade no geral até cedia os espaços, financiavam, mas eu não vi assim como: “ó! O cursinho é como uma parte da coisa”. **Não tinha interesse, né?** O do DCE ainda está inserido no espaço da universidade, com um monte de bolsista, né? Pelo menos na época era assim. Mas **o nosso, ficava muito aquela coisa que eu te falei, a gente aqui na universidade, um monte de estudantes e tal, e o povo lá**, era aquela coisa final de semana a gente ia, durante a semana a gente até fazer umas discussões, mas, **né, faltava um pouco também trazer de lá pra cá, fazer junto com a galera** (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

Em sua colocação, a educadora apresenta uma reflexão tanto sobre a marginalização do cursinho dentro da universidade quanto sobre a necessidade de um maior diálogo com os sujeitos da comunidade. Em outro trecho da sua narrativa, ela afirma que

Quando eu já estava lá no Córrego do Meio, a gente estava fazendo um esquema de disciplina, eu ia dar aula de português, **a gente não conseguiu muito na prática quebrar essa divisão das disciplinas**. E aí eu comecei a bater na tecla que talvez não fosse mais interessante a gente ensinar, talvez a estudar, né? Não sei se ensinar, né? **Mas mostrar formas para a pessoa por ela própria aprender, leitura e escrita, né? Outras formas fazer. Oficinas, ou uma coisa que fosse mais dinâmica, até mesmo pelo tempo que é, né? Você não vai, se quiser ensinar um conteúdo, você não vai conseguir com o tempo que tem, então talvez demais de motivar a pessoa**

estudar (...) Então eu comecei a enxergar mais assim, mais como ir lá e motivar e também discutir as coisas, né? Tentar fazer as pessoas pensarem um pouco, do que ficar batendo tecla em conteúdo de ENEM e vestibular (Marília, entrevista em 5 de maio de 2018).

Sobre a experiência do cursinho, Pedro também afirma que

O problema não é o acesso à universidade, o problema deles era de analfabetismo, eles eram analfabetos funcionais. E aí, não adianta a gente achar que eles tinham condições, assim, e isso era 90%, era um ou outro e eu percebia que esse um ou outro não era um analfabeto funcional, não era de Córrego do Meio, era de Airões, e aí eu percebi o seguinte: não adianta a gente empurrar pra elas a questão da universidade, enquanto o problema deles é um problema de leitura (...) Deles não conseguem entender o que tava escrito, é sério mesmo. Só decodificar as letrinhas ali, juntar uma na outra, mas não entender. A questão é que o buraco é mais embaixo e **aí talvez tenha sido um erro do cursinho de achar que não, e que é só você ir lá montar o cursinho e pronto** (Pedro, entrevista em 13 de abril de 2018).

As reflexões de Marília e Pedro sobre a sua ação, em especial sobre a dificuldade de praticar a interdisciplinaridade e a distância do conteúdo em relação à realidade da comunidade, são um ponto relevante para pensarmos a experiência do cursinho no Córrego do Meio. Mesmo com um projeto inicial tendo como objetivo central a aprovação de estudantes quilombolas na UFV, a realidade encontrada na comunidade se apresentou distinta, ou seja, os/as educandos/as do cursinho tinham diferentes escolaridades e idades, portanto, as expectativas também eram diversas, como pudemos ver de acordo com as educandas entrevistadas.

As mudanças na metodologia de aula de Marília mostram a necessidade de a extensão não ser estática em suas propostas. Há uma necessidade de movimento em diálogo com a realidade em que está inserida. Pedro, por sua vez, coloca a dificuldade do cursinho em entender essa realidade e trabalhar para as mudanças. Ao tratar sobre a extensão, Freire (2015) desenvolve reflexões que distanciam a prática extensionista tradicional de uma ação educativa libertadora. De acordo com o autor, “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’ com este saber os que habitam nesta” (FREIRE, 2015, p.25). O autor entende a extensão como o ato de estender dos/as que sabem para os que ainda não sabem. E defende, nesse sentido, a ideia de comunicação, tendo em vista que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2015, p. 89).

Pedro também traz uma reflexão sobre esse aspecto, relacionando-o com o pensar liberal e colonizador.

O pensamento colonizador que a gente tem, de achar que seria aquilo que iria salvar eles. E isso é uma visão liberal que a gente tem, de achar que aquilo vai mudar a vida

deles, aquilo é que ia libertar eles, que ia revolucionar alguma coisa, e não é assim, (...) tudo faz parte de um processo que é único, faz parte da caminhada. Talvez foi uma coisa que tenha falhado, talvez tenha sido uma leitura errada da realidade, mas a gente tentou fazer (...) se a gente tiver essa visão voluntarista sobre essa situação, aí a gente tá sendo liberal e não é uma visão material da realidade e nada do tipo, aí a gente volta pra romantização do: 'eu vou revolucionar a situação, por que ninguém pensou nisso antes? Eu vou conseguir' (Pedro, entrevista em 13 abril de 2018).

A percepção do cursinho enquanto “salvador”, como dito acima, relaciona-se com uma visão colonizadora e liberal de acordo com o Pedro. Essa visão voluntarista pode ser relacionada com a ideia da libertação dos oprimidos pelos que já se entendem como libertos. E, também como aponta Freire (2014), não somos sujeitos da autonomia dos outros. Matheus e Helena também nos trazem a dimensão entre o descompasso do projeto do cursinho e da realidade encontrada na comunidade. De acordo com Helena,

O pessoal tava muito desregulado em base (educação), conhecimentos básicos de determinados conteúdo, né? Eu não sei se é a variação da idade, não sei qual o fator disso não, sei que tinha gente que ainda tava sacando as coisas do ensino médio e gente que não sabia fazer continhas. Tinha dificuldade pra escrever, tinha dificuldade pra ler, pra interpretar, né? E tudo que a gente falava que são conteúdos básicos pro ensino médio era completamente desconexo ao que eles tavam entendendo (Helena, entrevista em 12 de abril de 2018).

Matheus, por sua vez, afirma que

Eles viam lá como um reforço ou uma extensão da escola. É difícil fazer com que as pessoas comprem a ideia, porque a teoria do que seria um cursinho popular, uma educação popular, como a gente vê alguns exemplos, como uma escola de assentamento, uma Escola da Ponte que usa algumas das metodologias alternativas e é uma escola diferenciada, é porque não é só a estrutura do lugar, é que as pessoas comprar a ideia, entendeu? E aí tipo assim, uma coisa que é delicada de falarmos, que eu tenho a impressão, é complicado falar, mas tipo assim eu acho que tem muitas coisas antes da educação que têm que ser resolvidas em Airões, entendeu? A questão de saneamento básico, entendeu? A questão de transporte, de coisa básica pro pessoal (Matheus, entrevista em 22 de abril de 2018).

Podemos relacionar as diferentes percepções do cursinho tanto com o lugar social desses sujeitos quanto com o processo de transferência da experiência de Paula Cândido para a comunidade. Esse último aspecto se deu com a justificativa da necessidade do cursinho nesse território, tendo em vista a relação entre o interesse de educandas/os do Córrego do Meio e também de Airões e a dificuldade de transporte até o município. Contudo, mesmo com esse interesse, as percepções do cursinho diferem do seu projeto inicial, tendo em vista as outras necessidades educacionais presentes na comunidade. Isso se fomenta tanto com as narrativas de Patrícia, Gláucia e Cláudia quanto com as narrativas dos/as educadores/as. Nesse sentido, é possível afirmar que, para as educandas, a experiência se aproxima de um espaço de educação

formal, mas para os/as educadores/as, o cursinho é visto enquanto parte de um movimento fundamentado pelo acesso ao ensino superior.

As reflexões de educadores/as sobre as suas práticas no CPQ-CM refletem nos seus posicionamentos frente às atividades que ocupam hoje e/ou que pretendem desenvolver. E um traço marcante é a preocupação com uma prática comprometida com a educação popular. Matheus, no campo da agronomia, Pedro e Marília enquanto educadores/as e Helena na construção do EIV, como colocamos acima.

Um outro atravessamento que consideramos importante, mesmo não aparecendo nas narrativas, é o da relação desses dois grupos entrevistados com o município de Viçosa. Como apontado no nosso primeiro capítulo, existe uma distinção fundamental entre eles, marcada pela escolaridade, pelo trabalho, pela classe e também pela condição campesina. Esses elementos relacionados corroboram para relações distintas entre os dois grupos e o município. Os/as educadores/as possuem uma relação com Viçosa mediada pela existência da universidade. Matheus e Marília moravam no alojamento da instituição e Pedro e Helena vivem/viveram na área central do município.

Para além das/os educadoras/es, Aparecida também se vincula com a cidade em decorrência da UFV e, no Tempo Escola do LICENA, mora no alojamento da instituição, mas nasceu em Viçosa e possui uma relação com o município anterior a sua entrada no ensino superior. Cláudia, Patrícia e Gláucia possuem uma relação vinculada às atividades laborais que exercem e também há uma relação com o lazer, com o “ir passear”, seja na feira ou nos restaurantes e bares.

Nesse sentido, Viçosa é tida como um polo na região, mas as relações com a cidade se dão de forma desigual. O que queremos afirmar é: os espaços da cidade são ocupados de forma diferente de acordo com a realidade dos sujeitos. Enquanto para alguns o núcleo espacial da universidade é o ponto de socialização, para outros esse núcleo se encontra para além das fronteiras da universidade. Nesse sentido, a relação com a cidade se faz de forma distinta. Tal como aponta Santos, o espaço se dá ao conjunto dos homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual (SANTOS, p. 254 1996).

Por outro lado, o conhecimento da microrregião que as mulheres quilombolas possuem é muito mais extenso do que o das educadoras e dos educadores. Um exemplo disso é o desconhecimento da existência de uma comunidade quilombola na região. A relação pontual com Viçosa em decorrência da existência da UFV é uma característica marcante de uma boa parte da população flutuante, que se constitui de estudantes que chegam ao município para

cursar o ensino médio e/ou superior. Nesse sentido, a participação no CPQ-CM foi importante no intuito de tensionar esse distanciamento.

A experiência educativa do CPQ-CM nos traz todas essas dimensões através das narrativas das educandas, educadores e educadoras entrevistadas/os. E mesmo separados na nossa organização textual, os sentidos e significados estão articulados com os dilemas e deslocamentos. A interpretação das narrativas nos permitiu compreender quem são os/as sujeitos que constroem essas experiências, para além de compreendê-las em si. Portanto, temos, através do nosso trabalho, a análise de diferentes significados e sentidos atribuídos à experiência em acordo com o lugar social em que esses sujeitos se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Digo: o real não está nem na saída nem na chegada:
Ele se dispões para gente é no meio da travessia
(Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa)*

A experiência do Cursinho Popular Quilombola - Córrego do Meio se inscreve no movimento de cursinhos populares no Brasil e possui, também, suas especificidades. Ela se relaciona com a existência da Universidade Federal de Viçosa na Zona da Mata mineira e com um território quilombola. No primeiro capítulo realizamos uma análise histórica sobre a microrregião da Zona da Mata mineira e o surgimento da UFV. A presença de uma instituição de educação superior pública na região implica numa crescente modificação das relações sociais e espaciais em Viçosa e nessa microrregião. Isso acarreta em uma diferenciação nas relações socioespaciais dessa localidade e do seu entorno.

Os dois grupos entrevistados são exemplos dessa diferenciação. Os/As educadores/as estabelecem seu vínculo com Viçosa em decorrência da universidade e as educandas se relacionam com o município para além das fronteiras da universidade. Nesse aspecto podemos destacar, a priori, uma segregação socioespacial na cidade e também da marginalização de sujeitos e localidades a partir de um ponto central que é a UFV. A construção social da centralidade da universidade tanto em Viçosa, quanto na microrregião do município é percebida na própria organização espacial da cidade. E podemos relacioná-la com uma perspectiva colonial do que é centro e do que é periferia.

Como posto no primeiro capítulo a região considerada como central é habitada, em grande medida, por professores/as e estudantes da UFV. Por um outro lado, há um maior desconhecimento de estudantes da UFV que construíram o CPQ-CM acerca do município em que a IES se encontra e o seu entorno, se comparado ao conhecimento que as mulheres quilombolas, educandas dessa mesma experiência, possuem da região. O primeiro grupo, na maioria dos casos, tem a ocupação da cidade restrito à região central e universidade; já o segundo grupo possui conhecimento sobre os diferentes territórios da microrregião.

Nesse sentido, um outro ponto importante na constituição da experiência do CPQ-CM é a sua construção em um território quilombola, abarcado em nosso segundo capítulo. Esse atravessamento se desdobrou nas suas especificidades e também nas dificuldades encontradas para a construção da vivência do cursinho. As especificidades se relacionam com os sujeitos que construíram o cursinho, os/as educandos/as de diferentes faixas etárias e escolaridade caracterizaram de forma específica o cursinho e isso nos é colocado através das narrativas das educandas e educadoras/es.

Nesse aspecto há um desencontro entre os significados atribuídos à experiência que são próprios de cada homem e mulher e também de cada grupo entrevistado. Entre as dificuldades estão questões materiais, como transporte, deslocamento de educadores/as de Viçosa e a periodicidade das aulas. Além destas estão a heterogeneidade de educandos/as e a condição de estudantes em formação dos/as educadores/as, que nem sempre cursam alguma licenciatura na UFV. As entrevistas e a reflexão sobre a ação posta pelas educadoras e pelos educadores, contribuiu para pensarmos a experiência no seu fazer, ou seja, entre um projeto proposto e a construção do mesmo.

Córrego do Meio é uma comunidade composta por sujeitos quilombolas que estabelecem um diálogo constante com sujeitos que ocupam espaços universitários, tanto estudantes quanto professores/as. A experiência do CQP-CM está entre as diversas vivências realizadas com a comunidade, tanto projetos quanto pesquisas. Entre estas estão, as oficinas de maracatu, a participação na Troca de Saberes, o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, do saneamento básico, da extensão rural. E nesse aspecto a narrativa das educandas ressalta os positivos e negativos da presença desses sujeitos⁷³.

Conscientes de si e do seu crescente valor no campo das pesquisas universitárias elas estabelecem os parâmetros de experiências positivas e negativas de acordo com o retorno que a presença desse sujeitos dão para a comunidade. Ou seja, a troca é um aspecto valorizado por esses sujeitos, quanto esta não se dá a presença de agentes externos é vista como um problema. A questão da ética de pesquisadores/as, estudantes/as e professores/as universitários nesses territórios também pode ser relacionada com um aspecto colonial da nossa sociedade. Através do qual se explora um conhecimento/produção de saber sem a preocupação com o diálogo.

Ademais, cursinho popular quilombola – Córrego do Meio se inscreve no movimento de cursinhos populares do Brasil crescente durante o século XX. Assinalamos no terceiro capítulo, através da análise dessa experiência e também de uma revisão bibliográfica sobre o tema (Carvalho (2013); Oliveira (2013); Carvalho e Freitas (2013); Siqueira (2011); Kato (2011); Whitaker (2010); Pereira et al. (2010); Nascimento (2007) e (1999) Castro (2005) entre outros), que há uma convergência entre diferentes eixos na estruturação dos CP's: o crescimento do aspecto mercadológico da educação, e mais específico dos vestibulares, como afirma Whitaker (2010); as experiências da educação popular que acontecem após da década de 60, em acordo com Gadotti (2012) e Brandão (2002), por exemplo; e também o surgimento dos

⁷³ Isso inclui a minha presença na comunidade e o desenvolvimento desta pesquisa. Nas conversas, aparece uma comparação entre os sujeitos que já passaram pela comunidade e que conseguiram realizar uma espécie de troca e aqueles/as que estabeleceram relações mais conflitantes com os/as quilombolas.

novos movimentos sociais, como aponta Gohn (2011). O diálogo entre esses três eixos marcam essas experiências, mas de forma diversa. Ou seja, os cursinhos, como colocado acima, possuem as suas especificidades e orientações educacionais específicas de acordo com a realidade em que estão inseridos, com os sujeitos que o constituem e também com a metodologia educacional que adotam.

Mesmo com as suas especificidades, os cursinhos populares surgem através da articulação entre o movimento estudantil e movimento negro como uma resposta à indústria dos vestibulares e a percepção da ausência das classes populares e jovens negros/as nas universidades. No final do século XX, após o processo de democratização do país, após o regime militar, essas experiências ganham força. Em um contexto em que também ganham força os novos movimentos sociais e as pluralidade de experiências com a educação popular. Portanto há uma aproximação entre esses aspectos e uma influência na constituição dos cursinhos populares, que buscam enquanto movimento social uma articulação nacional para discutir as experiências no Brasil.

Tal como a maioria dos cursinhos universitários, o Cursinho Popular Quilombola-Córrego do Meio é construído através da mobilização de estudantes de ensino superior. Esse aspecto confere a característica de sujeitos em formação, ou seja, não são professores/as graduados/as. São estudantes de graduação e, em alguns casos, não cursam licenciatura, como é o caso do Matheus. A condição de estudantes aparece em todas as narrativas dos/as educadores/as entrevistados/as como um atravessamento que os/as limita no que eles/as entendem como uma real experiência com a educação popular.

As narrativas de Helena, Marília, Matheus e Pedro nos trazem uma reflexão acerca da construção do cursinho e do compromisso com seus três pilares: gestão coletiva/autogestão; interdisciplinaridade e educação popular. Ademais, através de suas narrativas também é possível questionar a categorização do CPQ-CM enquanto um projeto de extensão. Isso porque, através das contribuições desse sujeitos e das reflexões sobre a extensão mobilizadas em Freire (2015) o qual afirma que, “na medida em que, no termo “extensão”, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (FREIRE, 2015, p.26), podemos compreender que o termo extensão não abarca a dimensão da experiência de um Cursinho Popular numa comunidade quilombola, em específico no Córrego do Meio.

Nesse sentido, concluímos que a vivência do CPQ-CM não pode ser explicada como uma atividade de extensão universitária pensada como algo que é levado da IES para a sociedade. O cursinho foi construído a partir da realidade vivenciada no Córrego do Meio, o

qual provocou descolamentos nos sujeitos envolvidos e também no projeto idealizado – o de encontrar sujeitos que estariam no cursinho para se prepararem para o ENEM.

Para além dessa questão, o encontro entre os sujeitos da UFV e do Córrego do Meio, afetaram as existências desses homens e mulheres. E tal como afirma Freire (2015) “Ad-mirar a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 2015, p.36). Nesse sentido, as relações desenvolvidas na travessia desses sujeitos no cursinho não podem, tal como apontamos ao longo do capítulo IV através dos eixos mobilizados, ser resumida à educadores/as que vão ensinar algo *para* educandas/os que precisam aprender.

Essa reflexão também abarca a dificuldade de sujeitos, oriundos de uma *educação bancária*, como aponta Freire (2014a) e inseridos em uma estrutura de ensino superior que conflita com a experiência do cursinho, construírem uma experiência com uma metodologia pautada em uma *educação libertadora* com os/as educandos/as, sujeitos que também são oriundos de *educação bancária*. Esse aspecto também se relaciona com a dimensão de formação que o cursinho confere aos/às educadores/as. Nesse sentido, o tempo de envolvimento no CPQ-CM está diretamente relacionado com a inserção de estudos sobre a educação popular que eram realizados através da Associação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira e também do Fórum de Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira que aconteceu anualmente até o ano de 2015. Dos/as educadores/as entrevistados Marília, Pedro e Matheus ficaram 1 e/ou 2 anos e Helena apenas seis meses, o que confere uma relação diferenciada com a questão da educação popular.

Como posto no quarto capítulo, a experiência do CQP-CM para as educandas e educadores/as se faz de forma distinta. Para o primeiro grupo o cursinho teve sentido na aproximação com a educação escolar com a oportunidade de voltar a estudar. Portanto, para Cláudia, Aparecida, Gláucia e Patrícia, mulheres quilombolas que possuem experiências educativas em espaços não escolares, o cursinho possui uma relação direta com o processo de escolarização e de aproximação com o ensino escolar, tendo em vista as barreiras sociais encontradas nas suas trajetórias escolares. Há uma diferenciação nesse grupo uma vez que Aparecida tinha como objetivo de entrar no ensino superior e a relação das demais se atrela à reaproximação do ensino formal.

A luta das mulheres e homens quilombolas pela educação, e do povo negro como um todo, se relaciona com um processo histórico de discriminação racial e de gênero a qual a sociedade submete esses sujeitos. Ao povo negro são destinados postos de trabalho de baixa

qualificação e, também, pouco prestígio social. Em contrapartida há uma busca por parte desses sujeitos pela educação formal. Entre as reivindicações, a educação se tornou prioritária pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2017, p. 29).

Já para os/as educadores/as, sujeitos que possuem trajetórias marcadas pela escolarização em instituições públicas e que não possuem muitas experiências educacionais em espaços não escolares, os sentidos atribuídos à experiência no CPQ-CM se relacionam com suas trajetórias escolares na rede pública de ensino. Portanto, o fato de terem estudado em escolas estaduais/federais e se identificarem com sujeitos que possuem essa mesma trajetória é um dos motivos que os/as levaram a construírem o cursinho.

A realidade dos educadores/as do CPQ-CM não pode ser igualada a realidade escolar dos/as educados/as da comunidade. Portanto, as experiências de serem de classe popular e ter acesso à universidade difere da experiência de ser quilombola e buscar acesso à escola. São formas de inserção no campo social, cultural, econômico e educacional distintas. As marcas identitárias de raça, classe e gênero das mulheres quilombolas lhes conferem barreiras sociais, econômicas, políticas e educacionais que não são vivenciadas pelos/as educadores/as em questão. O encontro desses sujeitos mediados pela experiência do CPQ-CM produz uma pluralidade de significados que são relativos ao lugar social dos sujeitos entrevistados.

Também mobilizamos, no quarto capítulo, a temática dos dilemas e deslocamentos. Nesse ponto aparecem aspectos que são desdobramentos dessa experiência nas narrativas de educandas e educadores/as. Há nas narrativas dos educadores a ideia de um tensionamento entre o saber adquirido em sala de aula e o saber construído na experiência do CPQ-CM. Portanto, para esse grupo a vivência no cursinho significou também dar outros sentidos para suas trajetórias no ensino superior.

Além disso, aparece nas narrativas a necessidade de mudança de foco do cursinho quando posto em ação na comunidade tendo em vista a heterogeneidade de escolarização das/os educandas/os. Esse aspecto nos coloca diante da busca histórica da população negra, quilombola em específico, pela escolarização diante de entraves materiais, sociais, econômicos e políticos e também da exclusão histórica de espaços de educação formal a que esse grupo social foi submetido. Diante dessa realidade, aparece nas narrativas de Pedro, Matheus e Marília a necessidade de mobilizar um outro tipo de aula, tendo em vista a realidade educacional da comunidade. Nesse aspecto, o projeto se propõe enquanto preparatório para o ENEM, mas ganhou outros contornos. E a necessidade de um cursinho em outros moldes é reforçado nas narrativas de Patrícia e Gláucia, apontando o caminho de um reforço escolar. Tal como nos

aponta Gomes (2017)

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escola de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciadas e antirracistas, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

O dinamismo que a autora aponta pode ser percebido na experiência do cursinho. Dessa forma, essa vivência não pode ser entendida de forma estática, como uma coisa que foi e sim como uma experiência que é atingida por diferentes processos entre tensões, reflexões e ações que foram produzidas pelos sujeitos que o constituíram. E isso nos é posto pelas narrativas das educandas e dos educadores/as numa perspectiva de movimento, de construção e, portanto, dotado de contradições.

A produção acadêmica sobre os cursinhos populares está, até o presente momento, estritamente vinculadas com a experiência em si. E ao buscarmos compreender os sentidos e significados da experiência do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio para as educandas e educadoras/es nos deparamos com diversos atravessamentos que se relacionam com as trajetórias dos/as sujeitos entrevistados/as. E isso traz uma nova perspectiva de debate que perpassa a experiência, mas não se finda dela.

Através dessa pesquisa podemos realizar um debate, mesmo que pontual, sobre os sujeitos que dão corpo, rosto e constroem a história dos cursinhos populares. Enveredamos por temas como as questões racial e quilombola, a questão de gênero, a relação com a educação popular, as diferenças socioespaciais e o diálogo entre a universidade e a sociedade mediada pelos projetos de extensão. Esses aspectos nos auxiliaram a compreender não só a experiência, mas também a construção de sentido na travessia realizada no CPQ-CM por esses sujeitos. Por fim, podemos afirmar que sem a travessia dos sujeitos a experiência não se faz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

_____. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para Quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____. “Quilombos”. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.) *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

_____. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. In: *Mana*. v.3 n.2 Rio de Janeiro, Outubro, 1997.

BASTOS Ludmilla Corrêia; EITERER Carmem Lucia. Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação de Adultos. In: *Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação – n. 0 (1996)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 27, n. 3, p. 223-245, set./dez.2018.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação Popular?* São Paulo, SP: Brasiliense, 2002.

_____. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v.17, n.49, p.117-132, set./dez. 2003.

CARVALHO, André Simplício. *O papel da cidade de Viçosa-MG na rede urbana: a especialização funcional de uma cidade média inteira*. 2014, 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CARVALHO, Márcio F. de. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. *Cadernos CIMEAC*, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 73-82, 2013.

CARVALHO, Márcio F. de; FREITAS, Maria Célia de. Perspectivas e desafios dos cursinhos populares da Zona da Mata Mineira. *Revista ELO – Diálogos em Extensão*, Viçosa, Minas Gerais, v 2, n. 1, p. 171-182, 2013.

CARRIL, Lourdes. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca por cidadania*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

CASTRO, Maria Gontijo. *Ensino, pesquisa e extensão: origem, trajetória e reconfiguração institucional da Universidade Federal de Viçosa*. 2015, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa

CASTRO, Clóvis Alexandre *Cursinhos alternativos e populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. 2005, 110f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Presidente Prudente.

CHAUVIN, Sebastien e JOUNIN, Nicolas. A observação direta. In: PAUGAN, S. (Org.) *A Pesquisa Sociológica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

DAVIS, Angela Yvonne. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURAN, Mário Garcés. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro; Ireland, Timothy (orgs.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 48ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FERREIRA, Maria Raquel Dias Sales. *Mulheres quilombolas e culturas do escrito: voz e letra na comunidade quilombola do Mato do Tição/MG*. 2016, 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: *Revista diálogos: pesquisa e extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n.1, p. 10-32, 2012.

_____. Estado e Educação Popular: bases para uma educação pública popular. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e Educação Popular na América Latina*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, Rio Janeiro, p. 223-244, 1984.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. pp. 333- 361.

GUEDES, Ana Célia Barbosa e SALGADO, Mayany Soares. Mulheres Quilombolas: Breves considerações sobre gênero, raça e geração no quilombo de Santa Rida da Barreira. In: *XI Encontro Regional Nordeste de História Oral*, 2017. Fortaleza. Anais eletrônicos XI Encontro Regional Nordeste de História Oral, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em: < <http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares2>>, acesso em 14 de novembro de 2018.

JACCOUD, Myléne e MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULUX, Lionel – H.; LAPIÈRE, Anne; ROBERT, Mayer, ÁLVARO, Pires. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos I* tradução de Ana Cristina Nasser - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. *Educação Popular: pedagogia e dialética*. Trad.: Beno Fernandes. Ijuí: UNIJUÍ Ed, 1989.

KATO, Danilo Seithi. O papel dos cursinhos populares no acesso e mudanças de perspectivas de seus participantes. In: *Cadernos CIMEAC*, Ribeirão Preto, n. 1, p. 5-24, 2011.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação* [online]. n.19, p. 20-28, 2002.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. In: *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*. Florianópolis, v.6, n. 73, p. 2-23 agosto, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIA, Ana Cristina de Souza e FARIA, Teresa Cristina de Almeida. *Um retrato da evolução urbana de Viçosa-MG: impactos da federalização da UFV sobre a cidade (1969 – 2014)*. 2º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis - SC, 2014.

MARQUES, Pedro Aguiar de. *Os processos do processo: (re)apropriação e (re)significação dos direitos pela Comunidade Quilombola Córrego do Meio/MG*. 2016. 229f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Departamento de Economia Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

NASCIMENTO, Alexandre. *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. 1999. 108p. Mestrado (Dissertação em Educação). Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Os cursos pré-vestibulares e os desafios das políticas educacionais afirmativas. In: BRAGA, Maria Lúcia de S.; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (orgs.). *O*

programa de diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: Secretaria da Educação continuada, alfabetização e diversidade. UNESCO, 2007. p. 60-88.

_____. O movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e a política de cotas nas instituições de ensino superior. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. pp. 1-9.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras – “Protagonismo Ignorado”. In: PINSKY, Carla Bassenezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.p.382-409.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, p. 139-161, 2006.

OLIVEIRA, Leandro Silva. *Paradoxos e desafios do ensino superior no Brasil: A experiência dos cursinhos populares*. 2013. 116f. Mestrado (Dissertação em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PACHECO JUNIOR, Israel e TORRES, Michelangelo Marques. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In: ASSUNÇÃO, Raiane (org.) *Educação popular na perspectiva Freireana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. p. 19-45.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Mauro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. In: *REP – Revista de Espaço Pedagógico*, v.17, n.1, Passo Fundo, p. 86-96, jan./jun. 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A reinvenção dos territórios na América Latina/ Abya Yala*. Instituto de Investigação Sociais. Universidad Nacional Autónoma do México. Mayo, 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. História e perspectiva da educação popular latino-americana. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos. A. *Educação Popular: utopia latino-americana*. Tradução de: Jaime Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília: Ibama, p. 19-30, 2003.

QUEIROZ, Giane Rena Cardoso. *A festa de Nossa Senhora do Rosário de Paula Cândido (MG): Identidade, memória, e ritual no Congado e Reinado*. 2013, 137f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) –Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SANTOS, Geilza da Silva e CANUTO, Ellen Cristine Alves Silva. A mulher negra na sociedade brasileira. In: *IV CONEDU*. 4., 2017, Ceará. Anais IV Congresso Nacional de Educação, Ceará: Editora Realize, 2017. Disponível em: < <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> >. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. Por uma educação anti-racista: desafios dos cursos pré-vestibulares populares para negros. In: BRAGA, Maria Lúcia de S.; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. *Loc. Cit.* UNESCO, p. 89-110, 2007.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996

SILVA, Medelin Lorena da. *Expansão da Cidade de Viçosa (MG): a Dinâmica Centro-periferia*. 2014, 138f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. *Os Cursinhos Populares: Estudo Comparado Entre MSU e EDUCAFRO-MG*. Dissertação. 2011, 100f. (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

_____. *Cursinhos Populares em movimento: articular e (re)conhecer contradições*. 2008, 54f. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.300- 310. . Ecos de angicos: temas Freireanos e a pedagogia atual. *Pro-Posições* | v. 25, n. 3 p. 83-101. set./dez. 2014.

TAVARES, Manuel. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, São Paulo: Viena, n. 24, 2013.

TEIXEIRA, Ramon da Silva; LOPES, Leandro de Sousa. Tecendo Sonhos – cursinho pré-ENEM de educação popular do campo em Espera Feliz: Agroecologia, acesso, permanência na universidade e emancipação social. *Cadernos CIMEAC*, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 83-93, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 11, n. 2, p. 289-297. jul/dez. 2010.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; ONOFRE, Silvana Aparecida. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.7,n.1, p. 44-55, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANTEN, Agnès Van. *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.22, n. 01, p. 25-45, jan. /jun. 2004.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: Educadoras/es e educandas/os do cursinho popular quilombola córrego do meio: sentidos atribuídos a experiência na perspectiva de passado, presente e futuro, que tem como pesquisadora responsável Carmem Lúcia Eiterer. Esse trabalho está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Esta pesquisa pretende “compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos que participaram, como educadoras/es e educandas/os do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM) entre 2015 e 2017, à essa experiência”. O motivo que nos leva a fazer este estudo é poder contribuir na promoção de debates acerca dos cursinhos populares, além disso, temos como objetivo conhecer os significados - que educadoras/es e educandos/as - atribuíram as suas vivências com as metodologias da educação popular, através da experiência no cursinho, e o sentido que essa vivência teve em suas trajetórias. Caso decida participar, você vai passar pelas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, se você permitir, serão gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente. Fica garantido, a cada um/a, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. O material coletado será especificamente de relatos de sua vida, principalmente sobre a sua experiência no Cursinho Popular Quilombola - Córrego do Meio. Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcida. Sobre o resultado, será devolvido a cada um/a dos/as participantes. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados. Pode acontecer algum desconforto e constrangimento durante a realização das entrevistas como, por exemplo, surgimento de assuntos e situações que você pode preferir não falar, fatos da sua vida e/ou experiência no cursinho, você pode decidir interromper a entrevista por algum motivo pessoal, ou alguma atitude da pesquisadora assistente que te desagrade. Você pode, ainda, depois de realizada a as entrevistas, decidir a qualquer momento apagar algum trecho delas, ou solicitar para que a pesquisadora que não mencione alguma passagem, pode ainda sentir, constrangimento pelo possível uso do gravador de voz, constrangimento e/ou incômodo pela presença da pesquisadora assistente nos ambientes que você frequenta. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista, você não possui a obrigação de participar dessa atividade e pode se retirar quando se não se sentir confortável no ambiente. Tentaremos ao máximo deixar você confortável nos encontros com a pesquisadora assistente respeitando sua fala seu tempo e ambiente, você possui total liberdade para se desligar da pesquisa a qualquer momento. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coop@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592 Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete

quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional. Os dados que você irá nos conceder serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Este documento foi impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com a pesquisadora Tawani Mara de Sousa Paiva.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra. Carmem Lúcia Eiterer/ Orientadora - eiterercarmem@gmail.com 31.3409.6194.

Pesquisadora Corresponsável: Tawani Mara de Sousa Paiva/ Mestranda em Educação - tawanimsp@gmail.com – 37.98819.8381.

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “Educadoras/es e educandas/os do cursinho popular quilombola córrego do meio: sentidos atribuídos a experiência na perspectiva de passado, presente e futuro” na condição de voluntária/o.

Local e Data

Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “Educadoras/es e educandas/os do cursinho popular quilombola córrego do meio: sentidos atribuídos a experiência na perspectiva de passado, presente e futuro”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Local e Data

Assinatura

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – SUJEITOS COLABORADORES

Projeto: Educadoras/es e Educandas/os do Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio: Sentidos Atribuídos a Experiência.

Pesquisadora Colaboradora: Tawani Mara de Sousa Paiva (entrevistadora).

Instrumentos: Gravador de voz, roteiro e caneta.

Local, data e horário:

Espaço/Tempo:

Sujeito Colaborador(a):

1 - Primeiro momento: Conhecer a/o entrevistada/o

Objetivo: conhecer os/as sujeitos colaboradores no processo de construção do histórico de contexto do CPQ-CM. Serão escolhidos sujeitos que colaboraram enquanto educadores/as e colaboradores/as do cursinho entre 2015 e 2017.

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Nascimento:

Envolvimento no cursinho:

Questionamentos:

De onde esses/as sujeitos vieram, qual a graduação que cursa na universidade

Breve relato da sua trajetória no Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio.

2 - Segundo momento: Contato com a experiência

Objetivo: Conhecer através da narrativa dos/as sujeitos de pesquisa a história e contextualização do Cursinho Popular Quilombola do Córrego do Meio entre os anos de 2015 a 2017.

Questionamentos:

Como aconteceu a mudança do cursinho de Paula Cândido para o Córrego do meio?

Quais as instituições envolvidas na mudança?

Como aconteciam as aulas, reuniões e atividades?

Como a comunidade recebeu o CPQ-CM?

ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – EDUCANDAS

Projeto: Educadoras/es e Educandas/os do Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio: Sentidos Atribuídos a Experiência.

Pesquisadora Colaboradora: Tawani Mara de Sousa Paiva (entrevistadora).

Instrumentos: Gravador de voz, roteiro e caneta.

Local, data e horário:

Espaço/Tempo:

Sujeito Colaborador(a):

1 - Primeiro momento: Conhecer a/o entrevistada/o

Objetivo: conhecer os/as sujeitos colaboradores no processo de construção do histórico de contexto do CPQ-CM. Serão escolhidos sujeitos que colaboraram enquanto educandas do cursinho entre 2015 e 2017.

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Nascimento:

Envolvimento no cursinho:

Questionamentos:

De onde esses/as sujeitos vieram, qual a graduação que cursa na universidade

Breve relato da sua trajetória no Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio.

2 - Segundo momento: A experiência no CPQ-CM

Objetivo: Compreender através da narrativa das educandas os sentidos e significados atribuídos à experiência do Cursinho Popular Quilombola do Córrego do Meio entre os anos de 2015 a 2016.

Questionamentos:

1. O que representa o Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio para você?
2. Como aconteceu o contato inicial com o Cursinho Popular Quilombola - Córrego do Meio?
3. Quais os motivos que fizeram permanecer no projeto?
4. E você acredita que ele contribuiu para a sua trajetória de vida?
5. Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar em termos de assuntos relacionados à essa experiência?

ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – EDUCADORAS E EDUCADORES

Projeto: Educadoras/es e Educandas/os do Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio: Sentidos Atribuídos a Experiência.

Pesquisadora Colaboradora: Tawani Mara de Sousa Paiva (entrevistadora).

Instrumentos: Gravador de voz, roteiro e caneta.

Local, data e horário:

Espaço/Tempo:

Sujeito Colaborador(a):

1 - Primeiro momento: Conhecer a/o entrevistada/o

Objetivo: conhecer os/as sujeitos colaboradores no processo de construção do histórico de contexto do CPQ-CM. Serão escolhidos sujeitos que colaboraram enquanto educadores/as do cursinho entre 2015 e 2016.

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Nascimento:

Envolvimento no cursinho:

Questionamentos:

De onde esses/as sujeitos vieram, qual a graduação que cursa na universidade

Breve relato da sua trajetória no Cursinho Popular Quilombola Córrego do Meio.

2 - Segundo momento: A experiência no CPQ-CM

Objetivo: Compreender através da narrativa das educadoras e educadores os sentidos e significados atribuídos à experiência do Cursinho Popular Quilombola do Córrego do Meio entre os anos de 2015 a 2016.

Questionamentos:

1. O que representa o Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio para você?
2. Como aconteceu o contato inicial com o Cursinho Popular Quilombola - Córrego do Meio?
3. Quais os motivos que fizeram permanecer no projeto?
4. E você acredita que ele contribuiu para a sua trajetória de vida?

5. Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar em termos de assuntos relacionados à essa experiência?