

SILVIA REGINA MARQUES JARDIM

**“ENTREABERTO BOTÃO, ENTREFECHADA ROSA”:
VIVÊNCIAS DA ADOLESCÊNCIA FEMININA EM UM
ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA**



ARARAQUARA – SP
2011

SILVIA REGINA MARQUES JARDIM

**“ENTREABERTO BOTÃO, ENTREFECHADA ROSA”:
VIVÊNCIAS DA ADOLESCÊNCIA FEMININA EM UM ASSENTAMENTO
DE REFORMA AGRÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como cumprimento dos créditos necessários para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

ARARAQUARA – SP
2011

Jardim, Silvia Regina Marques
Entreaberto botão, entrefechada rosa: vivências da adolescência
feminina em assentamento de reforma agrária / Silvia Regina
Marques Jardim.– 2011
165 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientadora: Dulce Consuelo A. Whitaker

1. Educação. 2. Assentamentos rurais. 3. Relação de gêneros.
I. Título.

SILVIA REGINA MARQUES JARDIM

“ENTREABERTO BOTÃO, ENTREFECHADA ROSA”:
VIVÊNCIAS DA ADOLESCÊNCIA FEMININA EM UM ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker – Orientadora

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia - UNESP

Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue – UESC

Profa. Dra. Elizabete David Novaes – UNISEB

Profa. Dra. Vera Lucia Silveira Botta Ferrante – UNIARA

Profa. Dra. Ângela Viana Machado Fernandes – UNESP (suplente)

Profa. Dra. Rogéria Antunes – UNIP (suplente)

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos – Universidade de Uberaba (suplente)

DEDICO

À bebê

Embora pequenina, revela a magnitude da vida. Reforçou em mim o desejo de estudar, de aprender, de trabalhar, de viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Ao programa de Pós-Graduação Escolar da Unesp, por ter permitido o meu ingresso e formação no curso de Doutorado em Educação

Agradeço à orientadora Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker por ter me acolhido como orientanda. Os momentos de orientação estimularam a evolução no processo de pesquisa. Agradeço pelo apoio constante ao tema e ao caminho escolhido. Sua presença em minha vida tem me ensinado muito na vida pessoal e acadêmica. Para além da professora e pesquisadora, considero uma mulher exemplar em todos os sentidos e em todas as áreas. É uma amiga que sempre guardarei na memória e, principalmente, no coração. Na doçura de seu nome, revela-se sabedoria

Sábio tem a ver com saber e com sabor. Não com qualquer saber. Mas com saber que tem sabor. O saber tem sabor quando resulta de experiências, de sofrimentos, de observações dos vaivens da vida. O sábio vê para além das aparências. Não se deixa iludir por elas. Por isso não tem ilusões. Tem intuições certas. Vê dentro das coisas. Capta a verdade profunda que se entrega somente aos atentos. A verdade não é feita de frases corretas, mas de visões que sintonizam o coração com o desejo e o desejo com a realidade. Só quem se abre à realidade e nutre profunda simpatia para com ela tem acesso à verdade. Por isso, só conhecemos verdadeiramente quando amamos. Quando nos fazemos um com a realidade. (BOFF, 2010, p. 82)

Agradeço, imensamente, à Banca de Qualificação composta pelas Professoras Doutoradas Tânia Brabo e Vera Botta, professoras que provocam em mim sentimentos de respeito e de admiração. Agradeço pelo enriquecimento que deram ao trabalho, fundamental para a finalização da tese.

Agradeço, carinhosamente, ao Professor Dr. Denis Badia e às Professoras Doutoradas: Ângela Viana, Elis Fiamengue, Elizabete Novaes, Rogéria Antunes, Valéria Vasconcelos e Vera Botta pela disponibilidade em contribuir com este momento tão importante em minha vida acadêmica e, principalmente, no meu processo de formação humana

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação Escolar da Unesp, Araraquara, pela oportunidade de realizar este trabalho. Em especial, a todos os professores que ministraram aulas durante o curso, pois contribuíram muito com o meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Os mestres referenciais despertam em nós virtualidades latentes. Ajudam-nos a evitar enganos e erros. Sustentam a esperança de que sempre vale a pena seguir lutando. Impedem que o desânimo tome conta de nossa vida. Alimentam permanentemente com o óleo da confiança, da solidariedade, do perdão e do enternecimento a lamparina sagrada que arde em nós. Assim sempre haverá luz em nosso caminho (BOFF, 2010, p. 96)

Agradeço a existência em minha vida de um homem muito especial: Luís Alberto B. Marques – Beto. Guardarei sua existência em meu coração por toda minha vida.

À minha família: meu pai, Darcy, que sempre apoiou meus estudos, mesmo, às vezes, sem compreender porque dedicava tanto tempo aos livros; aprendi com ele o valor do trabalho, da honestidade e da simplicidade. Agradeço à minha mãe Luizeti, minha irmã, Silvilei e ao meu irmão (*in memoriam*). Agradeço à minha sobrinha Emily que contagia a todos com sua alegria.

Aos amigos: Ana Patrícia, Francisco Paiva, Luciane, Beth Assis, Monise, Tânia, Claudia, Marta Laurini, Luci Mara, Elaine, Nery, Antônio Jr., Kátia, Celina, Solange, Silvana, Cidinha - pelas relações de afeto e acolhimento em várias situações de minha vida.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudos Juventude, Políticas Públicas e Educação (JUPPE), vinculado ao Departamento de Educação, da Unesp de Araraquara. Agradeço pelas trocas valiosas e agradeço, em especial, à amizade da Profa. Dra. Ângela Viana, coordenadora do grupo.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH, a todos os docentes que compõem a grande Área Ciências da Educação, em especial ao grupo Gestão, Didática e Práticas Educativas pelo apoio prestado durante todo o processo em que estive me dedicando ao Doutorado. Agradeço também à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG e Gerência de Pós-Graduação. Agradeço, enfim, a todos os

colegas e amigos desta universidade que me acolheram, me ofereceram sua amizade e prestaram apoio quando busquei dar um passo a mais na minha formação humana e profissional.

À equipe da Escola do Campo “Hermínio Pagotto”, em especial à Diretora Adriana e à secretária Célia.

Às meninas adolescentes que protagonizaram este trabalho. Sem elas, este trabalho perderia o vigor.

Às mães e avós das meninas adolescentes que aceitaram contribuir com a pesquisa ao permitir que eu compartilhasse da riqueza de suas histórias de vida

Por fim, agradeço a presença de um novo ser que, ainda em meu ventre, me faz vibrar alegremente a cada segundo que passa... minha filha.

“Aprendi que são os pequenos acontecimentos diários que tornam a vida espetacular” (William Shakespeare)

Menina e moça

Está naquela idade inquieta e duvidosa,
Que não é dia claro e é já o alvorecer;
Entreaberto botão, entrefechada rosa,
Um pouco de menina e um pouco de mulher.

Às vezes recatada, outras estouvadinha,
Casa no mesmo gesto a loucura e o pudor;
Tem cousas de criança e modos de mocinha,
Estuda o catecismo e lê versos de amor.

Outras vezes valsando, o seio lhe palpita,
De cansaço talvez, talvez de comoção.
Quando a boca vermelha os lábios abre e agita,
Não sei se pede um beijo ou faz uma oração.

Outras vezes beijando a boneca enfeitada,
Olha furtivamente o primo que sorri;
E se corre parece, à brisa enamorada,
Abrir as asas de um anjo e tranças de uma huri.

Quando a sala atravessa, é raro que não lance
Os olhos para o espelho; e raro que ao deitar
Não leia, um quarto de hora, as folhas de um romance
Em que a dama conjugue o eterno verbo amar.

Tem na alcova em que dorme, e descansa de dia,
A cama da boneca ao pé do toucador;
Quando sonha, repete, em santa companhia,

Os livros do colégio e o nome de um doutor.

Alegra-se em ouvindo os compassos da orquestra;
E quando entra num baile, é já dama do tom;
Compensa-lhe a modista os enfados da mestra;
Tem respeito a Geslin, mas adora a Dazon.

Dos cuidados da vida o mais tristonho e acerbo
Para ela é o estudo, excetuando-se talvez
A lição de sintaxe em que combina o verbo
To love, mas sorrindo ao professor de inglês.

Quantas vezes, porém, fitando o olhar no espaço,
Parece acompanhar uma etérea visão;
Quantas cruzando ao seio o delicado braço
Comprime as pulsações do inquieto coração!

Ah! se nesse momento, alucinado, fores
Cair-lhe aos pés, confiar-lhe uma esperança vã,
Hás de vê-la zombar de teus tristes amores,
Rir da tua aventura e contá-la à mamã.

É que esta criatura, adorável, divina,
Nem se pode explicar, nem se pode entender:
Procura-se a mulher e encontra-se a menina,
Quer-se ver a menina e encontra-se a mulher!

(MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 209-210)

RESUMO

O trabalho busca compreender juventude rural e relações sociais de gênero por meio do estudo de percepções de adolescentes assentadas sobre a juventude, ciclo da vida que resulta de processos educativos e culturais que ocorrem em espaços diversos, entre eles a família e a escola, e podem se estender ao longo da vida. Apresenta as questões: Como as relações de gênero, entendidas como decorrências de relações de poder, são percebidas pelas jovens? Quais os projetos e aspirações? Doze meninas adolescentes, entre 12 e 15 anos, estudantes da Escola do Campo, no Assentamento *Bela Vista do Chibarro*, Araraquara/SP, participaram da pesquisa, aceitando escrever diários. Foram realizadas entrevistas com as adolescentes, suas mães e algumas avós para aprofundar temas surgidos nos diários e captar elementos de mudanças de comportamentos. Os resultados mostram que os diários podem ser uma fonte rica de dados, pois permitem vislumbrar como as meninas adolescentes interagem com sua realidade a partir de vivências no cotidiano. A linguagem é forma de produção da cultura. Ao escreverem, as jovens tornam vivas suas respostas ao momento social e cultural que vivem; escrevem sobre paixões, sonhos, dificuldades; questionam preconceitos como a imposição de tarefas domésticas versus a liberdade de ir e vir dos meninos; descrevem sentimentos de angústias perante o exercício do poder paterno. As escritas evidenciam as diferentes formas com que as meninas adolescentes do meio rural se posicionam no seu contexto social, atribuem sentidos ao cotidiano e fortalecem suas identidades ao produzir uma subcultura pautada em mecanismos de resistência às imposições de normas e em anseios educacionais e profissionais.

Palavras – chave: Juventude Rural. Educação. Relações sociais de gênero

ABSTRACT

This work aims at understanding rural youth and gender social relationships through the study of perceptions on female teenagers who live in Brazilian settled communities. The research was about their opinions on youth and life cycles emanating from educational and cultural processes, such as family and school, amongst other things they may come across throughout their lives. It presents the question: How do the young teens view such gender relationships, as far as power is concerned? What are their life purposes and aspirations? Twelve girls, ranging from 12 to 15 years old, students at Escola do Campo, at the settling community of Bela Vista do Chibarro, Araraquara, SP, participated in the interview by agreeing to write diaries. The teens, their mothers and grandmothers were interviewed, so that topics found at the diaries could be dealt with in a deeper and more meaningful way. The results show that such diaries may be a rich data resource, expressing daily routines. Language is a way to produce culture. When writing, the young girls enlighten their way of thinking based on social and cultural moments they have been going through; they write about passion, dreams, difficulties; they question about prejudice, such as the imposition of household tasks on them versus the boys' freedom to go back and forth; they describe feelings of anguish towards fatherly power over them. The writings on this study put in evidence the various ways in which the teen girls from rural places act and think in their social context, giving meaning to their routines and strengthening their identities by producing a subculture based on mechanisms of resistance against the imposition of rules on them and also based on educational and professional wishes.

RÉSUMÉ

Le travail vise à comprendre les jeunes ruraux et des rapports sociaux de genre à travers l'étude des perceptions des adolescents réglé sur la jeunesse, le cycle de la vie qui résulte des processus culturels et éducatifs qui se produisent dans divers domaines, comme la famille et l'école, et peut poursuivre toute la vie. Il présente les questions suivantes: Comment les relations entre les sexes, comprises comme le résultat des relations de pouvoir sont perçues par les jeunes? Quels sont les plans et les aspirations? Douze jeunes filles, entre 12 et 15 ans, des élèves dans la "Escola de Campo" dans le règlement "Bela Vista do Chibarro", Araraquara, SP, ont participé à l'enquête, en acceptant écrire des journaux. On a interviewé des adolescentes, leurs mères et quelques grands-mères avec l'objectif d'examiner mieux des thèmes qui ont apparu dans les journaux et d'écouter des éléments de changements comportementaux. Les résultats montrent que les journaux peuvent être une riche source de données, ce qui permet de voir comment les adolescentes interagissent avec leur réalité à partir des expériences quotidiennes. La langue est une forme de production culturelle. Lors de l'écriture, les jeunes vivent aujourd'hui leurs réponses à la vie sociale et culturelle; elles écrivent sur les passions, les rêves, les difficultés, les préjugés et la question de l'imposition de travaux par rapport à la liberté d'aller et venir des garçons; elles décrivent les sentiments d'anxiété devant l'exercice de l'autorité parentale. Les écrits montrent les différentes façons dont les filles adolescentes dans les zones rurales sont positionnées dans leur contexte social, ils donnent des sens à la vie quotidienne et ils renforcent leurs identités par la production d'une sous-culture réglée sur les mécanismes de résistance à l'imposition de normes et aspirations scolaires et professionnelles.

Mots-clés: Jeunesse rurale. Éducation. Les relations sociales de genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 14
1. CAPÍTULO I: Contextualizando a escolha dos conceitos iniciais	p. 30
1.1. Para não cair em “ciladas”	p. 39
1.2. A educação	p. 42
2. CAPÍTULO II:	
A visibilidade e importância das relações sociais de gênero na academia	p. 44
2.1. A categoria de análise gênero na academia	p. 46
3. CAPÍTULO III: Orientação Metodológica	p. 55
3.1. Procedimentos	p. 60
3.2. Preparando a análise	p. 61
4. CAPÍTULO IV: Apresentação dos sujeitos	p. 63
4.1. As protagonistas – meninas adolescentes	p. 63
4.2. Apresentando as mães e as avós	p. 74
4.3. As avós	p. 86
4.4. Uma breve síntese	p. 93
5. CAPÍTULO V: ‘Meu querido Diário’: As escritas das meninas adolescentes	p. 107
5.1. Família	p. 110
5.2. Espaço Escolar	p. 114
5.3. Lazer, Entretenimento e Sociabilidade	p. 118
5.4. Afetividade, Amores e Namoros	p. 125
5.5. Sonhos: aspirações educacionais e profissionais	p. 135
5.6. Projetos de vida: a relação com o assentamento	p. 142
5.7. Em suma... ..	p. 146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 149
REFERÊNCIAS	p. 153
APÊNDICE	p. 162

INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Paulo Freire)

O presente trabalho busca desenvolver as temáticas relações sociais de gênero, educação e juventude rural, dando atenção para o que adolescentes do sexo feminino nascidas e criadas em assentamento de Reforma Agrária pensam sobre juventude, educação, perspectivas futuras e relações sociais.

O interesse pela temática não nasce simplesmente. Ele vai brotando durante toda a vida do/a pesquisador/a que se vê instigado/a por práticas presentes no cotidiano. Meu interesse em estudar as relações sociais de gênero surgiu em 1997, ano em que cursava a graduação e pude desenvolver pesquisa de iniciação científica cujo foco era entender as relações sociais de gênero e educação escolar, com ênfase para o magistério.

Entendo, também, que a pesquisa está calcada no interesse de quem faz. Vejo isso claro quando penso em meu interesse pelo tema que surgiu em 2000, época em que lecionei na Escola do Campo “Hermínio Pagotto”, localizada no centro da Agrovila do Assentamento *Bela Vista do Chibarro*, em Araraquara, interior do Estado de São Paulo. A experiência na escola e com as pessoas do assentamento me fizeram refletir sobre a história de meus próprios familiares, em especial meus pais, que nasceram e cresceram no meio rural, foram trabalhadores rurais e relatavam suas experiências e dificuldades, principalmente dificuldades ao acesso e permanência na escola. E conheci, também, um pouco sobre histórias de lutas de famílias de trabalhadores assentados, seus modos de vida e suas práticas culturais. E, naturalmente, não posso deixar de mencionar crianças e adolescentes que, curiosos, vinham sempre ao meu encontro para perguntar algo ou simplesmente para oferecer uma flor ou beijo. Estar no campo como professora propiciou reflexões sobre histórias de vida riquíssimas, sentir minhas raízes, lembrar minha infância e adolescência, quando, por exemplo, visitava meus avós, brincava com a terra, via e ouvia pássaros diversos, saboreava frutas, como jabuticaba, manga, amora. É (re)viver a simplicidade

das relações humanas; simplicidade que nada tem a ver com pobreza. É sentir a vida. Nesse espaço de interação e de produção de conhecimento, pude compreender que a prática educativa

implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo final (...) O ato de ensinar e aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa (FREIRE, 2005, p.109-110).

Quando lecionei na escola, no ano de 2001, a escola passava por um importante processo de transformação. A diretora, alguns professores e a comunidade solicitavam ao prefeito, que acabara de assumir a administração da cidade, a ampliação do Ensino Fundamental e, para isto, havia um pedido de municipalização da escola, pois até então a escola pertencia ao Estado. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação solicitou um projeto político-pedagógico que justificasse a ampliação do Ensino Fundamental e, entre 2001 e 2002, houve um trabalho intenso para que este projeto tomasse a dimensão para que a municipalização da escola fosse atendida. BASTOS (2005), em sua dissertação, relata todo esse processo. A autora lembra que a prefeitura instituiu o Orçamento Participativo (OP), e, na primeira reunião realizada na comunidade do Assentamento Bela Vista, em 2002, a prioridade era a ampliação da escola.¹

FERRANTE (2010a) observa que a implantação do Orçamento Participativo em Araraquara, enquanto experiência de participação popular, possui uma característica peculiar, pois, desde o início, as mulheres assentadas tanto na Fazenda Monte Alegre quanto no Assentamento Bela Vista têm participação massiva nas reuniões discutindo as prioridades e soluções para questões de geração de trabalho e renda nos assentamentos. Entretanto, as mulheres dos assentamentos não são promovidas ou consideradas delegadas: elas participam das escolhas das prioridades, mas na hora de eleger o delegado que vai compor o conselho do orçamento, geralmente é um homem (FERRANTE, 2010a).

¹ Muitas prefeituras municipais adotam o Orçamento Participativo que, em linhas gerais, pode ser entendido como uma estratégia governamental que visa a participação popular nas discussões sobre os investimentos das prefeituras municipais. Os processos de participação da comunidade costumam acontecer por meio de assembleias abertas e periódicas onde é negociada a distribuição do orçamento público de acordo com as demandas consideradas prioritárias para aquela comunidade. As assembleias acontecem em sub-regiões, bairros ou distritos que tratam de discussões temáticas e são eleitos delegados que representam um tema nas negociações com a prefeitura. Os delegados compõem um Conselho Anual que vai dialogar com a prefeitura sobre a viabilidade a destinação de recursos por áreas de políticas públicas (saúde, educação, transporte, saneamento etc.) e por regiões da cidade.

Esse não é um fato isolado. CASTRO *et al* (2009) lembram que as mulheres enfrentam o controle da circulação pública e participação política desde as primeiras organizações das trabalhadoras rurais no país. E essa questão “reaparece no processo organizativo dos jovens nos movimentos sociais rurais, especialmente no que concerne à participação das jovens mulheres solteiras” (CASTRO *et al*, 2009, p. 146). Fatos como esse justificam a relevância desta pesquisa que vai encontrar, nos discursos das adolescentes, aspirações por mudanças sociais na direção da superação das desigualdades de gênero.

Os contatos com a literatura de Paulo Freire me fizeram entender que ensino sem pesquisa não é ensino, pesquisa e ensino estão intrinsecamente relacionados. Ensinar exige uma postura de curiosidade e inquietação constante. Isso porque o educador, enquanto ser humano, é um ser inacabado e, ao ter consciência de sua não conclusão ou não-acabamento, percebe a pesquisa como vital. Pesquisar e ensinar são duas ações que se entrelaçam e exigem a admiração pela pluralidade que compõe a dimensão humana: as diferenças devem ser vistas, ouvidas e respeitadas. O ato de ensinar implica uma postura dialógica que significa flexibilidade, sensatez, humildade e capacidade de conviver e dialogar com a diferença. O magistério envolve a atividade mais essencial do ser humano que é ser, ao mesmo tempo, um mestre e aprendiz.

No período de 2001 a 2003, durante pesquisa de mestrado², pude verificar títulos de pesquisa que estudam as relações de gênero dentro das regiões rurais, mas poucos cruzavam educação, áreas rurais e relações de gênero. Essa observação me levou a indagar o porquê desta não aproximação, uma vez que os estudos desenvolvidos no mestrado confirmaram o que outras pesquisas como, por exemplo, ROSEMBERG (2001), LOURO (1997) MADEIRA (1997) e VIANNA e UNBEHAUM (2006) já anunciavam: a adoção da categoria de análise gênero nas pesquisas nas Ciências Humanas, em especial na Educação, possibilita abrir novos caminhos e espaços para a superação de desigualdades, não apenas no que diz respeito às relações de gênero, mas permitindo pensar e expandir as reflexões sobre a diversidade e práticas de superação de preconceitos e exclusão.

O tema relações sociais de gênero e educação continuou instigando-me e tomando força quando comecei a lecionar no interior da Bahia, momento em que tive contatos mais profundos

² JARDIM, S.R.M. **Gênero e educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado**. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Metodologia de Ensino), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2003.

com movimentos sociais ligados ao campo e também com estudos voltados ao campo que se esforçam em destruir preconceitos que insistem em atribuir ao rural característica como “atrasado” ou “pouco civilizado”. São estudos que, ao denunciar discriminações, desvelam como políticas públicas, historicamente, têm privilegiado populações urbanas. Esse período de inquietação provocou o desafio de desenvolver estudo e pesquisa nessa área, o que me fez procurar o curso de Doutorado do qual esse trabalho é resultado, cuja proposta é dar continuidade aos meus estudos entrelaçando as relações sociais de gênero, educação e juventude rural. Portanto, a finalidade deste trabalho é ampliar a compreensão sobre as relações sociais de gênero, que teve seu início na graduação³, se estendeu no mestrado e, agora, procura estudar sua especificidade num espaço social novo, um assentamento de Reforma Agrária.

Em resumo, o caminho ao tema foi sendo construído gradativamente, durante o curso de graduação, passando pelas experiências de lecionar em escola rural e o envolvimento com a pesquisa na iniciação científica, durante o mestrado e, posteriormente, nas experiências como docente universitária. Essas atividades têm contribuído para a minha visão de que a pesquisa está diretamente ligada à história de vida e da formação de quem busca refletir e atuar em determinados contextos, sendo, pois, um processo extremamente dinâmico em que as atividades de pesquisa e de ensino se complementam.

A admissão no doutorado, os professores e a participação em grupo de estudos me fizeram compreender melhor as múltiplas transições e mudanças desse novo século e que estão presentes nas artes, nas ciências, na vida social e cultural. Essas transformações impõem novas questões que nos levam a refletir sobre paradigmas tradicionais e o que eles podem representar para a esfera social que ora se configura: uma nova ordem social em que já não existem verdades e não existe mais a segurança de uma interpretação acurada do real. É importante aprender a conviver com o imprevisível e criar novas bases para a produção do conhecimento o que nos possibilita a flexibilidade e maneiras múltiplas de pensar práticas e ações do cotidiano. Essas discussões me mostraram a importância do envolvimento com novos métodos para se compreender pessoas e processos diversos de sociabilidade/interação dentro do contexto da vida.

³ Durante a Graduação, no período de 1997 a 2000, foi desenvolvida pesquisa de Iniciação Científica, apoiada pela Fapesp, com o título “O papel da mulher no mundo da produção e da reprodução humana”. Desta pesquisa foram elaboradas duas monografias: “Feminino e magistério: o sonho de uma profissão?” (Relatório de 1999) e “Docência, uma carreira. O que dizem mulheres e homens sobre o magistério primário dos anos 70” (Relatório Final, 2000).

Assim, para desenvolver o tema proposto, volto à Escola do Campo “Hermínio Pagotto”, na qual lecionei, e procuro captar como meninas adolescentes assentadas vivenciam esse período da vida. Localizo doze jovens estudantes, explico que procuro estudar adolescência, entrego cadernos a elas e solicito que façam desses cadernos seus diários. Explico, ainda, que elas poderiam escrever livremente sobre situações de cotidiano, sobre sonhos, sobre sentimentos em relação ao futuro, sobre memórias, relações afetivas e sociais, enfim sobre seus modos de vida. A partir desse contato e da aceitação das adolescentes em escrever, proponho a realização de entrevistas com elas e também com algumas mães e avós no intuito de aprofundar temáticas tratadas nos diários e analisar elementos que pudessem apontar ruptura e continuidade de geração no que diz respeito, por exemplo, aos anseios, experiências e necessidades que configuram a diversidade de vivências das mulheres rurais.

As adolescentes, por meio dos diários, permitiram que meu olhar se abrisse para a vida adolescente, marcada por traços de alegrias, angústias, tristezas, afetos, sonhos - uma vida revestida de poesia. Foi importante que eu, enquanto pesquisadora, me colocasse no lugar das adolescentes lembrando minha própria adolescência e a escrita de diários. E, obviamente, respeitando a diferença do contexto histórico social e cultural que vivi.

É possível dizer que a realização desse trabalho possibilitou observar como cada uma dessas meninas imprimiu sua identidade por meio do registro de uma forma de olhar e sentir as relações sociais presente no cotidiano rural. Os diários permitiram uma representação de si mesmas e a expressão de uma realidade reproduzida por imagens, palavras, letras de música que fazem parte do dia a dia das meninas e essas experiências adolescentes vão ressoar na vida adulta. As marcas escritas e também as orais mostram a produção de uma subcultura, mostram histórias singulares, únicas, marcadas por sonhos, alegrias e sofrimentos. São aspectos muitos comuns à humanidade nos quais as marcas de exclusão e de esperança aparecem, muitas vezes, de forma sutil, mas carregadas de sentido político, cultural e social. Abro um parêntesis para explicar o uso do conceito subcultura. Por meio do aporte teórico de CARDOSO (1975) e de WHITAKER (1981), VITORINO (2009) explica que cultura é o resultado das “imbricações das diferentes subculturas” que se encontram em relação. A atenção para a subcultura permite ver a particularidade de um grupo social, o que não significa que este grupo esteja isolado dos demais, pois a subcultura faz parte de todo o legado cultural da humanidade. A importância em considerar o conceito implica observar que não se trata apenas de estilos diferentes: é perceber as relações

desiguais de poder que hierarquizam as culturas em relação à cultura considerada legítima. VITORINO (2009, p. 53) ressalta que “tanto a cultura negra, a cultura caipira, assim como a cultura da classe dominante são subculturas e todas buscam sua integração na cultura legítima” e isso se dá por meio de disputas dos diferentes grupos sociais. As “subculturas são, portanto, produto da relação entre as culturas dominadas e a cultura dominantes” (VITORINO, 2009, p. 57). O autor ainda lembra que o prefixo “sub” não deve ser interpretado com o significado de menos, subalternidade ou submissão. O prefixo, neste caso, deve ser entendido como “subdivisão”.

O enfoque desse trabalho para as relações sociais de gênero, estendidas à juventude rural, permite compreender o assentamento não apenas na questão agrária, mas sim numa dimensão mais ampla, valorizando a dimensão sócio-cultural e integrativa. Significa expandir a visão de mundo e contemplar as diversas aspirações de pessoas que interagem nesse espaço que não é apenas espaço geográfico⁴. FERRANTE (2010b) completa que

Pesquisar relações de gênero no meio rural, sobretudo no contexto da reforma agrária, possibilita conhecer a realidade dos assentamentos não unicamente sob o enfoque socioeconômico, mas também das relações estabelecidas no cotidiano destes assentamentos que, além de moldarem as vidas existentes no local, também repercutem nas esferas, pública e econômica, regionais (FERRANTE, 2010b, p.1).

O assentamento carrega em seu cerne muitas aspirações de movimentos sem-terra⁵ que não só reivindicam a posse da terra, mas lutam por melhores condições de vida pautadas na defesa de direitos sociais. Esses movimentos valorizam as experiências e os objetivos de mulheres e de homens que vivem de atividades agrícolas e reconhecem as famílias camponesas como sujeitos que dialogam com distintos universos simbólicos e culturais (FIAMENGUE, 1997).

⁴ “Diferentemente do espaço físico euclidiano que possui apenas três dimensões convencionadas e do espaço geográfico que se concretiza na paisagem, o espaço social é abstrato e tem múltiplas dimensões. Acontece, porém que o homem enquanto ser concreto, dotado de um corpo físico, vive em um espaço geográfico no qual constrói a base material da sua existência, que será representada no espaço social. Como decorrência, entre o espaço social (abstrato) e o espaço geográfico (concreto) não há separação pretendida por um raciocínio dualista. Entre eles há várias intersecções e as constantes relações dialéticas que caracterizam a totalidade da existência humana” (WHITAKER e FIMANGUE, 1995, p. 64-65).

⁵ A conjunção adjetiva “sem-terra” se refere aos trabalhadores rurais que se encontram na condição social de desprovidos de propriedade e lutam pela Reforma Agrária. É uma palavra que está na gênese da formação do nome próprio Sem Terra (grafado com letras maiúsculas), que se refere ao Movimento Sem Terra (MST). Ver CALDART, 2001. Observo que algumas gramáticas têm abonado o uso do hífen.

De acordo com BERGAMASCO e NORDER (1996), a palavra ‘assentamento’ surge no campo jurídico e sociológico nos anos 1960, na Venezuela, no contexto da Reforma Agrária e se expande para outros países, incluindo aí o Brasil que teve sua política de assentamento intensificada a partir dos anos 1980. É um espaço novo dentro da organização social e econômica do rural que resiste à separação do trabalhador rural da posse da terra e pode ser visto como “base para um modelo socialmente mais equitativo, sem estar completamente vinculado às exigências comerciais impostas às ‘empresas rurais’” (BERGAMASCO e NORDER, 1996, p. 68). O assentamento surge como um espaço de resistência à exclusão social e como uma alternativa para melhores condições de vida, pautadas em ideais tais como convivência solidária, policultura, liberdade, democracia, respeito ao meio ambiente. É o resultado da história de um grupo que conquistou a terra e nela permanece, pois a terra é vista como possibilidade de trabalho e como forma de assegurar qualidade de vida para as famílias o que, em linhas gerais, significa dizer que seu desenvolvimento tem como base a agroecologia e produção familiar, visando a diversificação de produtos.

WHITAKER e FIAMENGUE (1995) lembram que a conquista da terra pode significar fartura para a família alimentar os filhos e filhas devido à produção, por exemplo, de frutas, verduras e legumes, criação de galinhas, de porcos, o que promove a satisfação das necessidades mais imediatas. Esse modo de entender o assentamento faz com que as mulheres, homens e crianças assentados tenham uma relação de afeto com a terra.

Portanto, o interesse em realizar a pesquisa em um assentamento de reforma agrária está por compreendê-lo como um espaço onde grupos exercitam diferentes funções. É um espaço que carrega as diferenças e está fortemente revestido de uma cultura popular e, por sua vez, não nega outros traços culturais. É o espaço do exercício da diversidade em que passagens por processos de reconstrução cultural e fortalecimento de identidade são uma constante. A maioria dos assentamentos é formada por grupos que passaram por trajetórias diferentes, rupturas culturais e passaram por diversos processos migratórios, inclusive na esfera urbana, desenvolvendo trabalho assalariado em espaços agrícolas, mas não perderam a raiz da cultura rural tradicional. O assentamento e os sujeitos que o conquistaram, ou melhor, mulheres e homens “assentados”, configuram-se como novas categorias sociais, em um processo contínuo de transformação (WHITAKER e FIAMENGUE, 1995).

Assim, o assentamento é um novo espaço sócio-cultural, que integra características rurais e urbanas e contempla um novo ator social, que constitui a categoria social de assentado. Muitos desses atores sociais viveram em espaços urbanizados, mas optaram pelo rural por acreditarem nesse espaço como garantia de melhores condições de vida para si e para as futuras gerações (WHITAKER e FIAMENGUE, 1995).

Porém, apesar de assentamento ser considerado “meio rural que se aproxima espacialmente da cidade” e por apresentar características urbanas, seus atores enfrentam uma hierarquia entre “ser do campo” e “ser da cidade” o que é evidenciado nas desigualdades da distribuição de bens e serviços, como, por exemplo, educação escolar e meios de transporte (CASTRO *et al.*, 2009).

Assim, o interesse da pesquisa apresentada está em, partindo da categoria de análise gênero, perceber as novas gerações dentro desse espaço social, que se encontra em construção. Filhas e netas que trazem a herança cultural de processos de luta pela posse da terra, transitam nos meios rural e urbano e desenvolvem diversas formas de sociabilidade e práticas culturais. O interesse pelas relações de gênero se dá por entender que

A história de mulheres na constituição e trajetória dos assentamentos é marcada por muitos atos de discriminação naturalizada. Discriminação respaldada pelas visões patriarcais do projeto estatal, pelo atraso na extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários, pela exclusão, por bom tempo, em programas de crédito/comercialização/investimentos (FERRANTE, 2010b, p. 14).

Dados da pesquisa de FERRANTE (2010b) revelam que as políticas públicas voltadas para os assentados têm procurado, em teoria, incorporar as questões de gênero e os diversos movimentos de mulheres rurais têm interferido positivamente para a superação de desigualdades e violências que marcam a vida das mulheres assentadas e trabalhadoras. Porém, nas relações estabelecidas no cotidiano, ainda há muito a ser conquistado. Nos assentamentos, ainda prevalece um modelo de família baseado na ideologia patriarcal em que a divisão de espaços é delimitada: às mulheres cabe o espaço da casa, cuidado dos filhos e da produção de alimentos dentro do lote. Os homens, “chefes de família” assumem o espaço público: nos sindicatos, nas esferas de lazer, nas associações e na comercialização dos produtos. O trabalho da mulher é invisível, uma pequena ajuda ao marido ou uma “reserva” para as épocas de plantio ou colheita ou uma extensão do trabalho da casa por qual é “naturalmente” responsável (ser esposa, dona de casa, mãe).

Muitas vezes, elas próprias, incorporando o discurso da ideologia dominante, consideram seu trabalho de menor valor. Apesar de mudanças captadas na pesquisa que realizei, as mulheres oscilam entre resistir e aceitar modelos, como sendo naturais ou, ainda, entendidos como resultado de uma escolha livre. Nas situações de resistências, as mulheres buscam o trabalho assalariado, fora do assentamento, participam de associações e procuram, incessantemente, desenvolver estratégias diversas para romper com formas dissimuladas de violências de gênero. E, apesar dos entraves, as mulheres não deixam de lutar por ideais que consideram importantes para a Reforma Agrária.

O UNIVERSO DA PESQUISA: delimitando o local da pesquisa

A subregião de Araraquara faz parte da região administrativa de Ribeirão Preto, região central do Estado, considerada grande produtora de cana de açúcar e de laranja, sendo reconhecida por sua alta concentração de agroindústrias sucroalcooleiras e cítricos. Araraquara está, localizada a, aproximadamente, 270 km a noroeste da capital São Paulo. A cidade teve seu desenvolvimento por volta do ano de 1850 com a ferrovia e plantio do café e, após a crise do café, passou a dedicar-se ao plantio da cana-de-açúcar. Faz parte do município o distrito de Bueno de Andrada.

Atualmente, no município existem três projetos de assentamentos rurais que produzem frutas, grãos, mandioca, hortaliças, aves e suínos. A produção é voltada tanto para comercialização quanto para a alimentação familiar. A vida nos assentamentos de Reforma Agrária é pautada pela solidariedade e, nessa região, é comum a troca da produção excedente entre famílias, trocas de serviços e até mesmo doações de alimentos para famílias mais carentes. São eles: Fazenda *Monte Alegre*, *Horto Bueno de Andrada* e o Assentamento *Bela Vista do Chibarro*. Os dois primeiros são de responsabilidade da Fundação Instituto de Terra do Estado – ITESP e 418 famílias vivem nele. Dados apresentados na pesquisa de FERRANTE (2010b, p. 5) relatam que no Assentamento Monte Alegre, 17,5% dos titulares dos lotes são mulheres e têm em média 58 anos de idade; apenas 10% das mulheres acessaram o crédito Pronaf, o que, segundo a autora, é bem distante do que estipulam os órgãos federais. Outro dado é que a “grande maioria

não participa dos programas municipais de apoio à produção”. Neste assentamento, a renda é oriunda da produção no lote, aposentadorias, a cana e outros produtos.

O Assentamento *Bela Vista do Chibarro* está localizado a pouco mais de 20 km da cidade de Araraquara e é de responsabilidade do INCRA. De acordo com os dados da pesquisa de FERRANTE (2010b), as mulheres constituem 35% dos titulares de lote e possuem, em média, 49 anos de idade. Apenas 5% das mulheres utilizaram custeio apoiado do Banco do Brasil para gado leiteiro e, quando utilizaram créditos foi com o objetivo de atender interesses dos maridos. Para essa autora, tais dados revelam a necessidade de ações afirmativas para o “empoderamento” das mulheres rurais, o que pode contribuir para diminuir as disparidades dos direitos, melhorando a auto estima e o exercício da cidadania. Apesar das dificuldades, a autora lembra a existência, nesse assentamento, de grupos de mulheres e iniciativas familiares que, procurando novas alternativas de geração de renda, vem contribuindo para a diversidade dos produtos para além da cana. Importante ressaltar que um dos efeitos do estudo ora apresentado está em captar os germens de mudança na autoafirmação feminina por meio da busca de autonomia que podem emergir do discurso das adolescentes. WHITAKER (2002) mostrou que isso é possível ao analisar redações de meninas que, desde cedo, sinalizam que os padrões ideais da socialização produzidos com base nas diferenças de gênero esbarram com padrões reais que emergem, principalmente, nas aspirações por educação escolarizada e por profissões consideradas exclusivamente masculinas.

Outro ponto a destacar neste assentamento é o grupo de jovens intitulado *Projeto Pé Vermelho*, liderado em sua maioria por mulheres que buscam ressignificar as relações sociais do campo, tornando positiva uma expressão pejorativa “pés vermelhos” que, utilizado por pessoas que vivem nas cidades, serve para estigmatizar mulheres, homens, crianças, adolescentes e jovens que trabalham com a terra e nela buscam o seu sustento. Pessoas cujos pés carregam “a sujeira” da terra. Pessoas que devem permanecer à margem da sociedade, não necessitando de políticas públicas voltadas ao exercício da cidadania como, por exemplo, da educação para trabalhar com a enxada. O *Projeto Pé Vermelho* busca reverter esse estigma e, assumindo o afeto à terra, realiza um trabalho de resgate e de fortalecimento da memória desse assentamento por meio da realização de diversas atividades formativas e recreativas, valorizando, assim, a história e a cultura da comunidade.

A formação do Assentamento *Bela Vista do Chibarro* ocorreu na década de 1980, momento político marcado pela efervescência dos movimentos sociais ligados à luta pela terra. Sua constituição foi resultado da luta de ex-trabalhadores da usina de cana de açúcar Usina Tamoio que, devido a uma crise financeira nos anos 1970, deixa de pagar os salários aos trabalhadores rurais e, em 1980, não conseguindo quitar empréstimo feito à Caixa Econômica Estadual decreta falência⁶. Nos anos de 1980, graças às demandas dos trabalhadores rurais junto com seus sindicatos, as terras foram desapropriadas e divididas em lotes, mas apenas quinze famílias quiseram permanecer na terra em detrimento dos salários atrasados. Essas famílias se reuniram com outras doze famílias, pertencente à Fazenda Monte Alegre, em Araraquara e iniciaram o projeto de assentamento. Logo após, outras famílias cadastradas na Reforma Agrária, por meio de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, acampadas no Estado de São Paulo ou, ainda, trabalhadores volantes passaram a integrar o projeto. Essas famílias vieram de vários lugares do país como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Bahia e possuem uma cultura construída através de conflitos vividos pela Reforma Agrária pelas diferentes formas de organização da vida em acampamentos e em assentamentos e a divisão de valores como: solidariedade, cooperação, confiança e esperança por uma sociedade mais justa.

Em 1989, a constituição do assentamento é consolidada por meio do Governo Federal através do Incra. De acordo com dados presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo (triênio 2009-11), o assentamento conta hoje com 211 lotes e aproximadamente 257 famílias. Atualmente, a base da economia do assentamento é agricultura familiar e pecuária de subsistência. Planta-se milho, mandioca e hortaliças, mas é comum os assentados recorrerem ao trabalho sazonal voltado para a colheita de laranja ou cana como estratégia de algum ganho financeiro para continuarem a dedicação à agricultura nos lotes, garantindo, assim, a autonomia e permanência na terra. Algumas famílias, tendo dificuldades em adquirir empréstimos para diversificar a produção agrícola, optaram pelo plantio de cana, o que tem gerado conflitos entre moradores. Alguns moradores acreditam que o plantio da cana no assentamento, por meio de uma espécie de arrendamento, pode significar uma gradativa perda de terras para usina e, portanto, vêm como um retrocesso na história de luta desses trabalhadores que primavam por liberdade no

⁶ Elementos importantes que fazem parte da história desse assentamento têm sido retratados por diversos autores, tais como: FERRANTE (1994), SILVA (2010), BRANCALEONI (2002) e BASTOS (2006). Sobre os assentamentos implementados na região ver, por exemplo: BARONE, FERRANTE e BERGAMASCO (1995).

trabalho com a terra e cuidado com o meio ambiente, considerado fundamental para o desenvolvimento dos assentamentos.

Apresentando a Escola

De acordo com registro no próprio Projeto Político Pedagógico da Escola (triênio 2009-2011), a escola foi fundada em 1942 pelo dono da Usina Tamoio para atender aos filhos de trabalhadores e oferecia o antigo Ensino Primário (1^{a.} a 4^{a.} Série do Ensino Fundamental). Desde sua fundação, o nome da escola passou por várias mudanças: o primeiro nome “Grupo Escolar Pedro Morgante” oferecia o antigo Ensino Primário; em 1975, passou a ser chamada “Primeira Escola Mista da Secção Bela Vista” e em 1977, “Escola Estadual de Primeiro Grau (Isolada) Secção Bela Vista-Tamoio”. A escola esteve fechada entre 1988 e 1990 por ocasião do processo de legalização da divisão das terras para Reforma Agrária e, ao reabrir, recebeu o nome de “EEPG(R) da Fazenda Bela Vista; em 1994 “EEPG(R) Prof. Hermínio Pagotto. Em 1996, o Governo do Estado de São Paulo, sob a justificativa de que a escola atendia um número pequeno de estudantes, tentou implantar o sistema de agrupamento escolar, o que significava a redução das quatro salas existentes para duas salas apenas: uma sala para atender alunos de 1^{a.} e 2^{a.} séries e outra para alunos de 3^{a.} e 4^{a.} séries, mas graças à mobilização da comunidade desse assentamento, o objetivo do governo não se realizou⁷. Em 1999, a escola recebeu novo nome: “EE Prof. Hermínio Pagotto”. Aliás, os vários movimentos reivindicatórios dessa comunidade por uma melhor qualidade de ensino são uma característica muito forte na memória da formação do Assentamento *Bela Vista do Chibarro*. E, devido a essas lutas, atualmente a escola é considerada, no Estado de São Paulo, como um modelo de Ensino Fundamental adequado ao campo. È inclusive, muito visitada por pesquisadores e até assunto de muitas matérias veiculadas mesmo pela mídia da região, quando quer discutir educação.

⁷ O sistema de escolas agrupadas trouxe como consequência o fechamento de inúmeras escolas rurais. As crianças e adolescentes eram obrigadas a percorrem, a pé e por meio de transporte escolar, longas distâncias para chegar a outras escolas – fator de preocupação das famílias tanto pela questão da segurança como do desempenho escolar, uma vez que seus filhos chegavam cansados ao seu destino. Ver, por exemplo, BRANCALEONI (2002), WHITAKER e SOUZA (2006); BASTOS (2005); ARAÚJO (1996).

Segundo BASTOS (2005), a partir de 1997, a escola contratou uma nova professora que, em 1998, assume a vice-direção da escola, pois o cargo oficial de diretor surgiu apenas em 2003 e foi assumido por ela que continua na gestão até os dias atuais. A diretora, comprometida com os ideais de uma gestão democrática, promove, junto com a comunidade, transformações qualitativas na escola, como a restauração e embelezamento da sua estrutura física, tornando-a um ambiente mais alegre e convidativo aos alunos. A diretora também começa um movimento de envolver a comunidade com as questões administrativas da escola e na realização de eventos comemorativos. Isso faz observar a presença contínua de pais e familiares na escola para acompanhamento das atividades, inclusive em horários diferentes do reservado para reuniões. Junto a isso, a diretora contribuiu com os primeiros passos para se pensar no projeto de Educação do Campo. Depois de sua chegada, a escola passou por três reformas, sendo a última em 2002, com a municipalização. Outro fator para ser lembrado é que a presença dessa diretora trouxe, para a rotina da escola, uma espécie de mística que consiste em momentos de recepção aos alunos, com cantos, poesias, abraços, rezas, cumprimentos a aniversariantes e cumprimentos aos visitantes, como pesquisadores, com música especial. A diretora chama esse momento de “acolhida”, é realizado no pátio da escola e conta com a participação de professores. É o momento em que, por exemplo, são transmitidos recados, normas de convivência são discutidas, os alunos são ouvidos e datas comemorativas são lembradas. Depois da “acolhida”, os alunos seguem para suas atividades em salas de aulas. Dessa exposição, conclui-se que a “gestão escolar conduzida pela diretora abriu espaço para a participação de diversos sujeitos da comunidade escolar. É uma decisão que melhora a qualidade da escola, no sentido democrático e, por isso, também passa a ser um espaço permeado por conflitos, provindos de opiniões de pessoas e grupos divergentes” (BASTOS, 2005, p. 84).

Até 2002, a escola atendia alunos até a quarta série do Ensino Fundamental e, a partir da quinta série os alunos eram matriculados na escola da cidade para dar continuidade aos estudos, o que acarretava uma série de questões ligadas ao processo de adaptação à quinta série, ao deslocamento do campo para a cidade e o enfrentamento de preconceitos vividos pelas crianças por pertencerem ao espaço rural. Esses preconceitos podem ser ilustrados, por exemplo, pelas inúmeras falhas no sistema de transporte, pelo rural ser visto como exótico ou folclórico e até mesmo pelo tratamento desigual de professores, que imbuídos de uma ideologia urbanocêntrica e carentes de uma formação voltada para a diversidade, vêem as crianças e adolescentes do meio

rural como incapazes de aprender (ARAÚJO, 1996). Cabe lembrar que até essa data, a escola oferecia aulas de reforço para crianças que apresentassem dificuldades. No ano de 2000, havia alfabetização de adultos aos sábados e em 2001, a alfabetização de adultos passou a acontecer durante a semana, no período noturno, em duas turmas e, eram ministradas por moradoras da comunidade por meio de trabalho voluntário. Em 2001, também foi implantado o ensino supletivo para as séries finais do Ensino Fundamental e para Ensino Médio, que acontecia por meio do método Telecurso. Observamos, ainda, que no ano de 2001, foi implementado na escola, por meio do Programa Cursinhos Populares, o cursinho pré-vestibular, no período noturno, que, infelizmente, foi desativado em 2004⁸. Assim, no ano de 2001, a escola atendia, no período noturno, cerca de 150 alunos (BRANCALEONI, 2002).

Em 2002, com a municipalização, a escola recebeu o nome “EMEF Hermínio Pagôtto” e atualmente, com o novo Projeto Pedagógico da Escola do Campo, a escola passa a ser chamada oficialmente de EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagôtto”. Nessa fase, nota-se um salto qualitativo no ensino, pois houve a conquista da abertura do segundo ciclo do Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. Série) e Educação Infantil - reivindicação antiga da comunidade assentada que vê na educação formal o caminho para o exercício da cidadania. A comunidade ainda alimenta esperanças de que a escola possa ampliar a oferta de ensino para o Ensino Médio. Com a municipalização, a escola também conquistou a ampliação do seu espaço físico: sala multimeios, biblioteca, laboratório de ciências e informática, cozinha experimental, hortas, jardins. Lembro, ainda, que toda a área da escola possui, aproximadamente, 15 mil metros. O processo de municipalização proporcionou a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo que, resumidamente, implica pensar em uma escola diferente que valorize os saberes e práticas culturais de quem vive *no e do* campo para, a partir daí, alcançar o conhecimento considerado erudito. Pensar na Educação do Campo implica em algo que está além do ato de melhorar a escola: é valorizar os modos de vida da população do campo, é ter um projeto voltado para que educandos e educandas possam aprender com seus antepassados e produzir conhecimentos necessários para permanecer no campo ou, a partir da autonomia e conhecimentos acumulados, optar por sair do campo; é cultivar identidades, contrariando discursos ideológicos de que se deve estudar para sair do

⁸ Para aprofundar a questão sobre os cursinhos populares, ver WHITAKER, PAIVA e ONOFRE (2008).

campo; é estudar para viver no campo (CALDART, 2001) e romper com a dicotomia que separa o campo e a cidade; o campo não vai desaparecer e ele está em processo contínuo de articulação com a cidade e não separado dela. Trata-se, portanto, de valorizar a relação entre os espaços rurais e urbanos. O campo deve oferecer vida digna por meio da valorização da educação e condições de trabalho que possam humanizar e emancipar as populações. Assim, a escola procura seguir as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* (2002) que tem por princípio um ensino mais humano, em que a autonomia do sujeito e a formação continuada de professores devem ser vistas como compromisso constante⁹.

Atualmente, a Escola do Campo “Hermínio Pagotto” apresenta um currículo inspirado na proposta de Educação do Campo e, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, possui como base os Ciclos de Formação. São três ciclos com duração de três anos: no Primeiro Ciclo, encontram-se crianças de idade de, aproximadamente 6 a 9 anos; o Segundo Ciclo, atende à faixa etária entre 9 e 12 anos e no Terceiro Ciclo encontramos estudantes com idade entre 12 e 15 anos. A escola atende também turmas de Educação Infantil. As aulas são distribuídas no período da manhã e tarde. À noite, a escola oferece Educação de Jovens e Adultos. É uma escola bem organizada e bem preservada fisicamente, possui cores alegres que proporcionam uma atmosfera acolhedora para aqueles que a visitam. Encontra-se num espaço com vegetação, inclusive mangueiras; possui um jardim bem cuidado, limpo, com muitas flores.

Assim, desde 1997, a escola está sempre aberta à comunidade, sendo um local comum de reuniões dos moradores para discussão de assuntos importantes para a comunidade. A escola abre seu espaço aos fins de semana para atividades diversas, como festas, oficinas culturais, catequese. No pátio, há uma caixa de correios que garante a entrega das correspondências aos moradores. A estrutura física da escola tem crescido e, em 2009, ano em que se iniciou a coleta de dados da pesquisa, a escola registrava: cozinha; cozinha experimental; dispensa; sala da Coordenação Pedagógica com um sanitário; pátio coberto que abriga o refeitório; banheiros (masculino e feminino) para atender discentes; quatro salas de aula; sala dos/as professores/as; secretaria; diretoria; vestiário (masculino e feminino); quadra de esporte coberta; sala de multimeios; biblioteca; laboratório de informática; playground; há horta e um galpão.

⁹ No que diz respeito a propostas de Educação do Campo, ver, por exemplo, ARROYO, CALDART, MOLINA (2004).

Em 2009, a escola teve em seu quadro de funcionários: uma diretora, uma coordenadora, 16 professores, um agente de serviços; 03 agentes educacionais, 03 merendeiras, 04 serventes e um agente operacional de serviços públicos. Nesse mesmo ano, a escola registrou 110 matrículas no Ensino Fundamental, 25 alunos na Educação Infantil e 14 alunos na EJA.¹⁰ Importante ressaltar que o projeto político pedagógico da escola do Campo é construído a cada biênio, o que propicia sua avaliação, discussão e reformulação constante e está sempre voltado à concepção de pedagogia humanizadora de Paulo Freire. A cada nova formulação do projeto, são levadas em consideração as críticas e sugestões vindas por parte do corpo docente, representantes dos educandos/as, de pais, de mães e da comunidade, pois eles têm participação direta na (re)elaboração do projeto.

O PPP da escola do campo contribuiu para que os professores ressignificassem sua prática, no intuito de garantir a apropriação dos conhecimentos pelos alunos de maneira que valorizem a cultura desses indivíduos e não mais reforcem os preconceitos contra o rural, estigmatizem os alunos como atrasados, ou que não precisam adquirir conhecimentos porque vão trabalhar na roça (BASTOS, 2005, p. 168).

Em 22 de março de 2011, a escola teve inaugurada a Unidade de Educação Infantil do Campo *Waldyr Alceu Trigo*. O módulo anexado à Escola, construído em 2010, possui uma estrutura para atender 120 crianças de 0 a 5 anos, em tempo integral. Sua estrutura física é composta por berçário, sala de atividades, lavanderia, sanitários com acessibilidade, depósito e espaço de convivência. As crianças que moram nos lotes e na agrovila conquistaram o direito ao transporte para freqüentarem a escola¹¹.

¹⁰ BRANCALEONI (2002) faz uma descrição da história e da estrutura física dessa escola. O Projeto Político Pedagógico da Escola (2009-2011) também traz descrições da estrutura física, quadro técnicos, formação de professores etc.

¹¹ A escola do Campo Monte Alegre também conquistou, no final de março de 2011, o espaço para Educação Infantil.

CAPÍTULO I

Contextualizando a escolha dos conceitos iniciais

Para os objetivos dessa pesquisa, foi importante entender como as adolescentes sentem a transição da infância para a juventude a partir das experiências que vivem. Portanto, temáticas comuns ao cotidiano como família, escola, afetos, a vida no assentamento e anseios serão elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho. Porém, a fim de fazer um recorte nesses conceitos, procurei focalizar juventude rural, cultura e a categoria de análise gênero que estarão presentes durante todo o desenvolvimento do trabalho, pois os conceitos encontram-se todos em relação. No presente capítulo, procuro tecer considerações iniciais sobre juventude rural para, a seguir, focalizar a importância da cultura como processo humanizador, tomando como referência principal GEERTZ (1989).

Os conceitos sobre adolescência e juventude, muitas vezes, são confundidos ou até mesmo tratados como sinônimos. A complexidade desse assunto tem gerado incertezas sobre onde começa a juventude e até onde uma pessoa é considerada jovem. Nas áreas rurais tradicionais, o fim da juventude é marcado pelo casamento e/ou pelo trabalho que configura a “entrada” no mundo adulto e isso pode acontecer precoce ou tardiamente. O que se sabe é que a juventude contempla o período da vida considerado como adolescência, mas não é possível considerar “adolescente” toda pessoa “jovem”. Essa dificuldade em delimitar a idade da juventude é apontada por autores clássicos como MANNHEIM (1967) e ARIÈS (1981) e tem sido atualizada por pesquisadores, como, por exemplo, nos trabalhos de WHITAKER (2002) que tem se dedicado a refletir sobre a categoria juventude rural.

Visto a dificuldade de consenso para a definição de adolescência e juventude e, procurando um recorte no conceito juventude, optamos por nos deter no início da juventude, ou seja, na adolescência, considerada pelo Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL,

1990)¹² como o período da vida que vai dos 12 aos 18 anos de idade. É o momento em que se deixa de ser criança e as transformações no corpo tornam-se visíveis. Fase de transição e de transformações não apenas físicas, a juventude tem chamado a atenção sob diversos pontos de vista (acadêmicos, médicos, educacionais, religiosos, familiares, midiáticos). ARIÈS (2006) relata que o conceito moderno de adolescência tal como é conhecido hoje surge entre o fim do século XVIII e início do século XIX, com a obrigatoriedade da escolarização e, principalmente, pelo crescimento da indústria que necessita de pessoas aptas a desenvolver atividades nas indústrias.¹³

Neste trabalho, entendemos a adolescência como um período de transição em que não se vive a ludicidade da infância, mas ainda não se vive as responsabilidades do mundo adulto. É um período de preparação para a vida adulta. Apesar de optarmos pela delimitação do ECA sobre a faixa etária que envolve a fase da vida denominada “adolescência”, as colocações de BOURDIEU (1983) sobre juventude estarão atravessadas durante todo o seu desenvolvimento. Para o autor,

(...) idade é um *dado biológico* socialmente manipulado e manipulável, e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade definido biologicamente já constitui uma manipulação evidentes. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou para encurtar, entre as duas juventudes: biológica e social.

O início da juventude, a adolescência, é um período da vida marcado pela expansão da vida social e o afloramento de características da sexualidade, que são biológicas, mas também são interpretadas culturalmente. É um período de ansiedades, de reflexão sobre o mercado de trabalho, de decisões, de sentimentos diversos no que se refere a expectativas da família e da sociedade sobre seu futuro. Mas não é só isso. O jovem adolescente possui um olhar crítico e

¹² O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA foi criado em 1990 (Lei 8.069, 13/07/1990) e tem sido referência importante na área de Direitos Humanos ao reforçar os direitos da criança e do adolescente previstos na Constituição de 1988 no que diz respeito à Educação, Saúde, Segurança (BRASIL, 1990).

¹³ O autor ao pesquisar sobre as “idades da vida” em documentos da Idade Média, diz que o termo “adolescência” tem sua raiz no latim e designava a idade compreendida entre 14 até 21 anos (na visão do pensador Constantino ou 28 anos para Isidoro). Juventude iria até, aproximadamente, os 50 anos de idade e logo depois viria a velhice. Antes da adolescência, as etapas seriam infância (até os sete anos) e *pueritia* (até os 14 anos). O autor lembra que não havia palavras, na língua francesa, para se referir à adolescência. E, devido ao significado atribuído ao termo juventude para designar força ou idade média, não se falava em adolescência, sendo este período confundido com juventude.

busca, a todo instante, subverter a ordem das coisas e, dependendo do modo como é interpretado pelas gerações mais velhas do seu grupo, pode provocar sentimentos de esperança ou de desalento.

No que diz respeito à esperança, não é por acaso que significados, tais como “renovação”, “tempos melhores”, “futuro”, são usualmente associados à palavra “juventude”, o que confirma a importância de estudos e investigações sobre a juventude para melhor compreendê-la (FERNANDES, ALMEIDA e WHITAKER, 2008).

MANNHEIM (1972, p. 95) observa que a juventude não é progressista nem conservadora, mas “é uma potencialidade que está pronta para qualquer nova orientação da sociedade”. Ressaltando o aspecto sociológico dessa fase da vida, ele diz que na infância, o indivíduo é moldado de acordo com os valores de sua família e, ao atingir a puberdade, ele entra para a vida pública e se depara com valores, hábitos e conflitos presentes na sociedade considerados pelas gerações mais velhas como normais ou naturais. É como se o jovem viesse de fora do sistema e, ao assumir uma posição de estranho, ele “tende a coincidir com as atitudes ‘de estranhos’ de outros grupos e indivíduos que, por outros motivos, vivem no limiar da sociedade”. Isso o torna encorajado a questionar e procurar formas de promover mudanças. Porém, lembra o autor que “essa posição de estranho consiste numa potencialidade apenas e, como já disse, sua supressão ou mobilização e integração num movimento dependem grandemente da manipulação e controle das influências exercidas ‘de fora’ por outrem” (MANNHEIM, 1972, p. 96).

Nessa linha de pensamento, uma sociedade caracterizada como dinâmica procura despertar e organizar essa potencialidade das novas gerações para o desenvolvimento da sociedade, pois elas possuem grande vigor para serem atores da mudança de práticas políticas e das relações cotidianas. Porém, a tendência de sociedade dita tradicional é se negar a mobilizar essa nova geração e, pode, inclusive, utilizar mecanismos de supressão dessas potencialidades ou retrocesso nas transformações de mentalidades.

O autor argumenta que essa capacidade de iniciativa dos jovens para mudanças está relacionada ao fato de que “eles ou elas não tomam a ordem estabelecida como indiscutível e não tem interesses comprometidos, seja com sua ordem econômica, seja em sua ordem espiritual” (MANNHEIM, 1972, p. 96). Às gerações mais velhas cabe, portanto, produzir formas de desenvolver essa potencialidade.

CASTRO (2008) complementa o pensamento, dizendo que juventude é uma categoria complexa e que ser jovem, muitas vezes, representa uma hierarquia social em que a juventude é entendida a partir de uma concepção transitória do ciclo de vida que coloca os jovens como

(...) pessoas em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Juventude rural é uma categoria particularmente reveladora dessa configuração de relações de hierarquia. A análise dessa categoria permite percebermos como os processos de construção de categorias sociais configuram e reforçam relações de hierarquia social. Um recorte central para a compreensão da reprodução social de relações de poder e de subordinação é olharmos mais de perto para a ‘posição’ que ocupa a ‘jovem mulher’ nesse cenário (CASTRO, 2008, p. 124).

WHITAKER (2008), ao tecer considerações sobre estudos que se debruçaram sobre o tema juventude, aponta para a pouca atenção à juventude pertencente ao rural que aparece, muitas vezes, cobertas por generalizações ou até mesmo por preconceitos. O jovem, muitas vezes, é visto como um indivíduo de poucas aspirações escolares e profissionais. Essa falta de olhar para a juventude rural pode sinalizar a representação da hierarquia existente entre campo e cidade, na qual o primeiro sempre aparece desvalorizado. Felizmente, a autora diz que pesquisas recentes têm tido o cuidado para não se deixar levar por equívocos e generalizações ao falar da juventude rural. Para a autora, há aspectos semelhantes entre jovens da cidade e os que vivem no campo (roupas, amigos, gostos, linguagem) o que demonstra que, o jovem rural não está isolado do mundo globalizado e também não rejeita a autenticidade de ser camponês, pois há uma conciliação entre os dois universos. Desse ponto de vista, pode-se dizer que quase não há diferenciação entre os jovens do meio rural e os jovens que vivem na cidade.

WHITAKER (2008, p. 20) complementa que, no caso do jovem rural, “é possível dizer que se considera jovem quem ainda vive na casa dos pais e quem permanece solteiro, ainda que viva naquele ‘ir’ e ‘vir’ que caracteriza a juventude dos assentamentos de Reforma Agrária”. O importante é reconhecer que juventude não é homogênea. Juventude tem se tornado, cada vez mais, plural. Há grupos de jovens que tem especificidades que mudam de acordo com o contexto em que são envolvidos. Essa pluralidade de vivências é reflexo da sociedade como um todo, cada vez mais complexa. Os jovens provenientes dos meios rurais, por exemplo, possuem especificidades como: o pertencimento a uma família que possui raízes no campesinato, o constante contato com a natureza, aproximação com a produção de alimentos, os plantios, o

trabalho na família, o transitar entre o campo e a cidade e a forma como vivem as aspirações e as expectativas à educação. A especificidade em “ser do campo” enfrenta uma série de obstáculos, como, por exemplo, a distância entre a casa e as instituições de ensino, principalmente quando se trata de matrículas em cursos noturnos (WHITAKER, 2008, p. 23). No que diz respeito, por exemplo, ao acesso à educação, a autora lembra a diferença entre o jovem urbano pertencente a classes menos favorecidas e o jovem rural, dizendo que, além de estar mais distante fisicamente da escola, o jovem rural ainda tem menos acesso a informações e motivações sobre profissões, vestibulares, bolsa de estudos. Essas especificidades demandam planejamento e efetivação de políticas públicas voltadas à promoção de melhores oportunidades profissionais e educacionais a esses atores sociais.

Não se trata de contrapor o jovem rural ao jovem da cidade, “uma vez que os determinantes históricos que alteram conceitos e critérios relativos às idades da vida atuam em todos espaços físicos, muitas vezes de forma indiferenciada” (WHITAKER, 2008, p. 20). O problema está em reconhecer que as desigualdades entre os jovens encontram-se na estrutura de classe e na distribuição desigual do poder.

Portanto, o desenvolvimento deste trabalho passa pela compreensão de que juventude é parte do ciclo da vida que resulta de processos educativos e culturais que ocorrem em espaços diversos, entre eles a família e a escola. Esses processos podem gerar conflitos, uma vez que o processo de socialização lida com relações de poder (principalmente o poder do pai) e com o processo de constituição da identidade do indivíduo.

Identidade, grosso modo, pode ser entendida como resultado de práticas de um grupo social e, ao mesmo tempo, é algo em constante mudança, que vai diferenciando o indivíduo de outros, fazendo-o único em seu grupo social. Ou seja, não dá para pensar em identidade sem pensar a diferença e vice versa. A diferença permite ver o indivíduo naquilo que lhe é único e singular, ou seja, é aquilo que “escapa” às normas, ao que é estabelecido ou não está de todo transparente na sociedade. E, por sua vez, a noção de singularidade enfatiza a legitimidade das diferenças (RAGO, 1995; ROLNIK, 1995).

Como dito, é nesse contexto que se enquadra a temática proposta no presente trabalho cujo foco é a tentativa de relacionar juventude rural e relações sociais de gênero. Trata-se de pensar, no mínimo, duas importantes diferenças: a diferença do gênero e a diferença de estar no espaço social e físico de um assentamento de reforma agrária. Ao tratar dessas diferenças, é

possível visualizar as complexas teias de poder que envolvem a ruralidade nos seus mais diversos espaços de convivência, como na família, na comunidade, na escola. É importante lembrar que os estudos de gênero e geração no universo rural têm seu nascimento por volta dos anos de 1970 e têm avançado consideravelmente principalmente nas áreas da Antropologia e da Sociologia. Os movimentos de mulheres contribuíram para o campo e, num movimento de troca, são fortalecidos por meio deles. E, conseqüentemente, ecoam nas relações sociais, nas práticas cotidianas e discursivas que compõem a complexidade rural. SCOTT (2010, p. 18) explica que gênero e geração “são termos relacionais que implicam em hierarquias e reciprocidades horizontais que são constituídas como relações de poder entre pessoas de sexos e idades diferentes”.

Entendo que estudar juventude rural e relações sociais de gênero permite atenção às “franjas” do que se considera totalidade. Porém, focalizar a cultura a partir de uma perspectiva particular não significa esquecer o todo; pelo contrário, na medida em que se pesquisa o singular, o geral vai, aos poucos, sendo desvelado porque a cultura de um grupo não está isolada; ela é parte da sociedade e de todos os processos educativos, culturais e ideológicos presentes nela. Em resumo, constituímos a totalidade e, ao mesmo tempo, conservamos nossa singularidade e individualidade.

O conceito de cultura tem sensibilizado pesquisadores de diversas áreas como a Lingüística, a Filosofia e a História. Porém, a cultura entendida como atitudes, crenças, códigos de comportamentos, modos de comportamento foi criada na Antropologia. Na Sociologia e nas Ciências da Educação, por exemplo, os debates em torno da cultura tomam formas e apropriações variadas e, devido à sua complexidade, esse trabalho tenta uma aproximação com o conceito antropológico de cultura tal como delimitado por GEERTZ (1989). Interessante observar que os campos da Antropologia e Ciências da Educação apesar de serem diferentes, podem dialogar entre si, pois os campos têm como interesse as relações humanas e o processo de evolução do ser humano.

A Antropologia traz contribuição ao mostrar que todos os grupos humanos possuem cultura, superando, assim, a visão de que tudo aquilo que não pertencia aos costumes de uma camada superior ou abastada era considerado folclore ou algo parecido como não civilizado, exótico etc. Isso provoca discussões polêmicas sobre a linha que separa uma cultura, considerada popular do que é entendido como cultura erudita ou cultura imposta. As diferentes culturas

movem-se dentro da organização social; transformam-se, pois estão em interação constante e contribuem para o desenvolvimento dos grupos sociais.

A cultura, portanto, é inerente ao ser humano e está ligada, fundamentalmente, aos modos como os indivíduos dão sentidos ao mundo e às suas experiências; está ligada aos modos de vida que são legítimos e devem ser respeitados. Assim, ninguém atribui cultura a ninguém, pois todos os sujeitos estão imbuídos da cultura que produzem e a transmitem às gerações por meio de diversos processos interativos entre os seres humanos. É por meio da cultura que os sujeitos afirmam sua existência e, ao aperfeiçoá-la, caminham para um grau maior de humanização. Em resumo, o ser humano é um produto da cultura.

O conceito de cultura reelaborado por GEERTZ (1989) mostra que a cultura é parte essencial no processo de formação do ser humano. Surge como um conjunto de mecanismos de controle que regulam o comportamento e que o ser humano depende da cultura para ordenar o seu comportamento, pois a cultura estabelece os limites e as fronteiras para o desenvolvimento de um grupo social. De acordo com o autor, os padrões culturais podem ser entendidos como “mecanismos simbólicos para controle do comportamento”, sem os quais o comportamento do ser humano seria:

... ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 1989, p. 33).

A cultura permite a interação entre os seres humanos nas mais diversas práticas do cotidiano. Ela é um movimento que dá significado a diversas situações sociais e, por ser dinâmica, ajuda a compreender que todo ser humano está na cultura e, portanto, todos produzem cultura. Assim,

... a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas (GEERTZ, 1989, p. 37).

Do exposto, é possível entender que a cultura é produto de um mecanismo de trocas que nos humanizam e promove a sociabilidade dos grupos, pois ela atua sobre o ser humano. A cultura é constituída por um sistema simbólico (normas, leis, artes etc.) presente nas atividades humanas; ela é o universo de sentido e de valores que o grupo social dá àquilo que considera como sua realidade e que retrata, pois, modos de vida. As variações na cultura fazem sentido para os grupos que vivem essas variações e são resultados de sua história, da sua existência. Entender essas diferenças como práticas culturais contribui para a superação de preconceitos e, por sua vez, contribui para o respeito à dignidade humana. Disso, pode-se concluir que “por meio do conceito de cultura, elimina-se qualquer possibilidade de diferenças ligadas à raça, à etnia, ao espaço, ao clima, a todas aquelas idéias do século XIX que ajudavam a manter a dominação e a justificá-la” (WHITAKER, 2003, p. 18). Isso porque a função dos fenômenos culturais é integrar os seres humanos e isso pode ser vislumbrado, por exemplo, como força política quando um grupo busca se emancipar. O ser humano, quando desarticulado ou desenraizado de sua cultura, corre o risco de se desumanizar, pois ele é dependente das relações sociais e padrões culturais que devem estar em equilíbrio constante.

Outro ponto a se considerar é que, desde o nascimento, o ser humano é posto em contato com a cultura que, ao atuar sobre ele, vai moldando e controlando esse indivíduo de acordo com os valores e padrões culturais que fazem parte do seu grupo.

WHITAKER (2003) diz que se considerarmos as expectativas dos familiares que esperam a chegada do bebê, veremos que a cultura pode atuar sobre o ser humano até mesmo antes do seu nascimento¹⁴. A autora observa que essa atuação da cultura sobre o bebê, ou melhor, sobre o ser humano ao longo de sua vida, não acontece de forma unilateral. É um processo dialético que envolve contradições. O ser humano não recebe passivamente a cultura; reage às imposições de padrões de comportamento e, ao utilizar mecanismos de resistência, promove transformações.

Nesse processo, surge o que poderíamos chamar educação e toda a contradição que ela carrega, enquanto processo de formação. O modelo de educação cumpre o mandato de manter a ordem ao ser considerado como um instituto da sociedade que prevê a manutenção da ordem em que as pessoas devem pertencer a determinados quadros de comportamentos que são considerados “normais” e, portanto, cabe à instituição escolar, por meio de discursos ideológicos, manter e

¹⁴ WHITAKER (1988) chama esse fenômeno de “didática da gravidez”.

reproduzir padrões valorizados pelos grupos dominantes presentes na sociedade. Esse modelo de educação nega, assim, que as diferenças possam ser enaltecidas. Por outro lado, a educação constitui o motor para o desenvolvimento social estratégico. Ao pensar sob essa ótica, caberia à educação problematizar e renovar os padrões e não conservá-los.

Por isso, no desenvolvimento deste trabalho, as atenções à cultura e à educação servirão como um guia, uma vez que entendo que a cultura e a educação estão em todas as dimensões da vida social. A cultura atua diretamente sobre o ser humano e a educação é vista como ferramenta importante para integrar a cultura nesse processo que, por ser dinâmico, passa por transformações de acordo com o tempo e com o espaço.

WHITAKER (2003), citando Paulo Freire, ressalta esse caráter dinâmico da cultura, ou seja, seu processo constante de aperfeiçoamento conduz o ser humano à busca de processos que possam humanizá-lo. Esse processo pode acontecer, por exemplo, através da educação que pode representar autonomia do sujeito para tomar decisões, questionar convenções sociais e neutralizar mecanismos de discriminações e, assim, contribuir para mudanças. SANTOS (2007, p. 44) complementa que estudar a cultura “exige que consideremos a transformação constante por que passam as sociedades, uma transformação de suas características e das relações entre categorias, grupos e classes sociais no seu interior”.

LARAIA (2009) observa que as mudanças na cultura parecem ser sutis, mas atingem as gerações diferentes dentro de um mesmo grupo social. É comum, por exemplo, pais e avós estranharem comportamentos de seus filhos e netos e vice-versa. Para o autor, as mudanças são comuns, mas

... não ocorrem com a tranqüilidade que descrevemos. Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobrenatural. As segundas contestam a sua permanência e pretendem substituí-los por novos procedimentos (LARAIA, 2009, p. 99)

Portanto, a cultura não é consenso social, ela é diversificada e vivida pelos indivíduos de forma plural e depende, muitas vezes, da experiência, da transmissão de valores e dos modos de viver dos sujeitos. A cultura, por meio de teia de signos, codifica o mundo e, é por meio dela, que as pessoas dão significados aos objetos, às situações, aos acontecimentos e até mesmo a outras

peessoas. De posse desse código, os indivíduos se movimentam na sua cultura e buscam agir de forma que seu comportamento possa ser aceito pelo grupo social do qual faz parte.

1.1. Para não cair em “ciladas”...

FREIRE (2005) ajuda a compreender que o ser humano não vive de uma única cultura e ressalta a importância de se perguntar qual o sentido de cultura que determinado grupo social está produzindo. Isso porque, muitas vezes, discursos ideológicos veiculam uma concepção de cultura única e, portanto, determinados grupos sociais encontram-se desprovidos ou afastados dela. A cultura não está imune às relações de dominação. O que não se pode perder de vista é que todas as pessoas possuem e produzem sua cultura e elas não podem ter sua cultura ignorada ou menosprezada em função de uma cultura tida como oficial, pertencente a um grupo dominante. Essa forma de pensar chama a atenção para o caráter de interação que constitui a complexidade do comportamento humano. Não se trata apenas de aceitar as culturas diferentes e sim acolher os dados, os elementos ou as práticas de outras culturas, permitindo que o ser humano possa se (re) conhecer, conviver com a alteridade e se integrar na cultura considerada legítima.

WHITAKER (2003), tomando como base Geertz, afirma que o conceito de cultura tem como finalidade compreender e valorizar “outros modos ou maneiras de ser”, afastando preconceitos. A autora diz que a função da cultura é humanizar um ser que, ao nascer “está aberto a todas as possibilidades, mas ele tem que nascer em um meio sócio-cultural e ele precisa internalizar essa cultura para que se humanize”. Em resumo, a cultura é condição do processo de humanização (WHITAKER, 2003, p. 17).

Do exposto, pode-se concluir que as práticas culturais constituem a base da organização da sociedade. Ao envolver valores, conhecimentos, modos de comportamento e formas de viver, o conceito de cultura é um conceito que valoriza a diversidade e fortalece a identidade ao atuar contra desigualdades. As pesquisas de WHITAKER (1984) mostram que o aprimoramento da cultura permite que os diversos atores sociais questionem e lutem contra os processos de opressão. Um exemplo disso está nos movimentos sociais que buscam aperfeiçoar a cultura no intuito de diminuir ou até mesmo superar discriminações. Mas esse processo não é tranquilo, pois

a cultura se depara com a ideologia. Ideologia é um conceito complexo e pode ser confundido com cultura. Entretanto, a autora alerta para o fato de que “qualquer elemento cultural pode ser manipulado ideologicamente na luta pelo poder”. Portanto, ainda segundo WHITAKER (1984; 2003), é preciso tomar a ideologia no sentido marxista para observar que ela possui mecanismos eficientes que, ao serem introduzidos no cotidiano, dissimulam práticas de dominação e justificam certos fenômenos como sendo práticas culturais. O conceito marxista clássico de ideologia está diretamente vinculado às idéias de poder e de dominação que, ao invés de promover a humanização, justificam formas de opressão e, nesse sentido, cultura e ideologia são conceitos antagônicos.

Para GEERTZ (1989), a ideologia é um dos componentes da cultura. Porém, WHITAKER (2003) diz que a ideologia não está dentro da cultura; eles são conceitos opostos. Enquanto a cultura procura integrar os seres humanos, a ideologia é o oposto: ela desintegra, hierarquiza e oprime. A ideologia se apodera dos valores que estão na cultura e os manipula de forma a transformá-los em instrumentos de dominação e de opressão.

Eis um alerta importante ao tomar o conceito de cultura na interpretação dos fatos que acontecem na sociedade, pois em diferentes situações sociais, varia o grau da dominação. É importante discernir o que está no plano da cultura daquilo que está no plano da ideologia para melhor compreender os conflitos vividos nas relações sociais. É importante pensar o processo cultural, submetido a um processo ideológico necessário à dominação. Por isso, é necessário captar, nas representações dos dominados ou oprimidos, os conteúdos ideológicos impostos a partir da dominação.

Ainda de acordo com WHITAKER (1984), a cultura tem um caráter de resistência aos processos ideológicos de dominação que marginalizam e alienam as pessoas de acordo com as diferenças que elas carregam. A importância da produção da cultura está em diminuir ou até mesmo superar a força da ideologia que impede a evolução de uma cultura suficientemente integradora.

A ideologia, por meio de processos como dissimulação, manipula causas, justifica práticas de dominação e naturaliza preconceitos, sob o argumento de que práticas de opressão são culturais, pois, parte das diferenças entre as pessoas para disseminar preconceitos e são os preconceitos que desenvolvem e fortalecem a ideologia que vai naturalizar as práticas de opressão e de dominação entre os grupos sociais. Exemplos disso são práticas de violência

cometidas contra as mulheres, negros e crianças. Dessa forma, o sujeito, sendo portador de preconceitos, acaba por disseminar idéias que não são suas, atribuindo aos indivíduos que sofrem com a opressão a responsabilidade pelas falhas da sociedade. Exemplo banal é atribuir à criança o seu fracasso escolar ou, ainda, atribuir ao homem do campo, o atraso do Brasil e que boas escolas, hospitais, coleta de lixo, transporte de qualidade devem pertencer somente aos meios urbanos (WHITAKER, 1992; 2003).

Portanto, as práticas sutis de opressão são justificadas a partir do argumento de que estas práticas são culturais, fazem parte do grupo social a que pertence o ser humano e que, por isso, as relações de poder decorrentes são entendidas como naturais. FREIRE (2005) observa que a opressão, numa dimensão antropológica mata a cultura do outro, anulando o saber ou o conhecimento que o outro tem do mundo. As práticas de dominação e de opressão estão no plano da ideologia que, ao naturalizar tais práticas, provoca rupturas na cultura.

A ideologia é desumanizadora enquanto que a cultura permite aos sujeitos afirmarem sua identidade e defender, assim, sua integridade por meio de uma vida digna. A humanização, possível pela cultura, é capaz de criar mecanismos para superação da exclusão e, assim, promover a emancipação humana. Portanto, nenhuma forma de opressão pode ser considerada cultural (FREIRE, 1997; WHITAKER, 2003).

Os autores citados ajudam a entender que a atuação da ideologia não é totalmente percebida, pois ela “não é um credo articulado, um conjunto de afirmações verbais que deve ser aprendido e acreditado; está incorporada à forma como as pessoas vivem – ‘absorvida’ pelo modo em que as pessoas atuam e se relacionam” (BAUMAN, 2008, p. 19).

1.2. A Educação

A educação é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação, valorização e de representação das formas de subjetivação de mulheres e de homens. Em seu caráter informal, a educação é um processo de socialização que se inicia na gravidez ou talvez na concepção, quando a família produz as expectativas com relação ao bebê que está sendo gerado. WHITAKER (1988, p. 25) lembra que “nos primeiros anos a educação na família tem uma ação fortemente domesticadora para ambos os sexos”. Porém, as crianças serão “educadas” de forma diferente, de acordo com o que é considerado padrão para os meninos e para as meninas. Essa diferenciação na socialização acaba por produzir um distanciamento e, pode-se dizer, até mesmo oposição entre mulheres e homens, acarretando conseqüências ao longo da vida. Aliás, diferenciação não é um termo adequado, pois a diferença (e não desigualdade) é louvável. O problema ocorre quando a diferença é interpretada como “inferioridade dos ‘diferentes’, o que se faz evidentemente tomando como padrão, em nosso tipo de sociedade, o indivíduo do sexo masculino, branco, cristão e ocidental. E o problema se agrava porque, no nível psicológico, são atribuídas certas características aos ‘diferentes’ – características construídas culturalmente e que são, ideologicamente, a eles creditadas como naturais” (WHITAKER, 1988, p. 41). E esse tipo de diferenciação é o que gera as desigualdades e fere o processo da constituição de identidades o que, inevitavelmente, passa pelo gênero. Tudo isso está veiculado pelos processos de educação considerados informais e também na educação formal. Esta investigação vai, portanto, buscar elementos que derivam dessa dialética.

No que diz respeito à educação formal, observa-se que a instituição escolar é um espaço que, segundo FOUCAULT (1985), pode ser entendido como uma das instituições que normatiza, disciplina e classifica os indivíduos na hierarquia social, distribuindo formas e jeitos de ser. É um dos espaços em que a estrutura de poder é produzida por meio de mecanismos sutis de seleção e de exclusão¹⁵.

Felizmente, a educação é contraditória: ela detém o poder de subverter as convenções e reestruturar as relações sociais entre as pessoas. Apesar das tensões entre reproduzir exclusões e

¹⁵ Um desses mecanismos é o mito que envolve o discurso de vocação (BOURDIEU, 2004)

homogeneizar grupos, a educação é um dos componentes da mobilidade social e da valorização da diversidade cultural, pois a convivência entre as diferenças é uma constante na formação social e cultural dos indivíduos. Parafraseando FREIRE (2005), a educação pode prescrever comportamentos, por meio de processos de domesticação, mas pode libertar por meio de processos de conscientização e de humanização. E, quando há uma atenção para as relações desiguais de poder que atravessam toda a maquinaria escolar, é possível criar modos de ser que possam romper com aquilo que, ideologicamente, é construído como tradicional ou natural. Para isso, é essencial que seu caráter contraditório possa ser superado. A educação, nesse sentido, é autêntica e dinâmica: é o principal veículo de transmissão da cultura, sendo, pois um instrumento de emancipação que pode, inclusive, denunciar e combater a violência que permeia a manipulação da cultura.

E é justamente por promover a emancipação que a educação escolar é um campo que vem sendo conquistado por movimentos sociais na busca de igualdade de direitos e de oportunidades e, portanto, de superação de discriminações. Luta-se para que as práticas educativas possam ser apropriadas e defende-se uma educação que, baseada nos princípios de cooperação e solidariedade, todos os grupos sociais possam participar da discussão sobre a educação, como sujeitos de direito e, no dizer de FREIRE (2005), de decisão que dialogam entre si. Pautada pelos valores de igualdade e de liberdade, a educação pode ter sua contradição superada.

CAPÍTULO II

A visibilidade e importância das relações de gênero na academia

Pensar nas questões sociais de gênero implica posicionar a atenção para a diferença no cenário de direitos, cidadania e autonomia. Neste capítulo, prevalecerão considerações sobre a categoria de análise gênero, principal categoria de análise a me motivar a estudar juventude rural.

As décadas finais do século XX são consideradas décadas importantes nos cenários educacional, político, social e cultural no Brasil. Destacamos, neste trabalho, o fortalecimento de diversos movimentos sociais em luta por direitos e a promulgação da Constituição de 1988 que garante a universalidade de direitos. É um período de intensa produção intelectual sobre igualdade/equidade, desenvolvimento, democracia, exclusão/desigualdade que resultou em conquistas no que diz respeito a práticas inclusivas e ao exercício de cidadania. É um período em que, por exemplo, estudos rurais e estudos de gênero são fortalecidos na academia e também fora dela.

Durante todo o século XX e início deste, uma série de discursos, de teorias e de práticas abordam a atuação da mulher nas esferas social, política e cultural. Este período mostra, por exemplo, o fortalecimento do movimento feminista e a emergência de políticas públicas e práticas pedagógicas que se preocupam em superar discriminações de gênero nos bancos escolares. BRUSCHINI (1985) lembra que a década de 1970 foi reconhecida como a década da mulher devido às grandes lutas das mulheres contra formações ideológicas que justificavam e naturalizavam mecanismos de opressão a partir de argumentos baseados na diferença sexual. Autoras clássicas como, BEAUVOIR (1970), BELLOTI (1979), MEAD (1969) e SAFFIOTI (1979)¹⁶ deram um grande impulso para o aprofundamento e visibilidade das questões (teóricas e

¹⁶ BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão: o descondicionalismo da mulher**. Petrópolis: Vozes, 1979.
BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 1. Fatos e mitos. 4^a ed. Difusão Européia do Livro, 1970.
MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
SAFFIOTI, H.I.B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

práticas) que permeavam as relações entre mulheres e homens. Assim, as lutas dos movimentos sociais aliadas aos estudos de pesquisadoras¹⁷ sobre as relações de gênero tiveram repercussões positivas que fizeram disseminar e criar visibilidades não só para as desigualdades entre mulheres e homens, mas envolveu olhar para uma dimensão mais ampla, por exemplo, desigualdades nos meios rurais e diferenças de gerações, tema abordado nesta tese.

De forma semelhante, pode-se dizer que as lutas de movimentos sociais e trabalhos acadêmicos sobre acesso à terra também não são tão novas no Brasil, mas tiveram sua intensificação a partir da segunda metade do século XX. Apesar de os movimentos de mulheres e movimentos pelo direito à terra parecerem diferentes, a tônica desses movimentos é a superação das desigualdades em prol da emancipação humana. Não é difícil perceber a questão do gênero atravessando tanto em um como em outros movimentos. Ou seja, todos os movimentos sociais estão atravessados pelas relações de gênero e todo o movimento de mulheres está atravessado por outras questões, pois não se trata de pensar apenas a discriminação da mulher branca, heterossexual, classe média, adulta (ROSEMBERG, 2001). O desafio proposto é que a luta não seja apenas pela igualdade de oportunidades e sim pela valorização da diversidade que provoca reflexão sobre estratégias de luta contra preconceitos e homogeneização. As propostas começam a ir além da igualdade entre homem e mulher e a categoria de análise gênero passa a ser atravessada pelas linhas de classe, de raça, de etnia, de orientação sexual, de geração, entre outras (ROSEMBERG, 2001).

O que fica evidente é que, adentramos o século XXI com muitos avanços, nos quais os cenários rural e urbano brasileiros passaram por transformações que devem ser reconhecidas. WHITAKER (2001) traça um painel sobre a presença da mulher no cenário atual brasileiro, chamando a atenção para a importância da educação na conquista de espaços. Como exemplo, podemos destacar: maior acesso à escolaridade, inclusive a cursos de nível superior desenvolvendo carreiras de prestígio social; conquista de políticas públicas específicas para mulher no combate, por exemplo, à violência doméstica; a atuação da mulher no campo formal da política; reestruturação da organização familiar por meio da incorporação de novas práticas, como, por exemplo, o homem assumindo algumas tarefas domésticas. Nos meios rurais, pode-se citar que, recentemente, a mulher conquistou benefícios trabalhistas ao ser reconhecida, legalmente, como trabalhadora rural. Conquistou, também, o

¹⁷ Uso o feminino, em “pesquisadoras”, pois ainda é uma maioria feminina que se detém nos estudos sobre as relações sociais de gênero.

direito legal de posse da terra, pois até então todo do seu trabalho era “escondido” sob o discurso de prestar uma ajuda ao marido”¹⁸. Entretanto, WHITAKER (2001) confirma que apesar dos avanços, há entraves, ambigüidades e contradições. Convivemos, no século XXI, com muitas questões não resolvidas. Exemplos não faltam: alto índice nas taxas de analfabetismo, desemprego, subemprego, exploração do trabalho infantil, evasão escolar, violências (físicas, simbólicas e psicológicas) justificadas na diferença sexual, racial, étnica, religiosa, de geração. No que diz respeito às questões sociais de gênero, basta lembrar a dupla jornada de trabalho, ainda tão comum no cotidiano brasileiro. No campo das profissões, não é difícil depararmos com preconceitos contra a capacidade feminina em determinadas áreas, principalmente quando dispõem de alto *status* científico. As pesquisas de WHITAKER (2001), por exemplo, apontam para a predominância, no campo de profissões de nível superior, do exercício de atividades ligadas ao “cuidar” ou “servir” realizadas por mulheres, tais como: Fonoaudiologia, Serviço Social e Licenciaturas.

2.1. A categoria de análise gênero na academia

PIERUCCI (2007) faz uma contextualização sobre o que ele chama de “história intelectual” do movimento feminista. Partindo da metáfora das “três ondas”¹⁹, o autor destaca três grandes momentos na história do feminismo, focalizando os avanços no contexto das “lutas *teóricas* e conquistas *conceituais* do pensamento feminista”. A primeira onda se refere ao feminismo do século XIX que primava em denunciar e combater o sexismo. A tônica desse momento era lutar pela a igualdade entre os sexos. O autor conclui, portanto, que essa “onda de teorização feminista foi igualitarista” (PIERUCCI, 2007, p. 31).

A defesa da igualdade entre os sexos segue até por volta de 1968, quando a diferença começa a ser valorizada, caracterizando a “segunda onda”. É um momento que tem como marca a

¹⁸ A autora cita inúmeras passagens da História do Ocidente em que as mulheres desenvolveram funções de extrema relevância para a evolução da Humanidade, ignoradas pela história “oficial”, mas visibilizadas pela História “dos excluídos” - Nova História (WHITAKER, 2001).

¹⁹ Segundo LIMA NETO (2010), a metáfora das três ondas foi elaborada por FRESTON (1994) para situar as religiões pentecostais. Ver: LIMA NETO, F. P. Crer, Aprender e Sentir – o tripé estratégico para transmissão de visão de mundo do casal Kalley, na inserção do protestantismo no Brasil no século XIX. **Tese Doutorado em Educação Escolar**. UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

importância da valorização das diferenças que caracterizam a mulher em relação ao homem. Segundo PIERUCCI (2007), há uma renovação nas pesquisas e feministas, como Anne Oakley e Gayle Rubin, começam a utilizar a expressão “diferença de gênero” para distinguir a diferença sexual. Disso, resulta um esforço em fundamentar teoricamente a diferença entre sexo e gênero, o que trouxe uma revolução para as Ciências Humanas. Gênero passa ser entendido como uma construção social e cultural, que se dá a partir da diferença entre os sexos - base biológica, mas criando ilusões que naturalizam essa construção. A distinção sexo/gênero teve grande impacto “sobre práticas cotidianas e lutas políticas de mulheres e, ao mesmo tempo, sobre a teorização feminista, que passou a florescer como nunca” (PIERUCCI, 2007, p. 33).

Em síntese, enquanto a primeira onda se caracterizava por igualitarista, a segunda onda era caracterizada por ser diferencialista. Porém, ao valorizar a diferença, as feministas, concentradas em valorizar “A Mulher”, acabaram caindo, segundo PIERUCCI (2007), nas “ciladas da diferença”. “‘Gênero’, distinguindo o feminino do masculino, logo se fixou como categoria dicotômica”. Os estudos estavam concentrados numa “oposição universal de sexo”, em que “a” mulher era “a” diferença do homem, sem considerar as “diferenças” entre as próprias mulheres que ficavam ocultas num único tipo de mulher: branca, ocidental e pertencente à classe média. Era fundamental que os estudos de gênero considerassem, no mínimo, as diferenças de classe e raça. Assim, a produção acadêmica, buscando respaldo em Foucault e Thompson, começou a se interessar pelas relações de poder entre as mulheres. É a partir da atenção à multiplicidade feminina que surge, nos anos 1980, a “terceira onda” (PIERUCCI, 2007, p. 38-9).

A terceira onda inaugura o reconhecimento da complexidade do gênero que passa a considerar as especificidades das mulheres. Isso porque as questões sociais de gênero estão presentes entre vários tipos de relações sociais e os interesses das mulheres se diferenciam a partir da posição social e cultural em que se encontram. Portanto,

A nova exigência posta para as análises de gênero era a de não se poder ignorar o fato histórico e também existencial de que a identidade de gênero está intrinsecamente vinculada com outros aspectos significativos da posição social e da pertença cultural, sob pena de não darem conta da verdadeira relação de opressão que o sexismo representa. Se não se pode isolar o sexismo de outras formas básicas de subordinação e opressão, o gênero não pode do mesmo modo ser isolado dessas formas de identificação sociocultural (PIERUCCI, 2007, p. 41).

No contexto dos anos de 1980, ressaltamos, ainda, a importância de Joan Scott, para a difusão teórica do conceito de gênero por meio da publicação do artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* publicado em inglês em 1986 e em francês em 1988. No Brasil, o artigo foi traduzido do francês para o português em 1990 e, em 1995, foi traduzido e revisto do original em inglês para o português.

De acordo com SCOTT (1995, p. 80), gênero é importante categoria relacional de análise histórica porque apreende como um dos dispositivos do poder é estabelecido e disseminado nas sociedades, permitindo caminhos para compreender as relações sociais e, conseqüentemente, para romper com naturalizações. A utilidade do conceito gênero está em desconstruir significados que foram socialmente construídos e mostrar que, quando construídos em torno da diferença sexual, podem e devem ser reconstruídos. Nesse modo de pensar, é crucial uma atenção aos “modos pelos quais as sociedades representam o gênero e servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência”.

SCOTT (1995) divide seu conceito de gênero em duas partes: 1. “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; 2. “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Enquanto elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças físicas, o gênero aponta quatro elementos inter-relacionados: símbolos, conceitos normativos, organização social e identidade subjetiva. Este esboço não se aplica apenas às relações de gênero: serve para examinar qualquer processo social. SCOTT (1995, p.88) confirma que sua teorização é desenvolvida em sua segunda proposta, na qual o gênero

(...) é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente... Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Nesta proposta, SCOTT (1995, p. 89) vê a diferença sexual como

(...) uma forma primária de dar significado à diferenciação. O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/as começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

LOURO (1995), ao analisar as implicações que o texto de Scott traz às pesquisas, afirma que gênero se refere “à construção social e histórica dos sexos” e tem como objetivo mostrar o caráter social das distinções baseadas no sexo. O conceito gênero foi introduzido para legitimar os estudos sobre a mulher, “conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante” para questionar desigualdades e hierarquias baseadas na biologia. Mas, essas não seriam as razões pelas quais a categoria se consolidou, e sim devido à “sua carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social, mas também o biológico, a cultura e a natureza” (LOURO, 1995, p. 103).

A autora explica o gênero como um dos fatores da diferenciação, da distribuição e da construção do poder. Para ela, o conceito foucaultiano de poder está no centro da proposta de Scott. Nessa direção, Louro mostra como questões principais:

(...) a ênfase nas práticas discursivas, a descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um poder ‘capilar’ que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. Certamente obrigam a rever muitos dos elementos fundantes da historiografia, a revisar questões e teorias, a ampliar a idéia de fontes, a questionar critérios de periodização, a recuperar ou reconstruir metodologias. E aqui novamente é possível afirmar que esse encontro não se dá sem resistências e contestações (LOURO, 1995, p. 111).

Considero importante ressaltar que as relações sociais de gênero estão muito próximas das relações de poder tal como é estudado por FOUCAULT (1985) que, apesar de não se deter nas questões de gênero, teve sua teoria aproveitada pelos estudos de gênero. O poder não é visto como algo que se detém ou conquista, mas se exerce. É uma prática social. Para FOUCAULT (1985), as relações de poder são tensas, remetendo mais a processos e a práticas cotidianas do que a fatos acabados. O que se tem são efeitos e práticas de poder. Isso quer dizer que não há indivíduos que apenas possuem o poder enquanto outros são destituídos totalmente dele. A mecânica do poder assume as variadas formas ao controlar e estimular o corpo, penetrando no cotidiano dos indivíduos. O poder incide sobre o corpo humano para dominá-lo, para aumentar sua força e produzir o indivíduo. Ou seja, não pretende excluir o indivíduo e sim aproveitar suas potencialidades. Porém, onde há manifestação de poder, há resistências.

Com a introdução da categoria de análise gênero, houve um esforço cada vez maior, em perceber e problematizar os discursos naturalizadores produzidos a partir das discriminações.

Disso, resultou o interesse em se diferenciar, cada vez mais, o sexo biológico (masculino ou feminino) do sexo social (gênero). Esse modo de pensar enfatiza que a introdução do gênero não significa a separação do sexo. É nesse sentido que essa categoria desponta como uma tentativa de superar as dificuldades de teorias até então existentes para explicar as desigualdades entre os sexos.

Entendemos, portanto, que a categoria de análise gênero nas Ciências Humanas é uma forma de aprofundar os estudos sobre as relações entre mulheres e homens e ligá-las em seu caráter social, histórico e cultural. O gênero passa a ser entendido como uma construção social que atravessa a família, a escola, a igreja, o trabalho, rompendo com toda forma de polarização. Trata-se de uma categoria que está em constante processo de construção conforme os estudos avançam e se ampliam. O seu aspecto relacional permite pensar as diferenças nas relações humanas, relações que têm historicidade própria e, portanto, são mutantes, e não se afirmam sempre da mesma maneira (LOURO, 1995).

Quando se fala sobre a categoria de análise gênero, não se fala de uma categoria biologizante. É ir além: busca-se visualizar sujeitos que foram tornados invisíveis pela ideologia. A categoria gênero questiona universalizações e dualismos, desvelando mecanismos de exclusão. A partir do reconhecimento acadêmico dessa categoria nas Ciências Humanas, houve um esforço, cada vez maior, em perceber e problematizar os discursos que naturalizam discriminações de ordem sexual. Disso, resultou o interesse em se diferenciar, cada vez mais, o sexo biológico (masculino ou feminino) do sexo social (gênero), construído a partir da diferença biológica que produz, como seu efeito, o sujeito. A compreensão do caráter social do gênero foi importante por abalar o determinismo biológico que justificava práticas sexistas. Isso, segundo a autora, não significa a separação do sexo. É nesse sentido que essa categoria desponta como uma tentativa de superar as dificuldades de teorias até então existentes para explicar as desigualdades entre as mulheres e os homens.

Em síntese, a passagem dos estudos sobre mulheres para os estudos sobre gênero provocou um novo impacto ao ressaltar, por exemplo, seu aspecto relacional. Isto porque, ela desafia as raízes das desigualdades, ao trazer em seu rastro as outras diferenças, chamando a atenção para a percepção de que elas são atravessadas mutuamente. Dito de outra forma, gênero não significa uma variável que se refere ao masculino ou ao feminino como termos autônomos: vai além, pois está imbricado com o sistema de relações. Trata-se de um olhar para a diferença.

Mas não se trata apenas de teorias. O movimento de mulheres, enquanto movimento social, deve ser lembrado, pois possibilitou os quesitos necessários para legitimar a mulher como objeto de estudo e provocar visibilidades políticas, históricas e culturais. Isso porque o movimento e a categoria de análise foram constituídos numa relação de teoria e prática muito próximas. Portanto, ao estudar o gênero, também é importante entender o sentido das lutas desses movimentos.

Entendemos, assim, que gênero é uma categoria complexa que está pautada nas relações de poder e está fortemente presente nas instituições sociais como forma de atribuir significados aos indivíduos a partir da diferença biológica – o sexo. Ao longo dos séculos, a sociedade avançou e o patriarcalismo apenas parece superado. Não é difícil, por exemplo, depararmos com perguntas do tipo “quem dirige melhor: o homem ou a mulher” e obter como resposta como “a mulher é mais cautelosa, mais jeitosa, mais delicada”. Os dados produzidos e analisados por esta pesquisa confirmam que a ideologia patriarcal não foi totalmente superada: ela mostra-se no nível das mentalidades, nas práticas de socialização e nas formas sutis de discriminação que estão presentes na linguagem, são veiculadas em diversos meios como propagandas e novelas fazendo parte do senso comum.

No que diz respeito às desigualdades entre mulheres e homens, a ideologia escondida por trás de discursos que educaram a mulher exaltando sua docilidade e delicadeza é surpreendente: na esfera do trabalho, observam-se discursos que impedem a mulher de realizar determinadas tarefas por serem “pesadas demais”. Entretanto, basta um olhar atento para evidenciar a atuação feminina em tarefas pesadas, porém de baixo valor social. Exemplo disso: trabalhadoras no corte de cana; mulheres carregando lenhas; varrendo as ruas; sem contar que muitas mulheres chegam em casa do trabalho e vão cuidar dos afazeres domésticos e filhos pequenos (CARVALHO, 1999; SENA, 2001).

Outro fator importante no processo de introdução do conceito de gênero e da sua aceitação nas pesquisas brasileiras foi a organização de um seminário no qual participaram profissionais que produziram textos com o objetivo de fomentar discussões a respeito dos novos estudos²⁰ sobre as relações de gênero. BRUSCHINI (1997) afirma que o seminário, realizado em

²⁰O seminário, chamado “Seminário São Roque”, foi organizado pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas e financiado pela Fundação Ford, realizado na cidade com o mesmo nome (AUAD, 1998). Para além desse seminário, BRUSCHINI e UNBEHAUM (2002) apontam sobre a contribuição da Fundação Carlos Chagas na promoção de concursos, apoios a projetos e publicações como os *Cadernos de Pesquisa* para a consolidação dos estudos de gênero no Brasil.

1989, foi importante por ser um momento de reflexão teórica e que, antes mesmo da chegada do texto de Scott no Brasil, já se discutia a importância em relativizar os estudos (*apud* AUAD, 1998, p. 43-4). Foi um momento no qual se notou a importância em desdobrar os estudos e analisar as relações. Posteriormente, em 1992, as reflexões do seminário foram publicadas em forma de artigos, resultando em livro que, por sua vez, constituiu referência importante para a consolidação dos estudos sobre as relações sociais de gênero²¹.

Outro ponto a destacar no processo de evolução do conceito gênero está na própria origem da palavra. No Brasil, esse termo é a tradução do inglês *Gender*. Apenas para citar exemplos, a palavra gênero é vista como categoria gramatical que indica se determinados substantivos da língua pertencem a estado de ser feminino ou masculino ou neutro. Gênero também é uma categoria estudada no sentido de caracterização de estilos artísticos, musicais, literários ou, ainda, para se referir a gêneros textuais. Atualmente, a palavra gênero, entendida como relações entre os sexos, já aparece em alguns dicionários da Língua Portuguesa. Borba e colaboradores (2004, p. 672), por exemplo, assim explicam gênero: “categoria baseada na forma culturalmente elaborada que a diferença sexual assume em cada sociedade”²². Observamos também que a incorporação do conceito na legislação brasileira está presente em documentos oficiais. O conceito tem sido explicado em muitos manuais, cartilhas, livros, panfletos que tratam dos direitos humanos.

A visibilidade das relações de gênero no âmbito educacional vem conquistando a atenção de pesquisadoras/res. e educadoras/res, entre outras/os. O fortalecimento desse campo vem ocorrendo, principalmente, a partir dos anos 1990. BRUSCHINI e UNBEHAUM (2002) analisando projetos de oito concursos promovidos pela Fundação Carlos Chagas, que trataram da temática mulher ou das relações de gênero, no período de 1978 a 2000, apontam que no estudo da trajetória dos projetos, observaram poucos projetos aprovados na área da educação (de 170 projetos, 9 se dedicavam à educação), sendo que os estudos eram realizados predominantemente nas Ciências Sociais, na História e na Psicologia. Diante da falta de projetos na área educacional, a Fundação Carlos Chagas chegou a promover dois concursos privilegiando trabalhos que abordassem a educação. Esse incentivo, segundo as autoras, foi importante para o desenvolvimento desse campo temático, pois os trabalhos aprovados mostraram preocupação das educadoras feministas com as desigualdades entre alunas e alunos. Apesar da pouca presença nos

²¹ COSTA, A. O., BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

²² BORBA, Francisco Silva e colaboradores. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

concursos de projetos na Educação (mesmo incluindo História da Educação), os projetos se destacaram por não se restringirem ao papel da educação/socialização. Tais projetos “trataram de outros aspectos da questão, ampliando o olhar sobre o papel da educação nos estudos de gênero” e, essas formas de olhar não só refletem a educação como também “as diferentes dimensões da vida social” (BRUSCHINI & UNBEHAUM, 2002, p. 45-46).

Apesar do apoio da Fundação Carlos Chagas para o aprofundamento do campo temático gênero e educação, ainda são poucos os estudos que procuram cruzar as questões sociais de gênero com a educação. Pesquisas de ROSEMBERG (1993, 1996, 2001, 2002), ao constatarem essa dificuldade, afirmam que os estudos de gênero pouco contribuíram para a educação e vice-versa devido, de um lado à falta de unanimidade causada pela complexa “trama de jogos de poder, de alianças e contra-alianças, e de opções políticas e teóricas” e de outro lado, à falta de comunicação e interação entre as áreas acadêmicas e os agentes mais diretamente envolvidos na elaboração das agendas de políticas sociais, à “dificuldade de penetração da produção acadêmica nas instâncias que dispõem de poder na elaboração e implantação da agenda de políticas públicas” (ROSEMBERG, 2001, p. 65).

Assim, a adoção da categoria ajuda a entender que os significados não apresentam conteúdos fixos ou universais, podendo variar conforme os grupos sociais ou culturais e de acordo com o espaço e com o tempo. As representações de masculino e as de feminino, por exemplo, não são únicas. Logo, a utilidade da categoria de análise gênero está em desvelar significados que foram socialmente construídos e podem e devem ser reconstruídos. Nesse modo de pensar, é crucial uma atenção “aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência” (SCOTT, 1995, p. 82). As explicações para discriminações não estão em causas universais ou naturais, e sim, na busca de apreender os tipos de forças que centralizam este ou aquele sentido.

Pesquisar, sob a ótica dessa categoria, possibilita abrir novos caminhos e espaços, propiciando que práticas pedagógicas e discursivas sejam analisadas, não apenas no que diz respeito a gênero como também torna possível pensar sobre a diversidade em uma dimensão mais ampla. As propostas dos estudos de gênero querem ir além da igualdade entre mulher e homem, pois carregam a valorização das diferenças e das identidades em seu sentido mais amplo (cor, classe, opção sexual etc.). Sua adoção permite refletir sobre diversidade a fim de pensar em

estratégias de luta para combater formas de discriminações, de desigualdades, de preconceitos e de homogeneização, pois a diferença não deve ser motivo para as desigualdades. Por isso, todo trabalho acadêmico que envolva seres humanos poderia ser atravessado pela categoria de análise gênero, pois ela é uma categoria que está entrelaçada com todo o processo de formação de identidades e relações sociais, quer seja na Antropologia, na Sociologia, na Educação, na Saúde, na Política.

Tomando por base este contexto, esta investigação procurou centrar seu foco na categoria gênero numa situação bastante específica – assentamentos de Reforma Agrária, um novo espaço com novos atores sociais, retomando WHITAKER e FIAMENGUE (1995) e buscou captar a mudança social entre a tradição e a modernidade nas vivências de adolescentes do sexo feminino em suas expressões com os sonhos e as fantasias que expressam relações de gênero reais e ao mesmo tempo ideais.

CAPÍTULO III

Orientação Metodológica

“Caminhante, não há caminho. Faz-se caminho ao caminhar” (poeta sevilhano António Machado, citado por Leonardo Boff, 2010, p. 81)

A metodologia construída durante a pesquisa procurou ser fiel aos estudos rurais que defendem uma metodologia eficiente e, ao mesmo tempo, comprometida em desvelar preconceitos contra o rural e os sujeitos que nele atuam. Uma metodologia que, segundo WHITAKER (2002), assumisse uma flexibilidade, uma vez que pensar o outro implica em desapegos do que, aparentemente, está dado ou que é considerado aceito.

Não é novidade nas Ciências Humanas que a pesquisa é um processo social e dúvidas surgem nesse caminhar. As angústias sentidas revelam que a pesquisa não está dada: existe um caminhar para algo que vai, aos poucos, sendo desvelado, pois é inerente a qualquer processo de pesquisa/investigação. E mais: as angústias podem ser explicadas pelo fato de que o/a pesquisador/a traz, na sua história de vida, traços muito comuns ao tema que se propõe a estudar e, na pesquisa qualitativa, há uma relação muito próxima entre o sujeito que pesquisa e o sujeito participante da pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa permite olhar para as ações cotidianas e a aproximação com pessoas, seus comportamentos, modos de pensar e de sentir que, muitas vezes, são ignorados.

Muitas dúvidas surgiram, por exemplo, quando direcionei minha atenção para as relações sociais de gênero e juventude rural, principalmente quando optei por apenas a percepção das meninas adolescentes sobre sua juventude.

Mas o fator preponderante dessa escolha foi contribuir, nesta tese, para a visibilidade das mulheres rurais e, para isso, adotei como prerrogativa o fato de que as mulheres constituem grande parte da humanidade, mas quase sempre foram ignoradas, pois elas constituem a diferença do que é padrão: homem, heterossexual, branco, adulto. WHITAKER (1988) lembra que as

mulheres são parte do povo e o povo é considerado anônimo, tendo suas vozes e idéias abafadas para iluminar as figuras dos considerados grandes heróis.

Assim, é possível dizer que o grupo participante da pesquisa possui uma identidade de gênero. Esse grupo produz e partilha uma cultura em comum, possui modos semelhantes de perceber e sentir o mundo, produzindo determinados comportamentos. O interesse foi captar como as adolescentes constroem processos de interação com sua realidade e com os sujeitos que fazem parte dessa realidade a partir de elementos vivenciados em seu cotidiano. Para isso, foram identificadas adolescentes do sexo feminino estudantes da Escola do Campo “Hermínio Pagotto”, localizada no Assentamento *Bela Vista do Chibarro*, em Araraquara, interior do Estado de São Paulo que aceitaram participar da pesquisa e se dispuseram a escrever diários. A intenção foi dar importância para os aspectos cotidianos para captar as manifestações das práticas culturais compartilhadas pelos atores sociais que vivem no assentamento. É no cotidiano que o sujeito vive regras e seus modos de viver podem se apropriar ou desviar suas opções em relação às regras. A aproximação com o cotidiano permite

...colher os dados da transformação cultural, e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e sua reconstrução – e é em meio às práticas culturais e ao trabalho, que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História (WHITAKER, 1984, p.45)

Os contatos com as estudantes foram realizados logo no início do ano letivo de 2009 e os cadernos foram entregues logo a seguir. A previsão para o encerramento da coleta de dados seria em dezembro de 2009 e, nesse mês, seriam realizadas entrevistas com as mães. Tive como critério para escolha das meninas o fato de estarem estudando na Escola do Campo, a fim de melhor perceber questões educativas e culturais próprias do campo. O contato com as meninas dentro da escola propiciou, à fase de coleta de dados, um caráter oficial ou escolar, o que facilitou o acesso às estudantes e também propiciou uma certa responsabilidade em escrever vindo das meninas.

Após uma exposição sobre o que eu estava fazendo (uma pesquisa sobre juventude) e sobre o que estava interessada em ver (o que as meninas pensavam a respeito da sua juventude), entreguei a elas um caderno e pedi que ele fosse considerado um Diário e que elas pudessem escrever livremente sobre suas vidas. Garanti o anonimato das escritas e procurei deixar claro, a

elas, o meu respeito pelo desejo em escrever o diário e participar da entrevista. Nos diários, na contracapa do caderno, havia uma carta escrita a elas que reforçava o meu respeito à autonomia do sujeito e reafirmava que deveriam sentir-se livres para parar de escrever em qualquer momento que desejassem. Por questões éticas, foi escrito um documento de solicitação às mães (ou responsáveis) para a participação de suas filhas na pesquisa, pois eram menores de idade. Esses documentos estão em anexo.

No início, houve resistência ou receio por parte das meninas em relatar fatos do cotidiano no diário, mas à medida que visitava a escola e conversava com elas, fui conquistando simpatias e confianças e elas passaram a escrever. Esses contatos só foram possíveis graças à autorização da diretora da escola que me recebeu muito bem e permitiu minha visita à escola com frequência.

Outro fator que considero importante foram as visitas frequentes à escola, já que eu lia os diários e logo os devolvia, sendo sempre comum conversas com as adolescentes sobre as situações descritas. Essas atitudes possibilitaram o estabelecimento de uma relação de amizade e elas passaram a sentir mais confiança em mim como pessoa (e não como pesquisadora) e, com menos receio, as meninas passaram a ver em mim a possibilidade de conversar com alguém e narrar fatos que vivenciavam.

As visitas à escola trouxeram algumas vantagens para a pesquisa porque conheci alguns docentes, funcionários e estudantes da escola e com eles pude conversar sobre assuntos diversos, como, por exemplo, a rotina escolar no assentamento, o que me proporcionou aproximação com a realidade e o espaço social. Nesse processo, também tive contatos com moradores. Digo vantagens ao considerar que, no processo de organização e análise do material,

... o pesquisador, mesmo ao trabalhar apenas com o material escrito, está constantemente utilizando imagens que ele próprio registrou em sua mente, e que, embora às vezes incompletas, lhe permitem estabelecer a todo o momento a ligação entre uma informação particular dada por um informante, e o contexto todo do qual ela foi tirada (DEMARTINI, 1988, p. 64)

Os diários se tornaram importante fonte de dados para este trabalho. São histórias individuais relacionadas com o contexto de serem mulheres, pertencerem a um assentamento de Reforma Agrária, vivenciarem sua juventude. O processo de escrita revela a singularidade de um sujeito, evidenciando um discurso feminino que possui formas singulares de apropriação e de produção da cultura. Interessante lembrar que diários íntimos são considerados por historiadores

como fontes documentais e são retratados na Literatura. O diário é considerado uma prática de escrita feminina desde o século XVIII e suas autoras chegam mesmo a considerá-lo, muitas vezes, como uma “pessoa” íntima, em quem se pode confiar. Disso, decorre o uso de expressões vigentes ainda hoje como “meu querido diário”. Parece existir, no diário, uma espécie de “encantamento” ou uma relação de confiabilidade em que sentimentos íntimos são expressos. Aliás, livrarias e papelarias costumam vender ‘diários’ e muitos apresentam capa de cor de rosa e com cadeado, o que pode sinalizar para um signo da intimidade e do segredo.

Os dados dos cadernos (ou melhor, o conteúdo dos diários) foram enriquecidos com as entrevistas com as adolescentes, realizadas em julho, durante o período de recesso das aulas. A escolha do período do recesso escolar se deu por dois motivos: primeiro, para ressaltar a importância da escrita dos diários durante as férias e restante do ano letivo e o segundo motivo se deu devido à organização do processo de coleta de dados. A intenção era que o próximo semestre (agosto a dezembro) pudesse ser um período de transcrição e de leitura das entrevistas, o que propiciou um tempo hábil para consultar as meninas para quaisquer complementos dos relatos. Além disso, foi um momento importante para avaliar o desenvolvimento da coleta de dados e da metodologia adotada. As entrevistas utilizaram um roteiro flexível, elaborado a partir da leitura dos diários e procuraram contemplar aspectos como: infância, família, escola, trabalho, sonhos, perspectivas sobre casamento, filhos e a vida atual no assentamento.

As entrevistas foram agendadas antecipadamente e expliquei às jovens que o objetivo da entrevista era apenas perguntar sobre alguns assuntos escritos no diário e que eu não havia entendido. Porém, ao iniciar a entrevista, percebi que elas ainda sentiam vergonha de mim ou talvez receio do caráter formal da entrevista devido à presença do gravador. As meninas pareciam temer dizer alguma coisa que as comprometesse. Porém, ao falar alguma coisa sobre minha vida pessoal ou contar algo engraçado, logo ficavam à vontade e o gelo parecia estar quebrado. Esse receio pode ser explicado porque, para elas, eu ainda representava uma pessoa “oficial” ou “escolar” e isso poderia significar, a partir desta visão, denúncia e punição.

A leitura dos diários chamou a atenção para um aspecto da pesquisa que não fora pensado: as meninas, que tinham avós próximas, costumavam fazer referências a elas e essa situação provocou o desejo de conhecê-las. Entendi ser essa uma oportunidade de estender a coleta de dados e observar melhor os elementos de mudança, permanência e transição de uma

trajetória no que diz respeito à cultura, às relações de gênero e à juventude. Assim, a coleta de dados contou com entrevistas realizadas com mães e avós das meninas.

Ao refletir sobre esses passos, lembro BOURDIEU (2004) ao dizer que o campo faz o objeto: ele faz surgir categorias, novos rumos e até mesmo a redefinição do objeto. Essas entrevistas aconteceram em dezembro de 2009 e início de 2010, foram gravadas e também seguiram um roteiro flexível procurando contemplar partes importantes da vida, como: infância, educação familiar e escolar, trabalho, primeiros namoros, roça, o assentamento Bela Vista, casamento e filhos.

Conversei com as adolescentes e pedi a elas que escolhessem uma data e fui a casa delas, para realizar as entrevistas com as mães e avós. Senti, ao chegar a casa delas, que as mães pareciam pensar que eu quisesse saber sobre a situação escolar das filhas: talvez imaginassem que eu estivesse preocupada com boas notas, bom comportamento das filhas ou sobre a responsabilidade dos pais com a participação na vida escolar dos filhos. Logo que eu chegava, as mães logo falavam sobre a escola e que costumavam acompanhar o desempenho das filhas, participando de reuniões de pais. As avós demonstraram mais tranquilidade com a minha presença, apesar de me alertarem com frases do tipo “ah... eu não tenho a nada a dizer” ou ainda “não sei se respondi certo”.

Combinei com as meninas participantes da pesquisa que na terceira semana de dezembro, a pesquisa seria encerrada e elas me entregariam os diários. Porém, ao conversar com algumas meninas e ler os últimos parágrafos dos diários, nos quais elas contavam sobre as expectativas das férias e do Natal, observei que as meninas gostaram dessa atividade e relataram que iriam “sentir saudades” e, mais uma vez, a *práxis* da pesquisa levou-me, com certa alegria, a iniciar o ano letivo de 2010 na Escola do Campo e entregar novos cadernos a essas meninas. Assim, a coleta de dados por meio dos diários cresceu por mais um semestre letivo, o que favoreceu o seu aprofundamento. O método foi, portanto, acontecendo durante o processo da pesquisa, à medida que houve um envolvimento recíproco entre mim e as adolescentes e, porque não dizer, com as mães e avós. A parte subjetiva, inerente a toda pesquisa, só trouxe contribuições para o lado acadêmico da pesquisa.

Assim, a pesquisa contempla uma dimensão micro ao delimitar o tempo e o espaço para apreender o modo de vida dessas meninas e mulheres. Dimensão que cresce na medida em que se considera a riqueza qualitativa das histórias de vida que, obviamente, é parte de um contexto

social, histórico e cultural amplo. Considero que o estudo de uma situação específica permite que as diferenças sejam postas em evidência, sem perder ou ignorar a análise geral, a totalidade. Pelo contrário, trata-se de ver como o sujeito ocupa lugar na totalidade, deixando fluir sua experiência individual. Em resumo, o que se pretende é valorizar uma metodologia qualitativa, sem desmerecer, é claro, a importância que dados quantitativos possuem para toda e qualquer pesquisa.

3.1. Procedimentos

Conversei com pessoas diversas, vi cenas, entrevistei mães e avós. Utilizei diário de campo para registrar minhas impressões. Momentos distintos na coleta de dados: as conversas ficaram na minha memória e estão presentes durante a análise exigindo novas atenções; o material escrito permite visualizar o conjunto, mas é durante a análise que o material parece desvelar novos elementos sobre o assunto, pois

... o pesquisador está, desde a realização da primeira entrevista, analisando as informações que lhe chegam e está, até a última entrevista, inovando o referencial teórico e a técnica da pesquisa; ele lida, desde o início, com o geral e com o particular, na medida em que cada história de vida é um todo que se lhe apresenta. E são estas as razões que tornam este tipo de trabalho aparentemente tão fácil e ao mesmo tempo tão difícil (DEMARTINI, 1988, p. 70).

Foi possível obter uma amostra significativa das mulheres e com elas pude aprender muito, pois os contatos estabelecidos com essas mulheres proporcionaram uma relação dialógica enquanto eu na condição de “interlocutora”, ouvia as histórias. Apesar de não ser conceituada como “História de Vida”, posso dizer que as entrevistas revelaram histórias de uma vida riquíssima que contemplava temas diversos, refletia questões, promovia lacunas no pensamento, silenciava para deixar cair uma lágrima. Procurei explorar essas histórias escritas ou faladas por acreditar que os sujeitos transmitem, através delas, uma visão de mundo e de si mesmos. O pressuposto é de que esses fragmentos de histórias de vida podem servir à memória coletiva e fortalecer a identidade de um grupo social. São histórias que expressam comportamentos e modos de pensar que sofreram influências de uma época, de uma cultura, de um contexto social.

Ao mesmo tempo, as histórias são reflexos de uma memória subjetiva única, que resgata fatos e imagens que marcaram um momento vivido, sendo, portanto, um componente da sensibilidade – o que e como cada pessoa sente diante de acontecimentos, sejam eles recentes, no caso das histórias contadas pelas meninas ou histórias que ficaram no passado e são rememoradas no momento das falas, no caso das senhoras entrevistadas (DEMARTINI, 1988).

É obvio que o conhecimento não se faz apenas na produção dos dados, pois se deve compreender os fenômenos e interpretá-los, focalizando aspectos peculiares de cada situação relatada e procurando superar os obstáculos que aparecem no interior da investigação. Considerando essa premissa, foram valorizados o uso de recursos metodológicos interpretativos, seguindo o rastro de GEERTZ (1989), e procurei buscar retirar o máximo de sentido produzido pelas mulheres que participaram da pesquisa.

O texto constituído por interpretação não é um relatório de dados. Nele, deve-se verificar o inesperado, as contradições, as brechas, conflitos. Os dados podem se confrontar entre si, pois as “fontes” apresentam toda uma subjetividade que está sendo filtrada pelo que se passa no presente momento. O ato de falar e rememorar provoca o sujeito a refletir, a pensar a selecionar o que vai narrar.

3.2. Preparando a análise

Os sujeitos dessa pesquisa são pessoas que apresentam trajetórias de vida marcadas por processos migratórios, por rupturas, por construção e desconstrução de elementos culturais que influenciam a vida rural, social, individual e familiar. Esses elementos mostram um modo de vida marcado por memórias, afetos, dificuldades, relações, trabalho, namoro, gênero, afetos, relações sociais das meninas, crenças, normas e condutas. Para a análise, foi pensada uma sistemática de trabalho que permitisse compreender a totalidade dessas informações e manter, ao mesmo tempo, a individualidade das meninas, as protagonistas desse trabalho. Observo o cuidado que esse tipo de trabalho exige para que a análise não fique restrita a um mero descrever. Assim, para se ter uma análise que pudesse delinear a evolução entre práticas culturais, foi elaborado um roteiro de trabalho que contemplasse o estabelecimento de categorias a fim de visualizar rupturas, mudanças ou conservação nos padrões de comportamentos.

As categorias foram elaboradas após leitura dos diários e verificação dos temas recorrentes, comuns, divergentes ou inusitados. Temas pouco contemplados nos diários também chamam a atenção, pois, para um trabalho atento à diferença e discriminações, as lacunas não significam que determinados dados sejam inutilizáveis. A organização dos dados coletados exigiu inúmeras revisões, pois os assuntos não surgem de modo linear; foi preciso organizar e agrupar. Esse passo foi importante para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse tomar certa distância para melhor entender o outro e conhecer aquilo que por ora era desconhecido.

Reforço que a atenção está centrada na voz feminina que emerge da memória, da oralidade, da escrita, das expressões humanas. O discurso dominante tem uma marca que é a marca do padrão que anula as diferenças, ou seja: é um discurso masculino, branco, adulto, europeu, saudável e jovem (supõe o silêncio de mulheres, dos negros, das crianças, dos idosos). Por outro lado, não é possível ignorar que o discurso dessas mulheres é resultado de um entrelaçamento de várias vozes que constituem suas identidades e que, aos poucos, vão sendo reveladas.

Apesar de não termos como objetivo teórico metodológico adotar a análise do discurso, a análise dos dados fará uma menção à perspectiva de FOUCAULT (1985) que recusa interpretações universalizantes da ciência ao defender uma análise atenta à complexidade do que é dito, pois a tentativa de interpretação, para além do que é dito, pode significar uma tentativa de vetar o outro e, em consequência, corre-se o risco de não aceitar uma linguagem diferente da sua e reduzir a multiplicidade a uma teoria universal que subestima as diferenças. Quer dizer, há que se tomar o cuidado para não domesticar este ou aquele discurso e impor sentido às interpretações que se faz dele. Nesse modo de pensar, o discurso, entendido em sua autonomia, não está preso a categorias fixas ou sedimentadas. É entendido como um instrumento que amplia o repertório de experiências e permite a produção das diferenças.

Para FOUCAULT (1985), o discurso é entendido como “prática social” e como tal, está imbricado com as relações de poder e de saber. Por ser autônomo, ele deve ser buscado como tal e não julgado a partir de um saber posterior e superior. Dessa forma, é importante tentar situar as condições em que os discursos foram produzidos em termos de conjuntos de sinais. Os discursos irrompem em determinados lugares, em determinada época e em certo contexto. Portanto, não há discurso melhor ou pior do que o outro, pois o que interessa é o modo como ele foi produzido dentro de um determinado contexto social, histórico ou cultural.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

4.1. As protagonistas: Meninas – adolescentes

Antes da análise dos dados, sinto-me na obrigação de apresentar aquelas que eu chamo protagonistas, pois apesar de as mães e as avós serem participantes da pesquisa, as adolescentes constituem o centro do trabalho e a elas será dedicada maior atenção. Como apresentá-las? Essa é uma pergunta que me acompanha desde o momento em que fiz contato com elas pela primeira vez e a pergunta se fazia mais forte a cada encontro, a cada leitura dos diários, no momento da entrevista. Como ser fiel a elas ao tentar retratá-las? Penso ser importante traçar um perfil breve e, na minha visão, tento fazê-lo, não sem recorrer às notas do meu diário de campo e, desde já, apresento “pistas” que serão aprofundadas na análise e que já anunciam resultados.

1. ALINE (14 anos): Chama seu diário de “minha vida”, tratando-o como se fosse matéria escolar. Diz gostar muito de poemas e diz ser uma pessoa que gosta de amizades. Não havia escrito diário antes e sinto que ela gostou de escrever um diário. A adolescente dedica uma página inteira do seu diário para escrever a frase “Faça de sua vida uma história”, uma frase retirada de um programa de televisão (Rede Globo). Ela mora no lote, com seu pai e com sua mãe; o pai e a mãe trabalham no lote. Por morar no lote, utiliza transporte escolar até a escola, localizada no centro da vila. Em geral, sua rotina é ir à escola, realizar os afazeres domésticos, gosta muito de visitar suas amigas e gosta de assistir televisão. Aline participa de um projeto de educação física que incentiva a prática do futebol e ela diz gostar muito, tanto de praticar o jogo quanto acompanhar os campeonatos. Diz torcer pelo Time do São Paulo.

Possui dois irmãos: um adolescente, de 17 anos, que cursa o Ensino Médio técnico agrícola, em São Simão, e uma irmã de 13 anos. Aline diz gostar muito da família, apesar das

brigas. Para ela, a maior dificuldade de viver sua idade são as proibições impostas por seus pais: quase não a deixam sair de casa e não permitem que ela namore. Frisa que seu pai é um homem bravo. Além disso, sente-se muito incomodada com o controle social que a comunidade exerce em relação aos comportamentos das meninas. Apesar do controle social sentido na comunidade, Aline se lembra das relações de amizade existentes entre as famílias do assentamento e diz sentir um apego muito forte ao assentamento. Sobre suas aspirações, sonha em fazer uma faculdade e ter uma boa família. Disse que moraria na cidade para “ter o meu trabalho perto”, mas ressalta que “quando eu tiver meus filhos, eu vou estar sempre aqui. Eu nasci aqui, eu tenho que vir aqui sempre. Eu sou daqui. Mas eu vou para lá. Mas eu quero voltar”. No dia em que a convidei para a entrevista, ela estava com vergonha, com vontade de chorar. Seus olhos se encheram de lágrimas em vários momentos da entrevista e confirmou que a experiência de escrever diário foi boa, pois “a gente escreve o que não quer falar. Dá para desabafar”.

2. CAROL (14 anos). Nasceu em Tabatinga e mora no Assentamento *Bela Vista* desde pequenina, “desde que era bebê”. Mora com sua mãe na agrovila, próxima à escola. Tem dez irmãos, mas somente cinco moram com a mãe. Na época da pesquisa, apenas um irmão na casa trabalhava fora. Seu pai mora em Matão, não tem contato com ela e não contribui com pensão alimentícia. O segundo marido da mãe morreu devido a uma queda do cavalo, dentro do lote, que acabara de conseguir. Sua mãe trabalha no lote, não recebe pensão. Conheci a casa de Carol, entrevistei sua mãe e percebi que, de fato, a vida financeira da família é muito difícil. Carol disse gostar muito de escrever diário, apesar de quase não ter tempo de escrever, pois além dos afazeres domésticos, ela cuida de dois sobrinhos pequenos e participa do “Projeto Jovem Aprendiz Rural”²³, à tarde, na própria escola. Diferente de Aline que intitula o caderno ou diário de “Minha Vida”, Carol escreve, na parte intitulada “Matéria”²⁴ (muito comum em todos os

²³ O Programa Jovem Aprendiz Rural foi implementado em 2008, como parte complementar à ação pedagógica do Programa Municipal Escola do Campo é mantido do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR e conta com o apoio do Sindicato Rural de Araraquara. O objetivo é promover formação técnica e profissional a partir do desenvolvimento de habilidades voltadas para o cuidado com a terra (hortas orgânicas, agroecologia, aproveitamento do espaço, estudo do solo etc.) e para o empreendedorismo. Participam adolescentes, matriculados na escola, com idade compreendida entre 14 e 17 anos. Há sala de aula, terreno experimental e material didático gratuito. As atividades são preparadas e desenvolvidas por dois instrutores: sendo um voltado à parte pedagógica e outro voltado à agronomia.

²⁴ O nome da Matéria da qual trata o caderno (Língua Portuguesa, Matemática etc.), assim como dados pessoais e escolares é muito comum nos cadernos. Acredito que todos apresentem uma página específica para o estudante colocar esses dados.

cadernos escolares), o título “Sei lá”. Embora, com este título, Carol foi uma das meninas que escreveu bastante e foi uma das primeiras adolescentes a manifestar que gostava muito de escrever. Carol quase não tinha tempo para escrever, pois ela cuida dos sobrinhos e é responsável por quase todo o trabalho da casa. Relatou muitos episódios que falam dos conflitos que vive com sua mãe. O diário, para ela, é um momento “para desabafar”. Sua juventude, conta, é muito limitada, repleta de proibições. Disse que morar no assentamento tem algumas limitações, como a falta de alternativas de lazer, mas considera “que é melhor que a cidade porque se quer uma fruta você tem que comprar e no Bela Vista não; você planta e colhe”. Gosta muito de receber visitas de seus familiares e assistir televisão. Disse que de todos os esportes que já conheceu, o que mais gosta é o futebol e completa: “antes a gente falava ‘ah... isso é coisa de menino. Vou brincar de boneca, de casinha’. Mas agora eu vi que é legal jogar bola. Você se diverte, você distrai a cabeça”. Diz, ainda, que não vê preconceitos com o futebol feminino, pois “antes as pessoas criticavam, mas agora não. Porque agora tem até Brasileirão, jogos na televisão de meninas, agora...”. Em suas aspirações, gostaria de fazer cursos e conquistar um bom emprego, para ajudar sua mãe.

3. DANIELA (13 anos): Daniela mora com os pais, também na agrovila, próximo à escola. Das participantes da pesquisa, é a que possui pais mais jovens: sua mãe tem 29 anos e o pai 32 anos. Daniela tem um irmão de dois anos. O pai trabalha no lote, junto com seu tio. Sua mãe trabalha como diarista na cidade, cuida de um parente idoso e, eventualmente, também cuida de uma criança de três anos de idade. Quando a mãe precisa sair, é Daniela quem assume esses cuidados. Nos dias comuns, ela divide seu tempo entre escola, amigos e ajuda a mãe com afazeres domésticos e cuida do irmão. Diz que seus pais são “liberais” e que não sofre proibições: “eu namorei aos onze anos, saio sozinha com minhas primas para passear. Sou livre”. Porém, relata que seus pais “gostam de cuidar demais. E eu não gosto disso. Eu gosto de fazer minhas coisas sozinhas. Mas eles gostam de me irritar. Eles querem ficar junto, querem saber de tudo.” Outro relato interessante é quando diz que a dificuldade de ser uma adolescente hoje é “pensamento das pessoas... o que elas vão achar da gente... elas comentam... se ficar com algum menino... elas já falam” e relata, ainda, sobre a diferença de liberdade dos meninos: “porque eles podem ficar... já as meninas, as pessoas falam que são ‘biscate’, sabe?”

Seu caderno está repleto de poemas e de músicas que ela diz compor e também costuma transcrever letras de música que ouve. Além desses textos, são comuns assuntos sobre paqueras. Na entrevista, disse que já tinha tentado escrever diário “uma vez”, mas parou e, quando eu pedi para escrever, ela achou interessante e começou a escrever. Acrescentou que acha bom escrever “coisas que acontecem na vida para guardar de lembrança”. Gosta de assistir televisão, gosta de dançar e faz caminhada para cuidar da beleza física. Disse que o esporte que mais gosta é basquete. Sobre suas aspirações, disse que gostaria de ser “Professora de Educação Física, Advogada ou compositora de música, sou sonhadora”.

4. ELAINE (13 anos): Elaine mora com seus pais, na agrovila, próximo à escola. O pai é motorista de caminhão e sua mãe trabalha como diarista na cidade. Possui dois irmãos: uma menina de seis anos e um menino de 10 anos. Seu avô possui lote no assentamento, mas seus pais não trabalham nele porque, de acordo com sua entrevista, o retorno financeiro é baixo. Conta que o pai passou por uma situação de desemprego acompanhada de uma fase de alcoolismo e sua mãe estava trabalhando como diarista na cidade para suprir as despesas da casa. Assim como Daniela, Elaine disse que já tinha escrito diário antes, mas parou por receio de alguém da sua casa ler e, quando eu pedi para escrever diário, ela começou a escrever, mas parou novamente, retornando a escrever por incentivos meus e porque tem “coisas que dá para desabafar”. Reforça que seu diário fica tão bem guardado que chega a esquecer os locais onde o escondeu. Elaine é menina moça romântica, extrovertida e as atividades comuns do seu cotidiano são: o cultivo das amizades, a prática do futebol, os estudos e os afazeres da casa: “hoje e ontem eu lavei a casa a roupa da minha mãe, pai, irmão e irmã. Hoje eu lavei os móveis e lavei minha roupa. Vida de mulher não é fácil não”. Em seu diário, há muitos relatos sobre suas dificuldades em lidar com as paqueras e namoros, pois os garotos não costumam ser fiéis: “ficam magoando a gente. Não querem compromisso para perder sua liberdade”. Junto a isso, sofre com as proibições de seus pais (principalmente o pai) que não permitem namoro, saídas à noite e chegam a proibir a companhia de algumas amigas que podem exercer algum tipo de influência negativa em seu comportamento. Para ela, os pais são muito preocupados com gravidez na adolescência e uso de drogas e, devido a essa preocupação, proíbem os jovens de sair e namorar. Conta, ainda, que os meninos têm liberdade: podem sair, namorar e não tem que fazer serviços domésticos: “eu acho que os pais não são justos em deixar os meninos na rua e as meninas não”. A adolescente

demonstra ânsia por autonomia ao relatar suas aspirações: diz que gostaria de ser Professora de Educação Física e também deseja fazer cursos de informática e de inglês para conseguir um bom emprego e, completa, pretende se casar só depois dos 26 anos de idade porque quer ser “uma pessoa livre”.

5. FERNANDA (13 anos): Mora com seus pais e tem três irmãos: duas meninas de 5 e 14 anos e um menino de 11 anos; seu pai trabalha como pedreiro na farinheira, dentro do assentamento e sua mãe é faxineira no Sindicato. Sua família veio do Paraná e ela relata que gosta muito do assentamento e que quer continuar morando lá porque é “mais legal e sossegado. Na cidade tem muito acidente e tudo é perigoso”. A família não possui roça. O avô paterno possui roça e “plantam mandioca, cana, café, jaca, abacate, limão, manga e pé de castanha. No lote, trabalham seu pai, tio e primos. Disse que não havia escrito diário antes, mas está gostando porque você “conta o seu dia a dia, como você vive”. O diário possui muitos desenhos que retratam a natureza, com destaque para cachoeiras. Aliás, existe uma queda d’água muito bonita próxima ao assentamento Monte Alegre, muito visitado pelos moradores do assentamento *Bela Vista*. Gosta de escrever sobre amizades e sobre os passeios que realiza. Não namora e pouco escreve sobre paqueras. Fernanda diz gostar muito de ser jovem e, em sua vida, é muito importante ter amigos. Porém, disse que, quando se é criança, há mais liberdade e, agora, sendo uma jovem, sente mais responsabilidade porque tem que pensar sobre o futuro. Os escritos no diário e a entrevista realizada revelam que Fernanda sente uma relação de afeto grande com o assentamento e com o contato com a natureza e, várias vezes, afirma que sente orgulho de morar no assentamento e que não sente vontade de morar na cidade. A jovem divide o trabalho doméstico com sua irmã, pois a mãe sai para trabalhar todos os dias. Disse que gosta de fazer o serviço de casa, pois quando termina, ela pode sair de casa para ver as amigas. E, por isso, diz: “acho que eu sou livre. Porque tem dia que eu não paro dentro de casa”. Porém, conta que seus pais “brigam se eu ficar ou namorar”.

Fernanda, além de assistir televisão, gosta de jogar futebol e admira o time São Paulo. O símbolo do time São Paulo aparece várias vezes desenhado no caderno. Eis um elemento de aproximação do jovem rural com o jovem da cidade: a presença da televisão e a importância em torcer por um time de futebol. Mas o que mais chama a atenção é que o futebol carrega uma série de estereótipos de gênero que vem sendo superadas e hoje em dia: as mulheres assistem aos

jogos, são jogadoras de futebol, exercem funções de comentaristas e atuam como árbitras. Mas como todo processo de mudança, isso não é um processo tranquilo, pois esbarra com as sutilezas da ideologia que atribui barreiras de gênero também nas práticas de esportes: “ontem fui jogar bola, minha mãe diz que eu pareço moleque”. Ao escrever sobre seus sonhos, disse que gostaria muito de ser Enfermeira e ajudar as pessoas do assentamento. E completa: “a gente tem que sonhar e buscar o seu sonho. Pensar um futuro bom para você... e ficar com seus amigos também”.

6. LARA (14 anos): Mora com seus pais, tem uma irmã de 5 anos e um irmão de 11 anos. Sua mãe é diarista e o pai faz “trabalhos diversos” e chega a citar trabalhos como o de pedreiro e jardineiro. Disse que tem vontade de continuar morando no assentamento *Bela Vista* porque “é mais legal, tem menos poluição, não tem perigo das crianças brincar na rua e é mais sossegado”. Nos seus escritos, aparece o apego à família, aos amigos da escola, a Deus e à natureza: “eu gosto de bichos, o meu bicho preferido é o periquito”. São comuns, em seu diário, desenhos coloridos fazendo referência ao assentamento e animais. Na relação com a família, Lara escreve sobre o carinho que sente pela avó que é uma “mulher trabalhadora”. Não namora e não escreve sobre relações com os meninos.

Tal como as outras adolescentes, ela ajuda nos afazeres domésticos e à tarde participa do Programa Jovem Aprendiz. Em seu diário diz: “gosto de fazer serviço. E depois que faço o serviço posso sair e brincar”. Relata ainda que “o trabalho das mulheres é limpar a casa, lavar, cozinhar e o trabalho dos homens é mais pesado: pedreiro”. O brincar é explicado como “brincar de vôlei com os meus colegas, *bets*, vôlei, esconde-esconde e contar piadas”. Disse que se sente uma jovem feliz e que gosta muito da vida, principalmente de seus amigos. Em momentos de lazer, ela gosta de ver novelas e ir à Igreja. Em suas aspirações conta que deseja estudar muito, fazer uma faculdade e ser “alguém na vida”. Reforça que pretende, na idade adulta, morar no assentamento.

7. MARCELA (14 anos): Marcela inicia seu diário mostrando ser uma garota muito sensível, é preocupada com os animais e com as pessoas do assentamento que, muitas vezes, “sofrem com doenças”. Mora com seus pais e um irmão mais velho, de 17 anos. Seu pai trabalha no lote junto com seu irmão e Marcela costuma dividir seu tempo entre os estudos e os afazeres da casa. Seu

caderno mostra registro de amizades, gosta de jogar futebol e torce pelo time São Paulo. Disse que gosta muito de estudar e mostra um apego com professores da escola e afirma que: “eu já penso em estudar e ter um futuro que não seja carpir com enxada, mas sim ser alguém coisa na vida como uma advogada, uma pintora é o meu sonho; eu sei desenhar bem, então eu posso ser pintora”. Além de uma letra bonita, observo que seu diário é muito bonito, possui desenhos bem feitos e coloridos e muitos deles retratam paisagens da natureza, o que mostra a relação de afeto com a terra. Marcela diz que sua mãe é sua amiga e que costuma contar tudo o que acontece na sua vida a ela. O único problema é que a mãe impõe um horário muito cedo (21 horas) para voltar para casa e ela tem que deixar os colegas divertindo-se sem ela. Marcela nunca namorou, mas já ficou com alguns meninos. Apesar do apego com o assentamento, Marcela mostra-se incomodada pelo controle social exercido pelas pessoas: “quando conversamos com um moleque, falam que ficamos; se ficamos, falam que transamos; se transamos falam que estamos grávidas. Mas eu não faço isso, mas é o que acontece.” Diz, ainda, que é bom ser jovem e que se sente uma pessoa alegre. “Mas o ruim é que tem mais responsabilidade. Tem que estudar mais e pensar mais no futuro”.

8. PATRÍCIA (14 anos): mora com seus pais, avô, avó e tio e mais três irmãos; a família tem roça, mas os tios cuidam do lote e da roça. Sua mãe e sua avó trabalham como diaristas; seu pai e seu tio são pedreiros. Em situações que exigem mais cuidados com o lote, como época de plantio e de colheita, seus pais ajudam. Os trabalhos domésticos são feitos por ela, irmãs e avó. Ela gosta de jogar futebol e também torce pelo time São Paulo. Conta um episódio que vale a pena registrar: “Teve uma vez que fomos jogar bola em Monte Alegre e teve um povo de Sertãozinho que chamou a gente de pé vermelho²⁵. Nem liguei, joguei bola de cabeça erguida e ainda fiz o gol de baixo das pernas da menina”. Patrícia já teve namorado, mas sempre teve que fazer um esforço para seu pai permitir e também relatou as dificuldades de se relacionar com os meninos

²⁵ Tal como dito na introdução, a expressão “pé vermelho” é um termo pejorativo utilizado por pessoas da cidade ao se referir às pessoas do campo como aqueles que têm pés sujos, vermelhos de terra, atrasadas e que não precisam de educação de qualidade para trabalhar com a enxada. Há um movimento de tornar positiva essa expressão no sentido de utilizá-la como forma de fortalecer a identidade dos povos do campo e nos processos de reivindicações de políticas públicas voltadas para o campo. No Assentamento *Bela Vista*, há um projeto organizado por jovens do assentamento intitulado “Projeto Pé Vermelho” que promove atividades formativas diversas voltadas à valorização do assentamento, da sua história e de seus atores sociais. Observo que é recorrente na história a resignificação de termos pejorativos como forma de assumir identidades. Na História do Brasil, um exemplo expressivo é o da Revolução Farroupilha.

devido ao fato de eles serem mais livres e pouco fiéis. Em sua entrevista, relatou que tem muito medo de ficar grávida – uma representação constante entre as falas e escritas das adolescentes e também das mães. Ao falar sobre seus sonhos, disse que pensa em estudar muito e fazer faculdade. Em seu diário, é possível observar que valoriza a escola e se esforça em tirar boas notas. Interessante que no seu caderno, além de transcrições de letras de música e versos de amor, há a citação de Fernando Pessoa: “eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho de minha altura”, o que revela ser uma leitora atenta e o poema traduz a história de luta de sua família e também da importância de se fortalecer a auto-estima. E, no que diz respeito, aos estudos e planos para uma carreira, tem muito apoio de seus familiares que a querem ver formada no curso de Direito.

9. RAFAELA (12 anos): mora com os pais, no lote de produção. Por morar no lote, ela depende do transporte escolar até escola. Seus pais se dedicam ao cuidado com a terra. Sua mãe trabalha no lote junto com seu pai e, eventualmente, “quando tem coisa levinha” ela ajuda, como, por exemplo, “jogar semente”. Os trabalhos domésticos são feitos por ela e sua irmã. Além da irmã, Rafaela tem um irmão mais velho, de 17 anos, que não reside com a família, pois faz curso de técnico agrícola em outra cidade. Diz que o irmão demora a visitar a família, pois nem sempre a situação financeira dos pais permite o envio de dinheiro para ele viajar. A adolescente gosta muito de seu irmão e da família como um todo. Em seu diário, por exemplo, relata toda a tristeza sentida pelo falecimento de sua avó e também pela morte de um tio. Sua vida, diz, “é muito agitada”, pois divide o seu tempo com as atividades escolares, os afazeres da casa e o cultivo das amizades. Ela conta que o pior do trabalho doméstico é lavar roupa, pois a família não tem tanquinho, e o trabalho é feito manualmente: ela lava a sua roupa e a de seu pai. A irmã lava a roupa dela e também as da mãe. Rafaela gosta de ouvir rádio, principalmente *Hip Hop*, ficar com as amigas, na agrovila. Disse também que gosta de escrever diário e porque pode escrever sobre assuntos e não “precisa falar para as pessoas”. Seu caderno é repleto de desenhos que ilustram o amor e há escritas de poemas e letras de música. Rafaela diz que seu pai é bravo e que só vai deixá-la namorar quando fizer 18 anos. Lembra o controle social exercido pela comunidade com relação ao comportamento das pessoas, afirmando que as pessoas gostam de comentar atitudes e, para ela, “além de falar, elas inventam”. Rafaela também gosta de jogar futebol e algumas pessoas chegam a criticar a prática, pois “não é coisa de menina”, mas “isso é preconceito. Não

tem nada a ver. Na Seleção, quem joga é só homem, não tem mulher né? Mas mulher também joga!”. Conta, na entrevista que sua mãe nem sempre a deixa ir até a vila para treinar e argumenta a ela que: “Você vai lá fazer o que? Bola é coisa pra menino”. Sobre os planos para o futuro, diz que pretende ser Veterinária e pretende se casar somente aos 30 anos, depois de formada e com um bom emprego. A adolescente soube dizer onde gostaria de morar, mas enfatizou que gostaria muito de viajar para conhecer outros lugares.

10. Sara (15 anos): Mora com sua mãe; cuida da casa e dos irmãos menores e costuma visitar a avó e ajudá-la com os serviços domésticos. Disse que adora escrever e foi uma das meninas que disse que sentiria falta do caderno, pois no diário ela pode escrever sobre seus sentimentos. Escreve vários poemas e letras de música que, segundo ela, tem a ver com a sua vida: eles falam principalmente do amor romântico. Seu caderno apresenta desenhos que ilustram o amor e, para ilustrar o prazer de escrever diário deixa o registro “eu tenho certeza que eu não parar de escrever nesse caderno”.

Para ela, “o assentamento é muito legal, domingo e sábado não tem nada para fazer, mas brincamos; tem dia que vamos na cachoeira”. Valoriza muito a escola do campo e também relata sobre a dificuldade de morar em acampamento e “como é bom ter uma casa para morar”. Escreveu em seu diário que sempre conversa com seus primos menores sobre a importância de dar valor a conquistas das pessoas, do trabalho e também de conquistar um lugar para morar. Gosta muito de sua família e sempre manifesta preocupação com a saúde da avó que, chegou, inclusive a ter pneumonia e, nesse tempo, a neta a visitava todos os dias, cuidava da casa, administrava a medicação e cuidava da alimentação da avó. A jovem tem um namorado, com o consentimento da família e, por conta disso, afirma que as pessoas não costumam controlar o seu comportamento, pois sua família permite o namoro. Relata episódios com o namorado, o quando gosta dele e descreve sentimentos de ciúmes. No seu tempo livre, gosta de assistir televisão, principalmente novelas. Em suas aspirações, disse que gostaria muito de ser uma professora.

11. Valéria (14 anos): mora com seus pais e três irmãos no lote (uma irmã mais velha e dois menores). É Testemunha de Jeová e seu caderno é todo dedicado a falar de Deus e sua religião, mas conta que seu maior problema é com seu pai que não frequenta a Igreja e tem problemas com bebidas alcoólicas. Seu maior sonho é ver seu pai livre da bebida alcoólica. Disse que quase não

consegue ir à vila visitar sua avó ou brincar com as amigas, pois nem sempre sua mãe permite. Seu pai não a deixa namorar. Nunca namorou, mas conta que gosta de um menino, já o encontrou algumas vezes às escondidas e gostaria muito de iniciar um namoro com ele. Disse que gostar muito de ficar sozinha para pensar na vida e escrever. Para ela, o diário, foi um incentivo para ela escrever sobre sua religião, sobre o amor e sobre as angústias sentidas com o pai. Disse que sua rotina é constituída pelo estudo e pelo trabalho doméstico, que é dividido com a irmã. Relatou, tanto no diário quando na entrevista, que gosta muito de morar no assentamento, pois é um lugar calmo e propicia o cultivo de alimentos diversos. Disse que deseja ter um namorado e que ele possa ser um homem trabalhador, gostaria de fazer cursos na cidade como o de informática e inglês. Diferente das demais adolescentes, ela não escreve em seu caderno sobre aspirações a cursos de nível superior, citando apenas cursos técnicos para Ensino Médio. Na entrevista, ela afirma que pensa em fazer uma faculdade, mas ainda não sabe qual curso gostaria de seguir e lembra sobre o curso Pedagogia da Terra, que é realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e atende várias jovens do assentamento.²⁶

12. Tatiane (13 anos): mora com seus pais, diz ser muito feliz com sua vida e que possui muitos amigos. Aliás, é uma garota que está sempre sorrindo. Tatiane não recebeu o diário logo no primeiro dia, pois ela havia faltado à escola para ir ao dentista, na cidade. Depois de algumas semanas que eu visitei a escola, ela me procurou e disse que gostaria de participar da pesquisa e, após minhas explicações, entreguei o caderno a ela. Logo, apresentou a sua mãe, mulher muito simpática que me recebeu muito bem em sua casa e aceitou participar da entrevista, que foi agendada para outro dia.

Tatiane conta em seu diário que tem uma preocupação em “fazer as coisas certas” para não desagradar aos pais e não perder que eles sentem por ela em relação ao modo como se comporta na escola e fora dela. Diz que se sente uma jovem livre e argumenta que seus pais a

²⁶ O curso *Licenciatura Plena em Pedagogia* (Pedagogia da Terra), um convênio estabelecido entre a UFSCar e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), foi constituído no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e segue as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O curso, com duração de quatro anos, iniciou as atividades em janeiro de 2008 e ofereceu 60 vagas para jovens assentados mediante aprovação em processo seletivo. O curso é ministrado seguindo o método da pedagogia de alternância que consiste em organizar períodos de tempo em que os alunos desenvolvem atividades na Universidade alternados com períodos em que são desenvolvidas atividades em suas comunidades. A UFSCar também oferece o curso de Agronomia, com esta mesma característica e está localizada acerca de 43 km da cidade de Araraquara.

deixam sair e namorar, mas pensa em se casar apenas com 30 anos, depois de formada. Quando foi realizada a entrevista, Tatiane tinha um namorado, com o consentimento dos pais, mas logo terminou alegando que o moço sentia muito ciúmes dela. Tatiane gosta de jogar futebol com suas amigas e assistir televisão. No capítulo seguinte, será ressaltada a importância do futebol para a evolução das questões ligadas aos preconceitos de gênero e como ele se configura como uma nova prática de sociabilidade e lazer.

Ressalta o amor a Deus e o amor aos pais, diz que a família é o que tem de mais importante em sua vida. Registra, em seu diário, o nascimento de sua sobrinha e registra o nascimento de uma prima e diz estar muito emocionada com esses acontecimentos em sua família. Lembra que adora o Natal porque seus familiares visitam o assentamento: “Eu tenho parente de um monte lugar: tem de Minas Gerais, de Gavião Peixoto, de Boa Esperança, tem de Araraquara, tem de São Paulo, Rio. No final de ano, se eles não vierem, eu quero ir para lá. Ou eu vou para Minas, com minha irmã ou eu vou para o Rio com meu irmão”. Também conta que gosta de morar no assentamento, por proporcionar o contato com a natureza, mas sente falta de algumas coisas que existem na cidade, como, por exemplo, o fácil transitar pelos lugares, o que é proporcionado por meio de transporte público. No assentamento, existe transporte público, porém com horários restritos, o que dificulta a saída dos jovens para passear e fazer cursos.

Em suas aspirações, mostra o desejo de ser veterinária porque gosta muito de estar com a natureza e cuidar de animais, mas diz ter consciência de que precisa estudar muito. E transcreve a fala de sua mãe no diário: ‘então, minha filha, você vai ter que estudar muito’.

4.2. Apresentando as mães e as avós

“recontar é sempre um ato de criação” (Ecléa Bosi, 2003, p. 62)

Tal como já anunciado, as entrevistas com as mães e com as avós tiveram como objetivo verificar a trajetória do grupo familiar, procurando focalizar as diferenças de geração no que diz respeito a gênero. Entendemos que os elementos do passado fornecem a base da formação da identidade das novas gerações, pois elas transmitem e compartilham saberes construídos a partir das experiências vividas e estes saberes estão inseridos na cultura. Além disso, ainda que de maneira limitada, ao focalizar as mulheres nesse trabalho, vejo um meio a mais para tornar visível a participação das mulheres na luta pelo direito, pelo acesso e pela permanência na terra. Além disso, a memória de pessoas que pertencem a uma geração anterior

... pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura (BOSI, 2003, p. 15)

Interessante observar também que, nos meios rurais, a mãe, a mulher, a avó são elementos aglutinadores da vida social e são responsáveis pela garantia da reprodução social do trabalho, entendida no desenvolvimento de atividades diversas como o cuidado com a casa, com as roupas da família, alimentação e também atividades voltadas ao autoconsumo familiar, como a produção de hortas e criação de animais. Em outras situações, essas mulheres trabalham fora de casa, em trabalhos assalariados. FERRANTE (2010), ao fazer referência às pesquisas realizadas pelo Nupedor/GEPEP, lembra que, do trabalho produtivo das mulheres, o mais notório é a produção para o autoconsumo; assegurar a alimentação da família. Mas ao mesmo tempo, é desvalorizado, o que reforça a invisibilidade do trabalho da mulher. A elas são atribuídas função de cuidar e educar. E à menina-mulher cabe ser boa filha, o que significa obedecer às normas do grupo familiar, ajudar a mãe com a manutenção da casa e cuidados dos irmãos menores. Importa lembrar que essa função de cuidar tão ligada ao ser feminino é vista como condição para que a vida humana aconteça. Onde não há cuidado, a vida está ameaçada. O cuidado é importante na

nutrição, no cuidado com a água, com a higiene, enfim com os valores mais sutis de um grupo social. Assim, as mulheres são:

(...) na imensa maioria das vezes, detentoras e guardiãs de valores culturais e sociais do grupo, como os conhecimentos sobre as ervas medicinais, cultivo e administração de remédios caseiros, novenas e orações para proteção do homem, ou seja, uma outra dimensão considerada invisível. Além disso, são elas que gestam e educam os filhos, têm maior convivência com eles principalmente nos primeiros anos de vida, retransmitindo seus conhecimentos sendo, portanto, responsáveis pela reprodução social (FERRANTE, 2010, p. 13).

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente duas horas e procuraram seguir um roteiro que contemplasse aspectos e passagens da vida, como: a infância, educação escolar, trabalho, vida juvenil, casamento, filhos, chegada ao Assentamento *Bela Vista*, desejos para o futuro.

FIAMENGUE (1997) observa que a memória, o resgatar de fatos, não é linear, pois passado e presente se recompõem e demonstram como cada ser humano reage aos fenômenos sociais. Ao rememorar, o indivíduo acrescenta padrões e valores que foram sendo incorporados ao longo da sua existência. A memória, mesmo que de fatos recentes, sempre parte do presente e, muitas vezes, está submetida a sentimentos de afetos e também de censura.

Além disso, muitas vezes a memória individual está ligada à memória de uma coletividade, pois o indivíduo está em constante interação com a sociedade e suas instituições. A memória individual e a coletiva se alimentam mutuamente e estão conectadas com a memória histórica, garantindo, muitas vezes, a coesão dos grupos sociais e sentimento de pertencimento ou de identidade com determinados grupos sociais. Os depoimentos fazem emergir uma visão de mundo.

Com exceção de Dona Antônia, que foi entrevistada na escola, as demais mulheres foram entrevistadas em suas casas, o que permitiu uma atmosfera familiar e sua hospitalidade, contribuindo para o bem estar e conforto da entrevistada em narrar sua história e também propiciou o estabelecimento de uma relação de confiança e, eu diria, de amizade.

Antes de apresentar as mulheres que permitiram que eu partilhasse de suas memórias, gostaria de ressaltar que nem todas as histórias tiveram fatos datados, mas que suas memórias seguiram uma linearidade afetiva, pois a memória está ligada a campos de significação na vida de

quem rememora e um desses campos está fortemente ligado a espaços que o indivíduo habita e as relações construídas nestes lugares (BOSI, 2003). Portanto, alguns fatos são marcados por datas outras não. Eis, então, um breve relato das histórias das mães e avós das protagonistas que compõem esta tese. Início pelas mães:

1. DONA ANTÔNIA, mãe de Aline

“eu queria ter estudado”

Dona Antônia é uma mulher de 44 anos de idade, começou a estudar há 3 anos e está cursando a 3ª. série na escola do campo à noite. Foi entrevistada na escola porque ela mora no lote e, durante o dia, trabalha na roça. Assim, o melhor jeito para conversar com essa mulher foi antes do início da aula. Chegou acompanhada da filha mais nova. Aliás, todos os dias a filha, que estuda no período da manhã, acompanha a mãe até a escola, que estuda à noite. Muito tímida ao falar, parecia com medo e procurou ser sucinta para todas as respostas dadas. Enfatizou em toda a entrevista que sua vida é “muito sofrida” e que passou a vida toda a “trabalhar na roça”, o que para ela, “é muito difícil” e que ela gostaria muito de ter “uma vida boa”. Tentei descontraí-la e brinquei com a filha dela que estava perto. Ela me diz que a filha é “bastante conversadeira, a Aline é mais quieta, mas essa aí...” não completa a frase

De acordo com Dona Antônia, sua infância foi muito difícil, marcada pelo trabalho na roça. Sua família veio do Estado do Paraná e está no assentamento há mais de 18 anos. Diz que sempre trabalhou na roça e trabalha ainda hoje. Pergunto sobre o porquê da procura da escola e ela diz que “para poder me virar sozinha, né? É melhor, né?” pergunto também se ela sempre quis estudar e ela diz “Sempre foi meu sonho”. Disse que nunca pôde estudar porque ela tinha muitos irmãos (são 10 irmãos) e os quatro irmãos mais velhos não puderam estudar, mas os demais puderam. Pergunto sobre seu marido e ela me diz que ele nunca frequentou a escola, mas não se sente motivado a estudar, pois diz que se sente velho. Seu marido sempre se dedicou ao trabalho no campo.

Nas horas de lazer, gosta de “ficar sentada”, assistir novelas da Record e gosta de personagens engraçados. Pergunto o que sonhava quando tinha a idade de sua filha e ela diz que “Eu queria uma vida boa... uma vida muito boa, mas eu tenho uma vida boa aqui mas.... sei

lá... é muito sofrimento ... eu não estou reclamando, mas trabalhar no sol quente é triste, viu?” Disse que queria muito ter estudado, queria ter ido viajar .. “ah... sei lá... eu queria ter uma vida boa, né? Um pouco melhor do que essa”.

Dona Antônia tem três filhos: um garoto, de 17 anos que estuda fora (escola Técnica Agrícola) e duas meninas: Aline que participa da pesquisa e uma menina, de 11 anos que estuda na escola também. Pergunto sobre o que ela gostaria de ter feito em sua vida e ela diz que gostaria muito de ter estudado e viajado.

2. DONA CLARA – mãe da Elaine

“coisas de mulher”

Mulher de 40 anos, muito bonita e muito simpática. Recebeu-me com sorriso, com calma. Demonstrou muita simpatia ao me receber. Toda sua conversa demonstrou confiança de quem é mulher forte e não tem medo do trabalho. Mostrou que é vaidosa, gosta de cuidar de si: no modo de se vestir e cuidados com o corpo que, aliás, é um corpo bonito. Trabalha como diarista em casas de família e em repúblicas de estudantes na cidade.

Logo que cheguei à casa de Clara, seu filho, de 11 anos, demonstrou muita curiosidade e queria ficar perto para ver o que estava acontecendo. Porém, Clara com uma voz de “mãe brava”, chamou a atenção do menino diz para ele não ficar aqui; “é coisa de mulher”; ele sai; mas rapidamente retorna à sala e a mãe percebe e novamente diz que “não é para ficar aqui, já falei é coisa de mulher”, o menino sai. E novamente, no meio da entrevista, ele surge e é novamente repreendido pela mãe que comenta comigo: “os adolescentes querem saber tudo!” Ela me diz que ele é muito curioso e que quer ficar “espiando” diz que tem que vigiá-lo porque ele quer olhar o quarto das meninas: “Ele é muito curioso.... assim... pelas coisas do corpo da mulher” e aponta para o próprio corpo.

Pergunto sobre sua vida de criança e ela diz não se lembrar. Diz que eram tempos difíceis e que se apagaram. Para ela, é uma época em que não tinha comunicação, as coisas eram muito paradas e por isso diz que não se lembra de nada. Ela diz que veio de Salinas (MG), chegou ao Assentamento aos 19 anos e terminou o Ensino Médio com 23 anos de idade. Casou-se com 25 anos e aos 26 anos de idade ficou grávida da Elaine e logo depois nasceu o menino.

Depois se mudaram para Araras/SP. Não conseguiu especificar o ano em que isso ocorreu, mas, segundo sua entrevista “ele (o marido) é meio cabeça maluca!!! Fomos para Araras, voltamos para cá e fomos mais uma vez para Araras porque ele passou num concurso público e nós voltamos para lá.” O concurso era para motorista, mas “era um trabalho muito estressante e ele pediu a conta”. Além disso, conta que em Araras presenciou um tiroteio. Um primo do seu marido estava envolvido nele. Ele morreu e ela presenciou a morte dele. Ficou muito sensível a tudo isso. Tinha medo e desejava sair de Araras, pois o bairro era muito violento. Esse fato ajudou a volta da família para o Assentamento *Bela Vista*, o que reforça a representação que as pessoas tem de que o campo oferece mais tranquilidade.

O esposo de Dona Clara terminou o Ensino Fundamental, depois que casaram. Segundo ela, ele marido é um homem difícil e ela “tem que pegar no pé”. “O homem é a mulher que faz” e diz que exige de seu marido atitudes porque ele tem “cabeça dura” e conta, com certo orgulho, que até sua sogra reconhece “que depois que ele me conheceu, ele se tornou outro homem”. Conta que ele era muito mulherengo e teimoso e que ela “teve, que devagar, ir mudando a cabeça dela e hoje ele é diferente”. Em sua entrevista, ela afirma que “a gente (mulher) é mãe e pai, porque você vê... a gente chega do trabalho precisa saber onde estão os meninos... tem que cuidar da casa... Mas eles... eles chegam do trabalho e aí?! Fica aí!” (apontando para o sofá da casa).

Ao perguntar sobre sonhos, Clara conta que queria ter se casado, mas que agora isso está sendo realizado. Ela casou-se no civil, por meio de casamentos comunitários, e logo iria casar-se também no religioso. Não se esqueceu de mencionar que sonha também em estudar mais, mas precisa esperar os filhos crescerem. Ela lembra que fez cursos de informática e de assistente para odontologia, mas não conseguiu emprego nessas áreas. Relata que gostaria muito de fazer Pedagogia, mas sente preocupação em deixar sua filha sozinha e enfatiza: “como é que eu vou deixar sozinha ... UMA MENINA!? De jeito nenhum, hein? Não mas não é só... não só questão disso... porque também tem a língua do povo. Porque eles falam! O povo fala demais... Eles... falam mal... que você está deixando sua menina sozinha... se vem umas pessoas conversar com ela aqui na porta ... já vão falar coisas... é sempre assim.

Pergunto se o marido permite que ela estude e trabalhe fora de casa. Ela disse “ele deixa. Ele nunca me impediu de fazer nada, porque quando ele me conheceu, eu já trabalhava. O duro é, por exemplo, eu vejo aqui na Bela Vista, tem mulher que casa e vai ser dona de casa e aí quer trabalhar... ih... aí... não tem marido que deixa!”

Sobre a educação dos filhos diz que é mais fácil lidar com meninas, porque, “por exemplo, amanhã vou trabalhar, se eu falar para Elaine ficar em casa, ela fica. Agora o menino... ele fica por aí...”. Direciono a pergunta para namoro da sua filha e ouço que ela e seu marido não permitem. Comenta, ainda, que evita que sua filha cultive amizades e teme que ela se envolva com rapazes e enfatiza que é importante também que as pessoas façam comentários sobre o comportamento da filha. Aproveito o tópico para perguntar sobre o pai e ela afirma que seu marido é mais rígido. Comenta que a filha se irrita com as proibições, mas, para ela, são cuidados que visam o bem estar da filha, acrescentando que fica muito preocupada com gravidez na adolescência, pois isso é muito comum e acrescenta: “Nossa! Deus me livre! Acaba com a vida delas! Você vê: já o homem é mais liberal, mas a mulher não! Mulher depois que tem filho acaba com tudo”.

Pergunto se o menino pode namorar e ela me diz que também não. Aliás, ela ressaltou durante toda a entrevista a importância, em primeiro lugar, do estudo para seus filhos. E o que seu maior sonho é vê-los formados e cita como exemplo o Curso de Direito. Interessante observar que no plano de sonhos para profissão parece não existir diferenças de gênero. Essa constatação foi também anunciada no trabalho de WHITAKER (2002). As mães sonham que seus filhos tenham acesso a níveis superiores e conquistem profissões valorizadas socialmente.

3. DONA DIANA – mãe da Marcela

“eu exagero nos cuidados”

Mulher muito simpática, de 47 anos de idade. A filha avisou de que eu iria a casa dela para conhecê-la e ela ficou me esperando na garagem da casa. Era uma tarde muito quente, e ficamos conversando sentadas ali, um espaço muito florido e dava para ver árvores em redor da casa. Diana morava no Paraná, veio para Bauru, depois Limeira e há 21 anos mora no Assentamento *Bela Vista*. Chegou ao Assentamento, grávida de seu primeiro filho. Aliás, Diana tem dois filhos: o jovem de 21 anos e a adolescente Marcela, de 14 anos. Seu filho é jogador de futebol e costuma jogar na região de Araraquara e comenta que costuma assistir aos jogos, porque gosta de esporte. Sua filha gosta de Futsal e ela incentiva a prática.

Era a caçula de nove filhos e perdeu a mãe aos três anos idade. Seu pai tinha sítio e uma situação financeira estável, mas perdeu todos os seus bens com gastos com hospitais. Seu pai ficou viúvo e não se casou novamente, dedicando sua vida ao trabalho e ao cuidado dos filhos: “Meu pai foi pai e mãe! E muito compreensivo, sabe? Se você vê minha vida... minha vida foi assim... liberada, sabe? Só que quando a gente pára para olhar assim... a vida... a gente vê o sacrifício que meu pai fez, entendeu? Tipo... ele trabalhava pros outros... chegava em casa .. tinha que fazer a comida dele ... dar banho em criança ... lavar roupa... eu lembro! Eu era pequena, mas eu lembro. Tudo ele fazia! Os irmãozinhos maiores faziam, mas sabe como era, né? Tudo criança!”

Diana completou o Ensino Fundamental, aos 16 anos e parou os estudos para cuidar, junto com sua irmã, de seu pai, que ficou doente. Os outros irmãos não moravam mais com eles. Ela e sua irmã trabalhavam fora para custear as despesas médicas e suprir gastos com moradia como aluguel. Trabalhava em restaurante e depois em fábrica de móveis e parou de trabalhar quando seu primeiro filho nasceu.

Para ela, o que mais de importante aconteceu em sua vida foi a formação de sua família. Ressaltou que sofreu muito em sua infância e que hoje gosta muito de seu marido: “se eu tivesse que fazer de novo eu casava de novo porque eu e ele não somos de brigar muito, não”. Para ela, “marido e mulher tem que andar juntos, não é um na frente e outro atrás, não é verdade? E... eu falo mesmo... assim.. eu sofri muito... que.. quando eu era pequena, sem mãe, às vezes eu até exagero nos cuidados... minha tia mesmo.... ela falava para mim que isso aí era porque eu fui criada sem mãe. Então eu exagero no cuidado, entendeu. Mas é assim mesmo. E eu acho que hoje tem mãe que exagera mais que eu, viu?”

4. DONA JOANA – mãe da Valéria

“aqui é gostoso. Nem penso na cidade”

Chego à casa de Dona Joana que está me esperando. Apresento-me e procuro conversar para deixá-la menos tímida, pois ela acha que o marido pode falar melhor e quer chamá-lo. Digo que não é necessário e ela insiste que o marido poderia falar melhor que ela. Mas convenço de

que ela é mais importante e ela fica mais tranqüila. No lote onde família mora, eles plantam milho, criam galinhas e possuem um cavalo.

Joana é mulher de 38 anos de idade. Teve cinco filhos: três meninas e dois meninos. A filha mais velha tem 18 anos, Valéria que participa da pesquisa tem 15 anos, um adolescente de 11 anos e uma menina de 7 anos. Perdeu o segundo filho, vítima de caxumba: “A mãe nunca esquece e nem o pai, né? É triste”.

De acordo com seu relato, foram o avô e seu pai que vieram para Assentamento *Bela Vista* e logo depois trouxeram o restante da família, mas não conseguiu se lembrar de datas ou anos. Lembrou apenas que conheceu seu marido no Assentamento *Bela Vista* e logo se casou com, aproximadamente, 15 anos. Segundo ela, faz 22 anos que é casada.

Seu marido estudou até a sétima série do Ensino Fundamental, mas Joana praticamente não frequentou escola. Chegou a ter aulas com uma professora por volta dos 10 anos, na escola da Fazenda onde morava, no Paraná. Mas cursou apenas um ano e somente agora está estudando à noite. Está numa turma alfabetização. Diz gostar de estar aprendendo e que pretende continuar estudando enquanto a escola do campo oferecer turmas: “Porque eu melhorei bastante. Eu não conhecia o dinheiro, não conhecia nada. agora eu estou conhecendo. Não sabia fazer o meu nome direito, agora eu sei”. Pertence a uma família de 10 irmãos e todos trabalhavam na terra desde pequenos: “a gente ... fazia... mais coisinha pequena.... pegava água do poço ... assim.. coisinhas...” E mais: “a gente não pensava em estudar.. pensava mais em ficar mexendo nas coisas, na terra, era gostoso, né? a gente .. assim.. sábado e domingo a gente ia pescar, essas coisas. Então, a gente nem pensava em estudar (...) Depois que foi uma professora lá na fazenda, né? Aí ... arrumou uma professora para dar aula para gente e a gente começou a estudar, mas fazendo alguma coisa na terra mas era assim.. pertinho”.

Interessante observar que sua filha mais velha frequenta aulas do Telecurso à noite, junto com a mãe. Segundo Dona Joana, a filha tem problemas com déficit de aprendizagem e, por isso, ficou atrasada com os estudos.

Dona Joana diz que sua família é muito caseira e que os filhos seguem esse padrão. Não gostam de sair de casa. Ressalta que nunca conseguiria morar na cidade e disse que só vai à cidade quando é necessário. Cita que se tivesse, por exemplo, mercado no assentamento, ela nem iria lembrar que a cidade existe. Comenta, com indignação, que naquela mesma semana, o marido foi receber Bolsa Família e um garoto o roubou.

5. DONA LILIANA – mãe da Daniela

“Eu gostava de jogar bola”

Uma mulher jovem, bonita, tem 29 anos. Tímida, não queria falar. Tem dois filhos: Daniela, a filha mais velha, tem 13 anos e um menino que tem três anos. Além dos cuidados da casa, Liliana cuida de um homem cadeirante, que faz parte da família e também é babá de um garoto. Nas horas de lazer, gosta de ouvir música sertaneja e assistir televisão e gosta de ler romances. Liliana mora no assentamento há 14 anos, mas seu marido e familiares moram há mais de 20 anos.

Os pais de Liliana tiveram oito filhos. Os filhos mais velhos nasceram na roça, mas ela viveu na cidade. Morou na cidade de Araras até por volta dos 20 anos. Disse que praticamente não ajudava sua mãe com os afazeres da casa, mas costumava sair com seu pai e os irmãos para vender sorvete. Suas irmãs ficavam com a mãe. Liliana relata que gostou muito de sua infância, quase não tinha amigas meninas porque gostava de brincar com os meninos: “Eu gostava de jogar bola, bolinha, soltar pipa. As meninas até implicavam comigo porque eu não brincava com elas”. Seus pais não costumavam proibir suas amizades e aprovaram seu namoro com o atual marido. Conta que chegou, em sua adolescência, a sonhar em ser jogadora de futebol. Chegou, inclusive, a jogar no Estádio Municipal de Araras que, para ela, foi algo muito importante em sua trajetória de vida. Porém, relata a série de preconceitos que sentia por ser uma menina que jogava futebol: “Minha mãe, mesmo.... tacava rodo em mim! (risos) xingava... tudo... ‘sua macho fêmea!’ (risos)”. Conta que as amigas de sua mãe a pressionavam para não proibir o jogo, pois naquele tempo era muito incomum ver meninas jogarem bola, mas ao observar a mudança, comenta: “hoje é mais aceito”.

Segundo Liliana, seu comportamento foi mudando quando começou a namorar, mudando, inclusive, o jeito de se vestir para roupas mais femininas, como vestidos. Logo depois Liliana engravidou e teve sua primeira filha jovem, aos 16 anos, o que a fez parar de estudar até os 21 anos, quando retornou à escola e, por meio do curso supletivo, concluiu o Ensino Médio. Pergunto se ela gostaria de ter estudado mais e ouço: “Ah.... eu queria estudar para ser .. professora também. (pausa) Porque na escola, o professor faz uma letra tão bonita! Eu tinha uma

letra bonita. Os professores falavam ‘vai na lousa, Liliana, escrever para mim’”. Segundo ela, seu sogro vivia no Assentamento Bela Vista há mais de 10 anos, quando ela, o marido e a filha, que já tinha seis anos, vieram morar no Assentamento. Disse que costuma acompanhar a vida da filha e chega, inclusive a brincar com elas e já chegou a jogar futebol com as meninas do Assentamento. Comenta que a filha tem muitos desejos, como computador, mas que ela não tem condições financeiras de comprar.

Ao concluir a entrevista, pergunto se ela mudaria alguma coisa em sua trajetória de vida e ela me diz que não engravidaria tão cedo e, por isso, sempre aconselha sua filha a estudar “porque se engravidar... não vai ser a mesma coisa. Não vai ser a mesma coisa! Ter que morar na casa dos pais... porque quem namora já quer sua casa ... porque assim.. depois fica difícil. Porque tem pai que coloca até na rua, né?”. Por isso, enfatiza que aconselha muito sua filha estudar e ter um bom emprego e, assim, constituir família com pouco mais de idade e “não cometer os erros que fiz”.

6. DONA OLÍVIA – mãe da Tatiane

“eu queria dar um futuro melhor para elas”

Dona Olívia é uma mulher muito simpática que me recebeu bem em sua casa. Tem 40 anos e, de acordo com sua entrevista, teve uma infância muito divertida: “Eu gostava de jogar bola, de praticar esporte e ajudava em casa, ajudava minha mãe em casa”. Aos 14 anos, trabalhava como babá e estudava. Estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental. Gostaria de ter estudado mais: “eu gostaria de fazer faculdade para ser enfermeira. Meu sonho era ser enfermeira, cuidar das pessoas doentes”.

Casou- se aos 18 anos e há vinte anos mora no assentamento. Seu marido trabalha no lote e ela trabalha como diarista na cidade três vezes por semana. Chegou ao assentamento junto com a família do marido e já tinha uma filha de um ano. Morou junto com sua sogra por cinco anos e somente depois desse tempo conseguiu construir uma casa onde mora com o marido e a filha. Relata que, no início, a vida no assentamento foi muito difícil e dá como exemplo o acesso a meio de transporte: “Naquela época não tinha condição nenhuma ... você tinha que andar daqui até na pista porque não tinha ônibus tinha que ir andando ... ou de carroça... de cavalo...

alguém tinha que levar a gente até lá para pegar o ônibus e ir pra cidade. Enfrentei... bastante dificuldade aqui.”

Teve duas filhas: uma de 21 anos e uma de treze anos. Perdeu um bebê (para ela, uma grande tristeza) e é avó de uma menina de quatro meses. Ressaltou que as filhas e a neta é o que ela tem de mais importante em sua vida. Disse também que sempre conversou com as filhas sobre adolescência e sempre procurou orientar as filhas para “não fazerem nada de errado” e lembra que a escola também tem orientado as meninas para se cuidarem.

Em sua entrevista, ficou evidente a valorização dos estudos e o desejo de que, se tivesse melhores condições financeiras, daria uma boa faculdade a filhas. Nos momentos de lazer, prefere ficar em casa e assistir a telejornais e a novelas. Ressalta que quando pode dispor de alguns dias livres, gosta de visitar sua filha que mora em Bauru há pouco mais de um ano ou visitar sua mãe, em Cajuru.

7. DONA ROSA – mãe da Carol

“no meu tempo não tinha adolescência. Não existia ... ou os pais não sabiam, não viam. Não existia”

Mulher de 53 anos é a filha mais velha de oito filhos. Cuidava dos irmãos e, aos sete anos, ajudava seu pai na terra. Havia uma espécie de “revezamento” entre ela e a mãe. Quando a mãe ia trabalhar na terra, Maria ficava cuidando dos afazeres da casa e, quando Rosa ia com o pai, a mãe cuidava da casa e dos filhos. Morou em várias fazendas em diferentes cidades, mas a maior parte do tempo foi em Tabatinga. Morava em Matão, quando se casou, aos quinze anos e também morou em várias cidades e cita Araçatuba, Bauru, Tabatinga e só depois vieram para o Assentamento, quando já tinha seus oito filhos. Seu primeiro marido faleceu e ela casou-se novamente e, dessa união, nasceram um casal de filhos, sendo a Carol, participante da pesquisa. É, portanto, mãe de 10 filhos e já é avó. Maria separou-se do segundo marido que vive em outra cidade e nunca contribuiu financeiramente com a educação dos dois filhos. Maria conta que sempre trabalhou em casa e na roça (de outras pessoas) e há três anos, devido a problemas de saúde, trabalha em casa. Seu filho é quem cuida do lote de produção.

Rosa estudou somente os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Disse que devido a problemas financeiros, teve problemas de depressão e chegou a ser dependente de bebida alcoólica, passando por processos de internação em clínica especializada. Foi logo que ficou viúva, com oito filhos e apenas um salário mínimo. O marido morreu de acidente logo que a família chegou ao Assentamento e não teve tempo de começar a trabalhar no lote. Nessa época, o filho mais velho tinha 18 anos e trabalhava com um tio em Matão e passou a ajudar a mãe e logo depois outros filhos fizeram o mesmo. Os filhos casaram e, no momento da entrevista, moravam com ela três filhos solteiros e uma das filhas, separada recentemente, estava morando com a mãe, junto com duas crianças (suas netas) pequenas. Aliás, até hoje recebe um salário mínimo.

Apesar de todo seu sofrimento, seus filhos é o que de mais importante acontece em sua vida. Em horas de descanso, visita os filhos que moram em outra cidade ou assiste à televisão. Sonha que sua filha possa estudar e depois ter um bom casamento.

8. DONA VERA – mãe da Patrícia

“eu quero que eles estudem”

Vera é mulher jovem de 30 anos e disse que sua infância foi tranqüila. Morava em fazenda na região de Campinas, ia à escola e gostava de brincar com seus primos e vizinhos. Disse que não trabalhou. Quando retomo a pergunta sobre trabalho, Vera lembra que ajudava sua mãe com os afazeres da casa e também ajudava a fazer gavetinhas de papelão para guardar figo que seu pai distribuía em Campinas: “... mas era um serviço bem levinho (...) porque ele vem certinho, a gente só pegava e dobrava. A gente até brincava com isso! A gente brincava como se fosse um prédio. Era serviço levinho” Sua família chegou ao Assentamento *Bela Vista* quando ela tinha 10 anos e, portanto, faz 20 anos que mora lá. Casou-se com 15 anos e, aos 16 anos, nasceu sua primeira filha, Patrícia, participante da pesquisa. De acordo com sua entrevista, ela estava na sétima série do Ensino Fundamental quando parou de estudar devido à gravidez. Retomou os estudos por meio do programa de ensino *Telecurso*, oferecido pela escola, e concluiu o Ensino Fundamental chegando a iniciar o Ensino Médio, mas não concluiu. Lamentou não ter estudado: “se eu tivesse estudado um pouco mais, hoje eu podia dar uma coisinha melhor para eles ...

porque eu sou doméstica, né? se eu tivesse uma profissão melhor, eu daria uma coisa melhor pra eles.

Vera mora com o marido, cunhado, sogro e sogra. A família cultivava milho, cana e eucalipto. Trabalha três vezes na semana como diarista e é mãe de quatro filhos: três meninas, 14 anos, 8 anos e 4 anos e um menino, de 12 anos. Em suas horas de lazer disse gostar muito de assistir filmes com os filhos. Não gosta muito de sair de casa e prefere ver as crianças brincando na área de sua casa. Para ela, o que de mais importante aconteceu em sua vida foram os filhos: “Ah... meus filhos! meus filhos.... pelos meus filhos, eu faço tudo. Nossa! O que tiver em meu alcance ... para mim, a única boa coisa que me aconteceu foi isso.”

4.3. As avós

1. DONA BENEDITA, avó de Elaine

“Eu sempre lutei. Foi assim. Na dureza. Eu sempre lutei.”

Dona Benedita é uma senhora de 64 anos, muito simpática e que sorri bastante. Nasceu na região de Santa Luzia, Minas Gerais. E, tentando melhorar a vida familiar, o seu pai, sua mãe e três filhos foram para o Estado do Paraná (região de Apucarana) quando ela tinha seis anos de idade. No Paraná, sua mãe perdeu um filho e teve mais dois, sendo cinco filhos ao todo. Dona Benedita cresceu no Paraná, casou-se com 17 anos e teve quatro filhos: três homens e uma mulher. Como a vida não melhorou, em 1977, sua família veio para o Estado de São Paulo, na cidade de Araras e depois chegaram ao Assentamento *Bela Vista*, em 1990. O marido e seu filho construíram uma casa, mas devido à precariedade de material de construção, a casa desabou depois de uma chuva forte. E tiveram que construir novamente.

Segundo ela, seu filho mais novo ficou em Araras e, eventualmente, vinha para o Assentamento trabalhar na terra. Mas os ganhos com a terra eram poucos e ele tinha que trabalhar fora para conseguir uma renda a mais. Esse relato lembra os escritos de sua neta em seu diário relatando as dificuldades financeiras da família e sendo resolvidas com a mãe trabalhando de diarista na cidade e o pai buscando trabalho como motorista de caminhão.

Dona Benedita disse que sempre trabalhou: no Paraná trabalhava nas culturas do café e, quando terminava uma safra de café, a família se mudava para lugar em busca de nova safra. Eles tinham uma espécie de barraca na estrada, onde vendiam café. Além disso, trabalharam na cultura do algodão, mas para conseguir algum rendimento, tinham que combater constantemente as pragas que danificavam o plantio.

A infância de Dona Benedita foi marcada pelo trabalho: “A brincadeira era a roça, mesmo. A gente desde cedo tava na roça. Eu acostumei tanto que hoje sinto falta”. Quando chegava da roça, costumava ajudar sua mãe com os afazeres da casa: “e aí era aquela roupa pra lavar. Fervida e tudo mais. Acabava de bater e era enxaguar... e já trazia seca pra casa”. Dona Benedita não estudou na infância, mas frequentou o antigo Mobral para aprender “a assinar o nome” e depois frequentou a Educação de Jovens e Adultos, na escola do campo, no Assentamento Bela Vista, mas relata que, devido à diabetes, não conseguia aprender. Disse que não sabe ler nada e que se não tivesse diabetes, voltaria a aprender, mas “com diabetes não guarda, não adianta.” E acrescenta: “eu tenho inveja daquela mulher de 100 anos, no Rio de Janeiro, que se formou. Você viu?”

Segundo seu relato, ela sempre trabalhou em roça ou em casa de família até volta dos 61 anos de idade e só parou de trabalhar por problemas de cansaço e de saúde física. Conseguiu o direito de se aposentar pela idade, pois sempre trabalhou sem qualquer benefício em carteira. Atualmente, disse gostar de fazer tapete como forma de lazer e também como forma de adquirir renda. Gostava ainda de costurar e de bordar, mas devido a problemas de visão (catarata) teve que parar. Disse gostar muito do assentamento e que só lamenta não poder trabalhar com a terra. Assiste a novelas como forma de entretenimento. Também participa de um programa de educação física mantido pela prefeitura para terceira idade: trata-se de aulas hidroginástica, com fins terapêuticos. O projeto conta com profissionais da fisioterapia e também psicólogos. No caso das regiões rurais atendidas, é oferecido transporte para as pessoas se deslocarem até o local onde são realizadas as aulas.

Seu esposo faleceu em março de 1999 devido a uma cirrose, resultado do uso de agrotóxicos nas lavouras. Lamenta que, quando seu marido ficou doente, ela teve que tirar seus filhos da escola para trabalhar na roça e contribuir com o orçamento doméstico. Seus filhos estudaram na escola do campo, também na turma de Educação de Jovens e Adultos e a menina estudou na cidade de Araras.

Ao perguntar a ela sobre a diferença em se educar meninos e meninas, ela me diz que educar meninas é bem mais difícil. Explica que sua filha fugiu de casa para se casar aos 14 anos e foi embora para o Estado de Minas Gerais: “Não foi falta de ensinar, falar, sabe?... falar pra ela coisas que eu nunca escutei da minha mãe eu falava.... (tristeza) e falei... e expliquei tanto... e ela fugiu (...) O cara era “enjeitado” porque não trabalhava ... a mãe trabalhava toda a vida.... E aí ele enganou ela, fugiu com ela e levou ela pra Minas ... para vir na minha casa, eu tive que mandar dinheiro pra ela.” Sinto uma tristeza grande quando ela me conta essa história e diz que a filha tem 45 anos e possui cinco filhas (sendo duas casadas), continua em Minas Gerais e só visitou a mãe apenas uma vez, quando seu pai falecera. Abro um parêntesis aqui para enfatizar que, apesar de Dona Benedita ter se casado cedo, ela não se conforma com o casamento precoce da filha que, para ela, poderia ter estudado. O grande desejo de Dona Benedita é que sua filha retorne a viver perto dela, pois de tudo o que ela viveu esse é o fato que mais lhe entristece. Quando relata esse desejo, ela chora. Pergunto, então, o que ela mais gosta ou de algum fato que a deixou muito feliz em sua vida e tenho uma simples resposta, mas carregada de sentido: “A gente não sabe. Não consigo separar alguma coisa.” Insisto e lembro datas festivas, como o Natal, mas ela enfatiza não gostar de nada.

2. DONA DINORAH, avó de Rafaela

“Desde pequenininha já tinha que trabalhar. Não tinha outro jeito, né?”

Dona Dinorah tem 71 anos, veio de Ponte Nova, cidade do interior de Minas Gerais. Veio para a região rural de Lins, no Estado de São Paulo, com 10 anos de idade. Sua família era formada por 10 filhos: seis homens e quatro mulheres. Disse ainda que sua infância foi muito sofrida. Contou que todos na família trabalharam muito cedo e somente uma irmã chegou a ir para escola: “... meu pai queria que ela se formasse pra professora (...) Porque naquele tempo, os estudos eram bem diferente do que é agora, né? Naquele tempo lá, quem estudava, quem aprendia as quatro operações, as conta já falava ... nossa! É como se fosse a 8ª. Série hoje. Era diferente, né? duas só que estudou. Só duas, os outros não estudou, não. E os meninos também não. E fica difícil...”

A infância era pautada pelo trabalho que era dividido entre a roça e o trabalho doméstico. Não foi para escola e se alfabetizou depois de adulta, na escola do Campo, no Assentamento *Bela Vista*: “Foi aonde eu aprendi. Eu não sabia nada. Eu não sabia ver os preços das coisas, não sabia andar de ônibus, não sabia nada! Eu não... não assinava nome... e eu aprendi aqui.” Seus irmãos estudaram muito pouco.

Na região de Lins, Dona Benedita morou até se casar, perto dos vinte anos de idade. Seu marido também trabalhava nas roças de café, de algodão e cana e, tal como sua mãe, ela teve dez filhos: oito meninas e dois meninos. Seus filhos trabalhavam também na roça e foram à escola. Mas apenas uma filha estudou e atualmente faz Pedagogia numa faculdade particular na cidade de Araraquara. Ela tem 20 netos e uma bisneta de quatro anos. Duas filhas moram em Bauru, os outros em Araraquara e apenas uma filha mora no Assentamento.

Depois foram morar na região de Campinas. Dona Benedita não conseguiu especificar as datas, mas é possível perceber que sua família morava em várias cidades pequenas e sempre trabalhando em fazendas próximas à cidade: “fazia de tudo! (...) A gente colhia café, cana, laranja ... tudo, tudo ... algodão... tudo!”

Na região de Araraquara, Dinorah chegou a trabalhar como diarista em casa de família. Apesar de tantos anos de trabalho, ela não é aposentada. Disse que gosta muito do assentamento e que no dia anterior da nossa entrevista já havia limpado o seu quintal, com a enxada. Já faz vinte anos que mora no Assentamento e atualmente seu genro cuida do lote que produz cana e milho. Contou, com muita tristeza, que seu marido sempre foi infiel e, após 49 anos de casamento, ele foi morar com a filha na cidade.

Conta que para se distrair ela se dedica à hidroginástica duas vezes por semana (projeto da Prefeitura), visita os filhos que moram na cidade e gosta de assistir a novelas. Mas sua maior alegria é quando os netos a visitam. Conta que seu maior desejo é que os netos estudem e façam faculdade.

3. DONA LAURA, avó de Fernanda

“A minha sorte, eu falo a verdade, foi o povo daqui. Que deu muito apoio para mim”

Dona Laura mora no Assentamento há mais de vinte anos e hoje, depois de superadas as dificuldades, gosta muito do assentamento. É uma senhora de 53 anos, muito tímida. Seu esposo tem 58 anos. Em sua casa, moram um filho de 24 anos e um neto de 21 anos. Morava no Paraná e é a filha mais velha de seus onze irmãos. Disse que chegou a ir à escola, mas sabe muito pouco: “Eu queria ter estudado, mas naqueles tempos, os pais da gente era ruim. Não deixava a gente estudar” (...) não deixava, porque ... pra que estudar? Era o que eles falavam e escola era tudo longe também. Tinha que ir a pé era longe.... e ... eu não estudei não. Estudei pouco.” Apenas alguns irmãos (mais novos) passaram um pouco mais de tempo na escola. A família saiu do Paraná e veio para Limeira (São Paulo), onde ficou por 14 anos, e depois Ribeirão Bonito e depois está no assentamento há mais de vinte anos.

Disse que não tinha muito para falar sobre sua vida de criança e sobre sua juventude porque se casou muito nova, com 14 anos. No Paraná teve 10 filhos: quatro meninos e seis meninas. E completa: “A bem dizer é onze, porque tem meu neto, né?”

Dona Laura relata que tentava controlar os namoros das filhas: “aquele que eu gostava, tudo bem. Mas aquele que eu não gostava, que eu não sabia quem era, ficava difícil, né?” E as meninas casaram primeiro que os meninos. Seus filhos moram em Boa Esperança, Matão, Araraquara e os demais ficaram no Assentamento.

À medida que a conversa foi se desenvolvendo, senti que o que ela mais queria falar era sobre seu neto de 21 anos, que sofreu um acidente de moto e teve suas pernas amputadas. Ela sofre muito com a situação, pois o neto ocupa um espaço na sua vida como se fosse seu próprio filho. Aliás, eu diria que realmente é um filho, pois ela cuidou dele desde bebê, chegando, inclusive a amamentá-lo, pois a mãe não tinha leite suficiente. Hoje, o neto reside com ela e costuma chamá-la de mãe. Ao responder o que gostava de fazer nas horas livres ela me diz: “é trabalhar, mas agora eu não posso.” Não pode porque o neto requer cuidados. Dona Laura não contém as lágrimas ao falar do triste acidente que o neto sofreu há pouco mais de dois anos.

Com sentimento de gratidão, ela comenta que as pessoas foram muito solidárias. Lembra que as pessoas da comunidade trouxeram para ela roupas, gêneros alimentícios (leite, pão, arroz),

pois os custos financeiros com medicamentos e com o transporte para fisioterapia são altos. Comenta que ainda hoje, ainda tem pessoas que a ajudam principalmente com doação de alimentos.

Aproveito para perguntar sobre a situação financeira da família e ela me diz que ele recebeu uma indenização recentemente de 50 mil reais e ele recebe salário até sua aposentadoria por invalidez sair. O marido e seu filho trabalham no lote, diz que eles plantam cana e também “faz serviços por fora” (trabalha em roças alheias).

Lembrou que morou em Ribeirão Bonito por 9 anos e trabalhou no corte da cana, roça de laranja. Em Limeira, chegou a trabalhar com costura de lona. Ela não tem aposentadoria. Ressalta como a “vida é sofrida”, que ela teve vários problemas de saúde por causa do trabalho pesado e, devido a isso, teve que se submeter a duas cirurgias de varizes. Vejo, na expressão de seu rosto, certo desconsolo ou talvez tristeza por fazer um balanço da sua história. Ela acaba se consolando, porque o neto está vivo. Pede desculpas pelo desabafo.

Disse ainda que, quando dispõe de tempo livre à tarde, gosta de ver televisão e gosta de ir à Igreja, Assembléia de Deus, na cidade. Sobre fatos bons que marcaram sua vida, disse não se lembrar de nada. Ao perguntar sobre seus netos, ela conta que tem muitos: “já perdi a conta” e fica muito feliz quando eles a visitam: “porque o amor de filho é separado do neto. O neto é mais. Porque o neto é o dobro, né? o neto, né? porque.... a gente gosta muito, né?”

4. DONA MARGARIDA – avó de Sara

“era um sofrimento só, né? Mas vencemos, com fé em Deus”

Nos meses de junho e julho de 2008, Sara escreve, em seu diário, que está muito preocupada com a avó que estava doente, com pneumonia. Ela ia, constantemente, à casa da avó cuidar de sua saúde e de sua alimentação. Sentia receio que a avó morresse, mas ela teve boa recuperação. Procuro Sara e digo a ela que gostaria de visitar sua avó para conhecer. Chego a casa de Sara com a intenção de ir até a casa de sua avó e, para minha surpresa, a avó estava na casa dela aguardando minha visita.

É uma senhora de 73 anos que nasceu, cresceu e se casou em Minas Gerais e teve três filhos. Depois a família mudou para o Estado do Paraná. Foi morar no Estado de São Paulo:

primeiro na cidade de Limeira e depois morou em uma fazenda perto de Santa Gertrudes e retornou para Limeira e morou por três anos em Promissão e depois em Amparo. Somente depois dessa caminhada toda, a família mudou para Araraquara, no Assentamento *Bela Vista*, há 22 anos.

Em suas palavras: “Fiquei um tempo bom lá em Limeira, mas fiquei mesmo foi no Paraná. Eu tive sete sete filhos meus no Paraná. Sete paranaense. Eu tenho a mãe dela aqui (aponta para Sara, a neta), tenho três em Limeira e sete paranaense.” Dona Margarida tem, portanto, 10 filhos (6 mulheres e 4 homens), 13 netos e quatro bisnetos. Ela não conseguiu especificar datas das migrações por que sua família passou. Explicou apenas que:

... a gente vivia assim... perambulando, né... trabalhavam assim ... pros outros em fazenda, aqueles sítios, né? naquela época chamava de sítio ... morava uns tempos ali.... às vezes um ano, dois anos.... no Paraná foi desse jeito. Aonde nós paramos mais assim foi no Estado de São Paulo, é que ficamos mais num lugar só, né? Três, quatro anos num lugar só. Mas fazia a mesma coisa: no sítio, né?.... porque tinha bastante terra, né?

Dona Margarida era filha mais velha de 13 irmãos e, por isso, começou a trabalhar muito cedo ajudando sua mãe com os afazeres da casa e, aos doze anos, “já começa a ficar mocinha sabe como é, né? aí quer andar na moda (...) comecei a trabalhar para fora, ganhava meus trocadinhos para poder comprar o que precisava ... minhas roupas, meus calçados... na moda, né? meu pai não dava para comprar, né?” E, mesmo trabalhando fora nas lavouras de café, não deixava de ajudar em casa com os cuidados dos irmãos mais novos: “A minha vida foi uma luta, né? mas graças a Deus, tendo saúde, né? não era doente, a gente era contente, né?”. O marido de Dona Margarida morreu em 2007 e ela é pensionista. Possui seis alqueires de terra e quem cuida é seu filho, solteiro. Disse que durante toda a vida seguiu a religião católica. Disse que tem muitos problemas de saúde e a neta, Sara, tem ajudado bastante. Quando ela se sente bem, gosta de ouvir música sertaneja e religiosa, cita músicas dos padres Marcelo e Reginaldo.

Dona Margarida diz que, com certa tristeza, que não pode estudar, pois seu pai não permitia que as mulheres da família estudassem. Porém, diferente de seus pais, conta, com satisfação que matriculou todos os seus filhos na escola com a idade adequada, mas, por dificuldades financeiras, nem todos prosseguiram por longo tempo na escola. Os três filhos mais novos concluíram o Ensino Médio, o que já aponta um progresso entre as gerações. Conta, ainda, freqüentou as aulas de Alfabetização de Jovens e Adultos “pra animar o filho que estava

desanimado para ir pra escola” que sentia vergonha de estudar por causa de sua idade. Foi à escola no intuito de ajudar o filho e conseguiu se alfabetizar e acrescenta: “Eu aprendia também! Foi uma pena meu pai não ter botado na escola, senão eu tinha aprendido. Eu tinha cabeça boa pra aprender. Mas fazer o que, né?”

Ao falar da diferença em se educar meninos ou meninas, diz que os meninos são mais difíceis de educar “porque os meninos homens pega uma idadezinha e eles querem, né? ‘ah.. eu sou crescido, quero sair!’ e as meninas não me deu trabalho não, porque eu não deixava sair, né?”. Seus filhos trabalhavam depois da escola: as meninas com os trabalhos da casa até ter idade para poderem trabalhar fora e os meninos trabalhavam em roça. Para ela, tristeza foi perder seus pais, irmãos e marido por causa de doenças. Seu marido foi “um grande companheiro. Faz uma falta danada! Faz uma falta danada o companheiro da gente... a gente fica sozinha!”. E a alegria que guarda em sua vida foram os filhos que cresceram bem e agora tem como companhia os netos e demonstrou muito carinho pela neta, participante da pesquisa.

4.4. Uma breve síntese

Das entrevistas realizadas, observamos elementos comuns realizadas por outras pesquisas e, entre um desses elementos, surge a luta pela posse da terra e a busca por formas de manutenção da vida na terra por meio do trabalho. Apesar de pesquisas já relatarem esse processo, considero importante mencionar neste trabalho para, assim, reforçar a importância do estudo e pesquisa sobre trajetórias de trabalhadores rurais.

As histórias das mães e das avós têm em comum o elemento do ir e vir, ou seja, as diferentes migrações em busca de uma vida melhor e o trabalho com a terra. Esse movimento se dá tanto entre Estados como entre cidades próximas, sendo comuns passagens pelo urbano e pelo rural. WHITAKER (1984) explica que essas passagens são reflexos do processo de urbanização e industrialização do país que resultou na expulsão de trabalhadores da zona rural que foram precariamente empregados na cidade. A expansão da agroindústria no país trouxe a unificação do rural e do urbano, causando os fenômenos de desruralização e desurbanização. Em outras palavras, apesar do avanço do capitalismo, o campo não foi urbanizado, pois não existem, por exemplo, políticas públicas de saúde e de educação que sejam eficientes para a promoção da qualidade de vida no campo. E, por outro lado, as cidades sofreram um processo de

desurbanização na medida em que foram transformadas em cidades-dormitórios para trabalhadores rurais volantes. Trata-se de superar uma visão dualista que explica os fenômenos como antagônicos, como, por exemplo, rural *x* urbano, e não vê a totalidade como uma realidade composta por elementos que se interpenetram. Portanto, é fundamental olhar para o urbano e para o rural como sendo uma só realidade, mas que apresenta singularidades que não podem ser ignoradas.

Esse movimento migratório provoca rupturas, às vezes tão dolorosas à dinâmica da vida cotidiana, que transformam a cultura do indivíduo em vários aspectos, como: linguagem/dialetos; amizades, gostos culinários entre outros. A pesquisa de FIAMENGUE (1997) confirma que o processo de ruptura leva o indivíduo tanto a perder alguns aspectos de seu padrão cultural como também o faz adquirir outros e, lembra, isso não acontece sem conflitos. Os movimentos sociais que lutam pela posse e pela permanência na terra dão esperança para essas pessoas retornarem ao rural e, poderem, assim reconstruir sua identidade e sua cultura. A chegada ao assentamento se dá depois de muitas caminhadas e isso não quer dizer tranquilidade. É o início de uma longa jornada e, de um modo geral, chegam os homens e logo depois chegam as mulheres e crianças que se deparam com novas dificuldades:

Foi o meu marido... ele veio com o caçula pra fazer a casa que ... só durou seis meses... era casa.. feita nas coxas (risos)

S – A casa caiu? Era de madeira?

B – Não. Era de tijolo, mas não tinha cimento. E aí deu uma chuva e acabou tudo no chão. E quebrou todas as coisas.

S – E já moravam todos vocês?

B – Já. Já morava todo mundo aí já. (Dona Benedita, entrevista)

Podemos observar, ainda que sutilmente, a segregação de grupos por sexo que se inicia na infância, passa pela adolescência e juventude e permanece forte na idade adulta, mesmo dentro de um movimento social que visa superação de desigualdades e preconceitos. FIAMENGUE (1997) faz uma análise pertinente sobre o fato de os homens chegarem primeiro no assentamento:

... as mulheres trabalhando na cidade dão sustentação e suporte para a luta dos homens na conquista da terra. Esta é uma estratégia bastante interessante, pois desvela mais um aspecto na relação de gêneros, quando os homens partem para a conquista – aspectos como força, coragem, determinação, aí envolvidos; e as mulheres desempenhando o papel na reprodução familiar – trabalhando na cidade para garantir o sustento da família, como também o suporte para a luta. É

claro que esta é uma faceta bastante específica deste grupo, o que talvez não permita o estabelecimento dessas considerações acima citadas (FIAMENGUE, 1997, p. 71)

As histórias relatam, com tristeza, a falta da escola ou às imensas dificuldades impostas com relação à distância física da escola, como relatou Dona Laura. Ou, ainda, o trabalho na roça e as dificuldades financeiras. Mais grave, ainda, é quando os pais acham que mulheres não necessitavam estudar, como é o caso de Dona Margarida.

Ah... isso aí, meu pai já não, não... não... ele tinha uma bobeira ... ele não botava na escola... só os filhos homens ... é uma falta de coração, né? os pais não colocar os filhos na escola... ele falava assim: 'eu vou por só os filhos homens na escola, mas as mulheres não vou botar não. Porque botar filha mulher na escola não dá certo não, porque elas aprende a ler e vão escrever cartinha pra namorado' Olha que idéia! Acha! Não mandava a gente pra escola por causa disso aí, bilhetinho. Mas podia pedir pra uma colega minha! Isso nem passava pela cabeça dele! E não colocava a gente na escola por causa disso aí, sabe? Depois de casada, eu tive uns tempos aí na escola (...) São quatro mulheres e nenhuma delas freqüentou a escola.

Observamos neste trecho a sabedoria com que Dona Margarida desvela a ideologia que perpassa a cultura ao analisar o comportamento do pai em relação aos estudos das filhas: para não escrever cartas amorosas. Dona Margarida não chega a verbalizar, mas talvez consiga perceber que sobre os motivos para o pai não matricular meninas na escola são muito mais complexos do que o fato de arrumar namorado. Esta alegação é a apenas a racionalização, ou seja, a justificativa para um evento que reflete o machismo inerente à sobrevivência do patriarcado ainda no século XX.

As mulheres de gerações um pouco mais novas conseguiram estudar um pouco mais, algumas interrompendo os estudos para se casar ou se dedicar ao trabalho em tempo integral. Todas as mulheres entrevistadas gostariam de ter estudado mais. Observamos aqui a não garantia, pelo Estado, de um direito social: a educação escolar, laica e gratuita para todos. E o que é mais grave: o indivíduo acredita ser de sua responsabilidade a exclusão da sociedade letrada. O fato de não poder estudar não está ligado à questão da escolha do indivíduo. Ao contrário: é a força da ideologia dominante na representação de um coletivo social que faz o indivíduo verbalizar que não pensava na importância de estudar ou, pior, que não tem aptidões suficientes para estar nos bancos escolares.

FIAMENGUE (1997) observa nas memórias de trabalhadores rurais assentados coletadas em sua pesquisa que a infância é vivida na terra, “seguindo padrões rurais tradicionais de família extensa”, marcada pelo trabalho – trabalho infantil na zona rural é muito comum “semelhante àquele apontado por Ariès que se desenvolvia no seio da família medieval, sem o caráter de exploração que o trabalho infantil passará a ter no capitalismo” e indica também que “os filhos mais velhos são sempre requisitados para o trabalho o que os impossibilita de estudar. A importância do papel dos filhos mais velhos na manutenção da família é algo que salta aos olhos nesses depoimentos” (FIAMENGUE, 1997, p. 46). As pesquisas de WHITAKER (1984) mostram que nem sempre o trabalho de crianças no seio familiar é visto como algo pesado, tendo, muitas vezes um caráter lúdico e pedagógico. O retrato das mães e das avós apresentado nesta tese confirmam esse modo de ver o trabalho.

A privação da escola é refletida pelo desejo de que os filhos e netos possam estudar e seguir uma faculdade. Todas as mães e avós enfatizaram o desejo de verem suas filhas e filhos formados em carreiras de nível superior. Carreiras, inclusive, muito próximas à necessidade do assentamento, como por exemplo, cursos de Medicina Veterinária, Agronomia e Direito.

S – A senhora quer ver eles formados?

Ah... eu queria muito. É meu sonho. (Dona Antônia, entrevista)

S – E o que você mais deseja para sua filha hoje?

Ah é os estudos dela. Os estudos dela... o que eu puder fazer e ela tiver estudando... e se ela pretender até fazer uma faculdade ou alguma coisa assim eu vou lutar para ela tá fazendo alguma coisa para ela para ela ter alguma coisa melhor para ela. (Dona Olívia)

Os depoimentos revelam que não há desigualdade de gênero quando se faz referência à escola. O desejo é que meninos e meninas sigam carreiras de nível superior. Esta constatação já foi observada na pesquisa de WHITAKER (2002) que, ao interpretar seus resultados, considera que

... a luta feminina e o avanço da mulher no território da escolaridade, um fenômeno histórico que faz parte da totalidade, reflete-se positivamente sobre meninas da zona rural, que vivem numa situação muito específica de ocupações e assentamentos, alterando o imaginário dos pais em relação ao futuro, o que

permitirá, para muitas delas, alcançar patamares mais elevados de escolarização (WHITAKER, 2002, p. 13).

CASTRO *et al* (2009) analisam o fenômeno do maior acesso à escolarização entre as gerações mais novas como resultado de estratégias familiares e dos movimentos sociais e organizações em garantir o acesso e continuidade dos estudos para crianças e jovens do meio rural e está associado, muitas vezes, com a formação política e técnica. Os dados de sua pesquisa permitem a afirmação de que “a valorização da escolarização formal pelos movimentos sociais seria parte do processo de *luta* pela mudança e pelo acesso à educação no meio rural brasileiro, que hoje está em debate sob a idéia de educação do/no campo” (CASTRO *et al*, 2009, p. 193).

... ah... sabe o que eu desejo para minha filha? Que ela estude, que ela tenha uma vida INDEPENDENTE, você entendeu? Que ela seja dona de si mesma, você entendeu? Porque as meninas de hoje pensa muito em namorado, em casamento... esquecem os estudos.. ficam dominada ah... por homem.... e... arrumam filho muito cedo, entendeu? E eu ensino para ela assim... você tem que pensar muito bem antes de arrumar filho porque filho é para sempre! (...) Então eu penso assim... ela estuda... porque.. ela gosta muito de estudarela tem que ter a vida dela..ter um diploma. Uma coisa que ela goste! (Dona Diana)

Para MANNHEIM (1967), as gerações mais velhas buscam transmitir conhecimento acumulado que pode, inclusive, ser reinterpretado. E a educação escolar é um bem cultural ao qual essa geração não teve acesso e sua experiência de vida a leva desejar que as novas gerações (filhos, netos, bisnetos) estudem e tenham filhos mais tarde. Importante ressaltar que todas as mães e avós entrevistadas mostraram essa preocupação com as jovens: o prolongamento do tempo de formação escolar e adiamento do casamento e da maternidade. Todas as mães e avós entrevistadas demonstraram o desejo de que suas filhas e netas conquistem a autonomia financeira para depois se casarem.

Observamos, nesta questão, um paradoxo: no intuito de que as filhas e netas realizem esse projeto (autonomia financeira por meio de estudos), há o exercício de um controle muito forte no comportamento que pode ser traduzido pela defesa da postura social da boa moça que deve evitar determinadas amizades, não pode namorar, não pode sair sozinha ou chegar tarde em casa. A pesquisa de SALVA (2008) com jovens da periferia urbana também constatou que, além das dificuldades financeiras, as moças não podem ir a shows ou bailes sem estarem devidamente acompanhadas. Outro ponto que pode ser observado é a preocupação (tanto das moças que

escreveram no diário como das mães e das avós) com o que as pessoas podem dizer sobre suas filhas, o que reforça a defesa de se manter um comportamento padrão. Assim, ao mesmo tempo em que pode ser visualizadas mudanças nos espaços conquistados pelas mulheres mais jovens, também pode ser visualizado um processo de vigilância e disciplina constante.

Porém, esses projetos nem sempre são concretizados. Pesquisas de CASTRO *et al* (2009) indicam que uma forma de reagir contra o controle familiar é a saída das jovens das áreas rurais solteiras ou, em outros casos, engravidam e casam cedo. As pesquisas realizadas pelas autoras com jovens de diferentes regiões do país revelam que as jovens sofrem mecanismos de exclusão ao se depararem com dificuldades para participar nas tomadas de decisão familiar e nas comunidades e também encontram dificuldades para participar nos movimentos e organizações de jovens. E, de acordo com as pesquisas, o argumento dos familiares para tais práticas de exclusão é o receio de que as jovens possam ficar grávidas. Assim, as jovens só podem transitar em espaços públicos acompanhadas por familiares. As autoras ainda confirmam que “esse controle social que começa em casa, na família, na comunidade, se estende para os espaços de representação política e sua vivência nos espaços públicos da vida política” (CASTRO *et al*, 2009, p. 159)

Há avanços nas aspirações, porém, observamos que essa forma de ver a educação das filhas e netas é diferente quando se trata da educação informal. E aqui é marcante a delimitação de lugares masculinos e femininos.

Durante as entrevistas com as mães e avós, procurei abordar um tópico relacionado educação dos filhos com o objetivo de observar se as gerações anteriores pensam que a educação familiar e a transmissão de valores poderiam ser diferentes para meninos e meninas.

D. Laura - Ai, ai! Pra mim, os homens era melhor que as meninas porque as mulheradas de vez em quando me faziam raiva.

S - Como assim “fazia raiva”?

D. Laura - É porque queriam sair e a gente não podia deixar, né? as meninas mulher saem de noite ... não pode.... e eu não queria deixar e elas ficavam brava. Agora os menino homem era mais fácil, né? porque eles saiam.....

S - E eles saíam e a senhora não ficava brava?

D. Laura - É porque menino homem não.... não... é igual menina mulher

S- Por quê?

D. Laura - Porque a mulherada se mancha uma manchinha fica feio, né? o menino homem não!

S – Qual é mais difícil educar o menino ou a menina?

Ah.. eu acho que é a menina, viu?

S – Por que a menina?

Ah... porque a menina.... fica mais tempo com a mãe e a mãe tem que ficar o tempo educando mais.... mas o menino não... é mais solto.... é criado com o pai, né? (Dona Vera)

Abordei a temática da adolescência e perguntei como elas vêem essa fase da vida. As mulheres de gerações mais velhas, as avós, comentaram que em seu tempo não tinha adolescência, pois a vida começava logo com muito trabalho e observam que nos dias de hoje as e os adolescentes dispõem de mais tempo livre e, podem, por exemplo, estudar. As gerações mais novas, as mães, reconhecem a fase da vida e demonstram uma preocupação grande com drogas, bebidas alcoólicas e gravidez na adolescência. Algumas mães, apesar de tentarem proibir namoros, dizem que se acontecer, cabe aos pais conversarem com seus filhos, pois nem sempre a proibição é o melhor caminho. Observamos, por exemplo, o que relata Dona Diana, que o sucesso para a boa educação dos filhos consiste em assumir, sempre, uma postura de diálogos com os filhos. Conta que sua filha não esconde nada de sua vida a ela; considera-se uma mãe aberta ao diálogo e sempre conversa com a filha sobre namoro e sexualidade:

Tem gente por perto de mim que esses dias me chamou de louca, ‘eu não crio minha filha assim’. Mas eu penso assim. Eu crio assim. Eu penso assim. Se ela tiver que fazer alguma coisa, então que chegue na mãe e fala. Porque a mãe tem que compreender, você entendeu? Porque às vezes repreende... a mãe repreende o filho .. vamos supor.. uma menina dessas ... porque hoje em dia você sabe como é o mundão, né? Principalmente no sexo, né? Mas não adianta repreender. Principalmente a mulher. Não adianta segurar não! Se você começar segurar muito, ela vaza! (Dona Diana)

Outras mães preferem não consentir namorado, por considerarem uma proteção aos estudos e futuro das filhas:

Namorar? Imagina!!! Só se for escondido! Eu acho que tudo tem sua hora, né? Eu acho que a pessoa começa a se envolver muito cedo assim... depende... de má companhia... assim... porque você sabe que, eles vão junto... então tem que evitar enquanto dá tempo, né? Enquanto você pode... porque depois... (Dona Clara)

S – E a senhora deixa elas namorarem?

Ah não. Não deixo não. Porque o pai delas também não deixa e (pausa)... ah... é muita pouca idade... na minha opinião eu acho isso aí. É pouca idade. È ... assim.. na minha opinião tem que namorar com uns 20 anos, né? É minha opinião, né? Mas a criação de hoje em dia não quer saber, não quer esperar tudo isso não.

S – E o pai dela pensa isso também?

Pensa. Não deixa namorar.

S – E o irmão delas pode namorar?

Ah... risos... por mim pode namorar, né? (Dona Antônia)

S – Se a menina, que é mais velha, arrumar namorado?

Ah.. fazer o que? Tem que dar conselho, né? Hoje em dia ta difícil.

S – E essa parte.... de ser mocinha... a menstruação... como é? Vocês conversam com elas?

Ah.. isso elas já sabem né? **Elas aprendem muito na escola**, né?.... mas a gente conversa muito com elas.”

Em outras situações, como relata Dona Antônia, as mães lembram da importância da escola para orientar sobre essa fase da vida e os cuidados que devem ser tomados:

Não tem como a gente ficar 24 horas em cima! Elas sai e falam ‘ah.. mãe vou na casa de uma amiga’ eu não posso ir com ela. (...) Eu falo assim que quem tem que se cuidar é ela mesmo, entendeu? Por isso que eu falo: depende tudo da cabeça da pessoa. A gente orienta, mas se a pessoa querer fazer alguma coisa errada ... vai tudo depender da cabeça dela, das amigas porque hoje em dia é difícil. Com tudo o que você fala, ainda tem vez que acaba acontecendo. E com tudo o que elas sabem, também! **Tem orientação na escola** que eu sei.. então... acho que não tem o que errar! Se errar... acho que é porque quer, mesmo! Quer dizer, que orientação tem bastante (Dona Olívia)

Hoje, as meninas cria filho porque quer. Porque hoje em dia tem informação, né? a escola ensina! (Dona Margarida)

Ao consultar o projeto político pedagógico da escola, observei que o projeto prevê no complexo temático intitulado *Saúde - corpo humano*, “informar sobre a sexualidade, posturas, crenças, tabus, propiciando debates, discussões e orientações gerais sobre sexualidade e formas de prevenção das DSTs.” (p. 23). A partir dessa premissa, os docentes devem estruturar suas aulas de modo a atender este objetivo.²⁷.

²⁷ Não foram feitas observações em sala de aula. Portanto, não é possível afirmar como essas orientações são realizadas pelos docentes. Em conversas com docentes, discentes e com a diretora da escola foi confirmada que a escola tem se preocupado em abordar e discutir esse tópico em diferentes situações de sala de aula.

Observamos que na vivência da sexualidade, as questões relacionadas às diferenças de gênero surgem com mais ênfase. As mães demonstram preocupação com as meninas. As mães argumentam que as meninas precisam estudar e ter uma formação. Porém, o mesmo parece não acontecer com os meninos que podem sair com os amigos e podem namorar. Há uma ambivalência nesta questão: meninos e meninas têm que, igualmente, estudar e buscar uma formação. Mas há uma preocupação maior com meninas para, inclusive, evitar que a menina “fique mal falada”. O controle social exercido pela alteridade tem forte influência no processo de educação informal. As mães e avós sempre evocam a categoria de “adultas” de pessoas que sabem o que é melhor para seus filhos e filhas e utilizam de estratégias diversas que vão desde a proibição até a defesa de um diálogo e permissão para algumas ações e comportamentos para evitar a perda de controle sobre os e as adolescentes. Parecem não observar que os adolescentes (homens) também engravidam e devem assumir uma série de responsabilidades, como, por exemplo, pensão alimentícia. CASTRO *et al* (2009, p. 144) completam que “ainda que os limites da casa e da rua possam ser borrados, as mulheres aparecem como cercadas de ‘cuidados’. Nesse sentido, a família é a primeira instância de controle social sobre a circulação das mulheres”. Um paradoxo novamente se revela: apesar de mudanças significativas, o caminho da mulher para emancipação é bastante difícil: se para as gerações mais velhas, como a de Dona Margarida, a escola lhes era negada porque poderiam “arrumar namorado”, para as gerações mais novas a necessidade de estudar serve como argumento para não namorarem. Ou seja, sob a justificativa de que necessitam estudar, as adolescentes têm seus sentimentos, desejos e escolhas disciplinados pelas gerações mais velhas. Por isso, nos diários são comuns referências à falta de liberdade resultado da preocupação de seus familiares de que elas precisam estudar.

Os elementos tirados dos diários e das entrevistas permitem perceber o quanto ainda é marcante a diferença na atribuição dos papéis sociais de gênero. Ainda é vigente uma socialização baseada nas diferenças de gênero, mas isso não é feito de modo consciente: as mensagens sobre os lugares do feminino e do masculino são transmitidas e reproduzidas de forma sutil. Há uma imposição de limites e de uma ordem em que as pessoas devem ocupar e se manter em lugares socialmente atribuídos. Essas diferenças ainda são mais fortes, quando o assunto é direcionado aos afazeres da casa. WHITAKER (2002) já anunciava que o trabalho doméstico constitui em referencial importante na socialização das meninas. A pesquisa de SALVA (2008) realizada com jovens da periferia urbana de Porto Alegre também sinaliza que as jovens têm

pouco tempo para viver sua juventude e estudar devido a afazeres domésticos. O perfil tratado nos diários mostra que todas as meninas desenvolvem atividades em casa: elas lavam roupas, cozinham, limpam a casa e, quando tem irmãos menores, cuidam deles também. Na realização da entrevista, perguntei se as filhas ajudavam no trabalho da casa e todas as mães confirmaram que sim.

“Tem que ensinar ela. Tudo você tem que ensinar. É.. eu falo para ela.. eu ... como eu fui criada sem mãe.. tem que saber.. porque a mãe .. a gente não vai ter ela todo dia. Então uma hora que você pode ficar sozinha. E você tem que se virar. Tudo você tem que aprender sozinha.

S- E ela sabe fazer tudo?

Sabe! Faz bolo... sabe tudo. Agora mesmo eu fui no médico. Cheguei ainda agora. A casa tava limpa”. (Dona Benedita)

Tem que saber... o que a vida, né? ... porque... esse negócio .. assim... casar e não saber nada... Tem moça que, eu vejo, não sabe nem fritar um ovo... Aí, sofre pra caramba... Eu vejo essas meninas de faculdade, porque eu trabalho em república, né? Não sabe nada né? Não sabe fazer um ovo, que é a coisa mais fácil! Eu fico boba de ver! ...É igual o que meu marido fala.. depende muito da mãe... que tem que ensinar, né? as mães... principalmente as mães .. eu vejo muita mãe que diz ‘não pode fazer isso, não pode fazer aquilo...’ Mas tem que aprender! (enfática) ... porque a gente não vai ter o pai .. a mãe.. toda a vida, né? Então tem que saber desde cedo, né? (Dona Clara)

“Ah... ah... as meninas me ajudam muito, né... elas limpam a casa, lavam a louça... lava roupa... a ALINE lava o banheiro... Às vezes é difícil, **às vezes tem que pegar uma vara** ... e... mas elas fazem sim...” (Dona Antônia)

Para as mães, é natural que as filhas devam aprender trabalhos domésticos que surgem representados como função exclusiva da mulher e, caso ela resista, é necessário “pegar uma vara”. Dona Clara trabalha como diarista em repúblicas de estudantes universitárias e lembra a importância de saber, por exemplo, cozinhar. Neste caso, pensa no futuro da filha como universitária, mas também pensa na possibilidade de um casamento, em que caberá a filha desenvolver habilidades como esposa. O trabalho doméstico não é só visto como uma das funções da filha, como também cabe às meninas aprenderem tais habilidades por uma questão de sobrevivência: morar fora de casa, casar ou, por uma fatalidade, ficar sem mãe. Porém, ao perguntar sobre os meninos, parece que a eles não cabe essa aprendizagem ou dever. O trabalho doméstico parece ser destino ou fatalismo natural da menina do qual não parece haver meios de fugir. WHITAKER (1988; 2002) anuncia que as meninas assumem responsabilidade com a casa

e cuidado de crianças menores, desde muito cedo, fato confirmado também por SALVA (2008) ao se referir sobre as meninas oriundas das classes populares (urbanas).

Nesta pesquisa, durante as entrevistas realizadas com as meninas, observo que muitas delas chegaram a afirmar que os meninos deveriam contribuir com o trabalho da casa, pois elas se sentem presas aos trabalhos da casa, mas nem sempre isso aparece nas falas de modo claro. Pergunto, inclusive, se elas dividiriam o trabalho doméstico com seus futuros esposos. Observamos algumas respostas:

Tem vez que eu penso, né? Porque tem uns homens que são preguiçosos. Aí eu penso que se ele for que nem meu pai .. que.. há um tempo atrás meu pai não estava trabalhando .. aí ele fazia comida e lavava a louça e .. varria a casa, né? Aí se um dia meu marido não tiver trabalhando, tem que fazer pelo menos isso, né? Porque aí ajuda. (Elaine)

S – Se você se casasse, você iria dividir o serviço de casa com seu marido?
Ah... não sei... Ah.... depende... se ele trabalhasse não. Mas se não trabalhasse sim.

S – E se você trabalhasse e fosse casada, você iria dividir os serviços da casa?
Aí.... sim. Eu dividia sim. Mas tipo assim: se eu trabalhasse e ele também, aí nem sujaria a casa. Eu limpava num dia e ele no outro (Rafaela)

Observamos que a suposição de situações como a de um casamento e a divisão de tarefas deixa as meninas com dúvidas sobre o que responder. As duas primeiras comentam sobre o trabalho dos supostos maridos, o que os isentaria do trabalho doméstico. Interessante que as meninas parecem não atentar para o fato de que a mulher exerce funções remuneradas fora da casa e, ao chegar do trabalho, tem que dar conta de todo o trabalho da casa.

S – E que tipo de serviço você faz?
Ah... limpo o chão, eu lavo a louça ... de vez em quando eu lavo a roupa para ela, sabe?

S – E comida?

Comida... eu faço alguma coisa ... de vez em quando.

S – Seu pai ajuda no serviço da casa?

Não.

S – E você acha certo? Errado?

Ah... eu acho que tá bom assim. (Daniela)

O depoimento revela que para a adolescente, a divisão das tarefas entre mulheres e homens está certa. Os cuidados com a organização da casa é função tipicamente feminina ou, no

discurso da ideologia patriarcal, não chega a ser considerado um trabalho propriamente dito. Essa temática que envolve o trabalho doméstico surgirá novamente no próximo capítulo. Mas já é possível inferir que as jovens parecem seguir modelos de gerações anteriores que são transmitidos por meio de representações simbólicas que se perpetuam e parecem ser resultados de escolhas, determinadas por meio de processos de educação informal.

Outro ponto a destacar nesta síntese é, que durante todo o processo de olhar para os dados, deparei-me com representações sobre o pai tanto nos discursos retratados nos diários pelas adolescentes como nas entrevistas realizadas pelas mães em relação aos companheiros ao desenvolver o papel de pai. Apesar de não ser o objetivo estudar a figura do pai, considero conveniente registrar como as jovens e as mulheres pensam e sentem sobre o pai, uma vez que os gêneros estão em relação. POLITY, SETTON e COLOMBO (2004, p. 18-19) afirmam que o papel de pai vem passando por um processo de mudanças desde o início do século XX, mas, grosso modo, pode-se reconhecer na sociedade atual três tipos de pai: 1. o provedor, que seria aquele homem que chega a dividir as despesas da casa, mas se recusa a dividir os serviços domésticos ou 2. pais em famílias que são chefiadas por mulheres (resultado de divórcios ou filhos fora do casamento) que assumem alguma ou nenhuma responsabilidade pelos filhos 3. por último, encontra-se o “grupo do pai cuidador, aquele que se vê liberado dos antigos padrões sociais e pode com maior flexibilidade assumir novas posturas, respondendo às diferentes demandas da família pós moderna” (p. 19). Com exceção, de Sara e de Carol que não convivem com seus pais, as outras participantes da pesquisa representam o pai como sendo o provedor, pois, de acordo com os relatos, os maridos não contribuem com a divisão de tarefas domésticas. Também é possível notar, através das representações das mães e das adolescentes, que a figura paterna parece surgir com resquícios de autoritarismo. As formas como as jovens se referem ao pai mostram que o pai ainda tem um peso forte no que diz respeito ao controle social. Algumas meninas retratam o pai como sendo severo ou “ih... se depender do meu pai, eu só vou namorar quando eu tiver quarenta anos!”. Em outra situação, a adolescente conta que “Meu pai é bravo. Ele diz que se eu tiver namorando que ele vai atropelar os dois juntos. Eu acho que ele atropelaria. Meu pai é bravo; se ele disser que ele faz, ele faz.” (Aline)

E mesmo quando as meninas falam que o pai é liberal, o discurso se contradiz e mostra que nem sempre assim. Dona Clara, por exemplo, ao falar do seu esposo diz: “o pai deles é meio caipirão assim, sabe? Ele fala que é liberal assim... mas não é! Ele só fala, mas não é!”. Mesmo

entre as mães mais jovens, como é o caso de Liliana e Vera, a representação feita do esposo enquanto pai é que não gostam de serem contrariados e se preocupam com o controle do namorado. Liliana assim se refere ao esposo: “Ele não conversa não! Ele quer saber de namorado ‘você tem namorado?’ ele quer saber se ela tem namorado. E ela tem vergonha de falar com ele.” Ou, em outras situações:

“Ele fica no pé dela... Se acontecer alguma coisa ... assim: se ela sair ... e eu deixei ela sair, sem pedir para ele, ele chega e faz um escândalo! Por que você deixou? Sua mãe irresponsável! Ele xinga, ele fala tudo! Nossa! Se eu deixar ela sair, sem pedir ordem para ele ... nossa!

Dona Diana, referindo-se ao esposo, diz que “confia muito na filha” e completa:

Eu acredito que ele pega mais no pé do R. porque ele é meio namoradorzão, sabe? E ela não... ela fica mais em casa... ela conversa mais com ele, não é? Ela não briga, não responde. Já o outro não. O outro, que é rapaz, já não, é ... trabalha os dois juntos... um responde pro outro, sabe? O outro, de primeiro, ele se preocupa ainda mais com ele porque ele fala sempre pra mim que a Marcela não vai dar trabalho pra ele, mas isso foi coisa que ele pôs na cabeça dele. Ele acha que não. Tomara que não!

Na transcrição acima, o pai parece não se preocupar com a filha. Mas basta atentar para a fala que é possível observar que a filha vem respondendo, positivamente, às expectativas dele: ela fica em casa e não briga. É o perfil da boa moça. Já o garoto trabalha com o pai, gosta de namorar e costuma ter desentendimentos com o pai no trabalho. As representações do pai parecem se referir a um modelo que carrega resquícios de um patriarcalismo em que o pai ocupa uma posição de honra e que cabe ao filho reconhecer e respeitar a hierarquia. E, nessa linha de pensamento, o pai assume o lugar autoridade e cabe à mãe transmitir ao filho os valores da família. Nos últimos 50 anos, a figura do pai tem sido transformada e, de modo gradual, esse pai adotando uma postura menos autoritária com seus filhos. Porém, é importante lembrar que esses pais carregam a herança de outros pais, herança em que a repressão era forte e isso ainda se reflete nos dias de hoje traduzida em um modo de dar educação aos filhos e filhas. As pesquisas de CASTRO *et al* (2009) lembra que uma das tensões sentidas pela juventude rural é como lidar com a hierarquia e limites impostos pela família e tais limites os impedem, por exemplo, de falar e de serem ouvidos em inúmeras situações. Porém, é importante ressaltar que a ideologia patriarcal não se encontra somente em meios rurais: ela está presente nas cidades, em diferentes

classes sociais. Apenas para dar um exemplo, a pesquisa de SALVA (2008) com jovens mulheres de classe popular indica as dificuldades sentidas por elas ao esbarrar em proibições vindas dos familiares adultos (pai, mãe, irmão) que resulta em falta de liberdade para tomar decisões e experimentar sensações, como sair à noite e namorar.

Ao olhar o perfil das mulheres que participaram desta pesquisa, podemos observar que elementos do passado ou da memória estão inscritos nos eventos do presente. Os padrões de comportamento, que são impostos, têm envolvimento com os processos de educação informal, ou aprendizagem social – as crianças são socializadas, dentro de sua cultura, a assumir lugares masculinos ou femininos – lugares que são ensinados desde a mais tenra idade.

De igual forma, é possível verificar que as gerações mais velhas buscam transmitir bens culturais e conhecimentos diversos que, muitas vezes, passaram por processos de reinterpretação (MANNHEIM, 1972). Essa forma de transmitir os conhecimentos também pode ser vista como fruto de experiências vividas e o desejo de mudanças na estrutura social. As gerações se influenciam mutuamente, pois há uma interação constante entre os que ensinam e os que aprendem. A convivência entre diferentes gerações é, ainda, fator de construção de relações de afeto.

Observamos que a vivência no espaço do assentamento está repleta de elementos que trazem a casa, o lazer, o trabalho e a família. Elementos que se fundem e ultrapassam os espaços sociais da família, do assentamento, da escola, da sociedade: são partes de uma totalidade e tratam de aspectos do cotidiano em que sujeitos, muitas vezes excluídos, tomam a palavra. A intenção desse capítulo foi traçar uma análise breve de questões que envolvem a vida no assentamento no que diz respeito, principalmente, aos processos que o indivíduo experimenta ao viver e atuar num determinado contexto. No próximo capítulo, a ênfase estará nos diários e os tópicos iniciados aqui serão aprofundados.

CAPÍTULO V

‘Meu querido Diário’: As escritas das meninas adolescentes

A ênfase deste capítulo está na análise dos diários e nas entrevistas realizadas com as meninas e com suas mães e avós. A cada leitura dos diários e das relações estabelecidas com as mães e avós, pude sentir narrativas de situações cotidianas que me pareciam estar ultrapassadas nas camadas médias do espaço urbano²⁸. Porém, as narrativas mostraram sua importância à medida que me levavam a refletir sobre as relações familiares e sobre as relações com o outro. Temas que tomaram força e assumiram um significado especial, pois eles estão dentro da cultura. DEMARTINI ajuda a explicar a experiência que eu vivi ao estar no assentamento:

Não se poder dizer, portanto, que as histórias de vida (...) são independentes; cada uma tem seu referencial, é um universo próprio, mas que vai sendo criado, nesta relação entrevistado-pesquisador, a partir também do conjunto de informações e do referencial dos demais entrevistados. O pesquisador que realiza as primeiras entrevistas é diferente daquele que já as analisou, que encontrou nelas novas indagações. Há um enriquecimento neste caminhar (DEMARTINI, 1988, p. 61)

Ao ler os diários, considerados como uma importante fonte de dados, procurei verificar o que eles tinham a dizer sobre aspectos gerais do cotidiano e da história dessas mulheres. Por se tratar de pesquisa qualitativa, procurei identificar os temas mais frequentes, buscando situar temáticas que pareciam ser importantes para as meninas adolescentes. O mesmo se deu com as entrevistas: apesar de um roteiro, permiti que os temas surgissem com certa naturalidade para, depois, direcionar perguntas complementares. Procuro, assim, estudar práticas e afazeres cotidianos referentes à vida social, familiar e escolar e, por meio das falas das mães e das avós, observar as trajetórias de

²⁸ Práticas discursivas consideradas “urbanas”, a mídia, novelas, romances, revistas dirigidas ao público feminino adolescente e juvenil induzem pensar que o controle sobre meninas seria menor nos dias atuais. Importante registrar que a pesquisa de SALVA (2008) com jovens mulheres de periferia constatou o controle de comportamento exercido pelos adultos (pai, mãe, irmão mais velho etc.). Por dedução, isso ocorre em todas as classes sociais e se explicaria, não só pela sobrevivência da ideologia do patriarcado, como também pelo aumento da insegurança urbana com relação à violência e ao uso de drogas, por exemplo.

vida para tentar entender elementos de permanência, transformação ou superação de práticas culturais. Nesta fase de análise, procuro não perder de vista a categoria de análise gênero que permeia as escritas e as falas e como isso ocorre.

Como já observado no capítulo referente à metodologia, foram entregues cadernos às meninas que se dispuseram a participar da pesquisa e esses ganharam uma nova roupagem: o caderno transformou-se em “Diário” ou “Meu querido Diário”. Os diários mostraram-se um instrumento de coleta de dados interessante porque a escrita no diário supõe um momento em que a jovem fica sozinha e pode desfrutar de um tempo e espaço para escrever; é um tempo de reflexão e manifestação da produção da subjetividade. O diário é um produto da escrita e cada menina foi imprimindo nele sua marca, sendo muito comum revesti-lo com desenhos e letras coloridas. Muitas usaram símbolos e letras de música como forma de elaboração do próprio pensamento para expressar sentimentos. Eis a importância das múltiplas formas que o ser humano tem para se expressar, ou seja, a relação entre expressividade verbal e não verbal que transcende o lado formal do uso da língua escrita tão ditada na escola: é a escolha livre de recursos lingüísticos, sem preocupações com o que “ensina” a escola. Em resumo, o processo de escrita revela a singularidade de um sujeito e a apropriação da língua escrita produz uma subcultura, um saber e também um poder. Interessante que, nesse caso, o caderno era um pouco mais do que um diário que pressupõe a ausência de leitor. As meninas consideravam a recepção de uma leitora e, por conta disso, era comum o uso de meu nome no diário e, em outras vezes, surgiam pedidos de conselhos ou opiniões sobre determinados assuntos, sendo o namoro o mais comum. Mais que isso, a narrativa pressupõe a escolha consciente do que vai ser escrito e como, na visão do narrador, seu material deve ser lido ou exposto ao receptor.

Antes de apresentar os tópicos temáticos, penso ser interessante observar que não é intenção fragmentar ou separar, mas apenas organizar a análise a fim de captar como esses tópicos estão presentes nas relações sociais. Essa forma de organizar os dados tem como pressuposto que, para entender a subcultura do outro, é importante ver o que essa cultura tem de mais atualizado e o que ela pode apresentar de mais profundo. É preciso estar atento para o que está exposto, aparente e atual. Mas é imprescindível que “a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48)

Passamos, então, à análise. A pergunta: “por onde começar” deve ser inerente a toda a pesquisa e isso me traz à mente o trabalho de FIAMENGUE (1997), ao citar Edgar Morin, quando observa que a pesquisa exige um “olhar poliocular”, sendo fundamental, durante todo o processo da pesquisa, saber escutar e saber enxergar. Também levo em consideração que o processo de produção e de análise de dados carrega em seu centro a subjetividade da pessoa que observa ou pesquisa. Apesar de ter tido o cuidado com a leitura dos dados produzidos, reconheço os limites inerentes a toda pesquisa, pois a ciência pode ser entendida como “uma imagem que construímos do real e (...) pode variar e se modificar de acordo com o enfoque, bem como da relação que o cientista estabelece com o universo que estuda” (FIAMENGUE, 1997, p. 85)

Como dito, os diários são o centro da análise e, ao olhar para eles, tento “quebrar” a obviedade: considero-os uma obra de arte que retrata o cotidiano de meninas adolescentes assentadas. É uma forma de contemplar a vida. O olhar para uma obra de arte requer um distanciamento e até mesmo “estranhamento” de quem observa para melhor entender a mensagem e organizar o que parece um “caos”. O “estranhar” permite superar o senso comum para, dessa forma, o objeto ser (re) conhecido (KOSIK, 1976). Os diários permitiram que as adolescentes apresentassem a si mesmas e, a cada leitura dos diários, pude ver e (re)descobrir situações cotidianas que mostraram sua importância, à medida que me levavam a refletir sobre as relações familiares e as relações com o outro.

A seguir, eis os tópicos que, estando em relação com as escritas e falas das protagonistas deste trabalho, se fizeram importantes e que constituem situações vividas no cotidiano de cada uma delas e, obviamente, permeado pela relação com o assentamento. Começarei pela família, já que essa é a primeira instituição responsável por diversas práticas educativas que se estendem durante todo o processo da formação e da constituição da identidade do ser humano.

5.1. Família

É no espaço familiar que a cultura se inicia e práticas educativas fazem parte do cotidiano. O indivíduo aprende a lutar pela sobrevivência humana, aprende a andar, a falar. Nesse espaço, as mulheres mais velhas são consideradas responsáveis por atividades de subsistência, transmitem saberes, como hábitos de higiene, cuidados com a alimentação e com a saúde de todo grupo familiar.

Minha mãe quer que eu faça faculdade de gestão ambiental ou estilista ou educação física, eu adoro esporte. Meu pai quer que eu seja médica. Eu sonhava em ser uma advogada chique ajudando o povo do bem. Estilista adoro me arrumar e arrumar minhas irmãs e fazer vestidos, desenhar (P., diário)

Os diários revelam que a família e sua extensão (relações de parentesco) e também o próprio assentamento são referências para as jovens no sentido de apoio moral, estabelecimentos de relações de afeto e o sentimento de pertença, importante para o fortalecimento da identidade. As adolescentes revelaram em seus diários a relação de amizade e de afeto que nutrem por suas mães e avós. É a família, ainda, quem cumpre o papel de incentivar a ascensão social.

Esse trecho do diário é rico em dados a serem interpretados. É nítida a valorização da mãe e do pai, que tiveram um mínimo de formação escolar, da formação escolar da filha. A família sonha com cursos superiores ligados a demandas do meio rural: meio ambiente, educação e saúde. A adolescente, estimulada pelos pais, sonha com sua profissão e pensa em fazer Direito, curso que possibilita a ajudar o “povo do bem”. Quem seria esse povo do bem? É fácil inferir que se trata das histórias de vida de seus familiares e de sua comunidade que trazem na memória a luta pela terra e pela justiça social. Essas aspirações da família e da adolescente contrariam o discurso ideológico que diz que o jovem do meio rural está alheio a questões de seu meio ou, o que é pior, de que as crianças, jovens e adultos do campo não necessitam de educação ou políticas públicas de incentivo à continuidade nos estudos por não demonstrarem interesse nos processos de educação formal, o que, aliás, já foi contestado por vários autores (DEMARTINI, 1988; FIAMENGUE, 1997; WHITAKER, 2002). No tópico reservado às aspirações, essa questão será aprofundada. Por ora, é interessante destacar, também, que a autora do diário escreve que

gostaria de ser uma advogada **chique** ou **estilista**, o que denota a aproximação com os valores urbanos, já apontada na introdução deste trabalho.

Todavia, a família e a comunidade representam sensações de restrição e até mesmo reprovação de condutas e de anseios, principalmente quando as redatoras escrevem sobre liberdade e relacionamentos amorosos.

... eu acho que estou apaixonada só que eu não sou correspondida. Eu estava pensando em contar pra minha mãe só que eu tenho medo que ela conte para o meu pai ou brigue comigo. Eu não sei o que faço (E., diário)

Interessante notar que, no relato anterior, o pai e a mãe parecem participar dos sonhos da filha e incentivando-a a escolher uma carreira de prestígio. Isso mostra que as práticas culturais estão se transformando positivamente e novos modelos de pais que buscam uma relação dialógica com os filhos vem substituindo o autoritarismo que não dá voz ao outro. Porém, em outras situações surge o “medo” do pai. Ou seja, fatores que apontam mudança se deparam com forças de permanência.

Ah... o que eu mais gosto é que todo mundo conhece todo mundo, né? Tem os vizinhos. Eles estão ali. Quando meus pais viajaram, eu fiquei na casa de uma colega. Fiquei uma semana, foi muito bom. Mas tem coisa que a gente faz ... vai em mil lugares.. assim... que é pra ninguém saber.. mas sempre alguém fica sabendo... então tem coisa que ... você vai para casa já todo mundo já está sabendo! Então tem coisa que não para ficar sabendo e tem um monte de gente que mundo sabe. Então é difícil. Por exemplo... fazer alguma coisa que seu pai não pode saber ... por exemplo... namorar escondido... tenho um monte de prima que namora escondido.. mas mesmo assim... não adianta namorar escondido ... porque.. minha irmã ficou com um menino ... mas todo mundo sabe! Meu pai não sabe...então.... tem gente não fala... não sei porque não falam... acho que tem dó mesmo... (Entrevista, A.)

As formas de perceber e sentir esse ciclo da vida que é o início da juventude por parte das adolescentes é que o cotidiano vivido está marcado pelo processo de vigiar e controlar. Isso ocorre na família e se estende para os outros espaços, já que relatam que é comum ter cuidado com o que as pessoas da comunidade falam:

Aqui todo mundo conhece todo mundo. E quando acontece alguma coisa, todo mundo fica sabendo. É demais. E ainda eles inventam e aumentam. (S., diário)

Eu queria saber mais sobre esse mundo. As coisas em dia não são assim. Esse negócio dos pais não deixar o filho sair. Hoje os pais são mais inseguros. Alguns

não têm confiança nos filhos. Eu acho que as coisas teria que mudar de forma correta. Eu acho que sair de casa é um dever de todos os jovens. Minha mãe, ela não deixa eu sair de casa. Eu me sinto como um bicho preso na gaiola que não tem esperança de sair de casa. (F., diário)

Observamos que a família, enquanto educadora natural ainda adota discursos e práticas conservadores, atribui formas de ser e de se comportar conforme a diferença sexual. CASTRO *et al* (2009, p. 144) dizem que “os estudos de campesinato muito contribuíram para a análise das relações familiares, divisão sexual do trabalho e formas de controle social sobre as mulheres e, em especial sobre as filhas solteiras”. De acordo com as autoras, o controle social ocorre de muitas formas, sendo o controle da sexualidade e o conseqüente impedimento de freqüentar espaços públicos o principal deles. Há uma preocupação em defender a menina moça de qualquer agressão ou evitar encontros amorosos e uma possível gravidez. Sempre procurando evitar o preconceito em relação ao rural, é preciso lembrar que nas áreas urbanas, as formas de controle sobre as meninas também sobrevivem. Até porque, o medo da gravidez na adolescência (e hoje da AIDS e outras doenças) não é restrito às áreas rurais. O problema é que o controle dos pais nas áreas rurais sobre os jovens e principalmente sobre as meninas parece ser mais explícito do que nos espaços urbanos. Esse controle não é característico da idade, mas é exercido durante todo o tempo em que se vive na casa dos pais.

Outra alusão freqüente nos diários é relativa aos afazeres domésticos. As meninas, desde muito cedo, iniciam as tarefas da casa, ocupando o seu tempo entre a escola e os serviços doméstico que significa, por exemplo, limpar a casa, olhar os irmãos menores e fazer comida. F., 14 anos, desabafa em seu diário:

O que é a juventude? Para mim a juventude é trabalhar em casa. De vez em quando jogar futebol. Minha mãe às vezes acha que devo passar a juventude fazendo serviço e depois sair um pouco (F, diário)

Hoje fiz serviço em casa porque minha mãe foi trabalhar no lote (R, diário)

Hoje eu acordei e tive que ir na casa da minha tia para cuidar dos meus primos porque a minha tia tinha que ir pra cidade... (L, diário)

Não é novidade nos estudos sobre o cotidiano de famílias menos favorecidas economicamente, inclusive nos meios urbanos, que as crianças são educadas para o trabalho, o que pode levar a ter prejuízos na escola. O trabalho doméstico ainda se configura como função

exclusivamente feminina e as jovens adolescentes são socializadas, desde cedo, a cuidar do pai e dos irmãos mais novos. É possível pensar, ainda, na força de um discurso ideológico ainda presente na sociedade que “separa” os seres humanos: aos homens da casa cabe o sucesso profissional e atividades de lazer nas horas vagas. À menina cabe substituir a mãe, que está trabalhando como empregada doméstica ou “ajudando” o marido na subsistência do lar (WHITAKER, 1988; SENA, 2001; SALVA, 2008).

Terça tive de faltar da escola pra cuidar do meu irmão, pois minha mãe tinha um compromisso na cidade e não confia muito nos outros então preferiu deixar comigo e com um menino que ela cuida (D., diário)

Nesse relato, é fácil observar que a adolescente deixa suas atividades escolares para substituir sua mãe com os cuidados do irmão menor, que tem três anos. Porém, sua mãe exerce a função de babá e, nesse caso, coube à adolescente substituir a mãe também na atividade de babá.

Em situações em que familiares (tias, avós, por exemplo) ficam doentes, é comum depararmos com as jovens meninas indo até a casa deles para fazer o serviço doméstico. Prevalece no âmbito familiar uma socialização diferenciada, cuja base é a divisão sexual dos papéis, em que as meninas assumem tarefas do lar, algo naturalmente associado a funções das mulheres, desde a mais tenra idade.

No que diz respeito ao controle social exercido pela família e pela comunidade e a divisão de tarefas da casa, é interessante observar o relato da adolescente:

S – Você fala muito das proibições. Você acha que os meninos da sua idade têm mais liberdade do que as meninas como você?

Acho. Porque eles falam que meninos assim... não tem como você segurar. Menino é tentado. Menino, se ele quiser sair, ele sai. Quando o menino é adolescente, ele não quer saber de trabalhar nem em casa e nem nos lotes com os pais. Então a mãe não tem outra alternativa de criar menino dentro de casa. Que nem, meu irmão mesmo, minha mãe ... eu fico o dia inteiro limpando a casa, mas meu irmão não. Ele fica o dia inteiro na rua, brincando. Tem mais liberdade sim. (Entrevista, E.)

Essa fala chama a atenção também pelas hesitações em dizer algo. No primeiro momento, a hesitação se dá porque ela quer ousar a dizer algo que, talvez, ela não concorde com a afirmação de que “eles falam que meninos assim... não tem como segurar”. Outra hesitação se dá quando, ao comparar seus afazeres com as atividades do seu irmão, ela pensa em dizer algo sobre a mãe, mas a hesitação faz com a frase seja repensada.

Talvez essas hesitações possam revelar um questionamento sobre a organização da casa e da própria forma como os pais e, principalmente, sua mãe age com relação à divisão das tarefas.

S – E o que você menos gosta de fazer em sua casa?

De limpar o chão e lavar louça.

S – Você queria que seu irmão te ajudasse?

Sim. Ih... mas ele nem..... Ele só atrapalha. Ele fica o dia inteiro no sofá quando meu pai vai para cidade. Eu odeio limpar chão com ele no sofá porque ele fica subindo e descendo do sofá. Eu tenho uma bronca disso! Eu não gosto. Quando é assim aí eu não faço nada, mas só que depois *meu pai vem xingar eu..*
(Entrevista, S.)

Esse trecho ilustra, uma vez mais, a dificuldade em superar a idéia da casa como o espaço da mulher por excelência. Observamos aqui que, na ausência do pai, o irmão não vai ao lote e fica em casa só atrapalhando o trabalho da jovem adolescente em limpar a casa. O pai, nesse caso, ao chegar a casa, parece supervisionar o serviço da menina e, se o trabalho não estiver de acordo com suas expectativas, ele pode insultá-la, dizer palavras afrontosas, injúrias - “xingá-la”. Porém, nada foi dito sobre as obrigações do irmão.

5.2. Espaço Escolar

... minha semana foi horrível. Provas! Mas ainda bem que eu não tirei sequer uma nota vermelha, graças a Deus (D., diário)

A Escola é muito legal, eu adoro a aula de artes e de ciências e português, artes eu tirei 10; em ciências também e em português eu não sei (...) Como prova eu vou deixar a minha prova de ciências para você ver (F., diário)

A instituição escolar é tida como educadora essencial, importante para o fortalecimento da cidadania e da identidade. É um assunto bastante complexo. A escola surge várias vezes nos diários para relatar fatos do cotidiano e também para falar sobre sonhos para o futuro. Há valorização de aulas e de atividades que envolvem a produção de experiências e a capacidade de se comunicar e de se relacionar com as outras pessoas. Os relatos mostram que ao mesmo tempo em que há valorização da escola por promover a educação formal, há lamentações da rotina escolar, tais como cumprimentos de horários e atividades avaliativas. Contraditoriamente, o sucesso dessa fase de provas, caracterizada como tensa, é registrado nos diários com entusiasmo.

No primeiro relato, há um agradecimento a Deus pelo bom desempenho nas atividades escolares. E no segundo, a adolescente realmente deixou sua prova de Ciências no diário para eu ver: prova bem escrita, com nota dez e o escrito tradicional da professora -“parabéns” - que se configura como uma forma de incentivo à continuidade da dedicação aos estudos.

Outra manifestação dos aspectos positivos da escola está na valorização de atividades formativas complementares oferecidas pela escola:

Por ser fim de ano, comecei a pegar mais firme nos estudos, apesar de eu nunca ter sido má aluna, quero ser cada vez melhor, então peguei um livro também para ler de William Shakespeare, Romeu e Julieta, pois sempre ouvi falar, mas nunca havia lido e não sabia que a história era tão linda. (M, diário)

... terça estou participando do curso de informática que o R. está dando, até que ele está ensinando bem (R.)

Nossa, hoje teve aula de Canto, foi da hora (E.)

... tô querendo passar o Natal aqui mesmo pois todos os meus familiares disseram que virão para a minha casa. Eu e minha classe e alguns professores será bem legal pois faremos um amigo secreto (A., diário)

Os registros mostram o interesse dos jovens pela cultura intelectual. No primeiro trecho, o interesse em ler uma obra clássica com o objetivo de dar uma atenção a mais aos estudos. Observo que as adolescentes demonstram uma boa competência lingüística e mostram entusiasmo pelas atividades formativas da escola, o que mostra, mais uma vez, a desmitificação de que os adolescentes não lêem, não gostam de ler, não se interessam pela escola. O que, numa prática discursiva ideológica, aponta o desinteresse do jovem pelo estudo, significa, na realidade, a inviabilidade das políticas públicas educacionais em promover oportunidades para que os jovens continuem seus estudos.

Aproveita-se, ainda, para reproduzir a expressão “da hora”, que é identificada como gíria urbana, mas perfeitamente apropriada pelo jovem rural, com o sentido de “muito legal”.

Por ora, atentemos à valorização das atividades formativas, tais como o curso de informática que iniciou em 2009. Aliás, o jovem do campo lida com muita naturalidade com as novas tecnologias. É comum encontrar, nesse assentamento, adolescentes portando mp3 (mas desejando o mp5) e celulares modernos, por exemplo. Além disso, não é incomum o acesso a páginas de relacionamento na internet, que geralmente é feito em *lan house*, na cidade. No mês de setembro de 2010, o assentamento foi contemplado com acesso à internet, o que aproxima

ainda mais os espaços sociais do campo e da cidade. Outro ponto a destacar, já no último registro, é sobre a importância de atividades interativas que ocorrem na escola entre professores e estudantes e, nesse caso, o “amigo secreto” é uma prática urbana, que promove manifestações de afeto e amizade pelo outro. As meninas assistem a jogos de futebol pela televisão, torcem por determinados times e também praticam o jogo de futebol. CASTRO *et al* (2009) mostra, em sua pesquisa, que nem sempre essa facilidade que o/a jovem tem em transitar entre espaços e práticas rurais e urbanas é vista com tranquilidade. As autoras observam que essa aproximação com valores urbanos (gírias, modos de se vestir) gera um discurso que discrimina os jovens por não serem autenticamente rurais. Isso leva a imaginar que tal discurso preconceituoso espera que os jovens do campo tenham comportamentos e práticas que os caracterizem, preconceituosamente, como “caipiras”. Ou seja, ainda há o esforço em dicotomizar o urbano e o rural. Porém, apesar de serem considerados, geograficamente, como espaços distintos, na prática eles estão unificados e se completam. É necessário que esses espaços possam ser ressignificados. Sobre esta questão, é interessante observar o seguinte argumento:

... temos hoje uma singularização da categoria juventude no meio rural que, como vimos, é recente e, no entanto, inserida num contexto que a caracteriza como problemática, pelo tema da migração para a cidade. O que pode parecer um paradoxo: afirmar sua identidade rural sem incorporar um antagonismo com o jovem urbano tem sido um processo de ressignificação nesse novo contexto e a partir da relação com a identidade juventude. O que é apontado como diferente pelos jovens dos movimentos sociais rurais em relação aos jovens urbanos são elementos identitários que reforçam laços com o espaço rural como lugar de vida, de trabalho, de relação com a natureza. Um espaço distinto da cidade, que seria melhor se tivesse acesso a bens e serviços que, atualmente, estão ainda restritos ao espaço urbano. Embora os próprios jovens afirmem ser os do campo *mais família, mais comprometidos* que os urbanos, em muitos eventos eles se articulam diretamente com os movimentos sociais urbanos, tais como a Torcida Organizada Gaviões da Fiel, o movimento estudantil das metrópoles e grupos de *hip hop*. Portanto, a identidade rural é construída de forma contrastiva em relação ao urbano, mas sem representar ruptura com a cidade. De fato, a identificação como jovens reforça diálogos e aproximações entre os distintos contextos e ‘juventudes’ (CASTRO *et al*, 2009, p. 192).

A pesquisa que realizei com as adolescentes não revelou, nem nos diários nem nas entrevistas, que elas sofram críticas por aderirem a alguns valores urbanos. Ao contrário, para elas, é muito comum incorporarem práticas urbanas como modos de se vestir, o que, vale reforçar, não significa que elas não tenham identificação e, principalmente apego afetivo com a identidade de seu grupo social.

A valorização da escola enquanto formação será aprofundada quando atentarmos para as aspirações profissionais. O que se quer é destacar que, mais que um espaço de socialização que visa a transmissão de conhecimento e exercício de deveres em relação a aulas, provas, horários e relacionamentos com professores, a escola é um espaço de práticas de sociabilidade. A escola é o lugar de encontro com os amigos, de expressão de uma subcultura juvenil, de trocas afetivas, de namoros.... Ela possibilita o encontro de uma geração. Os discursos retirados dos diários podem ilustrar a citação:

Nesses últimos dias de férias foi horrível por causa da minha mãe. Ela não deixa eu sair nem em frente de casa. Ela pensa que a gente só porque somos adolescentes tem que ficar as férias todas dentro de casa fazendo serviço o dia inteiro. Só na semana que eu saio. Sabe qual o lugar? É a escola que eu estudo de manhã e à tarde eu faço curso. Só esse lugar que eu frequento. E de final de semana sabe qual lugar que eu vou? ficar o dia inteiro fazendo serviço e ela não deixar eu sair pra lugar nenhum (L, diário)

Hoje eu fiquei em casa o dia inteiro. Essas férias foi horrível. As aulas está chegando ainda bem (F, diário)

Hoje cedo fui na cidade no médico (...) essas férias está chata. Não tem nada pra fazer. Ainda com essa gripe suína as aulas parou²⁹ (P., diário)

Férias!! Tão desejadas e queridas! Mas observamos que bastam alguns dias de folga para as adolescentes sentirem falta desse ambiente de trocas de experiências. A visão de escola que o jovem possui é ampla; é algo que vai além da sala de aula e dos conteúdos que devem absorvidos para preencher estatísticas sobre escolarização. Trata-se de pensar desenvolvimento humano em toda sua plenitude. É um espaço social onde os atores se movimentam e exercem práticas de sociabilidade. Dito de outra forma, a escola é a instância em que o indivíduo dá início à sua vida social. É lamentável o não reconhecimento desse espaço, pelos formuladores de políticas públicas, como uma potência para a interação entre o conhecimento e a vida social, pautada pela valorização da história e cultura dos seus protagonistas.

O próximo tópico vai adentrar em outros espaços sociais que, junto com a escola, promovem atividades em que se cultivam as relações sociais e afetivas.

²⁹ Referência à gripe suína que teve seu agravamento no mês de julho/2009, provocando, inclusive, mortes. Por causa do alto número de pessoas infectadas, os governos estadual e municipal, como forma preventiva, estenderam o recesso escolar que geralmente ocorre em julho. As aulas retornaram apenas em meados do mês de agosto.

5.3. Lazer, Entretenimento e Sociabilidade

WHITAKER (2003), mencionando Geertz, diz que a cultura possui um caráter lúdico que se manifesta, por exemplo, nas festas, nas celebrações, e também na religião, vista como uma forma de integração social. As práticas de sociabilidade podem ser consideradas uma forma de aquisição de solidariedade que contribui muito para o processo de humanização do ser humano. Em geral, as mulheres cultivam a solidariedade, pois são elas que mantêm contato com familiares, amigos, organizam festas, bazares etc. Assim,

O papel das mulheres na constituição desses espaços de sociabilidade via autoconsumo (festivo, solidário ou associativo) é, muitas vezes, de liderança. Neste processo, as mulheres assumem o comando. Pautadas por relações de sociabilidade, as mulheres podem ser protagonistas da construção de um leque de alternativas produtivas que possa garantir a segurança alimentar e a auto-estima diluindo constrangimentos e assegurando a retomada das rédeas do desenvolvimento a partir de suas próprias iniciativas (FERRANTE, 2010, p. 13)

Nessas práticas, as pessoas desfrutam o prazer de viver em sociedade e de trocar experiências diversas, cultivando a amizade.

Sábado teve uma festa de aniversário de minha prima de 17 anos foi muito boa, e o D., um cara super gato queria ficar comigo, e eu ficava fugindo dele e ele se irritou e disse que se eu não respondesse ele me beijaria no meio de todos, então saí pra conversar com ele e disse que não, pois a maioria de meus parentes estavam lá e não são poucos (D., diário)

Ontem foi legal teve festa. Todo mês vai ter festa no meu tio é para ajudar a igreja que eles vão. É uma paróquia, primeiro a missa e depois forró. Ainda bem que vai ter alguma coisa agora para ir e fazer na Bela Vista (M., diário)

Os registros nos diários mostram que as festas na comunidade reanimam as relações de sociabilidade e são vividas com muito entusiasmo. A sociabilidade é um valor da cultura e está intimamente ligada à capacidade de melhor conhecer a condição humana e de dialogar com o contexto social vivido. É nas redes de sociabilidade que o indivíduo se percebe como pessoa e se reconhece no espaço e nas suas relações sociais, fatores que constituem a subjetividade. Sobressaem, nas atividades do cotidiano, as amizades que podem ser traduzidas como

divertimento e do tornar-se íntimo. É uma das formas de encontrar apoio emocional, buscar cumplicidade, cultivar o afeto. É importante para o fortalecimento de identidade e da auto-estima juvenil.

A Festa Junina está chegando. Minha prima é a Rainha da Bela Vista [...] a Festa Junina foi ótima. Eu dancei tanto (Ca, diário)
 Hoje 7:00 da noite, eu fui na Festa Junina, lá na festa foi muito bom [...] (S., diário)

No Assentamento *Bela Vista*, a Festa Junina, comemorada há quase vinte anos, é uma das oportunidades de celebrar e divulgar a subcultura camponesa, pois recebe visitantes não só de outras comunidades rurais, mas também de moradores das cidades vizinhas. Além de proporcionar divertimento, essa festa envolve todo um processo de organização e planejamento de toda a comunidade, quanto à arrumação das barracas, preparação das danças típicas, das quadrilhas da escola, da preparação dos alimentos e das bebidas. É um momento em que a rotina desses atores é alterada e os problemas podem ser deixados para um momento posterior. É, assim, uma ocasião em que as pessoas exercem a riqueza de poderem doar-se mutuamente. É o princípio da prática da solidariedade do amor presente nas relações.

Esfera muito importante na vida juvenil, as atividades de lazer são formativas. Estão relacionadas às sensações de bem estar do indivíduo, pois o ser humano é social e isso está além do “viver em grupo” ou da busca pela sobrevivência.

Hoje fui almoçar na minha tia N., a filha dela está linda. Fiquei o dia inteiro lá depois fui um pouco no campo, minhas irmãs foram num aniversário (R., diário)

As atividades de lazer também são vividas com o cultivo das relações familiares. Comemora-se a chegada de um parente, o nascimento de um bebê, festas de aniversário.

A quadra poliesportiva³⁰, pertencente à estrutura física da escola e o campo constituem lugares de encontro, em que as meninas jogam ou assistem futebol e vôlei. Por exemplo. Visualizamos aqui avanços no que diz respeito às relações de gênero, pois o futebol é tido como manifestação da supremacia masculina. Apesar de ser um esporte que ainda sofre preconceitos quando praticado por mulheres, tem sido cada vez mais aceita sua prática. No assentamento, o

³⁰ A quadra é aberta à população, estando disponível inclusive aos sábados, domingos e feriados. Seu uso obedece a normas de utilização estipulados pela equipe diretiva da Escola do Campo.

futebol é algo presente na maioria da vida das adolescentes. Trata-se de um projeto da prefeitura que teve início na escola com a municipalização da educação escolar, que foi efetivada na escola em 2001/2002; há um treinador que orienta as adolescentes e jovens de ambos os sexos e promove, inclusive, competições entre times. Podem participar adolescentes com idade entre 9 e 17 anos e os treinos acontecem duas vezes por semana dentro da escola. No capítulo anterior, ao tratar do perfil das adolescentes, observa-se o quanto a atividade é prazerosa a elas e, muitas delas, pensam em ser professora de educação física, o que pode sugerir o gosto pelo esporte. A prática e o gosto pelo jogo de futebol mostram que os padrões que marcam comportamentos ideais para meninas estão em transformação. A prática do futebol representa a abertura de novos horizontes que possibilitam, mesmo que gradualmente, a resistência para as delimitações dos espaços para as meninas e meninos.

S – E o futebol?

Ah.... é legal.

S – Você acha que é coisa de menino?

Não.

S – Você acha que as pessoas implicam?

Sim.

S – Por quê?

Ah... porque elas falam assim que ‘isso é coisa de macho e que não sei o quê... que isso não é coisa de mulher não’.

S – E o que você acha disso?

Ah.. eu acho preconceito, né? Porque... por exemplo... na Seleção quem joga é só homem, não tem mulher, né? e isso é preconceito. Não tem nada a ver! Mulher também pode jogar. (R., entrevista)

S – E como foi começar o futebol?

[...] Eu não queria jogar, né? Porque eu achava que era coisa de menino, sempre vivi com esse preconceito. Aí minha tia Jéssica jogava bola, a Naiara, a Brenda que era minha vizinha. Aí eu pensei: vou lá ver. Quando eu fui lá, eu achei da hora, ver as meninas jogando, gritando e eu gosto de gritar... aí eu gostei e comecei a jogar aí depois de um tempo eu pensei “não vou jogar, cansa muito”. Aí eu só ficava em casa, ninguém jogava vôlei aqui e quem joga, joga muito mal. Aí, meu irmão, ele tem bronquite, estava acontecendo uns negócios e ele não podia jogar bola aí o me chamou para jogar no lugar dele. Aí eu comecei a jogar e eu comecei a gostar e depois disso eu não consigo viver sem futebol. E agora eu odeio vôlei. Agora eu acho que vôlei é coisa de menina fresca (risos). (E., entrevista).

WHITAKER (1988) observa que “meninas entregam-se muito prazerosamente a ‘brincadeiras masculinas’, pelo caráter de atividade e movimento que as caracteriza”. Por outro

lado, é comum os meninos sentirem maior reprovação social por parte dos adultos e também de seus pares quando se envolvem em brincadeiras consideradas femininas. É certo que as meninas podem ser ridicularizadas ao jogar futebol, mas isso ocorre por parte dos adultos, pois parece haver uma solidariedade maior entre as garotas da mesma idade que se entregam pelo caráter desafiador da brincadeira.

Assim, a quadra e o campo, muitas vezes entendidos como espaços masculinos, já estão, nesse caso, consagrados como espaço em que as meninas adolescentes exercem atividades físicas. Podemos abrir um parêntesis aqui para observar que, para além do fato de ser uma atividade saudável para a faixa etária, estar nesses espaços proporciona um momento de conversas e paqueras, o que contribui para a valorização do assentamento enquanto lugar para se viver:

Tem hora que eu penso que a Bela Vista é chata que não tem nada, mas não. Sempre tem alguma coisa pra nos divertir. A quadra nós brinca de tudo eu tenho um prima que morava na cidade eu falei para ela onde é mais gostoso aqui ou na cidade. Ela me falou que é aqui porque ela não fica presa e tem animais que ela nunca viu. Eu adoro aqui todos os meus parentes moram aqui faz 13 anos que eu moro aqui e **nunca fiquei infeliz aqui. Espero que aqui nunca acabe.** Eu tenho um poema que eu amo e serve para todos que mora aqui e sente infeliz aqui. Eu sou do tamanho daquilo que vejo não do tamanho da minha altura e tenho orgulho de mim mesmo. (P., diário)

Eu gosto do Bela Vista mas não é muito bom o quanto vocês imagina mas eu acho que é melhor que a cidade porque se você quer uma maçã você tem que comprar. Lá no Bela Vista não, você planta e colhe. (D., diário)

Eu gosto do assentamento porque aqui você pode fazer o que você quiser ir no campo, na quadra, ir no lote, na cachoeira, na casa dos amigos. Lá na cidade é diferente você não pode fazer tudo isso e lá é mais perigoso por causa de carros, muito movimento, na Bela Vista não é tão movimentado mas se um dia meu pai quiser morar na cidade eu vou (...) (F., diário)

O que chama a atenção na valorização do assentamento é que esses trechos estão registrados no diário e não são respostas a perguntas. A escrita foi totalmente espontânea, o que pode denotar uma reflexão sobre a vida no campo. A escrita espontânea, além de tratar da intimidade, é uma livre escolha do escritor sobre o que deseja narrar. Nos relatos de atores assentados é muito comum a valorização da natureza, pois eles estão em contato constante com pássaros, flores, árvores frutíferas e com a própria lida com a terra por meio de plantios e criação de animais. Há um sentimento de segurança e de tranquilidade em detrimento ao medo de

assaltos, atropelamentos e barulhos comuns nas áreas urbanas³¹, o que faz com o assentamento seja visto como um bom local para se viver. Observamos que no primeiro registro, há a repetição da palavra **aqui**. A menina adolescente parece demonstrar, com a repetição, o desejo de ressaltar, veementemente, de que “aqui” (o assentamento) é melhor que “lá”. Outro ponto a destacar é que a adolescente faz uma paráfrase do poeta Fernando Pessoa “Eu sou do tamanho daquilo que vejo não do tamanho da minha altura e tenho orgulho de mim mesmo”, o que mostra, novamente, que as adolescentes praticam a leitura. E mais: a adolescente parece fazer questão de utilizar palavras de um poeta para demonstrar a afetividade que sente pelo assentamento.

No caso dessa pesquisa, a valorização desse espaço surge tanto na escrita dos diários quanto no momento em que fiz a entrevista e houve comparativos com a cidade. As meninas sentem-se atraídas pelas facilidades que o estilo urbano proporciona, como o fácil acesso a supermercados, ao trabalho, à escola e asfalto. O asfalto é importante por estarem envolvidas com o cuidado da casa e, para elas, o asfalto indicaria uma possibilidade de menos poeira em suas casas e facilidade em colocar as roupas para secar no varal.

Gostaria de ressaltar aqui que, apesar da pouca idade, a valorização e o orgulho de ser assentada pode ser reflexo de uma memória individual, familiar e coletiva, uma vez que elas presenciaram, por meio de histórias e relatos, a luta pela Reforma Agrária. Pode-se dizer que, nesse caso, essa “nova geração” possui uma herança cultural que serve como base para os sentimentos positivos de pertencer a essa nova categoria sociológica, que é o assentado. Ao final do capítulo, esse assunto será retomado.

Outros lugares em que a prática de sociabilidade pode ser exercida no assentamento são um salão, considerado uma espécie de clube recreativo e o “terreirão”, que é um espaço onde ocorrem manifestações culturais, como a Festa Junina. Entretanto, fica evidente nos diários, nas entrevistas e em conversas informais com os moradores do assentamento que a falta de lazer e a mesmice faz com que o ser humano procure outros espaços para interagir, sendo a cidade um desses lugares. As atividades de lazer estão limitadas a encontro com as amigas, visitas a parentes, atividades físicas e cuidados com o corpo.

³¹ Essa descrição comum das áreas rurais, por seus moradores, foi constatada em pesquisas, tais como: WHITAKER (1984, 1992, 2002, 2008); FIAMENGUE (1997); CASTRO (2008); CASTRO *et al* (2009).

A T. e eu fomos fazer caminhada para ver se perdemos peso além de eu estar no meu peso normal acho que está alto (D., diário)

Toda quarta faço aula de dança é muito bom dançar, além de ajudar a manter a forma é prazeroso. Estou fazendo caminhada à tarde com a Y. para também manter a forma, além disso aproveitamos para botar a conversa em dia (M., diário)

Esses registros evidenciam duas práticas muito características do urbano: caminhar e fazer aula de dança. É importante lembrar que na vida rural tradicional, caminhar é ato espontâneo. Faz parte da vida: ir até as plantações, alimentar os animais, visitar os amigos e parentes ao longe. Ou seja, caminhar tem sempre um objetivo. Caminhar por caminhar é uma prática urbana, uma vez que, estando na cidade, existe transporte para tudo. Observação semelhante em relação às aulas de dança: as pessoas desde cedo dançavam nas festas, nas comemorações sem a preocupação em “ter aulas de dança”. Para além dos cuidados com a saúde, sobressai o cuidado com o corpo: uma preocupação que atinge mulheres cada vez mais jovens e a televisão tem uma forte influência.

A televisão surge nos discursos como fonte de informação e de entretenimento. Importante lembrar que as adolescentes participantes da pesquisa, diferentemente de suas avós e talvez até de suas mães, nasceram e estão crescendo com a televisão fazendo parte do cotidiano.

É comum lamentar a influência da TV sobre os jovens e que ela chega a ser, para os jovens, mais importante do que a escola. A mídia, expressa pelos diferentes programas e pelas propagandas de televisão, incita desejos de uma forma de vida em que o cuidado com a aparência (confundida com saúde e bem estar) é seu centro. As jovens estão sendo erotizadas por padrões de beleza, pelo culto ao corpo e pelo sucesso de mulheres bonitas e jovens. A mídia veicula ainda a idéia de juventude não como uma fase da vida, mas sim como um ideal a ser seguido, deseja-se prolongar a juventude e ser reconhecido como jovem e belo, independente da idade biológica em que há, cada vez, identificação com ídolos que veiculam esse tipo físico como ideal de felicidade a ser conquistado (SILVA & SOARES, 2003)

Como sinaliza AVELAR (2010), a mídia, por meio de instrumentos como a televisão, produz e veicula valores, ideias e formas de se comportar almejados por um grupo dominante cuja finalidade é manter ou reproduzir uma hierarquia. A televisão, portanto, como instrumento da ideologia, desenvolve, por meio principalmente das novelas, histórias em que a maioria das cenas propaga modelos de mulheres e de homens que induzem, por exemplo, o consumo de determinados produtos.

Apesar de algumas mudanças no perfil das personagens das novelas e seriados, pode-se dizer que essas mulheres adultas, jovens e adolescentes surgem são sempre lindas, esbeltas e quase não aparecem em seu ambiente de trabalho. As personagens vivem tramas amorosas, condicionadas pelo imaginário romântico que quase nada tem a ver com a vida real. Na maioria das situações em que a mulher aparece trabalhando, está desenvolvendo profissões de baixo *status* social ligadas ao servir, como secretária ou empregadas domésticas.

Interessante porque basta um olhar em volta para nos depararmos com mulheres que trabalham e lutam contra as limitações dos espaços no mercado de trabalho e preconceitos diversos. Esse assunto já foi denunciado pela literatura sobre gênero, mas convém lembrar a dupla ou tripla jornada de trabalho comum no cotidiano. As mulheres trabalham fora, cuidam da casa, dos filhos e, no desejo de melhorar a vida, muitas fazem cursos diversos no período noturno³².

As jovens do assentamento reconhecem esse fato, principalmente quando refletem sobre a vida de mulheres bem próximas a elas:

minha avó cuida de uma menina ela é linda simpática. A mãe dela trabalha debulhando milho é uns serviços daqui da Bela Vista. Muitas mulheres trabalham lá. (C, diário)

tenho até dó da minha mãe porque ela trabalhou muito em casa e principalmente na roça (F., diário)

S – Você acha que sua vida é diferente da vida da sua mãe, quando ela tinha sua idade?

Ah... eu acho que eu tive de melhor porque ela conta que ela nunca teve as coisas que ela quis; sempre teve que tomar conta dos irmãos... se bem que isso eu faço também... só que assim... ela cuidava... lavava roupa... fazia um monte de coisa. Ela não teve a oportunidade de brincar muito e... de estudar. Ela está tentando terminar. Ela tentou fazer prova do terceiro na cidade, mas não conseguiu. Aí, ela falou que é muito difícil, ela não tinha tempo de brincar, não tinha tempo de conversar com as amigas, né? não tinha escola... (P., Entrevista)

Os trechos acima favorecem a reflexão sobre a história das mulheres do campo e tem sido tema de muitos estudos sobre o campesinato no Brasil. SILVA (2010), ao falar de suas experiências de pesquisa também no Assentamento *Bela Vista*, descreve as várias posições

³² Para aprofundamento da problemática mídia e relações de gênero, ver: BRABO (2010); MARTINS (2005); LOURO (2003).

assumidas pelas mulheres, como donas de casa e o trabalho nas roças por meio de atividades com plantios e criação de animais; outras comercializam seus produtos nas feiras, na cidade. A autora cita que muitas mulheres trabalham como empregadas domésticas na cidade e chegam a contratar pessoas do assentamento para cuidar dos filhos pequenos.

Os relatos da pesquisadora foram confirmados durante a realização dessa pesquisa. Os diários e as entrevistas mostraram que as histórias das mães, das avós e de outras mulheres da comunidade têm sido atravessadas por muito trabalho e pouca (ou nenhuma) hora de descanso. Os cuidados com o lote, a roça e o trabalho na cidade configuram-se como extensão do trabalho da casa. Dito de outra forma, a vida das mulheres do campo é um desafio que muitas enfrentam no percurso de suas vidas. O último trecho ilustra a importância da educação escolar para as mulheres. Esse assunto será retomado na análise das entrevistas realizadas com as mães e avós.

5.4. Afetividade, Amores e Namoros

Parte da sociabilidade e da constituição da identidade, os relacionamentos afetivos e amorosos constituem o assunto mais recorrente nos diários. Típicos da adolescência, os encantamentos pelos garotos são uma constante nos diários. Essa fase do desejo de viver um amor vem acompanhada de cuidados com a aparência física. Esse fenômeno é considerado universal e, portanto, não é exclusividade de grupos pertencentes aos meios rurais. Estar enamorado é um comportamento do adolescente que deseja ingressar nas práticas de adultos e proporciona sentimentos de alegria: “hoje estou tão feliz! Vi o D.” (A., diário). O amor reflete uma forma de sentir a vida. Nos diários aparecem frases como “é o menino mais lindo que eu já vi” (D, diário) ou ainda “ele é tão lindo eu penso muitas vezes eu só gosto de quem não gosta de mim” (V, diário). Essa manifestação do amor envolve um conjunto de crenças e expectativas em relação à conquista de um par que, muitas vezes, vem associado ao “ser feliz para sempre” o que implica, por outro lado, sofrer por um amor. Não é fenômeno isolado, pois é expresso nas novelas, poesias e principalmente em letras de músicas que falam da saudade ou da dor de ter perdido um amor ou, ainda, da luta para se esquecer um grande amor. As garotas costumam transcrever letras de música cujos refrões retratam esse sentimento.

ele não gosta de mim como eu gosto dele (E., diário).

quando chego perto dele me sinto segura, meu coração bate mais forte (...) eu lutei muito para ele gostar de mim, agora nós estamos aqui quase namorando, mas tenho que ficar esperta, tenho uma rival mais velha do que eu no pedaço. (C. diário)

Eu gosto de um menino lá da cidade. Eu não conheço, mas eu quero conhecer esse menino (V, diário)

As escritas mostram que as meninas estão ansiosas por namorar ou por viver um amor como meio de conquistar a felicidade plena. Valorizam o outro por meio de adjetivos do tipo: “Deus Grego”, “o meu príncipe”, ou por meio de frases como “Só queria que esse menino gostasse de mim” (L). O amor surge como uma espécie de “amor platônico”, algo que está longe, ou melhor, deseja-se o que falta.

Essa dedicação ao amor parece nos remeter a resquícios do fim do século XVIII e século XIX, quando os casamentos passam a ser realizados em nome do amor, muito exaltado nas manifestações artísticas, e não mais como “um bom negócio” para a família (ARIÈS, 2006).

Adentramos o século XXI com o imaginário ainda cultivando a valorização do amor romântico que leva a anseios por formar um lar e, principalmente, ter a sexualidade legitimada pela sociedade que glorifica a mulher recatada e virtuosa. Os meios de comunicação televisiva contribuem muito para essa forma de amor a exemplo das novelas que são transmitidas pelos diversos canais de televisão em que somente nos últimos capítulos o amor é concretizado com o glamour de uma festa de casamento (AVELAR, 2010; SILVA & SOARES, 2003). As canções veiculadas pelas rádios populares reforçam esse imaginário e, basta uma olhada nas revistas femininas dirigidas tanto para o público adulto como para o adolescente, depoimentos de jovens e mulheres que confirmam o desejo de encontrar um grande amor. Outras vezes, o amor carrega a expressão da raiva:

Hoje foi o pior dia da minha vida. Sabe o W ele me deixa louca ele está tentando fazer ciúmes e daqui a pouco eu não agüentarei mais (S., diário)

Maldita vida de namorado eu sou uma idiota que sempre sofre e levo nome de “biscate” na boca do povo. Hoje meu dia estava ótimo agora está um lixo estou quase chorando, tremendo de raiva porque eu fui namorar, agora eu acabei de brigar com meu namorado e estou tão triste ai meu Deus, me ajude eu acho que estou amando ele de verdade (E., diário)

Observamos, principalmente no segundo registro que além da tristeza pelo desentendimento com o namorado, a jovem acaba se punindo com palavras como “idiota” por se envolver amorosamente. Talvez essa punição possa ser explicada pela frase “levo o nome de “biscate”. Esse termo é pejorativo e diz respeito a mulheres que têm envolvimento sexual com muitos homens, constituindo uma ofensa grande para a mulher que é tratada como se fosse uma prostituta. A moça “levo o nome” o que nos fornece pistas para pensar que pessoas próximas a ela não só desaprovam o seu namoro como repreende o seu comportamento, utilizando de palavras consideradas hoje, ofensivas para a mulher. O namoro que, de acordo com sua entrevista, conta com a aprovação da mãe, o que leva a supor que se trata de um namoro dentro do que é considerado “padrão” para uma sociedade conservadora. Subjacente a essa “explosão” de sentimentos como raiva e tristeza por estar “amando ele de verdade”, está a violência simbólica de gênero que “condena” mulheres por amar e impõe um comportamento “recatado”. Interessante fazer um parêntese para observar que a origem da palavra “biscate” na Língua Portuguesa tem como significado trabalhos temporários desenvolvidos por pessoas que se encontram em situações de desemprego e buscam pequenos trabalhos como meio de sobrevivência. Consultando o Dicionário organizado por BORBA em edição publicada em 2002, a palavra “biscate” é primeiramente identificada como substantivo masculino com o significado de “serviço pequeno e avulso; bico; galho” e, logo abaixo aparece a palavra “biscatinha”, identificada como substantivo feminino, com o significado de “putinha” e o exemplo ilustrado pelo dicionário é “não sei o que ele viu naquela biscatinha”.³³ Em edição posterior, 2004, BORBA e colaboradores explicam a palavra como substantivo masculino e coloquial e expõem como significado primeiro “serviço avulso; bico” sendo “biscateiro” a pessoa “que faz biscate ou vive deles” e, para um segundo sentido “prostituta de rua”. Nessa edição, não aparece o vocábulo “biscatinha”³⁴.

³³ Ver: BORBA. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002 e BORBA, F. S. (org.). **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 184.

³⁴ Em momentos de orientação, a professora orientadora lembrou que o significado primeiro da palavra “biscate” era o mesmo do substantivo masculino – “bico”. A palavra era usada para expressar a atividade de uma mulher – não exatamente uma prostituta – que, eventualmente, como um “bico” prestava serviços de ordem sexual quando sentia necessidades de algum ganho financeiro. Geralmente, essa mulher exercia outra profissão e não residia em prostíbulos. Aliás, não era considerada exatamente uma “prostituta de rua”.

Felizmente, a sociedade é contraditória e as mulheres resistem a imposições de comportamentos. Os diários revelam que, quando as meninas sofrem uma decepção amorosa, elas conseguem superar, partindo logo para o encantamento por outro garoto.

Quando elas não namoram, elas “ficam” e o “ficar” é feito às escondidas, pois elas sentem receio da repreensão não só dos pais e familiares, mas da comunidade como um todo. É o receio de serem tratadas como “biscate”. É nessa temática que o controle social e as desigualdades de gênero se tornam bem visível.

De acordo com ALMEIDA (2006), as palavras “ficar” e “zoar” fazem parte da nova gramática afetiva. É uma modalidade nova nos relacionamentos nas práticas de sociabilidade e podem ter como significados lazer e diversão. Nos diários, a palavra “ficar” aparece inúmeras vezes e já está totalmente incorporada nas práticas cotidianas das adolescentes participantes da pesquisa. Portanto, nesse momento, a palavra “ficar” terá uma atenção maior. A autora, comentando suas pesquisas com jovens cariocas que freqüentam espaços reservados ao lazer noturnos, como boates, explica que o ato de “ficar” tem em sua essência o beijo e está desvinculado da idéia de namoro. É um momento instantâneo e, ao mesmo tempo, emblemático. “Este não é o beijo sobre o qual guardamos na memória o registro de uma primeira vez, uma noite sem dormir, a temperatura elevada, a extensão e a longevidade da lembrança” (ALMEIDA, 2006, p. 150). O beijo configura-se como “descarga rápida da emoção” e está vinculado ao “zoar” e ao “pegar”. Faz parte das brincadeiras, diversão dos jovens, sendo comum, entre esses jovens, uma espécie de competição cuja finalidade é saber quem beijou ou “pegou” mais naquela noite (ALMEIDA, 2006).

BAUMAN (2004) diz que a sociedade tem produzido sujeitos cada vez mais individuais o que tem provocado fluidez e “frouxidão” nos laços afetivos, como rupturas da solidariedade e desmembramento das famílias. Isso é consequência do modelo do consumismo disseminado pela ideologia capitalista em que o sujeito busca satisfação imediata por meio da aquisição de bens que logo serão substituídos por outros.

Por meio da metáfora do “líquido”, BAUMAN (2004) explica que os relacionamentos são vistos como algo que deve proporcionar prazer máximo em curto tempo, pois são líquidos (não sólidos). Os relacionamentos movem-se com facilidade. São efêmeros, velozes, transitórios. Cita, por exemplo, os relacionamentos virtuais em que, a qualquer momento o “outro” é simplesmente “deletado” ou “eliminado”.

Essa forma de relacionar não é tranqüila: gera insegurança e conflitos. Esse descontentamento diante desse novo tipo de relação tem sido assunto recorrente em livros, revistas, consultórios de psiquiatra. Mais do que os relacionamentos amorosos, BAUMAN (2004) diz que essa facilidade em “deletar”, instantaneamente, o outro ou “alteridade”, pode ter como conseqüência a “frieza” com que vemos o outro: um familiar, um amigo ou qualquer pessoa que passe pela vida. O ser humano ainda não consegue lidar com a diferença, pois nem sempre o que a diferença nos diz é o que se deseja ouvir. É mais do que mera tolerância. È pensar em práticas de acolhimento. A solidariedade está sendo “deletada”, o que pode trazer graves conseqüências para a humanidade, uma vez que o individualismo e o desejo de homogeneidade podem provocar profundos mecanismos de exclusão.

Durante a realização das entrevistas, um dos tópicos abordados foi a pergunta sobre a diferença, para as meninas, entre “ficar” e “namorar”. Obtive respostas como:

Para mim... ficar e namorar era quase a mesma coisa, né? Para mim, eu achava que ficar era a mesma coisa que namorar: que você ficando, você já tinha um compromisso com a pessoa e .. esse último {garoto}... que me magoou me mostrou que não é, né? Mostrou que ficar ... que nem ... agora todos os pontos de vista dele acabou ficando sendo meus, né? que ficar, mesmo você ficando com a pessoa, você não está namorando; você não pediu em casa, então.. você não está... você não tem compromisso com a pessoa. Eu acho que você deve ter o mínimo de bom senso, né? Que você está ficando com a pessoa, você tem que ver que não..... tem que ver que sei lá... você tem que se entregar não se entregar assim.... porque tem vez que você só brinca, mas eu acho que você não deve ficar... que nem... ficar com outra, né? E .. eu acho que namorar, você tem um compromisso com a pessoa; você não pode nem ... olhar .. porque está namorado ah... sei lá.... eu vejo os meninos aqui namorando e ficam com outra.. eu acho que isso é errado. Agora no começo você vai ficando, né? mas não é só com você (Entrevista E.).

Esse trecho da entrevista revela a ambivalência da palavra “do ficar” que pode ser entendido como uma espécie de “teste” para um futuro namoro, o que pressupõe compromisso, fidelidade e planejamentos futuros. A fala e as hesitações da jovem ilustram que ela não concorda com a prática do ficar e apesar de reconhecer que se trata de “brincadeira”, ela defende que se deve ter “o mínimo de bom senso” que pode ser traduzido por “respeito” ao outro.

As adolescentes demonstram que, a esperança de ser exclusiva e de que a relação se torne um compromisso. Os diários e as entrevistas revelam que as meninas ficam tristes quando elas descobrem que não são exclusivas para os meninos com os quais estão “ficando”. O relato da

entrevista permite entender que há uma ambigüidade no ato de ficar “para mim era a mesma coisa”, mas o outro ensina a jovem que não é isso. E agora, a jovem diz que adquiriu os “pontos de vista dele” e entende que ficar não é compromisso, não é responsabilidade. Não envolve sentimentos afetivos. Mas isso não é tranqüilo, envolve resistência. Isso fica expresso no uso do verbo em gerúndio: “no começo você vai ficando”, que denota o desejo de que a transitoriedade do ficar possa ser transformada no compromisso e afeto, comuns ao namoro.

O “ficar”, para todas as adolescentes dessa pesquisa, tem uma conotação romântica e é comum a espera pela oficialização de um compromisso. A evolução do “ir ficando” para a oficialização do namoro é comemorada como ares de vitória: “eu tenho uma novidade para te falar. Eu comecei a namorar em casa” (La, diário). Ter um namoro permitido sugere também menor vigilância por parte da comunidade. A menina sente-se mais livre. Outro ponto a destacar que esse desejo de viver um amor mostra que há uma resistência a esse modelo superficial de relacionamento caracterizado por BAUMAN (2004) como “fluido”, “fácil de esvaziar”. É o avesso do consumismo exacerbado, em que, adquirimos produtos e logo descartamos. E nessa lógica do consumo, o ser humano também é um objeto de consumo que proporciona um prazer intenso, porém instantâneo. Essa forma de resistir pode ser traduzida na valorização das relações humanas como algo possível de ser duradouro, em que valores como o amor e solidariedade possam ser cultivados e preservados. É o processo de humanização, como sinaliza Paulo Freire (2005).

Um outro lado dessa questão pode envolver uma série de preconceitos de gênero: persiste um controle social em que regras são estabelecidas para meninos e meninas diferentemente. Quando o “ficar” não evolui para um namoro, as meninas correm o risco de serem vistas como “fáceis” ou pouco confiáveis. As meninas procuram obedecer a regras, mas também praticam transgressões. Isso não ocorre com os meninos, pois ao “ficar com várias” ele é visto em seu grupo com ares de conquistador, pois a conquista é uma forma de ostentar sua virilidade e aprovação no seu grupo. Outro ponto é a minimização da questão afetiva, o “ficar” para os meninos pode ser interpretado como algo efêmero, pois o que vale é a prática da conquista e não o amor. Interessante que a pesquisa de ALMEIDA (2006, p. 155) também mostra essa diferenciação de gênero: “A consciência de que a ‘night’ é pura ‘pegação’ é muito mais intensa e freqüente entre os meninos do que entre as meninas”. Ou seja, apesar de se tratar de pesquisas

realizadas em ambientes e situações bem diferentes, os resultados da pesquisa de ALMEIDA (2006) são muito semelhantes aos colhidos no cotidiano do assentamento.

S – qual a diferença entre namorar e ficar, para você?

Ficar... para mim... é assim: se seu pai ficar sabendo.... vai colocar de castigo. Você não vai ter mais liberdade de... a gente não tá na idade de ficar perto do pai e da mãe fofoquinha, entende? É bem ruim. Já vi várias meninas assim... sai fofoca.. sabe.. o pai e mãe tem que dar castigo. Já vi isso acontecer, tipo.. ih.. aquele lá .. tá aprontando.. ih.. mas tá ficando.. eu acho mais importante namorar que ficar. Namorar você tem liberdade para ficar na sua casa, seu pai, sua mãe ninguém fala nada não tá fazendo coisa errada. ‘Ah.. mas tá namorando’.. então é coisa certa, entendeu? . eu prefiro namorar. Eu acho bem legal. Faz uma diferença bem grande. (R, entrevista)

S – Qual a maior dificuldade em ser uma menina jovem hoje?

Ah... é o pensamento das pessoas... é o que elas vão achar da gente.. elas comentam... tipo assim... se ficar com algum menino.. elas já falam.. nossa! Eu não gosto disso!

S – Você acha que com os meninos isso acontece diferente?

Sim. Porque eles podem ficar... já as meninas, as pessoas falam que são “biscate”, sabe? E eles já são ganhão... assim, sabe? Eu não gosto disso. [...] Ninguém vai ligar se os meninos ficam com uma menina ali e outra aqui .. mas agora.. os pais da menina... eles não vão gostar muito... e aí... eles seguram as meninas (M, Entrevista)

Aparentemente, os tempos mudaram. Os comportamentos estão se transformando, mas é fácil depararmos com as assimetrias nas relações de poder que envolvem os gêneros, em que o oprimido, nos dizeres freirianos, hospeda o opressor e assume a naturalização do discurso ideológico que prega o controle social para as meninas:

.... pai e mãe .. se eles fazem o filho, o filho é teu. É a menina que engravida e se outro não quiser assumir, o filho vai estar dentro dela .. então os pais não importam.. que nem meu irmão.. meu pai não importa . faz dois meses que eu não vejo meu irmão . meu pai não importa com o que ele faz lá. Você vai lá, você tem que ter consciência do que vai fazer. Meu irmão respeita muito meu pai. Ele também sabe o que ele faz. Eu acho assim.. se dá liberdade mais para um e menos para outro com certeza .. meu pai tem que prender mais a mulher do que os homens mas eu acho assim que não tanto porque assim às vezes o pai e mãe solta a menina ‘vamos confiar nela’ e as vezes a menina cai ... assim.. garotas assim que são muito libertas e acaba fazendo palhaçada. Então eu acho que quando o pai e a mãe dá muita liberdade para as meninas tem que pensar assim ‘não a gente não pode fazer isso’. Então eu acho errado também (A., Entrevista)

Enquanto forma de “teste para namoro”, o “ficar” é (ou deveria ser) praticado em iguais condições, em que a menina pudesse escolher entre continuar com seu par ou ficar com outro. No registro abaixo, é notável a referência à virgindade ou o recato no comportar-se como um bem no mercado matrimonial.

O J. disse que aqui não tem mais garotas como antigamente caseiras, e que eu sou a única que ele terá coragem de ficar, pois as outras são muito oferecidas e que não servem para namorar ou até casar, *então tô no lucro*” (diário, D.,)

Esse trecho retirado do diário dá uma idéia precisa do quanto ainda é forte a persistência de uma moral tradicional que parece dividir as mulheres entre as “meninas boas para casar” ou, ainda, “menina difícil”, “que não rola”, e as “fáceis”. As falas das meninas mostram que elas acabam assumindo idéias como se fossem suas: o oprimido hospeda o opressor (FREIRE, 2005).

Há uma continuidade de padrões de comportamento em que sobressai o controle dos afetos para as meninas. As meninas vivem o dilema entre ser “uma moça de família” ou transgredir padrões de comportamento, mas com a consciência de que “não podem fazer palhaçada” para não “ficar falada”. Ter sua primeira relação sexual é um ganho para os meninos, mas para as meninas significa “perder” a virgindade. Eis os resquícios da ideologia patriarcal que defendem que a mulher deve ser virgem ou ter poucos namorados para ser considerada digna. WHITAKER (1988) complementa:

Quanto à menina, transformada em adolescente, se vê numa situação de ambigüidade. Suas manifestações sexuais foram, sutil ou abertamente, reprimidas. Ensinaram-lhe apenas a despertar o desejo. As chamadas ‘artes femininas’ encaminham-na nessa direção: atrair e seduzir, ser apenas o objeto fútil do desejo, desejo este que não deverá satisfazer. Convenceram-na de que não precisa de sexo. E manter o macho desejoso é mantê-lo preso a seus encantos. O sexo não deverá ser usufruído já. Permanece em estado latente, permitindo à jovem ficar exposta na vitrine do mercado matrimonial. Atraente e frívola, mas nunca claramente definida em termos de futuro, quer profissional, quer social, ela aguarda o homem, sujeito da ação, que virá retirá-la da vitrine, levando-a diretamente para um convívio sexual alienante, uma vez que para ele não foi preparada (WHITAKER, 1988, p. 53).

A autora observa, ainda, que essa angústia é sentida não só pelas meninas, pois os meninos têm a sua sexualidade “testada” a todo momento e a conquista de meninas é um dos meios para adquirir aprovação em seu meio familiar e social, o que dá a prova e a sensação de

alívio de que ele “é Homem” - sua identidade sexual está “salva”. Do contrário, qualquer manifestação de sensibilidade pode ser ridicularizada pelo seu grupo social e familiar. Por meio de mensagens, muitas vezes, sutis, aos meninos está vetado a participação no mundo feminino, seja nas brincadeiras, seja no próprio âmbito da casa ou, ainda, nas manifestações do amor. Na esfera profissional, terá muito trabalho para derrubar preconceitos caso queira se dedicar a profissões e cursos tradicionalmente identificados com o feminino (WHITAKER, 1988; 2001).

Nem tudo está perdido. O “ficar” como uma modalidade presente nas gerações mais jovens mostra modificações nos comportamentos.

... o F. ficou insistindo e insistindo para voltarmos, então eu decidi dar uma nova chance, pois não custa nada tentar, mas pena que não durou nada pois após ficar, saiu comentários que ele havia me traído não sei se é verdade mas nunca aceitei traição então terminei mesmo sendo que da outra vez tudo terminou por eu ter ficado com outro mas tudo bem se tiver de recomeçar então recomeçaremos (D., diário)

Esse registro é rico em interpretações. Observamos poder e resistência que a adolescente manifesta. Primeiramente, ela **decide** voltar com o namorado. Mas toma a **decisão** de terminar o namoro, por **supor** que o namorado a tenha traído. Ela **nunca** aceitou traição, mas admite ter “ficado” com outra pessoa quando estava namorando. Porém, para ela, está tudo bem, pois se “tiver de recomeçar então recomeçaremos”! As meninas, pelo menos aparentemente, são um pouco mais livres para escolher seus pares e para participar ativamente das teias de relações que envolvem questões de ordem afetivas e amorosas. Esse trecho do diário revela que a menina responde a reivindicações dos movimentos de mulheres em relação a escolhas e desejos de estar com um moço. Até pouco tempo atrás, esse comportamento era impossível, do ponto de vista moral. Apesar de sofrerem preconceitos, as gerações mais jovens expressam resistência à imposição de determinados papéis. As jovens são produtos de identidades herdadas, mas são produtoras de identidades, possível por meio da diferenciação e questionamento de padrões, importante para a promoção da mudança social.

A única coisa que eu espero... assim... é ... que eu vou crescer... vou fazer curso ... quero arrumar um emprego bom e aí depois eu vou pensar em casar, depois eu vou ter minha casinha.. *porque depender de marido não é legal não*. Então, eu penso isso: ter minha casa, mandar em mim, depois casar, mas depender de marido não (A., entrevista).

Apesar da dedicação ao amor, as meninas revelaram, nas entrevistas, que desejam casar em uma idade compreendida entre 25 e 30 de idade, preferencialmente após a conquista da independência financeira ou realização de seus estudos. As meninas anseiam pelo amor, mas mostram-se conscientes de que nada dura para sempre e desejam conquistar autonomia por meio do estudo e da conquista por um bom lugar no mercado de trabalho, preferencialmente, por uma profissão de nível superior.

Esse trecho da entrevista favorece a percepção de que as meninas não crescem sonhando em apenas adquirir um bom casamento. Elas querem mais que isso: elas almejam profissão e independência financeira, ao lado de um amor: “Eu quero ser muito feliz ao lado dele e realizar meu sonho que é se formar em Direito” (P., diário)

Novamente, vislumbra-se toda a positividade da educação enquanto instrumento de humanização (FREIRE, 2005). O fragmento acima ilustra a educação formal como meio para o ser humano adquirir conhecimentos, produzir e usufruir de tecnologias e ampliar sua visão de mundo. A educação é o principal veículo da cultura e deve ter por objetivo a promoção e respeito às culturas comuns, sensibilizando o olhar para as desigualdades sociais justificadas pela diferença. FREIRE (2005) chama a atenção para que a educação não seja compreendida a partir de uma visão puramente idealista, pois isso pode criar uma ilusão de que a educação detenha um poder que ela não tem. Portanto, apesar de a educação escolar não ser detentora absoluta do poder de transformação social, ela configura, aqui, como caminho para esse sonho. Nesse sentido, MADEIRA (1997, p. 58) argumenta:

A educação é o instrumento possível para superar desigualdades sociais, é o espaço que não só as mulheres, mas também, negros, índios, pobres, proletários conquistaram e o utilizam como forma de questionamento de hierarquias. Na linhagem feminina, nota-se a emergência da mulher da condição na qual ela seria educada para agradar, pois sua função social era manter-se bonita, meiga, longe do mundo intelectual e do trabalho para não corromper sua pureza. A mulher educada, por exemplo, tem mais possibilidade de conseguir renda fora de casa e enfrentar, assim, uma gama de escolhas inteiramente diversa. Ela, tendencialmente, terá um número menor de filhos, que serão mais saudáveis e mais estimulados para seu desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar, incluindo, naturalmente, suas filhas, que decidirão ter mais oportunidades.

Essa temática introduz o tópico a seguir que vai falar das aspirações.

5.5. Sonhos: aspirações educacionais e profissionais

Não vejo forma melhor de iniciar esse tópico a não ser recorrer a Paulo Freire (2005, p. 91.):

[...] Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tomar-se. Fazendo-se e refazendo- no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Ao falar dos sonhos e do futuro, é notável a valorização da educação escolar como forma de crescimento pessoal e profissional. As moças chegam a reconhecer a desvalorização da educação escolar pública, mas isso não é obstáculo para falar de sonhos como o de cursar um bom curso superior em que é possível observar uma aproximação com os padrões de classe média urbana. Esse fato é sinalizado também no trabalho de WHITAKER (2002) sobre juventude rural.

MENEZES *et al* (2008) mostram que a ascensão social por meio dos estudos é visto como forma de melhorar o destino o que não significa abandonar o assentamento ou sua cultura.

Nessa pesquisa, presenciamos um apego afetivo ao assentamento e, principalmente, à família, fato que leva as moças a pensarem em curso e profissão, muitas vezes, condizente com as necessidades do assentamento. Exemplos disso são aspirações ao curso de Direito, cursos voltados à área de Saúde e ao Magistério, com destaque ao curso de Educação Física, o que demonstra o gosto pela prática de esporte, em especial pela prática do futebol.

Alguns cursos são ligados ao cuidar e defender o ser humano, cursos tradicionalmente identificados como profissões de mulher, mas pode desvelar uma preocupação com a qualidade de vida no assentamento, uma manifestação do desejo de permanecer no assentamento e contribuir com seu crescimento:

O meu sonho é ser enfermeira; eu vou estudar bastante para conseguir realizar meus sonhos [...] se eu conseguir, vou ajudar muita gente que está precisando (F., diário)

O registro chama a atenção para o sonho da jovem em ser enfermeira e contribuir com o desenvolvimento do assentamento que, segundo ela, poderia ser melhor se tivesse “mercado e asfalto e um hospital aberto 24 horas porque nós estamos precisando”. Novamente uma contradição se faz presente: ao mesmo tempo em que profissões ligadas ao cuidar são atribuídas à mulher, essa jovem expõe o que é sentido por muitas de seu grupo: há uma preocupação com o assentamento, enquanto lugar para se viver e que necessita de cuidados para se tornar um bom lugar para se viver. Muitas vezes, a dificuldade em ficar no assentamento é a geração de renda, o que leva os e as jovens a buscar outros lugares. Isso não significa a não existência de uma identificação e orgulho em morar no assentamento (MENEZES *et al.*, 2008; CASTRO *et al.*, 2009). A solidariedade e a preocupação com o outro constituem práticas culturais dessa nova geração de atores sociais, que é o assentado de reforma agrária.

Eu tenho muito orgulho de morar no assentamento, já faz 10 anos que eu moro aqui e eu espero que dure mais anos. Moramos eu, meu pai, mãe e 3 irmãos. (V., diário)

A nossa vida no assentamento é muito legal a gente pode brincar sossegado porque não passa muito carro eu tenho muito orgulho de morar no assentamento (L, diário)

As jovens conseguem demonstrar, pela forma de escrever e sentir o assentamento, que se trata de um território que carrega as diferenças e está fortemente revestido de uma subcultura popular e esse mesmo campo, por sua vez, não nega outros traços culturais. O assentamento, enquanto espaço de viver uma cultura, é fator constituinte da identidade de um grupo. Ele carrega em seu cerne toda uma força dos movimentos sociais que não só reivindicam a posse da terra, mas lutam por melhores condições de vida pautadas na defesa de direitos sociais. Esses movimentos valorizam as experiências e os objetivos de vida dos sujeitos que vivem de atividades agrícolas e reconhecem as famílias camponesas como sujeitos que dialogam com distintos universos simbólicos e culturais³⁵ (BERGAMASCO & NORDER, 1996; FIAMENGUE, 1997).

As jovens também mencionam outros cursos que, pode-se dizer, têm relação com a sua cultura e com a relação de afeto com o lugar em que se vive:

³⁵ Ver, por exemplo: BERGAMASCO & NORDER (1996); FIAMENGUE (1997); WHITAKER & FIAMENGUE (1995).

... meu sonho é ser Bióloga e ajudar muito na Natureza quero ficar pelo menos um ano na Amazônia e descobrir um jeito de acabar com o desmatamento da floresta (S., diário)

... meu sonho é ser veterinária (L.; diário)

Como já observado, o contato e a valorização da natureza é aspecto recorrente nos discursos de quem vive no campo. Importante reter aqui, como aponta MANNHEIM (1972), que os sonhos em promover mudanças fazem parte da vida do adolescente. Nessa pesquisa, os sonhos estão muito ligados às experiências de vida:

... pretendo no futuro viajar o mundo todo. Meu grande sonho agora adolescente é fazer meu aniversário de 15 anos o ano que vem. Minha mãe fala que não tem condição para fazer uma festa muito chique. Mas eu quero em primeiro lugar dançar a valsa por isso que quero a festa. Se tudo der certo, minha mãe faz com muito carinho”(P, diário)

O meu sonho era fazer meu aniversário de 15 anos, mas meu pai e minha mãe não tem condição para fazer meu aniversário e eu fico triste por isso. (V, diário)

Da mesma forma que a educação escolar, o trabalho, no sentido de profissionalização, é um dos pilares que fazem parte dos projetos dessas jovens. É o sentimento de adquirir autonomia e liberdade.

todas as noites eu penso que eu queria ser de maior para mim poder sair de casa. Eu penso em trabalhar e fazer uma faculdade ou uns cursos pra mim ter um bom emprego e ajudar minha mãe porque ela precisa e muito ... (L, diário)

Interessante que as adolescentes sonham em conseguir um emprego para conquistar autonomia. Atingir a maioridade (18 anos) também significa a passagem para o mundo do adulto e conquistar a independência. A visão do trabalho remunerado é uma questão que atravessa jovens que pertencem a camadas sociais menos favorecidas economicamente e reforça o senso de responsabilidade desde cedo. SALVA (2008), ao constatar as dificuldades econômicas com jovens mulheres de periferia, diz que a precariedade econômica é um fator limitador das vivências juvenis que está ligado ao desejo de consumir, ao lazer, à subsistência, à ajuda familiar. A conquista de um trabalho remunerado significa, ainda, reflexo dos movimentos de

mulheres que viam na conquista do mercado de trabalho a possibilidade de independência de seus pais ou companheiros e, assim, transformar comportamentos e mentalidades.

Há aspiração por um mundo melhor e escolarização é uma expectativa de melhoria da vida. Porém, não podemos deixar de observar o que diz BOURDIEU (2004) sobre as chances de um indivíduo ser bem sucedido em suas aspirações está muito próximo do capital cultural acumulado pela família. As jovens tentam “burlar” a trajetória de seu grupo, por meio da instrução, para ascender socialmente. Todavia, apesar de a organização familiar considerar o estudo importante e fazer esforços para o progresso dos objetivos e sonhos para as novas gerações, ela se depara com as condições sócio-econômicas objetivas pouco favoráveis para que essas gerações desenvolvam projetos de vida para alterar essa realidade.

Ao fazer críticas à escola “conservadora”, BOURDIEU (2004) mostra que as experiências adquiridas a partir do acesso à cultura dita legítima (herança cultural) separam os sujeitos apesar de inúmeros discursos defenderem a homogeneização de oportunidades para todos os indivíduos. As chances objetivas do sucesso dependem, por exemplo, da escolaridade, nível cultural, condições de residência e do nível lingüístico do grupo familiar, o que é adquirido nas experiências que estão fora da escola. A norma culta, por exemplo, só é considerada “língua materna para as crianças oriundas das classes cultas [...]. Mas a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo científicas” (BOURDIEU, 2004, p. 46)

As diferenças nos acessos a cursos e a profissões surgem disfarçadas no mito do “dom” que não é natural e sim social, decorrente de um longo processo de desigualdade que paira sobre a sociedade. O mito do dom ou da escolha do destino é reforçado nos grupos dominantes por meio da crença de que as aptidões não são resultados de aprendizagem ou, ainda, como se o indivíduo, e somente ele, fosse o único responsável por seu fracasso ou sucesso, como se ele estivesse dissociado de todo um contexto social e político mais amplo e a educação fosse algo neutro, desvinculada do todo social. Aliás, a tão defendida neutralidade já foi desvelada por estudos como uma prática discursiva cujo objetivo é manter desigualdades. E, o que é pior, discursos ideológicos são interiorizados por grupos de origem social menos abastados que “isso não é para mim”; “eu não sirvo para isso”. É o que BOURDIEU (2004) chama de “interiorização

do destino objetivamente determinado”, que reforça e reproduz o processo de hierarquização ou estratificação social já legitimado pelas estatísticas dos fracassos e êxitos escolares. É o processo de interdição do corpo se fazendo presente. Tudo isso será sentido ao longo de todo o processo escolar em que as chances de acesso a cursos mais valorizados diminuem para os indivíduos pertencentes a grupos menos favorecidos culturalmente. Isso acaba por levar esses indivíduos, ao longo da vida, a serem desencorajados em suas aspirações e assumirem uma “postura realista” diante dos obstáculos. Assumindo tal postura, as famílias pertencentes a camadas mais baixas na escala social cultivam a esperança de que os filhos possam conquistar êxitos em outros níveis de ensino, a exemplo, a conclusão do Ensino Médio, cursos técnicos ou profissões ligadas ao magistério que exige o curso superior, mas é desvalorizado economicamente, o que acarreta em baixa procura pelos jovens das camadas mais favorecidas. Esses projetos ou aspirações estão dentro do que BOURDIEU (2004) denomina “campo das probabilidades” e a família tem papel determinante para o prosseguimento dos estudos através do apoio e cultivo de esperança do sucesso escolar. De acordo com autor, haveria, assim, uma homogeneidade de classe em que os indivíduos, dentro de sua categoria social, conseguem ascender. No que diz respeito às instituições de ensino é dever proporcionar, ao educando, a aptidões e práticas culturais considerados pela sociedade como eruditas.

Entretanto, do ponto de vista da reprodução social, há que se lembrar da complexidade que envolve a conquista, pelas classes populares, de um nível de escolaridade maior, por exemplo, Ensino Fundamental ou Médio completo, pois esse nível já não possui mais o *status* de outros tempos. O autor argumenta que “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos ou deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2004, p. 53)

Eis o papel importante de movimentos sociais diversos que não aceitam exclusão e desigualdades como algo inevitável e defendem uma proposta de educação que possa cumprir, de fato, metas de emancipação humana por meio da promoção efetiva de condições subjetivas e objetivas de ascensão social. Uma educação guiada por práticas efetivas de justiça social e humanização em seus sentidos mais profundos. Trata-se de um ideal de educação veiculado nas propostas, por exemplo, da Educação do Campo, cujos ideais caminham em sentido contrário à educação que, sob o discurso da socialização, repreende o movimento ou palavras de contestação que são vistos como desordem ou “má-educação” (CALDART, 2001).

È interessante destacar que as aspirações das adolescentes por educação, trabalho e relações afetivas “termina por realçar uma noção de futuro positivado, dentro das limitações que uma articulação entre campo e cidade impõe. A consciência de ser jovem é vivida intensamente” (SCOTT, 2010, p. 28)

Mais uma questão importante e que merece destaque refere-se às dificuldades financeiras que pairam sobre os sonhos e as aspirações das jovens. No Assentamento *Bela Vista*, muitas famílias utilizam o Bolsa Família como forma de melhorar as condições de vida do grupo familiar e tem melhorado o desempenho escolar. As adolescentes registram as dificuldades financeiras de seu grupo familiar de várias formas:

Minha infância foi muito difícil. Eu não tinha casa morava em um barraco e tinha vergonha de contar aos meus amigos. Agora falo com orgulho porque eu não tinha casa, mas tinha uma família unida, amiga e que nunca deixou faltar nada pra mim (S, diário)

Outro exemplo é reflexo de uma ideologia urbanocêntrica que transforma os indivíduos em consumidores: “Se um dia o meu sonho pudesse ser realizado eu queria ter um MP5 esse é meu sonho”. (F, diário). Ora, as pessoas comuns produzem e partilham modos de perceber o mundo de acordo com o instante histórico, espacial e temporal em que vivem. O fato de sonharem com bens de consumo dá uma resposta à questão dos direitos: as pessoas produzem bens e, por sua vez, têm o direito de ter acesso a bens materiais e culturais. Para exemplificar, há que valer o direito à propriedade; o direito ao aprendizado da norma culta da língua materna; o direito ao acesso a bens de consumo diversos; o direito de desfrutar de momentos importantes na vida como festas de 15 anos, festas de formatura etc. É o direito de experimentação da vida que, no caso da jovem rural, é uma vida cuja identidade é formada por elementos rurais e urbanos, fato que enriquece sua identidade e produção de saberes.

... eu vejo minha mãe sofrendo porque há um tempo atrás a gente comprou um caminhão e ele tá dando muito prejuízo e tava faltando arroz, papel higiênico, açúcar etc. e quem disse que minha mãe abaixou a cabeça? Ela arrumou duas faxinas e conseguiu comprar tudo; é por isso que eu amo ela. (J, diário)

Basta uma visita a algumas casas dos assentamentos para se reconhecer que as dificuldades financeiras no assentamento são mais profundas do que simplesmente a aquisição de certos bens de consumo considerados supérfluos, desejos que são resultados da unificação, pelo

capital, do rural e o urbano. A história do assentamento, em sua maioria, está marcada por privações diversas, principalmente quando as famílias estão passando por processos de ocupação da terra. Os relatos obtidos com as mães, avós e jovens demonstram histórias de vida constituídas por muito trabalho e esforço no sustento da família. As mães e também as avós trabalham na cidade como diaristas, muitos maridos trabalham como pedreiros ou serventes de pedreiros na cidade. Os pequenos trabalhos – pequenos, mas pesados - na cidade são vistos como formas de ampliar a renda e continuar na terra. Em outras situações, a mulher assume a chefia da casa e conquista a admiração da filha, como foi ilustrado acima. FERRANTE (2010, p. 204) ajuda a sintetizar a idéia que está subjacente no trecho revelado pelo diário:

A mulher é distribuidora do principal bem que as populações assentadas dispõem: o alimento. Sua capacidade administradora e de ação é inquestionável. As mulheres, desde que estejam numa posição de necessidade, assumem todas as tarefas de um chefe de família.

O artigo da autora mostra, ainda, que são as mulheres dos assentamentos da região que reivindicam melhorias na infra-estrutura dos assentamentos, nos meios de transporte público, na preservação da saúde do grupo familiar, melhorias na educação escolar para seus filhos e, em muitos casos, buscam novas alternativas de geração de renda. São mulheres que se relacionam com o poder local chegando a assumir papéis de liderança. Porém, muitas vezes, esbarram com a ideologia patriarcal expressa no comportamento de seus maridos ou companheiros que impõem obstáculos no processo de conquista de um espaço nos assentamentos. Em outras instâncias, os obstáculos surgem quando se deparam com diversos tipos de preconceitos vindos de outras pessoas – pessoas físicas como pessoas ligadas ao poder local. Esses obstáculos, talvez, não significam estagnação no processo, se considerarmos o acúmulo de experiências e aprendizados adquiridos com as situações vividas. No município de Araraquara, há projeto recente da Prefeitura em que as mulheres expõem e vendem seus produtos (pães, doces, artesanatos, etc.) em feiras. Outra maneira que as mulheres encontram para manifestar suas reivindicações são as reuniões do Orçamento Participativo, já mencionada na introdução desse trabalho: participação limitada pelos lugares fortemente marcados pela desigualdade de gênero. Assim, as ações das mulheres do campo chamam a atenção de formuladores de políticas públicas que procuram incorporar, desde a Constituição de 1988, as questões de gênero. Trata-se, evidentemente, de um campo de forças em que a incorporação e reconhecimento dos direitos das mulheres do campo não acontecem de forma tranqüila.

Muitas vezes, o apego a uma religião não somente é uma forma de aliviar o sofrimento e fortalecer a esperança, como também uma prática de sociabilidade em que os laços de amizade e solidariedade são fortalecidos. WHITAKER (2003) lembra que a religião está dentro da cultura e tem como função a integração social e, portanto, a igreja é mais do que um local de orações.

5.6. Projetos de vida: a relação com o assentamento

Um dos assuntos que envolvem os projetos de Reforma Agrária é a polêmica sobre qual é o lugar do jovem nesse assentamento e se eles e elas têm como projeto de vida permanecer ou não no campo como os jovens. Esse é um tema de muitas pesquisas, dentre as quais destaco os trabalhos de CASTRO (2008) e CASTRO *et al* (2009).

O desenvolvimento desta pesquisa com as jovens adolescentes fornece inúmeras pistas que se aproximam de resultados de pesquisa que se dedicaram a esta problemática. Os diários e as entrevistas realizadas mostram que o assentamento é representado pelas jovens como espaço de afeto e de carinho, resultado de conquista da terra ao longo de uma trajetória de sofrimento e luta que marcam a história de seu grupo familiar. Muitas citaram o desejo de direcionar seus estudos para questões ligadas às necessidades do assentamento, o que mostra o pensar sobre o futuro profissional é resultado de múltiplas experiências vividas desde a mais tenra idade e decorre das vivências cotidianas ao longo da vida. É um processo em que são mesclados condições objetivas (a profissão) e fatores subjetivos que constituem a identidade em que diferentes momentos registrados na memória estão presentes. Ao conversar com as adolescentes sobre o que pensavam para o futuro, direcionei a pergunta voltada sobre o lugar de moradia. As respostas que recebi pareciam ser formuladas tomando por base fatores de ordem econômica e subjetiva:

[risos] aqui é bom, você convive naquele assentamento, você planta, você colhe e na cidade não é muito bom porque você tem que comprar, tipo uma fruta, jabuticaba, você tem que comprar. Aqui é bom por causa dessas partes, alface, hortaliça. Aqui não precisa comprar, tem gente que vende, mas educação é que mais precisa aqui [risos]

S – E sendo uma professora, curso de informática, sabendo falar inglês onde você gostaria de morar?
Eu quero morar em Araraquara.
Por quê?

Porque eu acho que aqui é muito longe para você estudar, fazer cursos, trabalhar ... é muito longe. E eu não pretendo sair de Araraquara porque eu acho.. assim.. que tem melhor estudo. Aqui (Araraquara) e em São Carlos.

S – E o assentamento?

É.. eu quero vir visitar. Pretendo vir aqui nos fins de semana. Visitar meus pais, porque eles não saem daqui nem matando [risos]

S - Você quer ser Enfermeira. Por quê?

Ah... porque eu acho bom mexer com os doentes... essas coisas... cuidar deles...

S - Você pensa numa idade para casar?

Ah... 25 anos ... por aí.

S – Se você se casasse, você gostaria de morar onde?

Ah.. eu queria morar aqui, porque aqui é mais sossegado. E... o assentamento é tudo de bom, assim.. você pode sair, você pode fazer um monte de coisa se quiser..

Eu espero que o Bela Vista mude para melhor. Quando eu voltar aqui, porque quero ter meu emprego na cidade e uma casa para morar. Quando chegar aqui e lembrar dos meus melhores dias com meus parentes e amigos.

De um modo geral, os motivos que levam os jovens a sair do assentamento são a atração sentida pela cidade, uma vez que há uma disparidade entre as condições de vida entre quem vive no meio rural brasileiro e quem vive nas cidades. Ora, mulheres e homens jovens transitam entre o campo e a cidade e adquirem muitas informações, o que os/as leva a desejar uma boa qualidade de vida para o campo, acesso a bens de consumo, serviços que o discurso ideológico atribui como apenas característica da cidade. São bens equivocadamente reservados ou atribuídos somente ao urbano. Outros fatores podem ser justificados pelos conflitos familiares resultados das hierarquias de gênero e geração. Fatores de ordem econômica estão ligados à questão da sobrevivência e à necessidade de conseguir um emprego fora do assentamento como estratégia para melhorar a renda familiar: “É... eu pretendo ir... para São Paulo. Lá é fácil para arrumar emprego.” A adolescente, contraditoriamente, diz que o assentamento “é lugar de convivência”. Ou ainda, morar na cidade para melhor conciliar o tempo dedicado ao trabalho e aos estudos. Porém, o espaço social do assentamento é visto como lugar de “convivência”, lugar das alegrias da infância, do contato com a natureza. Observamos que no primeiro trecho, a adolescente diz que educação é o que o assentamento mais precisa, ou seja, políticas públicas voltadas à educação que possam contribuir para a permanência dos jovens no assentamento. Os investimentos nesse espaço social poderiam evitar, por exemplo, que essas jovens (e também os jovens) assumam subemprego nas cidades. Isso porque cabe à juventude gerenciar a terra no futuro e a educação

escolarizada é o que permite a criação de novos projetos para o desenvolvimento do campo e agregação de novos valores aos produtos produzidos e a capacitação profissional, o que, obviamente, proporciona uma sociedade humanizada, justa, solidária, ecologicamente sustentável. O problema está em perceber como as políticas públicas voltadas aos meios rurais são pensadas, organizadas e materializadas.

Importante lembrar que os dados de pesquisas levantados e analisados por SCOTT (2010, p. 23) mostram que “o êxodo do campo nem sempre é um êxodo. Muitos ‘êxodos’ se revestem de nuances que informam as oportunidades e pressões aos quais as diferentes categorias de membros de família e de comunidades do meio rural estão submetidas na busca de uma articulação, eficiente ou não, com oportunidades nas cidades, em outras regiões, e em outros locais”.

Outro ponto a ressaltar é a participação histórica dos jovens de movimentos sociais, eventos e congressos que discutem questões voltadas ao campo, o que demonstra o interesse da juventude pelas questões voltadas ao rural. As pesquisas de CASTRO *et al* (2009, p. 136) evidenciam uma “juventude que luta pelo trabalho, renda, terra, educação, lazer e cultura em um campo sem acesso a bens e serviços”. Sua pesquisa descreve a participação intensa de jovens solteiros/as em sindicatos, associações e federações que, inclusive, disputam espaços de poder. Para a pesquisa, a juventude rural tem se consolidado em uma categoria social e política. Além disso, “movimentos sociais rurais que se definem pelas categorias políticas *agricultura familiar*, *trabalhadores* ou *camponeses* estão hoje se organizando também a partir da identidade *juventude*.” (p. 194). Porém, juventude rural ainda não tem sido o centro das políticas públicas voltadas para a juventude. Considero importante reproduzir as palavras das autoras:

Pode-se afirmar que uma leitura possível para essa invisibilidade é o fato de ser percebida como ‘população minoritária’, mas é possível afirmar que esse processo é parte da reprodução da hierarquia campo/cidade, que gera representações sociais sobre o campo e que faz parte dos processos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira.

[...] A consolidação desse ator político implica ressignificações do campo e da cidade e de identidades sociais como *campesinato* e agricultura familiar, em uma disputa por classificações por classificações, mas também pelo aumento do campo das probabilidades [...] para o jovem que *quer ficar no campo*. Um ator político que vive um processo de construção de identidades, mas que expressa angústias e que experimenta, cotidianamente, as desigualdades do campo brasileiro. Como resposta, esses jovens têm se posicionado contrários ao

‘esvaziamento do campo’ e se organizado na luta por mudanças sociais e por novas utopias (CASTRO *et al*, 2009, p. 195)

O que se pode reconhecer é que as políticas públicas voltadas ao campo, como por exemplo, os projetos de Educação do Campo contribuem para o desenvolvimento desse espaço social. Porém, elas têm sido pontuais. As pesquisas de CASTRO *et al*, (2009) confirmam que educação é uma das principais demandas que perpassam todos os eventos e encontros que discutem reforma agrária.

Importante retomar MANNHEIM (1972) para lembrar que a função das novas gerações é ser agente de transformações sociais; é a juventude que difunde e integra novos traços culturais à cultura de origem e, tem a potencialidade de mudar práticas políticas e relações cotidianas. Mas essa categoria precisa ser reconhecida e valorizada. CASTRO *et al* (2009, p. 188) complementam que “A atuação da juventude permite releituras da própria identidade camponesa associadas à disputa por um futuro melhor e reforça a imagem positiva do campo em diálogo com a cidade. Mas não qualquer campo, e sim um campo transformado”.

Observamos que a menina adolescente vive um momento de transição resultado da convivência de gerações: avós, mães, crianças. As mães mais jovens sinalizam mudanças, o que já mostra a importância da questão temporal na mudança de costumes que, apesar de serem comuns, não ocorrem com facilidade, pois num mesmo contexto social, convivemos com pessoas que tem visões diferentes sobre um mesmo assunto, o que pode gerar conflitos.

As cenas da vida cotidiana retratam as formas como cada ator social responde ao momento histórico, espacial e social que vive. Ao falarem sobre assuntos considerados corriqueiros ou banais, as meninas adolescentes revelaram a expressão do real, permitindo a visualização de práticas culturais desses novos atores.

Os resultados desse trabalho se aproximam de estudos já citados. Foi possível observar como tendências vigentes a potencialidade do/a jovem adolescente nos processos de interação, de interpretação e de crítica da realidade, principalmente sobre questões ligadas às desigualdades de gênero. Retomando MANNHEIM (1972), a potencialidade da juventude é a esperança (e não problema) de mudanças positivas na sociedade. Mas, para isso, é fundamental que ela seja ser valorizada.

No que diz respeito a gênero, observamos a superação de muitos fatores que aprisionam mulheres e homens em modelos. Porém, esses novos comportamentos não se desvencilharam da

ideologia patriarcal que faz parte do processo de socialização ao longo da vida e, muitas vezes, influenciam, a vida do ser humano. Novos modelos de comportamento convivem com os modelos tradicionais.

As adolescentes assentadas demonstraram práticas de sociabilidade muito característica das práticas urbanas. As aproximações que podem ser destacadas são o uso de gírias tanto na fala como na escrita. Também foi possível constatar que, apesar de não terem acesso à internet no assentamento, elas usam a internet em outros locais da cidade e utilizam as redes sociais como forma de aumentar os laços de amizade. Observamos, ainda, os cuidados com a aparência física traduzidos em escolhas de roupas, modos de arrumar o cabelo, desejo de adquirir maquiagem, prática de exercício físico como caminhada, aula de dança e esportes com o objetivo de melhorar a aparência do corpo físico. Destacamos, ainda, a forma como elas lidam com sentimentos amorosos em relação ao namoro e a prática do “ficar”. E, finalmente, observamos o controle social exercido pelas gerações mais velhas.

Do exposto, é possível dizer, a partir da verificação dessas práticas, que o local e o global estão articulados; estão unificados. Mas há diferenças: o assentamento é um espaço distinto da cidade e ele poderia ser melhor “se tivesse acesso a bens e serviços que, atualmente, estão ainda restritos ao espaço urbano” (CASTRO *et al*, 2009, p. 192). Um desses bens é o acesso de oportunidades iguais à educação escolar.

5.7. Em suma...

As histórias de vida das mães, das avós e das jovens permitiram uma visualização de elementos culturais que permanecem ou sofreram transformações chegando a ser superados. Observamos acontecimentos semelhantes entre as trajetórias e, podemos afirmar que, apesar de haver uma preocupação com a tradição, as jovens não são pessoas estagnadas no tempo. Há modificações nas formas de sociabilidade produzidas pela família. É notável mudanças no vestuário, na música e há, nas gerações mais jovens, valorização do tempo livre em que podem ser praticadas atividades físicas e paqueras. As pessoas agem diferentemente o que nos leva a compreender que

... cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (LARAIA, 2009, p. 101).

As situações cotidianas vividas demonstram o quanto ainda é forte a diferenciação de gênero permeando as relações vividas em diversos espaços sociais. Essas formas de controle do comportamento estão desaparecendo, mas sobrevivem nos mais variados discursos, pois o poder é construído nas relações discursivas. As singularidades no plano discursivo evidenciam que, apesar das mulheres e homens estarem tão próximos, as fronteiras entre os gêneros não estão totalmente dissolvidas ou superadas. Ana Freire (2005) ao tecer considerações sobre o livro de Paulo Freire³⁶, utiliza um conceito que se aplica às diferenças entre os gêneros. É o que ela chama de “ideologia da interdição do corpo” cujo mecanismo é tornar dócil o indivíduo (o índio, o negro, o colono), por meio, por exemplo, da produção de comportamentos baseada em noções de pecado, certo e errado, obediência, exemplo, hierarquia, proibições. É, pois, um dos “mecanismos capazes de reproduzir a sociedade dos poucos que sabem e podem e dos muitos que permanecem excluídos e proibidos de ser, saber e poder.” (FREIRE, 2005, p. 232). A interdição do corpo está relacionada, por exemplo, à distribuição de espaços que é justificada pelo discurso ideológico dominante por meio de atributos ao outro como incompetente, incapaz, preguiçoso. Exemplo disso é o analfabetismo e a baixa qualidade da educação pública (urbana e rural) que incide nas camadas excluídas, em que o fracasso da educação é justificado sob o pretexto do desinteresse e apatia. As proibições são externas e aparecem camufladas pelos discursos dominantes, fazem com que os indivíduos interiorizem as interdições e vivam o sentimento de vergonha ou culpa. Felizmente, existem práticas de resistência ou resiliência, o que se dá por meio de processos de interação e negociação entre os sujeitos.

As entrevistas, as conversas informais, observações e as escritas dos diários mostram trajetórias de mulheres pautadas por muita luta, sofrimento, opressão e esperança. Observamos que há conflitos e tensões tanto para se manter a diferenciação como para romper a situação. As marcas escritas e orais mostram a produção de uma subcultura juvenil, mostram histórias singulares,

³⁶ Faço menção às notas de Ana Maria Araújo Freire no livro **Pedagogia da Esperança**, de autoria de Paulo Freire. Nesse livro, há várias passagens que se referem ao livro da autora cujo título é: **Analfabetismo no Brasil**. Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista. São Paulo: Cortez, 1989.

únicas marcadas por sonhos, alegrias e sofrimentos. Aspectos muito comum à humanidade em que as marcas de exclusão e de esperança aparecem, muitas vezes, de forma sutil, mas carregadas de um sentido político, cultural e social.

Os eventos narrados por elas estão marcados por muitos laços afetivos, componente básico da natureza humana. Essas histórias retratam, sem heroísmo e sem vitimização que as mulheres, ao falar, tornam vivas suas respostas ao momento social e cultural que experimentam. Elas dialogam e questionam preconceitos e situações vividas. As histórias não são únicas ou particulares: elas compõem um painel contraditório que reflete uma sociedade constituída por diversas tramas sociais pautadas por opressões, mas, ao mesmo tempo, são constituídas por mecanismos de resistência libertadora, troca de saberes, práticas de solidariedade e aspirações por transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou focalizar as relações de gênero e juventude rural, duas categorias que, ao serem pensadas, privilegiam a diferença. Temática fascinante por sua complexidade que exigiu atenção para uma série de questões: diversidade cultural, espaço social, classe, preconceito. A aproximação com as pessoas e a interação nesse espaço social tornou possível, para mim, a confirmação de que a realidade não é um mero laboratório: ela é vida; é a manifestação da cultura na sua forma mais pura. O estudo da cultura ao longo deste trabalho permitiu entendê-la como essencial ao desenvolvimento do ser humano. A cultura permite ao ser humano atribuir sentidos às experiências vividas. As meninas adolescentes que protagonizaram essa tese estão produzindo sentidos para o mundo em que vivem e retratam uma fase da vida marcada pela passagem da infância para a juventude. Durante todo o processo da pesquisa, houve um esforço em não só permitir a manifestação do discurso do outro e seus modos de viver, mas também como respeitar e valorizar os sentidos produzidos, pois refletem a produção de uma subcultura juvenil que se deixa conhecer.

O diário demonstrou ser um valioso instrumento de produção e de coleta de dados por revelar vivências da adolescência feminina no espaço do assentamento. Mais do que a entrevista, que possui limitações e, de alguma forma, introduz temas a serem abordados, os diários permitiram que as adolescentes escolhessem, de forma espontânea, os temas que compõem suas vidas e que mereciam ser vistos analisados. As adolescentes recorreram aos mais diversos recursos lingüísticos para representar e traduzir a riqueza de seus modos de vida: escolheram palavras e expressões, selecionaram letras de música, poemas ou desenhos; utilizaram cores. Assinavam as páginas que escreviam, marcando a autoria não só da escrita, mas a autoria da própria vida que se coloca no mundo e, permite estar gravada na memória por meio do escrito.

Em outras palavras, as adolescentes se apropriaram, com sensibilidade poética, da língua escrita enquanto recurso da subcultura erudita, responsabilidade da instituição escolar que pode, por meio do desenvolvimento de projetos, estimular diversas formas de práticas comunicativas.

Os diários revelaram que as adolescentes estão vivendo uma fase da vida permeada por conflitos, anseios e descobertas inerentes à adolescência que são acompanhados por preocupações relacionadas ao futuro, como: continuidade dos estudos, aquisição de emprego, conquista da autonomia e constituição de uma nova família. Essas preocupações revelam a responsabilidade que adolescentes sentem quando se deparam com essa fase da vida e que não são exclusivas do meio rural, mas que podem refletir em vários grupos que compõem a complexidade da juventude.

A família de origem para as adolescentes tem grande importância afetiva e isso faz com que desejem constituir uma família, depois, de conquistar a autonomia financeira. Aliás, temáticas relacionadas ao amor, ao afeto, à amizade e à solidariedade são recorrentes nos diários e nas experiências vividas pelas adolescentes.

Um tema constante é o trabalho doméstico e o cuidado com irmãos menores que surgem revestidos como uma função natural, uma obrigação a ser feita no dia a dia. Porém, é importante considerar que nem sempre esse trabalho é aceito passivamente. Os diários revelam, em diversas passagens, que o trabalho doméstico é visto como uma atividade que impede as adolescentes de desfrutarem da sua juventude.

Outro empecilho está nas formas do controle social exercido pela família, o que as impedem, por exemplo, de sair com amigos. A comunidade também exerce esse controle por meio de atos muito próximos ao vigiar. Muitas vezes, esse controle social surge dissimulado por um discurso que defende o cuidado e a proteção que os adultos devem ter com as jovens mulheres. Os diários e as entrevistas realizadas permitiram perceber que a socialização é diferenciada para meninos e meninas. Apesar de os pais e as mães mostrarem-se preocupados com o futuro educacional e profissional dos filhos homens, estes podem usufruir uma maior liberdade para sair com os amigos e namorar.

Em relação às práticas de sociabilidade, pudemos pontuar a importância da escola como espaço possível para desfrutar da vivência juvenil, permitindo desfrutar de certa liberdade do espaço doméstico e do controle familiar. Estar na escola propicia o cultivo das amizades, o que pode ser entendido como uma forma de lazer e trocas de experiências e sensações com atores da mesma idade. Fora da escola, mas no âmbito da casa, a televisão surge como uma forma de entretenimento muito comum, que propicia aquisição de informações, mas também exerce influência nos modos comportamentos.

Outras práticas de sociabilidade estão nas festas, nos encontros com as amigas, nas visitas a parentes, nas práticas esportivas. O namoro e todos os sentimentos que o envolvem (amor, alegrias, cuidados com a aparência física, ciúmes, raiva, tristeza e frustração) é entendido pelas protagonistas, como parte, eu diria, vital do sentir e do experimentar a juventude que deve ser vivida, ao mesmo tempo, com intensidade, liberdade e responsabilidade. Apesar do desejo em viver um amor, as meninas valorizam e aspiram a conquista da autonomia financeira por meio do estudo e do trabalho o que, de acordo com novos modelos, deve acontecer antes do casamento e da vinda dos filhos.

Os diários permitiram visualizar mecanismos de resistência a limitações, como práticas amorosas realizadas às escondidas ou, ainda, a proeza em superar o sexismo por meio da prática do futebol. A busca pela autonomia através dos estudos e da conquista de trabalho é visto pelas jovens como central em suas experiências de vida. A valorização dos estudos é algo que surge no seio familiar como um sonho a ser conquistado e, nesse caso, a família não mostra diferenciações de gênero ao desejar que suas filhas alcancem elevados patamares no nível educacional e profissional. As mães e avós mostraram, explicitamente, o desejo que suas filhas e netas estudem e conquistem a autonomia financeira antes de se casarem, melhorando o destino por meio da mobilidade social. Essas resistências e sonhos são resultados das conquistas dos diversos movimentos de mulheres que ressoam nas práticas cotidianas, muitas vezes, práticas que passam despercebidas, mas que se revelam importantes para a superação de discriminação de gênero, o que já pode ser celebrado como avanço social.

Observamos que as meninas adolescentes demonstram orgulho e prazer por pertencerem ao assentamento, e ressaltaram, diversas vezes, sobre o privilégio de estar em constante contato com a natureza, a produção de alimentos como base do trabalho familiar e a manifestação do desejo em conservar a tranquilidade e solidariedade presentes nesse espaço social. Junto a isso, os diários revelam uma preocupação constante com o meio ambiente. Conservar, nesse caso, se refere à valorização do que é considerado bom e é diferente da palavra “velho” ou “arcaico” que se refere a algo ultrapassado. Há valorização das relações familiares e valorização da escola enquanto forma de promover mudanças que favorecem o assentamento. As adolescentes desejam profissões que possam contribuir com o desenvolvimento do assentamento enquanto lugar para se viver, com qualidade de vida.

A vida retratada pelas meninas mostra ser um desafio e está repleta de obstáculos. Por outro lado, a cultura desse grupo pesquisado está constituída de práticas de solidariedade e valores que defendem o respeito humano e à natureza. Não há retrocessos; há movimentos; há mudanças de mentalidades e um olhar, típico da juventude, para novas formas de viver, assim como novas sensações, novas experiências que traduzem a importância de se desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças, num processo dialógico constante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar. As fronteiras da discórdia.** São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. ‘Zoar’ e ‘Ficar’: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 139-157.

ARAÚJO, Cédina Maria de. A invisibilidade do trabalho das mulheres na produção em assentamentos rurais de Baraúna/RN. In: CARVALHO, Marília Pinto de; PINTO, Regina Pahin (orgs.). **Mulheres e desigualdades de gênero.** São Paulo: Contexto, 2008, pp. 63-78

ARAÚJO, Rosane Aparecida. “Os pés vermelhos” e a proposta de agrupamento da escola rural. **Dissertação de mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 1996. (Área de Concentração: Metodologia do Ensino)

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família..** Trad. Dora Flaksman. 2ª. Ed Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M.. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, v. 2, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo).

ARROYO, M.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. 4, p. 209-210.

AVELAR, Marlene de Figueiredo. Mídia e construção de Identidades Sociais. In: BRABO, Tânia, S. A. (org.) M. **Gênero, Educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

AUAD, D. **Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, 1998.

BARONE, L. A.; FERRANTE, V. L.B; BERGAMASCO, S. M. Trajetórias de assentamentos rurais: experiências em balanço. **Perspectivas**. Revista de Ciências Sociais. V.17/18, 1995, p. 205-237.

BASTOS, Valéria Aparecida de. Educação do campo e formação continuada dos(as) professores(as): as contribuições do projeto político-pedagógico. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Filosofia e Letras. Universidade de São Paulo – USP . Departamento de Psicologia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, 2005.

_____. A construção da gestão democrática em uma escola do campo. **Retratos de Assentamento**, Araraquara – SP: Programa de Pós-Graduação em Sociologia FCL/Unesp/Nupedor/CNPq, 2006, n. 10, p. 97-112

BAUMAN, Z. **Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGAMASCO, Sônia M; NORDER, Luiz Antonio C. **O que são assentamentos rurais.** São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção Primeiros Passos)

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. (trad. Aparecida Joly Gouveia) In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª. Ed., 2004. p. 39-64

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. **Dissertação de mestrado.** Faculdade de Filosofia e Letras. Universidade de São Paulo – USP . Departamento de Psicologia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** Brasiliense, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB no. 01, 2002.

CALDART, Roseli S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo In: **Estudos Avançados**, vol.15, n. 43 São Paulo. Set/dez., 2001, p. 207-224

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, Elisa Guaraná. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias: relações de gênero em assentamentos rurais. In: FERRANTE, Vera Lúcia S. B.; WHITAKER, Dulce Consuelo A (orgs.). **Reforma agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais.** Brasília: MDA; São Paulo: Uniara, 2008. p. 112-130

CASTRO, Elisa Guaraná; MARTINS, Maíra; ALMEIDA, Salomé L. Ferreira de; RODRIGUES, Maria E. Barrios; CARVALHO, Joyce Gomes de. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009

CRUZ NETO. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S (org.) **Pesquisa Social**. Teoria, Método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAMASCENO, M. N. e TERRIEN, J. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMARTINI, Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org). **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 44-71.

ESCOBAR, Ana Maria B; OLIVEIRA, Tatiana, Chahin W. Figueiredo, Simone, O. A expressão do senso comum por meio de nossas vozes. In: Polity, Elizabeth; SETTON, Márcia Z.; COLOMBRO, Sandra F. (orgs). **Ainda existe a cadeira do papai? Conversando sobre o lugar do pai na atualidade**. São Paulo: Vetor, 2004, p. 99-111.

FERNANDES, Ângela, V. M; ALMEIDA, Cíntia P. D.; WHITAKER, D. C. A. **Educação, juventude e políticas públicas: reflexões sobre inclusão e preconceito**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008; (apresentação)

FERRANTE, V. L. B. Assentamentos rurais: um olhar sobre o difícil caminho de constituição de um novo modo de vida. **Retratos de Assentamento**. NUPEDOR; Programa de Pós-Graduação em Sociologia. FCL – UNESP, v.1; ano, I, 1994. p. 75-155.

FERRANTE, V. L. B. Mulheres assentadas rurais em movimento: na casa e na rua, espaços de resistência. In: WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE E. C.; VELOSO, T. M. G. **Ideologia e esquecimento: Aspectos negados da memória social brasileira**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2010a. p. 193-231.

FERRANTE, V. L. B. Cidadania e políticas públicas para as mulheres rurais: Lugares atribuídos e espaços conquistados pelas assentadas. In: **I Simpósio “Feminismo, ação política e agroecologia**. Recife, novembro 2010b.

FIAMENGUE, Elis Cristina. **Entre o Espaço Vivido e o Espaço Sonhado: Imagens da Infância num Assentamento de Trabalhadores Rurais**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós Graduação em Sociologia: FCL/UNESP Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara/SP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12^a. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HEILBORN, Maria Luiza. Sobre sexualidade, gênero, corpo e juventude. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002, pp. 403-418.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 11-43.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 101-132, jul. /dez. 1995

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____ (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133

MANNHEIM, Karl. Função das gerações novas. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972, p. 91- 97

MARTINS, Edna S. Mulheres apaixonadas: um estudo das representações do feminino nos diálogos da mídia impressa com a telenovela. **Tese Doutorado**. Unesp. Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Araraquara, 2005.

MENEZES, Marilda A. MALAGODI, Edgard; MARQUES, Francisco R. Juventude e educação em assentamentos do brejo paraibano. In: FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo A. **Reforma Agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais** (org.). Brasília: MDA; São Paulo: Uniara (co-editor), 2008.

PALOMINO, Thaís Juliana. A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: o processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação em Ciências Humanas. UFSCar, 2009.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Do feminismo igualitista ao feminismo diferencialista e depois. In: BRABO, Tânia S. A. M. (org.). **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Ícone, 2007 (Coleção Conhecimento e Vida), p. 30-44.

RAGO, M As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995. p. 81-93.

ROSEMBERG, F. et. al. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: REDUC; INEP, 1990.

ROSEMBERG, F. Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil. **Idéias**, n. 19. São Paulo, p. 125-147, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 58-65, fev. /1996.

____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

____. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: Bruschini, C.; Unbehaum, Sandra G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: ed. 34, 2002, p. 195-224.

SALVA, Sueli. Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. **Tese Doutorado em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos)

SENA, Maria das Graças Carneira de. Onde o paraíso mostra o seu avesso: cenas de trabalhadoras nas matas e mangues de Taperoá. **Tese Doutorado em Sociologia**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Faculdade de Ciências e Letras. UNESP. Araraquara, 2001.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosangela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 82-94.

SILVA, Maria A. de Moraes. Mulheres e Relações de Gênero: o papel da educação. In: BRABO, Tânia, S. A. (org.) M. **Gênero, Educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Parry. Gênero e Geração em contextos rurais: algumas considerações. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (orgs.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010; p. 17-35

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago 2006 Disponível em www.cedes.unicamp.br

VITORINO, Diego C. O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG Fonte (Araraquara – SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista. UNESP, Campus de Araraquara, 2009.

WHITAKER, DULCE C. A. **Ideologia e práticas culturais**: o controle ideológico do trabalhador de cana. Doutorado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, 1984.

_____. **A Mulher & homem. O mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988 (Coleção Polêmica).

_____. Mulher e educação. In: D'INCAO, M A. (org.) **O Brasil não é mais aquele: mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 61-76.

___ Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. **Cadernos CEDES**, ano XXII, n. 56, abr. 2002.

___ **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau, SP: Letras à margem, 2002.

_____. Ideologia x Cultura: Como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, Eliana M. de Mello; CHAQUIME, Luciane Penteadó; LIMA, Paulo G. R. (orgs.). **Teoria e prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003, p. 13-37.

WHITAKER, D. C., A.; FIAMENGUE, E. Assentamentos de reforma agrária: Novos atores e novos espaços sociais no campo. **Retratos de Assentamento, ano II, no. 2**, Araraquara – SP: Programa de Pós-Graduação em Sociologia FCL/Unesp/Nupedor/CNPq/1995, p. 61-78.

WHITAKER, D. C, A.; SOUZA, M. F. A permanência dos jovens nos assentamentos de reforma agrária: um rosário de equívocos. **Retratos de Assentamento**, Araraquara – SP: Programa de Pós-Graduação em Sociologia FCL/Unesp/Nupedor/CNPq, 2006, n. 10, p. 113-126.

APÊNDICES

A. Texto na contracapa do diário entregue às adolescentes

Minha cara jovem

Peço sua participação para uma pesquisa sobre juventude. É muito importante sua participação porque queremos saber o dia a dia de jovens que moram no assentamento. Então, peço que você faça desse caderno o **Seu Diário**. Nele, você vai escrever **A sua História** que é única e muito importante. Você pode escrever sobre seus interesses, sobre os seus sonhos, fatos importantes de seu passado, de seu presente e o que espera do futuro.

Não é nossa intenção ver se escreve errado ou certo. O seu nome **não vai aparecer** na pesquisa. Você pode escrever sobre momentos importantes na sua vida. Pode falar de amizades importantes, a vida escolar, a vida familiar, a vida amorosa, seus afazeres, justiça, histórias do assentamento, medos, religião/igreja/fé, trabalho, projetos de estudos, faculdade, emprego, casamento, filhos etc. Pode escrever sobre como é estudar na sua escola e o que você faz no seu dia a dia na sua casa; na rua; na escola; com os amigos; com sua família; pode e deve escrever sobre paqueras e namoros etc; Enfim, deve falar tudo o que adolescentes/jovens fazem no dia a dia.

Você pode escrever sobre a história da sua família: como chegou aqui no Bela Vista, qual a vantagem de estar aqui, qual a desvantagem, quanto tempo sua família está aqui, se você gosta aqui e se pretende ficar aqui etc.

Toda a sua história é importante porque é ela quem constrói o mundo, a sociedade e a vida no assentamento. História de mulheres que, muitas vezes, ficam invisíveis ou desvalorizadas. Jamais pense que você é uma jovem comum ou sem importância!

Você vai escrever pequenos fatos do seu dia – a hora que quiserem e sobre o que vocês quiserem. A cada 15 dias, eu vou levar comigo o seu Diário para ver seus escritos e logo, em seguida, vou devolver. Você tem o direito de parar de ajudar na pesquisa a hora em que quiser. Você pode me telefonar ou mandar e-mail, se quiser tirar dúvidas ou conversar sobre o seu dia.

Meu telefone (16) 3322 16 68; Meu e-mail /msn – silvia.jardim@hotmail.com

Agradeço muito sua colaboração!!!!!!

B. Documento enviado às mães, solicitando autorização para realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, (pai, mãe ou responsável) autorizo _____, a participar como colaboradora na pesquisa de Sílvia Regina Marques Jardim, RG 26. 526.403-0, aluna da UNESP. A pesquisa tem como objetivo estudar juventude e educação no assentamento Bela Vista do Chibarro. Nesse momento, é importante saber o que as meninas tem a dizer sobre sua juventude. As meninas ajudarão na pesquisa por meio de falas e escritas sobre seus dias e sua própria juventude. A pesquisadora se compromete a **guardar sigilo dos nomes das jovens**, portanto, os nomes não vão aparecer na pesquisa. De igual forma, é permitido a desistência de colaborar com a pesquisa, se for de sua vontade. Dúvidas podem ser retiradas através dos telefones : (16) 3322 16 68, pelo celular (16) 9119 05 21 ou pelo endereço Rua Prof. Edison Galvão, 151, Campus Ville, Araraquara – SP.

Assinatura responsável

C. Roteiro de entrevista realizada com as adolescentes

1. Como foi escrever o diário? Você gostou?
2. Quanto tempo faz que você mora no assentamento?
3. Você gosta de morar aqui? Por quê?
4. O que você mais gosta no assentamento? E o que menos gosta?
- 5.. Quem mora com você?
6. O que você mais gosta na sua família? E o que você não gosta na sua família?
7. Você ajuda sua mãe com os serviços de casa? Se você se casasse, você dividiria os serviços de casa com seu marido? E com seus filhos?
8. E a escola? Como é estudar aqui?
9. O que acha de estudar na cidade?
10. Você gostaria de fazer cursos? Quais?
11. Quais são as pessoas mais importantes da sua vida?
12. Fale sobre um episódio triste na sua vida que te marcou.
13. Conte uma alegria que você acha que nunca vai esquecer.
14. Você pratica esporte? Qual? Gostaria de praticar um outro tipo? Qual?
15. O que você mais gosta no assentamento? E o que mais te incomoda?
16. E na escola? O que ela é para você? O que mais gosta? O que não gosta?
17. Você segue alguma religião? O que ela tem de importante para você?
18. Na sua opinião, qual a maior dificuldade de ser jovem hoje?
19. Você acha que sua vida como mulher é diferente dos meninos?
20. Algumas meninas jovens, como você, costumam falar sobre a falta de liberdade. O que você pensa sobre isso? O que você gostaria de fazer, se tivesse mais liberdade?
21. Pense em você e nos meninos de sua idade. Você acha que eles têm mais liberdade? Por quê?
22. Você namora ou “fica”? Como é?
23. Seus pais deixam você namorar?
24. Você acha que “ficar” ou namorar incomoda as pessoas? Por quê?
25. Você pensa numa idade para se casar?
26. O que você para seu futuro? Que profissão quer seguir? Pretende morar no assentamento?
27. Para finalizar: o que é ser uma jovem para você?

D. Roteiro de entrevista realizada com as mães e avós

1. Como foi sua vida de criança?
2. Você trabalhava quando era criança? Que idade tinha quando começou a trabalhar?
3. E hoje? Você trabalha fora de casa ou só em casa?
4. E o que você costuma fazer quando sobra um tempinho? Você assiste TV?
5. Você estudou? Até que série?
6. Gostaria de ter estudado mais?
7. E hoje? Gostaria de estudar?
8. O que você costumava fazer quando tinha a idade que sua filha tem hoje?
9. Quais eram seus sonhos de menina?
10. Você se lembra dos primeiros namoradinhos? Ou seu marido foi seu primeiro namorado?
11. E o casamento? Quando aconteceu? Quantos anos você tinha?
12. Você morava onde? Já morava no assentamento? Você gosta daqui?
13. Quantos filhos você teve? Quantos anos a senhora tinha nasceu primeiro filho?
14. Como é educar filhos adolescentes? Tem diferença entre educar meninas e meninos? O que é mais fácil meninos ou meninas? Por quê?
15. Você acompanha a vida da sua filha/neta?
16. E os namoricos? Como você vê? O que você acha?/Você deixa sua filha namorar?
17. E o jogo de futebol? O que você diz para ela quando ela sai para jogar?
18. Você costuma conversar com sua filha sobre essa fase da vida? A fase da menstruação e dos namoros?
19. Deixando um pouco de lado esse lado dos cuidados com os filhos, que deve ser muito importante para você, eu queria você falasse sobre coisas importantes que aconteceram na sua vida.
20. Você conseguiu realizar todos os seus sonhos de menina? Por quê?
21. Há algum sonho ainda por realizar?
22. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, você mudaria?
23. Você acha que a vida da sua filha/neta é, hoje, diferente da vida que você teve quando tinha a idade dela? Por quê?
24. Qual o seu maior desejo para sua filha/neta?