

**À SOMBRA DA MANGUEIRA: RELATOS DAS MULHERES-  
MÃES DE ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA NUCLEADA NO  
MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA**

**VANESSA DIAS DE LIMA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO**  
**CAMPO**

**VANESSA DIAS DE LIMA**

**À SOMBRA DA MANGUEIRA: RELATOS DAS MULHERES-MÃES DE**  
**ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA NUCLEADA NA CIDADE DE GUANAMBI-**  
**BA**

Amargosa/BA  
2020

VANESSA DIAS DE LIMA

**À SOMBRA DA MANGUEIRA: RELATOS DAS MULHERES-MÃES DE  
ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA NUCLEADA NA CIDADE DE GUANAMBI-  
BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles.

Amargosa/BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

L732s

Lima, Vanessa Dias de.

À Sombra da mangueira: relatos das mulheres-mães de alunas/os de uma escola nucleada na cidade de Guanambi, BA. / Vanessa Dias de Lima. – Amargosa, BA, 2020.  
117 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Priscila Gomes Dornelles.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2021.

Bibliografia: fls. 111-116

Inclui apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Gênero. 3. Maternidades. I. Dornelles, Priscila Gomes. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

VANESSA DIAS DE LIMA

**À SOMBRA DA MANGUEIRA: RELATOS DAS MULHERES-MÃES DE  
ALUNAS/OS DE UMA ESCOLA NUCLEADA NA CIDADE DE GUANAMBI-  
BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação do Campo da Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção  
do título de Mestre em Educação do Campo.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de julho de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles - UFRB  
(Orientadora)

p/



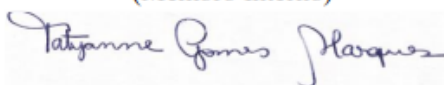
---

Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi - UFRB  
(Membro Interno)

*Mariana Martins de Meireles*

---

Profa. Dra. Mariana Martins de Meireles - UFRB  
(Membro Interno)



---

Profa. Dra. Tatyenne Gomes Marques UNEB  
(Membro Externo)

## AGRADECIMENTOS

*“Nada mais belo que abraço sereno  
E sabor de perdão  
Ver a beleza e em gesto pequeno  
Ter a imensidão  
Como espalhar por aí  
Qualquer coisa que faça sorrir  
Aquietar o silêncio  
Das dores daqui  
Ser amor pra quem anseia  
Solidão de casa cheia  
Dar a voz que incendeia  
Ter um bom motivo para acreditar  
Mais bonito não há”  
(Nascimento; Iorc, 2017)*

Uma tarefa que me parecia a mais simples de todas e que foi ensaiada em minha mente por inúmeras vezes agora parece a mais difícil. Escrever esta parte do texto parece um desafio, não por não ter gratidão por muita coisa e muitas pessoas, mas por parecer não conseguir encontrar um modo igualmente justo de expressar essa gratidão. Por onde começar, como começar... Mas antes de tudo sinto imensa gratidão Aquele que me permite viver todos os dias, que me permite estar agora redigindo este texto. Gratidão, Meu Deus, pelos dias, pela força, pelas bênçãos, por estas pessoas as quais agradeço aqui, de modo singelo e simples ante à imensidão de sentidos e sentimentos despertos ao lembrar de cada uma delas.

À minha mãe Elita, meu primeiro referencial de mulher-mãe. Ao meu pai Valter, pelo apoio. À minha irmã Andressa e minha sobrinha Ana Vitória, que me ajudaram a respirar esperança em meio ao turbilhão da vida. Aos meus avós, Julieta e Jescé. À minha madrinha Rosana e padrinho João, pelo apoio. Enfim, à minha família, que me apoiou e acreditou em mim.

Minha mais profunda gratidão às colaboradoras desta pesquisa, por partilharem tardes, angústias, risos, alegrias, preocupações. Sou muito grata pela confiança e parceria construída, seguimos juntas.

Sempre necessitamos de apontamentos construtivos para nos orientar de forma concreta. E, para momentos importantes, escolhas importantes, agradeço por me ajudarem a retomar a minha essência e verdade. Obrigada Professoras Kiki Givigi, Tatyanne Gomes

e Mariana Meireles por aceitarem o convite para compor minha banca de qualificação e defesa. Suas contribuições foram fundamentais neste processo.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, pela amizade, aprendizados, partilhas, cuidado e paciência. Muito obrigada, Priscilla Dornelles, por todo acolhimento. A você, querida, o mais profundo respeito, o mais singelo carinho e toda a admiração possível. Ultrapassamos a ética fria da relação orientadora/orientanda, felizmente! Que este encontro se estenda, para além do Lattes.

Esse tempo de estudo, além de novos aprendizados e saberes, trouxe-me também pessoas muitos especiais, agradeço as/aos colegas da turma “Luta, resistência e liberdade”, e agradeço em especial as amigas Kelly e Selma pelas partilhas, pelos risos, trabalhos, pelas cervejinhas, enfim, com vocês foi tudo mais leve. Agradeço imensamente a Maianna, Gustavo e Vitor, pela acolhida em sua casa e, principalmente, em seu coração.

E como é bom ter amigas/os, como é bom ter colo para poder desabafar e partilhar as lutas e labutas, aqui tenho muitas pessoas à agradecer, e quero agradecer especialmente algumas delas. Obrigada Sérgio e Angel por escutarem as reclamações, acolherem-me e encorajarem sempre. Obrigada às minhas bruxas, em especial a bruxa Mor Darilene, pelas meditações, trocas de energia e conversas. Obrigada, Lucas, por tudo, te amo sempre mais. Obrigada Plínio, minha luz. Obrigada Eugênia, pela amizade, por me encorajar e apoiar nessa aventura incrível, pelas acolhidas em sua casa, enfim, por tudo. Ao Prof<sup>o</sup> Domingos, à Aline pelas conversas e ‘aprendências’. *“Enquanto houver você(s) do outro lado, aqui do outro eu consigo me orientar”* (Anitelli, 2003).

## **RESUMO**

A presente dissertação discute e problematiza alguns processos de produção e veiculação de representações da maternidade, a partir de um cenário que se estabelece com o fechamento de escolas e a nucleação escolar no município de Guanambi/BA e faz com que, mulheres-mães assumam a tarefa de acompanhar suas crianças até essa escola. Tal cenário reflete a negação de direitos pelo Estado e o modo como estas mulheres se colocam como sujeitos na luta pelo acesso a escolarização de suas/seus filhas/os. Se insere no campo dos Estudos Feministas, nas vertentes que tem proposto uma aproximação crítica com a abordagem pós-estruturalista. Para tanto, as principais autoras que serviram de referencial teórico foram Guacira Lopes Louro, Priscilla Gomes Dornelles, Dagmar Ester Meyer, Judith Butler. Desenvolvemos uma análise sob a construção da maternidade com base nas pesquisas europeias, visto que o tratamento da maternidade nos dias de hoje recebe sua influência direta, para isso, usamos por base Elisabeth Bandinter, Aminatta Forna e Phillipe Àries. Provocamos reflexões acerca do modo como a negação de políticas de Educação no Campo tem afetado, não somente a vida das crianças e jovens, mas aqui especialmente das mulheres-mães, colaboradoras desta pesquisa. Discutimos como a visão do cuidar como inato à maternidade e como tarefa exclusiva das mulheres tem afetado a vida das mulheres, em especial, as mulheres-mães do campo que abdicam de seu tempo para acompanharem suas/seus filhas/os até a escola na cidade. Para tanto optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, mais especificamente a cartografia, com base em Passos e Barros, que nos permitiu olhar com detalhes para os mapas e contornos que se estabelecem neste cenário. Entendemos à sombra da mangueira como lugar de espera, que não é uma espera inerte, mas uma espera ativa que é sinal de resistência ante à negação de Educação para os povos do campo. Percebemos que há neste espaço luta e resistência, uma luta por Educação que se apresenta na sutileza de um movimento que resiste mesmo diante de toda contrariedade. Essas mulheres-mães, colaboradoras desta pesquisa, assumem um dever que é do Estado e neste processo de vai e vem, estas mulheres-mães se colocam como sujeitos importantes na luta por Educação do Campo, elas apontam para um modo diferente de estar organizadas nessa pauta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres-mães. Maternidades. Educação do Campo. Gênero.



## **ABSTRACT**

This dissertation discusses and discusses some processes of production and placement of representations of motherhood, from a scenario established with the closure of schools and school nucleation in the municipality of Guanambi / BA and makes women mothers take on the task of accompanying their children to this school. This scenario reflects the denial of rights by the State and the way in which these women put themselves as subjects in the struggle for access to schooling for their daughters. It is inserted in the field of Feminist Studies, in the strands that have proposed a critical approach with the post-structuralist approach. For that, the main authors who served as a theoretical reference were Guacira Lopes Louro, Priscilla Gomes Dornelles, Dagmar Ester Meyer, Judith Butler. We developed an analysis under the construction of motherhood based on European research, since the treatment of motherhood nowadays receives its direct influence, for that, we use Elisabeth Badinter, Aminatta Forna and Phillipe Àries as basis. We provoke reflections on how the denial of Education policies in the countryside has affected, not only the lives of children and young people, but here especially the women-mothers, collaborators of this research. We discussed how the vision of caring as inborn to motherhood and as the exclusive task of women has affected the lives of women, especially rural women-mothers who give up their time to accompany their daughters to school in the city . Therefore, we opted for qualitative research, more specifically cartography, based on Passos and Barros, which allowed us to look in detail at the maps and outlines that are established in this scenario. We understand the shade of the mango tree as a waiting place, which is not an inert wait, but an active wait that is a sign of resistance to the denial of Education for the people of the countryside. we realize that there is a struggle and resistance in this space, a struggle for Education that presents itself in the subtlety of a movement that resists even in the face of all setbacks. These women-mothers, collaborators in this research, assume a duty that belongs to the State and in this process of coming and going, these women-mothers place themselves as important subjects in the struggle for Rural Education, they point to a different way of being organized in this field Schedule.

**KEYWORDS:** Women-mothers. Maternities. Rural Education. Genre.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

<b>ASA</b>	Articulação no Semiárido Brasileiro
<b>BA</b>	Bahia
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
<b>CNDM</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
<b>DEDC</b>	Departamento de Educação
<b>EIC</b>	Educação Infantil no Campo
<b>Enera</b>	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>GRH</b>	Gerenciamento de recursos hídricos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBT+</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PNPM</b>	Plano Nacional de Política para as Mulheres
<b>SECAD</b>	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SISU</b>	Sistema de seleção unificada
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>Unicef</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa do fechamento das escolas do campo por território.....	33
Imagem 2 - Mapa com a localização do Município de Guanambi.....	35
Imagem 3 - Visão da escola.....	36
Imagem 4 - Pavilhão de aulas.....	37
Imagem 5 - Setor administrativo .....	38
Imagem 6 - “A sombra da mangueira” .....	38
Imagem 8 - Trecho da cartilha informativa “Rumo a uma Educação modelo.....	60
Imagem 9 - Linha do tempo da maternidade.....	72
Imagem 10 - Cartilha “Rumo a uma educação modelo” .....	84
Imagem 11 - Espaço em que aguardam .....	87
Imagem 12 - A saída da sombra da mangueira .....	88

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Apresentação das colaboradoras .....	39
Tabela 2 - Percurso de ônibus .....	84

## SUMÁRIO

<b>ESCOLHI A SOMBRA DESTA MANGUEIRA... PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>13</b>
<b>1 O ESPAÇO, AS COLABORADORAS E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
Cartografar: caminhos e processos.....	22
Os primeiros movimentos... ..	30
As Mulheres-mães do campo e a sombra da mangueira: o contexto da pesquisa.....	32
<b>2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: UM PANORAMA .....</b>	<b>44</b>
Educação do Campo: Direito Nosso! .....	44
<i>Eu não sei pra quê tirar, né? O menino que estuda na roça gente, aprende a mesma coisa: O fechamento das escolas .....</i>	<i>49</i>
<i>“ ‘Cabou’, moça, ela que perdeu o ‘fi’ dela...”! Quem paga essa conta? .....</i>	<i>57</i>
<b>3 MATERNIDADE E O CUIDAR: MODOS E SIGNIFICADOS .....</b>	<b>66</b>
As relações de gênero no contexto do campo brasileiro: a experiência das mulheres e a maternidade em Guanambi/BA.....	66
Maternidade: Uma Construção Social e Histórica .....	71
<b>4 MÃES À SOMBRA DA MANGUEIRA: RELATOS E SIGNIFICADOS .....</b>	<b>79</b>
<i>“Sou mãe, né?!”</i> : quem são as mães à sombra da mangueira.....	<i>79</i>
<i>“Porque criança não pode ficar sem vim ‘pra’ escola”</i> : Condições para a garantia do direito a educação.....	<i>89</i>
<i>“Porque eu acho que eu não ‘tô’ dando conta de fazer as coisas em casa”</i> : cuidar e ‘dar conta’.....	<i>94</i>
<i>“Correr atrás dos direitos da minha filha, porque a gente não acha direito de outro tipo, né?”</i> : Autismo, Down, TDAH à sombra da mangueira.....	<i>99</i>
<i>“Acompanhar meu filho, né? Acompanho até o dia que precisar”</i> : Luta por um direito distorcido.....	<i>103</i>
<b>“TÁ BOM NÃO, NOIS FALTA É UM MONITOR. NÓS PRECISA DE UMA MONITORA”: (IN) CONCLUSÕES .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>118</b>

## ESCOLHI A SOMBRA DESTA MANGUEIRA... PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Escolhi a sombra desta árvore para  
 Repousar do muito que farei,  
 Enquanto esperarei por ti.  
 Quem espera na pura espera  
 Vive um tempo de espera vã.  
 Por isto, enquanto te espero  
 Trabalharei os campos e  
 Conversarei com os homens  
 (*Mulheres-mães*).  
 Paulo Freire (*grifos da autora*)

Os caminhos percorridos até aqui, que me motivam e movem a estudar e lutar por uma Educação do Campo, remetem-me ao período em que estudei em uma escola rural de classe multisseriada. Nesta escola, eram ofertados os anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano). Deste modo, para continuar os estudos, foi necessário me deslocar para a escola da cidade. Hoje, essa realidade é ainda mais grave, visto que essa escola na qual estudei foi fechada. Portanto, falar sobre o direito à Educação no Campo é extremamente significativo para mim.

Ao pesquisar sobre as marcas da nucleação sobre os sujeitos afetados por essa política de negação de direitos, pude compreender como esse processo fere crianças/adolescentes retiradas/os de sua comunidade para estudar em uma escola que não considera sua identidade. Nesse processo, pude perceber e assumir uma posição de sujeito que me coloca também como produto dessa política.

Posiciono-me como defensora das políticas de Educação do Campo por compreender a violência cometida aos sujeitos do campo, violências que se constituem de diferentes modos no cotidiano dos povos do campo. Desigualdades violentas que deixam profundas marcas nos corpos-sujeitos, reforçam a separação campo-cidade e são produto, bem como fortalecem a hegemonia capitalista. Esta posição é coletiva e soma com outros sujeitos e outras que constituem historicamente os movimentos e ações da Educação do Campo. Além disso, ao considerar os diferentes povos que constituem o campo brasileiro, é de extrema importância pautarmos a valorização dos sujeitos, inclusive reconhecendo o princípio da diversidade dentro da Educação do Campo – para fortalecer um Campo em que a diferença é um processo e um direito, compondo assim uma Educação que considere e valorize essa diversidade. Levamos em conta que a “diversidade de conhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo história” (ARROYO, 2012, p. 230). Assim, assumimos este princípio

compreendendo que esses diversos sujeitos<sup>1</sup> carecem de ser visibilizadas/os<sup>2</sup> na luta constituidora e nas defesas propostas dentro de uma Educação do Campo.

Ao reconhecer este princípio, anuncio que este texto também é composto das vivências da minha família e das minhas vivências<sup>3</sup>, visto o nosso pertencimento ao campo, especificamente à comunidade Lagoa comprida, no município de Malhada de Pedras, região sudoeste da Bahia, mais especificamente o Território Sertão Produtivo<sup>4</sup>.

No ano de 2010, ao atuar na Rede Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) como monitora em Gerenciamento de Recursos Hídricos (GRH), experiência que me possibilitou um contato diferenciado com os espaços não-formais de educação, acionei caminhos de inquietações sobre a realidade do campo. Estes incômodos, na verdade, questionamentos críticos sobre o cotidiano dos povos do campo, foram aos poucos tomando direções mais possíveis de angústia e explicação em espaços acadêmicos e não acadêmicos, dialogando com saberes populares e científicos.

Ao adentrar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DEDC XII, no ano de 2013, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), percebi que os debates promovidos na universidade, durante as discussões sobre Educação do Campo, confirmaram o meu desejo de pesquisar e lutar pela garantia de direitos dos povos do campo, a exemplo do acesso à Escola no Campo. O espaço da universidade foi “divisor de águas” em minha vida, porque foi o espaço primeiro onde compreendi sobre os projetos em disputa para o Campo e o país e, assim, me aliancei com a defesa de projetos para o povo e com o povo. Junto a este processo de discussão da graduação, também percebi de outros modos as posições dos povos organizados e suas alianças com a rejeição ao projeto capitalista.

---

<sup>1</sup> Ressaltamos este campesinato é feminino e negro, entendemos que sendo composto por elas é necessário cada vez mais oportunizar pesquisas com seu olhar, sua voz.

<sup>2</sup> Compreendendo que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também a dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p.14), estando inseridas em um espaço de disputas, é indispensável que assumamos aqui uma escrita em que demarcamos um posicionamento, utilizamos a inversão da escrita para feminino para incomodar com a estrutura, com a escrita como estratégia.

<sup>3</sup> Portanto, por vezes, ao longo do texto assumimos a escrita na primeira pessoa do singular, por expressar esse vínculo e imersão junto a temática pesquisada. Assumindo o lugar de um eu coletivo, mulheres do campo, por meio dessa voz de um “nós” compartilhado. Ousamos pensar e lançar mão de algo próximo das “Escrevivências” ditas por Conceição Evaristo (2009).

<sup>4</sup> Tal nomenclatura foi dada pela Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN). Segundo Dias (2017), a escolha foi feita juntamente com representantes de todos os municípios, uma nomenclatura que é baseada em critérios de produção e interesses econômicos. No caso do referido território, a referência à produção e exploração mineral e produtiva.

A experiência da Iniciação Científica no período de 2015 a 2017 também foi fundamental para minha formação como um todo, especialmente, porque ampliou e complexificou o meu olhar com relação às problemáticas em torno da Educação do Campo. O plano de pesquisa desenvolvido nesse período tinha como tema principal “A nucleação de escolas rurais de Guanambi e os sentidos atribuídos à escola da cidade por alunos do campo” e foi desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade. Pesquisamos sobre tópicos que compunham a questão da nucleação, no meu caso, sobre as impressões dos/das alunos/as sobre a escola na cidade e sobre a docência. Nesse projeto, tivemos por objetivo compreender os sentidos atribuídos à escola e seus processos formativos pelos/as alunos/as do campo que estudam na Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma escola da sede do município de Guanambi/BA, bem como analisar o processo de nucleação das escolas rurais do referido município sob a ótica das/os alunas/os. Importa aqui situar que a escola em questão, conforme matrículas do ano de 2019, recebeu 730 estudantes, com um total 77% do campo, ou seja, que fazem todos os dias o percurso campo-cidade-campo.

É importante termos aqui a base de dois conceitos que constam no Decreto nº 7.352 de 2010 em seu artigo 1º

**I - populações do campo:** os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

**II escola do campo:** aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2010, s/p).

Os documentos reforçam e respeitam a diversidade presente nos modos de vida e na identidade dos povos do campo. Contudo o processo de reconhecimento das escolas como Escolas do Campo ainda não é tão simples quanto expressa o decreto supracitado, é o caso da escola em questão que mesmo recebendo maior parte das/os alunas/os do campo, não é reconhecida como Escola do Campo.

Segui a pesquisa sobre o tema no trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Docência em uma escola nucleada na cidade: A interlocução entre o que dizem os

discentes e docentes”. Ambas as pesquisas apontam as marcas trazidas pela nucleação escolar, as dificuldades enfrentadas pelas/os alunas/os ao serem obrigadas/os a se deslocarem até a cidade, bem como os desafios postos as/aos docentes que carecem de formação específica e continuada e que se deparam com alunas/os de diversas localidades com realidades distintas que acabam sendo omitidas. Todas as pesquisas nos levam a um ponto: a realidade da nucleação constitui-se como uma violência brutal para os sujeitos do campo.

A experiência da Iniciação Científica me possibilitou observar diversos espaços e situações da realidade de alunas/os que me afetaram e movimentaram a continuar a estudar e lutar por Educação do e no Campo. Já no primeiro dia de observação, no ano de 2016, notei que algumas mulheres, com sua maioria constituída por mães de alunas/os, ficavam à espera das crianças no espaço escolar. Estas mulheres-mães<sup>5</sup> do campo acompanhavam e acompanham ainda suas crianças para garantir que estas estudem na escola da cidade. Elas acompanham as crianças e aguardam-nas durante todo o turno escolar até o momento de retornar com elas para o campo/casa.

Em um primeiro momento, comentei com algumas professoras da inquietação trazida e do desejo de escrever sobre isso. Ali, fui encorajada por elas a pensar em uma pesquisa em nível de mestrado. A mim, soou como algo impossível, a menina da roça que ousou cursar o ensino superior e agora se via na possibilidade de chegar à pós-graduação em nível de mestrado. Mas, a ousadia e o desejo por seguir nessa luta me moveram até aqui.

“Personagens” invisibilizadas e, portanto, silenciadas pelo Estado (na sua amplitude de investimento em silêncios sobre o Campo e também sobre um corpo cis<sup>6</sup>-generificado), bem como também esquecidas a partir de linhas epistemológicas que por-menorizam a categoria gênero. Assim, movimentei o desejo de ouvi-las para conhecer e dialogar sobre seus sentimentos, suas impressões, suas ações cotidianas, ao passo que as indico como colaboradoras nesta pesquisa, como uma nomenclatura para acioná-las como sujeitos importantes e fundamentais e não objetos desta trama investigativa. Interessa-me

---

<sup>5</sup> Aqui nomeamos “mulheres-mães” por compreender que sua identidade não é apenas de mães, buscamos com este termo não soterrar a identidade delas com o uso apenas do título “mãe”.

<sup>6</sup> “A sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social. Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificadas com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans” (JESUS, Jaqueline, 2017, p. 8).



aqui falar com elas (e não por elas) e evidenciar suas posições de sujeito e narrativas sobre suas condições de mulheres-mães do campo. Ao vê-las sentadas debaixo de uma mangueira, que fica no pátio da escola em questão, desejo conhecer e partilhar as lutas, as dificuldades, as alegrias destas mulheres, tratando das suas perspectivas com horizontalidade e não pautando um investimento acadêmico que diz por elas. Estas que andam longos trajetos todos os dias e desejam alcançar as políticas de valorização do Campo após longos percursos cotidianos com suas/seus filhas/os e que os/as esperam à sombra da mangueira.

Ainda sobre o processo de nucleação, importa dizer que esta ação foi apresentada à comunidade com a justificativa de melhoria da qualidade do ensino, extinguindo todas escolas rurais do município em 2005. Esta ação ocorreu com o descumprimento da resolução nº 2, de 28 de abril de 2002 do CNE/CEB, que define que a nucleação das escolas a qual define que a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2002, p. 2), a mesma resolução ao tratar da nucleação diz que a mesma ocorrer com o consentimento da comunidade e intracampo, ou seja, considerando uma “comunidade núcleo” que recebe as/os alunas/os das comunidades vizinhas. Desde então, para terem acesso à escolarização, crianças e jovens são obrigadas/os a deixarem suas comunidades com deslocamentos em todos os dias letivos para os distritos ou a sede do referido município.

Com a Lei nº 12.796, que versa sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos na educação infantil, até mesmo as crianças pequenas foram obrigadas a se deslocarem para as escolas da cidade. Houve a promessa por parte da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi de garantias de acompanhamento das crianças, o que se daria com a presença de um/uma monitor/a no ônibus que realiza o transporte. Porém, a realidade é outra. Quinze anos depois, as crianças são transportadas nos ônibus sem esse acompanhamento, bem como com muitos problemas na sua efetiva segurança. Diante da falta de uma pessoa responsável por acompanhá-las no transporte escolar, essas mulheres-mães do campo assumem esse papel do Estado, tendo aqui mais um acréscimo à sua *tarefa de cuidar*, em geral, naturalizada no contexto do campo.

Olhando para essa realidade, incomodou mais ainda ver que este movimento realizado por elas passava despercebido às pesquisas, aos que estavam ao redor. Sua luta pelo direito à Educação estava/está latente ali naquele espaço e sua presença marcada e atravessada por questões importantes, porém ainda não discutidas, ignoradas.

Dentro do debate da Educação do Campo, as questões referentes à maternidade<sup>7</sup>, especialmente sobre a maternidade no campo, estão ainda suprimidas e, ao debater a oferta de Educação no Campo, essas que são sujeitos diretamente afetados por sua negação, são invisibilizadas ou pouco consideradas na produção acadêmica. Quando se trata dessa relação com a escola, as pesquisas que estudam a presença da família e/ou responsáveis na escola são direcionadas aos aspectos referentes à participação e ao acompanhamento, em torno das questões da gestão e dos problemas de indisciplina, são direcionadas a questão da parceria entre gestão e familiares (OLIVEIRA, 2002; SOUZA SANTOS, 2001).

Ao ter a compreensão de que as questões de gênero atravessam essa relação, acionamos o trato sobre a maternidade e o cuidar como produtos de processos sócio-históricos, os quais, em geral, remetem à associação da imagem da mulher como cuidadora naturalizada. Portanto, a associação entre mulher e cuidado não é um produto de um exercício político ativo das mulheres e sim um efeito de sua constituição biológica reprodutiva. Assim, em decorrência deste processo de produção de sentidos da mulher naturalmente como mãe cuidadora na história do ocidente, há efeitos dessa produção na relação construída entre família e escola que sempre responsabiliza as mães ao comunicar sobre questões comportamentais, reuniões, etc.

Em uma breve imersão na produção acadêmica, percebi que os estudos voltados à temática da maternidade estão direcionados aos aspectos sobre a jornada família e sobre o trabalho. Ou, de modo contundente, estão constituindo e informando sobre a associação cultural entre maternidade e cuidado. Para contribuir com a produção de estudos em outra perspectiva, esta pesquisa centra-se em problematizar as relações naturalizadas entre maternidade e cuidado ao centrar-se nas experiências das mulheres-mães que, na jornada de cuidado dos/as filhos/as, saem do campo para a escola na cidade.

Desde que conheci esse grupo de mulheres-mães do campo, um elemento importante a ser tensionado é a problematização de como a saída do campo para a escola na cidade afeta a construção da identidade das crianças e jovens. Assim, é possível que tenhamos neste processo uma experiência de “não lugar<sup>8</sup>” atravessando e constituindo as

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que não é intuito deste trabalho apresentar o levantamento bibliográfico quantitativo acerca das produções sobre o tema da maternidade, contudo ao realizar uma busca nos principais eventos da Educação do Campo nos últimos dois anos não foram encontrados trabalhos que se refiram a maternidade no campo.

<sup>8</sup> O conceito de não lugar é o termo que Marc Augé (1994) usa para indicar um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer identidade.

identidades dessas mulheres-mães. Mulheres-mães que, cotidianamente, deixam suas comunidades para acompanhar as/os filhas/os na escola urbana. Outro aspecto que discutimos nesta pesquisa é a ausência do direito à Escola no Campo que constitui as diferentes experiências dos sujeitos do campo – mães e filhas/os – e, com isso, evidencia esta realidade através da ótica da ausência de políticas públicas educacionais para o campo, bem como das políticas públicas para as mulheres do campo.

Pesquisar os sentidos conferidos por essas mulheres-mães à realidade de deixarem seus lares para acompanhar suas/seus filhas/os durante o período que ficam na escola da cidade se constitui como uma estratégia investigativa e política que propõe um espaço para que sejam ouvidas e que suas vozes sejam trazidas para os debates acadêmico-políticos sobre a Educação do Campo, bem como para o cenário educacional específico da cidade onde residem. Assim, este trabalho é uma contribuição e uma ação política para que possam se expressar sobre a decisão do poder público de fechar as escolas do campo e outras problemáticas relacionadas à questão de pesquisa.

Assim, como **objetivo geral**, propomos compreender os sentidos que as mulheres-mães de alunas/os da escola nucleada acionam sobre a necessária rotina de acompanhar suas/seus filhas/os até a escola na cidade. Junto a isso, apresento os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar quem são essas mulheres-mães do campo que acompanham os/as filhos/as à escola da cidade;
- Investigar os sentidos dados à maternidade e ao feminino no contexto do campo;
- Problematizar as relações de gênero no contexto do campo e as especificidades do cuidado com as/os filhas/os no acesso à educação escolarizada;
- Descrever a rotina e os movimentos que ocorrem no período de espera;
- Encaminhar reuniões com as mulheres-mães e com o poder público para cobrar ações referentes à presente situação;

Ao centrar este estudo com foco nas experiências e sentidos acionados pelas mulheres-mães de crianças da escola nucleada, importa situar e argumentar que aciono o cuidado e a maternidade como produções históricas e culturais, distanciando-me de um olhar biologicista e naturalizante da maternidade como efeito essencialista de uma expectativa e vida das mulheres cis. Deste modo, acionamos gênero como categoria social que evidenciou os jogos de poder e saber na produção de um “ideal de mulher” aliançado

com um modo de maternidade e de cuidado. Esta categoria nos leva a também compreender o corpo, inclusive das mulheres do campo, como produções culturais produzidas de distintos modos a partir do tempo, do lugar e dos discursos de verdade.

Escolhemos a sombra dessa mangueira e a história dessas mulheres-mães, que nos movem a uma espera ativa, ante ao nosso atual cenário sócio-político, dos decretos e políticas desumanas e violências do atual desgoverno. Tal cenário torna ainda mais necessário erguer a voz em denúncia e reivindicação de direitos, de apontar para realidades como esta é tomar o lado daquelas que, assim como nós, são “vidas ameaçadas”. Ameaçadas porque, tendo seus direitos básicos suprimidos, sua voz silenciada/invisibilizada, suas necessidades ignoradas. Vidas ameaçadas, porque arrancadas de sua cultura, de seu chão, sofrem não somente com a violência sob seus corpos cansados, mas também sobre sua formação como camponesas/es de seu lugar, do lugar da produção do alimento, da cultura e da vida (ARROYO, 2019).

Movem-nos a uma espera resistente, uma espera ativa que se coloca no caminho da luta pelo direito à Educação do Campo para suas comunidades e filhas/os. Compreendemos que o exercício da pesquisa é algo constante que exige de nós um olhar que articula implicação teórica, política e ética também para as metodologias de pesquisa, entretanto, destacamos o olhar interessado e político a partir das epistemologias que constituem o objeto da pesquisa e que nos aliançam com uma vida mais possível para todas/os. Diante disso, é imprescindível situar teoricamente, principalmente pelo fato das temáticas serem pouco debatidas no âmbito das discussões no campo da educação e da Educação do Campo, especialmente, a questão da maternidade.

Assim, esta dissertação está dividida em capítulos e subcapítulos, para melhor nos situarmos. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico e as colaboradoras da pesquisa, o processo da entrada no campo e os caminhos que se desenrolaram durante a pesquisa. No capítulo seguinte, apresentamos o histórico da Educação do Campo, culminando com a questão da nucleação e o fechamento de escolas no campo, além de melhor contextualizar o local em que estão as colaboradoras dessa pesquisa, buscando sempre dialogar e construir os sentidos junto a experiência das colaboradoras. No terceiro capítulo, evidenciamos o debate sobre o processo histórico de construção da maternidade atual direcionando para a maternidade no campo até à compreensão de como esta pesquisa se insere neste debate. Traz a caracterização de cada colaboradora, a partir do que elas mesmas dizem de si. No correr do texto são acionados diálogos com as proximidades e distanciamentos a partir do olhar da realidade e da teoria.

Os capítulos apresentados constituem um modo de organização e apresentação de composições teóricas, metodológicas, éticas e políticas em torno e compondo o objeto desta pesquisa. De modo importante, exploram e ampliam o nosso entendimento sobre os aspectos referentes ao movimento de cuidado e de espera empenhado pelas mulheres-mães do campo na busca por garantir às/aos suas/seus filhas/os o direito à educação escolarizada. Seguimos então as práticas e ações vividas por estas mulheres-mães para apresentar o contexto de espera, da chegada, da saída, do recreio, das conversas, dos risos, do cansaço, do cuidar... dentre outros elementos.

A sombra da mangueira leva a pensar e enxergar as sombras que se criam mesmo na constituição política de defesa dos povos do campo. Trazemos a sombra da mangueira onde as mulheres-mães esperam suas/seus filhas/os na escola para evidenciar as sombras e, portanto, não prioridades e não visibilidades de alguns temas e sujeitos no debate da Educação do Campo. Podemos pensar que há sempre sombras onde irradiam luzes.

Aqui não seria diferente e o mesmo movimento que evidencia alguns sujeitos como próprios da luta pela Educação do Campo, por vezes invisibiliza outros e/ou os aciona coletivamente, contudo, pormenorizando algumas de suas pautas.

Os moveres neste processo de pesquisa n inquietaram e despertaram, visto que inicialmente essas sombras haviam me desconfortado e impulsionado, porém, no decorrer do processo comodismo de fingir ver apenas as luzes me fez recuar. Neste mesmo caminhar é que retomo e reassumo a ousadia de dizer, há na sombra da mangueira sombras que a Educação do Campo faz ressoar, ser mulher, LGBT+, negra, mãe é estar nessa penumbra que, aqui, ousou convidar-lhes a olhar.

Enxergar é tarefa que exige treino, costume, adaptação. Enxergar à sombra é desafiador, mas, nos desafios, assim como os cactos, crescemos e nos expandimos. Por isso, o convite a estar à sombra da mangueira é um chamamento a olharmos para aquelas/es que por tanto tempo nem se quer foram citadas/os.

Pesquisar e olhar para essa realidade foi como seguir numa roda gigante, hora em altos, horas em baixos, mas sempre tendo o olhar treinado para ver e ver à sombra da mangueira as sombras de debates que são também de sujeitos da Educação do Campo, os quais estão em contextos outros, contextos que precisamos falar, que precisamos revelar a sombra. E é neste sentido que propomos estabelecer alianças, fortalecer as lutas, que são diversas, e precisam ser cada vez mais visibilizadas.

Enquanto esperamos, semeamos os campos, pautamos igualdade e coletividade.

## **1 O ESPAÇO, AS COLABORADORAS E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos o percurso da pesquisa, bem como o espaço em que ela toma forma e a importância das colaboradoras na constituição desta tarefa investigativa. Sabendo que esse processo não está fixo, mas é mutável, o planejamento inicial sofreu mudanças e o que veio a seguir tomou outros direcionamentos a partir do vivenciado em campo.

### **Cartografar: caminhos e processos**

Pesquisar é movimentar-se e mover estruturas, é inquietude de buscar respostas, criar novas perguntas, é movimento que implica responsabilidades e, sem dúvidas, exige um posicionamento ético, político e teórico (LOURO, 2011). Ao nos lançar neste caminho teórico-metodológico, importante para este trabalho de investigação, aceitamos o desafio de romper com alguns entraves estabelecidos pelo formalismo metodológico posto pela ciência moderna, que sinaliza para uma neutralidade e objetividade conceitual dentro dos procedimentos da pesquisa. Tal posicionamento, que assumimos aqui, parte da compreensão de que, como aponta Louro (2011), a entrada em um campo teórico que tome um modo de pesquisar que implica a provisoriedade do conhecimento, supõe uma abertura constante ao questionamento, à instabilidade e à crítica.

Os caminhos trilhados neste exercício foram constantes inquietudes em compreender os aspectos que emergem deste processo e elaboram novas indagações sobre os contextos que se fazem nesse cenário. Para realizar essas análises, foi necessário construir nova compreensão sobre conceitos sociais naturalizados e fortemente enraizados a partir de suas raízes históricas, pois “o processo de escrever é tanto uma questão relativa ao passado quanto ao presente” (KILOMBA, 2019, p. 29). Nesse sentido, buscamos trazer uma contextualização histórica sobre os principais temas abordados. Este processo significou estar em permanente reflexão e crítica, sempre pensando e repensando aspectos cotidianos. Estes pontos que tornaram este caminho ainda mais rico foram a possibilidade de pensar as relações de saber e poder e formular com elas novos questionamentos e posicionamentos.

Enquanto pesquisadora não estou inerte neste processo, neste movimento. As idas a campo, as conversas, as tardes partilhadas produzem emoções de amizade, inquietação, trazem consigo o desejo de resistir e lutar, de incomodar estruturas postas como normais,

produtoras de diferenças e estranhamentos, como afirma Grada Kilomba (2019, p. 28), “o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno”. Assim, ao assumir posicionalidades que questionam normativas, coloco-me em oposição a essas determinações. Estes caminhos que fazem pensar outros sujeitos e outros contextos da Educação do Campo, da Maternidade, das questões de gênero, que são pouco consideradas, fazem olhar as relações de saber e poder ali estabelecidas me percebendo e me (re) fazendo no fazer da pesquisa.

Experimentar um outro modo de fazer pesquisa, além dos muitos outros aprendizados, ensinou que o pesquisar é lugar de provisoriedade e mudanças. Por isso, é importante contextualizar que, inicialmente, havia a pretensão de realizar a pesquisa com as mulheres-mães de alunas/os de ambos os turnos (matutino e vespertino), contudo, devido aos moveres da vida<sup>9</sup>, apenas foi possível realizar a conversa mais aprofundada com as que acompanham as crianças no turno vespertino.

Antes de estabelecer um contato com as mulheres-mães, conversei com a diretora da instituição, visto que, mesmo não adentrando espaços da sala de aula, estaria presente no ambiente da escola e, possivelmente, apontando fraturas que nele ecoam. Expliquei, portanto, que era fundamental o entendimento por parte das representantes legais da instituição, da escola, sobre os objetivos da pesquisa, a rotina na escola para a realização das atividades de campo e as dimensões éticas da pesquisa. Com o reconhecimento desses aspectos e acordo por parte da direção, somente após a autorização da gestão da escola é que teve início a pesquisa em campo.

A narrativa presente neste trabalho é a de mulheres que são mães e expressam os moveres de sua rotina de cuidado, atravessada pela negação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência das crianças na educação básica. Escolho essa narrativa, que me perpassa, como mulher, do campo e alguém que também esteve condicionada ao vai-e-vem no ônibus para poder acessar o ensino básico e que como moradora do Campo até os dias atuais se vê constantemente condicionada a este deslocamento para acessar, inclusive o espaço deste curso. Assumo, então, uma posição que, como qualquer outra, é política, baseada na ideia de que “o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 151).

---

<sup>9</sup> No ano de 2019, fui convocada para lecionar no turno matutino, assim, a disponibilidade de realizar a pesquisa apenas em um dos turnos. Esses moveres me fizeram aproximar ainda mais da realidade delas, visto que para chegar até a escola em que trabalho, preciso me deslocar todos os dias.

Deste modo, proponho, através da abordagem de viés qualitativo, pois se adequa mais aos objetivos desta pesquisa, que enquanto pesquisadora me torno parte do meio pesquisado (CHIZZOTTI, 2003). Quando afirmo isso, aponto para o fato de que essa realidade também me atravessa, por ter vivido uma experiência que não somente me aproxima, mas que me coloca nesse lugar com elas, compreendendo-as não como “objeto” de pesquisa, mas como “sujeito” conforme argumental bell hooks (1989, p. 42 *apud* KILLOMBA, 20) que, como sujeitos, “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Deste modo, as realidades aqui expostas não passam por uma análise interpretativa no sentido positivista, mas são expostas conforme nomeiam as mulheres-mães, sujeitos nesta pesquisa, colaboradoras e autoras de sua história, apresentada aqui em um recorte.

Nossas conversas foram sempre gravadas, exceto as da visita que antecede a assinatura do TCLE, por questões éticas. Durante o processo de escrita deste trabalho elas foram transcritas e os comentários que foram anotados no diário de campo foram articulados com essas falas, as quais não passaram apenas pelo processo de transcrição e análise, mas foram ouvidas diversas vezes, lidas e relidas para buscar ir além de uma interpretação superficial.

Como escolha epistemo-metodológica optamos pelo método cartográfico, opção esta que aparece ao mesmo tempo como um desafio, considerando sua novidade para mim, contudo assumimos esse caminhar a partir dessa metodologia que compreende o processo da pesquisa como um caminho repleto de singularidades em que o/a pesquisador/a é também parte “em movimento” nesse processo. Assim, foram traçados mapas entorno dos conceitos e questões que mais emergiam nas falas das colaboradoras (deslocamento, fechamento da escola, a escola na cidade, o cuidar, o ser mãe, ser mãe de criança com deficiência, dentre outros temas), a partir destes mapas foi feita a articulação com teóricos, leis e vivências.

Coloquei-me e fui movimentada e afetada/subjetivada por elementos que emergiram no diálogo, no investimento nos repertórios teóricos e políticos da pesquisa, dos contextos e processos da pesquisa. Tudo mexe e estive neste tudo da pesquisa constituindo-a e sendo constituída.

Portanto, compreendo que as questões que surgiram em mim desde a primeira visita à escola, lá no ano de 2016, e o impacto de ver aquelas mulheres sentadas em sua espera, já repercutiram em mim e geraram inquietações que ecoavam e modificavam meu olhar para a maternidade, especificamente, para a maternidade no campo. Sinto-me



completamente imersa na realidade do vai-e-vem. Muitas vezes, ao conversar com as colaboradoras, rememorei os tempos em que, também, meu corpo sofreu/viveu com as idas e vindas condicionantes desse processo de acesso à educação básica.

Cartografar essa realidade é assumir um lugar, como afirma Passos e Alvarez (2015, p. 131), “é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam”. Compartilhamos territórios, somos mulheres, do campo, ou como reafirmo da roça<sup>10</sup>. Compartilhamos o território da negação de uma educação escolar institucionalizada e de qualidade no campo, o território da necessidade de se deslocar todos os dias como condicionante para o acesso à educação básica. Ao ouvir suas histórias, ver seu cansaço, não apenas acompanho inerte, observando-as. Mas partilho das sensações implícitas nessa realidade e analiso as relações de saber e poder que constituem estas tramas desiguais.

Os encontros nos mudam, podem nos mover e/ou paralisar. Podem produzir algo distinto do previsto porque o encontro é também um espaço para um amálgama. Para aquilo imprevisível constituído unicamente por aquele encontro. Ao enxergar naquele contexto sujeitos que, assim como eu, tiveram sua existência marcada por contornos socialmente impostos, fui atravessada pelo desejo de me aproximar e expor as marcas deixadas por ausências do Estado e da, conseqüente, responsabilizações da sociedade sobre o maternar e a educação das crianças. Ao dizer dessa responsabilização, lanço um olhar, pinço alguns elementos da história. Aciono recursos sobre o século passado e o lugar da mulher-mãe como a responsável pela educação dos/as filhos/as.

A partir dos sentidos e sentimentos despertados é que buscamos construir caminhos com essas mulheres, ao adentrar no espaço da escola, viver à sombra da mangueira e criar com elas possibilidades dentro daquilo que lhes pareça relevante. É por reconhecermos a construção da academia com os povos e comunidades tradicionais, como também com os povos do campo, que afirmamos que não é pretensão deste trabalho representar ou descrever, mas com a cartografia propusemos acompanhar os processos e horizontalizar as relações que compõem o cenário da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Digo roça visto que, por muito tempo, a imagem vinculada ao termo ‘roça’ era negativa e separava o lugar de morada e o lugar da produção de alimentos. Contudo, com o passar do tempo, dos estudos, passei a entender que a roça é repleta de vida e, por assim ser, nela habitam em harmonia a produção de alimentos e a produção da vida para além do modo como o termo era usado de forma pejorativa e ainda é em alguns contextos. Para aprofundar esta posição, sugiro ver Santos (2006), Rios (2011), Silveira (2015) e Marques (2019).

“Ao adentrar o espaço da escola, o frio na barriga era intenso, me senti como quem pesquisa pela primeira vez [...] me apresentei e, logo ao dizer de onde era, uma delas sorriu e contou que conhece a região” (diário de campo, 18/06/2019). Ufa! Parece um alívio, senti-me familiar. Cheguei e me aproximei de uma realidade que já está em seu funcionamento, que é anterior à minha entrada a campo e, certamente, posso agora acompanhar, pois “há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele [pesquisador] não habita” (BARROS; KASTRUP, 2015 p. 57 grifos nossos). Me propus, assim, a acessar uma realidade que me moveu e inquietou, ao passo que me aproxima de vivências anteriores.

Na cartografia, o caminho da pesquisa se constrói a partir de pistas que se apresentam no decorrer do processo, pistas que são vistas a partir de um olhar implicado, uma posição de sujeito marcada e com interesses em compreensões dos fluxos de poder na constituição da vida. Isso não significa ir por aí aleatoriamente, mesmo que o movimento seja mais importante nisso do que a fixidez. Mas, é possível compreender aqui a importância do planejamento da pesquisa como forma organizacional, algo como pistas que vão sendo seguidas ou não conforme moveres da pesquisa. Assim, assumimos a pesquisa como movimento que parte de um planejamento, mas não se fecha/resume ao esquematizado.

A cartografia permite que possamos reconduzir as ações a partir de uma análise durante o processo, em movimento, visando a uma ampliação da compreensão das dimensões políticas da vida. O caminho trilhado por estas cartógrafas que vos escrevem foi “se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 138). Desse modo, determinadas técnicas fizeram parte desta pesquisa porque se constituíram como importantes para os objetivos desde o planejamento inicial e funcionaram no fluxo da investigação; outras foram agregadas conforme as intensidades evidenciadas pelos movimentos da pesquisa.

Todo processo foi registrado em diário de campo, onde foram feitas anotações sobre os sentimentos, inquietações, bem como o registro do planejamento da pesquisa.

O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa (BARROS; PASSOS, 2015, p. 172).

O diário de campo, na pesquisa cartográfica, é um dispositivo importantíssimo. Nele devem ser registrados não somente os acontecimentos de campo, mas tudo aquilo que se contorna durante o processo da pesquisa, sentimentos, desejos, reflexões, etc. “o registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. Nesse sentido, tal registro se complementa no ato de sua restituição” (BARROS; PASSOS, 2015, p. 172). Tais escritos, feitos no diário de campo, são produzidos pelas subjetividades do que me atravessam enquanto pessoa, enquanto pesquisadora. São produto da minha relação com o campo e com as narrativas das mulheres.

Para a cartografia “o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica” (CICOUREL *apud* BARROS; KASTRUP, 2015, p. 54). De tal modo, mais do que olhos que observam, sou alguém presente. Alguém que ao mesmo tempo em que faz é também feito no pesquisar. Ante ao desafio e à novidade da cartografia, esse fazer foi ainda maior e desafiador.

Para acompanhar o movimento que ocorre diariamente e implica a vida de diversos sujeitos é que lançamos mão inicialmente da observação participante. Pensando a partir da perspectiva da cartografia, que demanda a *dissolução do ponto de vista do observador*, ao mesmo tempo em que observa os reflexos de determinada estrutura, não perdemos de vista sua experiência direta (PASSOS; EIRALDO, 2015). Como pesquisadora, não estou fora dos processos que observo, faço parte e sou feita no movimento deles.

Compreendemos que a observação não toma os rumos positivistas em que pesquisador/a e participantes são sujeitos separados, como nas análises propostas pelo behaviorismo em que o observador “olha de cima” ou da experiência mnêmica em que há “um ponto de vista de terceira pessoa que é social” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 114), mas ao contrário,

O cartógrafo deixa-se penetrar pela emergência de mudanças de ponto de vista que surgem no território como problemas ou crises existenciais e que podem permitir a abertura para o reconhecimento de uma maior liberdade autogestiva dos indivíduos e coletivos [...] (*ibidem*, 123).

Essas mudanças foram marcantes e marcadas ao longo do processo da pesquisa, a vida, é este mover e aqui não foi diferente. As idas a campo traziam esse tom de inconstância e sempre soavam como uma novidade.

*Este tempo anterior a ida a campo me deixa curiosa e ansiosa, não sei qual em maior/menor escala.... o medo também me visita, há o fato de não poder saber o quanto ouvirei, ou em qual medida isso me afetará. Caminho tentando traçar um roteiro mental, mentalizar como será, mas não sei. Prefiro essa emoção, saber somente mais tarde... (Diário de Campo, 05/08/2019).*

Pesquisamos sempre com elas, Mulheres-mães assumem essas narrativas, são suas vivências, suas experiências que aqui estão como um convite para olharmos e refletirmos muitas questões, suas vozes ecoam e objetivamos

[...] um texto onde as vozes não sejam apenas um ponto de apoio (...) um texto marcado pelo movimento de vozes que se atravessam e, ao atravessarem, provocam umas nas outras mudanças de rumo, mudanças de perspectivas, que, ao se atravessarem (...) Vozes que, ao se cruzarem e ao se encontrarem, provocam novas experiências umas nas outras, deixam marcas (SERPA, 2018, p. 94).

Pensando nessa espontaneidade e necessidade de buscar caminhos que pudessem trazer de forma mais natural e cotidiana é que lançamos mão da conversa como um dos caminhos desta pesquisa. A maioria das pesquisas de viés qualitativo utiliza de entrevistas, grupo focal, roda de conversa, dentre outros dispositivos que são igualmente produtivos, contudo ao pensar a intencionalidade desta pesquisa em mostrar a rotina, a espera, os sentimentos ali presentes e suas sutilezas, tais métodos se mostravam um tanto fechados e afetariam a rotina da espera, que foi um dos aspectos que motivaram e possibilitaram muitas reflexões durante o processo em campo.

O uso da conversa como metodologia de pesquisa é algo novo, contudo é presente no cotidiano, conversamos sobre assuntos diversos, em espaços múltiplos de muitas formas, como afirmam Sampaio, Ribeiro e Souza (2018). Ou seja, as conversas sempre acontecem, são cotidianas por isso escolhemos estar a sombra da mangueira e conversar com as mulheres-mães, conforme Ferraço e Alves (2018, p. 42):

[...] as conversações/conversas guardam uma íntima relação com a vida cotidiana e com os encontros, presenciais ou virtuais, que aí acontecem. Ou seja, conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas no nosso dia-a-dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto.

Conversamos todos os dias. Conversar é cotidiano, é natural e espontâneo. Como supracitado, a conversa tem ligação com o cotidiano de todas as pessoas, ela acontece em muitos e inúmeros espaços e sobre os mais diversos temas. A conversa se movia com naturalidade, sem fixidez, “nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para

nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 63).

E essa espontaneidade que esteve presente durante a pesquisa, as conversas nem sempre eram voltadas para temas que fizessem parte da pesquisa, ou mesmo gerando novos pontos que antes não eram parte da pesquisa e passaram a ser. Conversamos também sobre coisas outras, sobre roupas, sobre trabalhos, sobre estudos, sobre coisas aleatórias, conversávamos e estabelecíamos ali uma relação de proximidade. Afinal “uma conversa poderia ser isso. Simplesmente um traçado de um devir” (DELEUZE; PARNET 2004, p. 12). E em alguns momentos a conversa era silêncio. Afinal, “uma conversa não tem tema específico. Se de verdade se conversa, em seguida o tema deriva para a deriva, e seu resultado é sempre a perplexidade ao perguntar-nos: sobre o que estávamos conversando?” (SKLIAR, 2018, p. 11).

As paisagens que se delineiam nesse território, ao mesmo tempo em que são tão familiares são sempre novas. É certa e real a ideia de que “O território é antes de tudo lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI *apud* PASSOS; ALVAREZ, 2015, p. 134). O espaço da pesquisa assume de forma ainda mais marcante essa mutabilidade, um cenário marcado por uma questão: o ir e vir, o cuidar, contudo a cada dia uma nova paisagem, de incerteza, apoio, revolta, luta, cuidado, risos, angústias..., mas sempre um território habitado por mulheres marcadas pela ausência do Estado em garantir acesso e permanência das crianças na escola. Somada a constituição de gênero e maternidade no contexto do campo, que faz recair sobre elas, mulheres-mães, mais uma entre as muitas tarefas de cuidados a de assegurar que suas crianças galguem um futuro através da escola.

Foi no desejo de visibilizar os contornos tomados nessa realidade que me lancei nessa proposta e que adentrei neste espaço, com estas mulheres, para com elas compreender os aspectos que compõem essa espera, de modo que, sei que o espaço já não permanece o mesmo, nem tampouco sou a mesma. Ambos são afetados e afetam, o cartógrafo “[...] acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 170). Com esse cuidado é que busco trazer as vivências que perpassam esta pesquisa.

## Os primeiros movimentos...

No primeiro contato, destinado à apresentação da pesquisa e conversa inicial, passamos algumas tardes juntas – eu e as mulheres-mães. Conversas, perguntas, comentários sobre o tempo, a escola, o mover das crianças correndo de um lado para o outro e vez ou outra se achegando para perto de suas mães. Estamos sentadas próximo à mangueira, em uma ‘meia parede’, desconfortável, o corpo precisa se esforçar, a coluna fica curvada, as pontas dos pés somente tocam o chão. Durante o horário das aulas, poucos sons, ouvimos um/a ou outro/a professor/a dando aula. No intervalo, gritos das crianças brincando e o movimento de vai e vem. Crianças, adolescentes, professoras/es, faxineiras, pesquisadora, as Mulheres-mães, compondo um mesmo espaço, visto por cada uma/um de uma forma.

São muitos os sentimentos e sentidos despertados por esse contato, não somente em mim, mas nelas também. Algumas expressaram receptividade e o desejo de construir um caminho juntas. Outras demonstram receio - o que é compreensível, pois eu também sentiria. Em algumas situações o receio gerou certa tensão

*Ao chegar, as duas estão na entrada, peço licença e me sento ao lado delas, em silêncio. O filho da mais alta está sentado, quieto ao lado dela... penso que ele deveria estar aproveitando o recreio... está sob controle, sem riscos. O silêncio vez ou outra se rompe com algum comentário entre elas, em minha cabeça, fico tentando achar um assunto pra puxar conversa.... nada... (diário de campo 05/03/2020).*

O período de vivência em campo, foi pensado de modo que permanecesse com as mulheres no lugar em que esperam o momento de retornar para casa, buscando adentrar a rotina de modo vagaroso e cotidiano para que a minha presença não alterasse tão radicalmente a rotina diária - aspecto potencial dentro do que se propõe a observação da espera e a conversa. Contudo, no decorrer do processo, as colaboradoras expressaram o desejo de participar de um grupo direcionado. Uma das participantes convocou as companheiras para um outro lugar, afirmando “*vamos gente, a moça quer fazer uma reunião com a gente*” (Diário de campo, 06/08/2019). Ao ouvir isso, senti certo incômodo, pois inicialmente não era desejo meu. Ainda naquele dia, mais tarde, nos reunimos debaixo da mangueira e todas juntas comentaram sobre como seria bom poder ficar tranquilas sabendo que há alguém cuidando de suas/seus filhas/os no percurso até a escola. Em mim, emergiram sentimentos diversos, o medo foi um deles, pois senti

despertar ali uma esperança há muito esquecida, a possibilidade de não mais passar suas tardes em espera.

Frente a esse anseio expresso por elas, foram elaboradas estratégias para acompanhar esse processo de modo que atendesse ao esperado e cumpríssemos o proposto inicialmente. Durante as idas a campo, passamos tardes juntas, algumas em reunião, outras apenas conversando, vivenciando o cotidiano da espera na escola. Todo período em que estivemos juntas foi gravado, com o consentimento de todas elas, para posteriormente ser transcrito com o objetivo de explorar os comentários. Acrescentaram-se a isso os registros feitos no diário de campo, como citado anteriormente.

No dia 06/11/2019, foram desenvolvidas uma reunião e posteriormente uma conversa com cada uma delas. O objetivo foi o de acessar elementos que constituem a visão delas sobre si mesmas. Dessa conversa, emergiram aspectos que referem à necessidade de acompanhar suas crianças para a escola. Como na conversa coletiva apenas três ou quatro delas assumiam a fala, a qual era sempre confirmada ou brevemente comentada pelas outras, busquei esse outro caminho para, a partir das falas, construir um debate coletivo. Cabe dizer que não nomeei essa conversa como entrevista, visto que nela apenas destinei um momento para uma pergunta - “Quem é você?”. Ao responderam de maneira breve, acionavam pontos da vinda para a escola, os quais mais adiante aprofundaremos.

Quanto à identificação de cada uma, foi acordado que seriam utilizados nomes fictícios, os quais foram inspirados em plantas do bioma Caatinga que é o da nossa região, de modo a preservar a identidade das colaboradoras. A participante Mulungu pediu depois para mudar o pseudônimo, que antes era Malva, justificando “*coloca mulungu, que tem muito e é o nome da minha região*”. As demais permaneceram com o mesmo pseudônimo e brincavam, acionando-os durante conversas entre si.

Ainda sobre as dimensões éticas da pesquisa, compreendemos que para além dos documentos assinados, temos com elas um compromisso de continuidade e de respeito. Entendendo que assumimos grande responsabilidade por estar no lugar de quem expressa em palavras as realidades e modos de ver das mulheres-mães, temos aqui o compromisso de ao tratar os dados, as falas, os aspectos que emergem do campo não resumir a interpretação de quem fala sobre, de quem analisa e dá seu parecer sobre realidades que estão além do vivenciado no tempo em que estive com elas, em campo.

Sabendo da importância e indispensabilidade dos registros éticos, logo ao início da pesquisa, as mulheres-mães foram informadas das motivações e objetivos pretendidos,

bem como foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (APÊNDICE I), para que as colaboradoras pudessem dialogar sobre possíveis dúvidas. Primeiro fiz uma leitura com o grupo todo, em seguida, antes de cada entrevista, reli e após cada uma decidiu sobre assinar ou não o termo. Ao que assinaram, uma delas pediu que deixasse para assinar na semana seguinte, pois não se sentia bem e não havia conseguido compreender bem. Desse modo, a mesma pode assinar o termo na data de 05 de março de 2020, visto que o fim do ano letivo de 2019 fora antecipado, assim nos vimos novamente apenas no ano seguinte.

Compreendo que o compromisso que assumo com elas está muito além do TCLE, e que é um compromisso político, de luta, um compromisso de alguém que adentrou no contexto da sombra da mangueira e não somente passou por ele. Entendo que, dados os desdobramentos e direcionamentos que fomos obrigadas a tomar, este compromisso se faz ainda mais importante de ser firmado e reafirmado aqui.

### **As Mulheres-mães do campo e a sombra da mangueira: o contexto da pesquisa**

Segundo levantamento feito pelo professor Paulo Alentejano e professora Tássia Cordeiro a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) acerca do número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre os anos de 1997 e 2018, totalizando quase 4 mil escolas fechadas por ano. Como consequência desse processo que é nomeado de nucleação escolar, as/os estudantes precisam se deslocar e isso os expõe ao cansaço, riscos de acidentes, além de outras consequências.

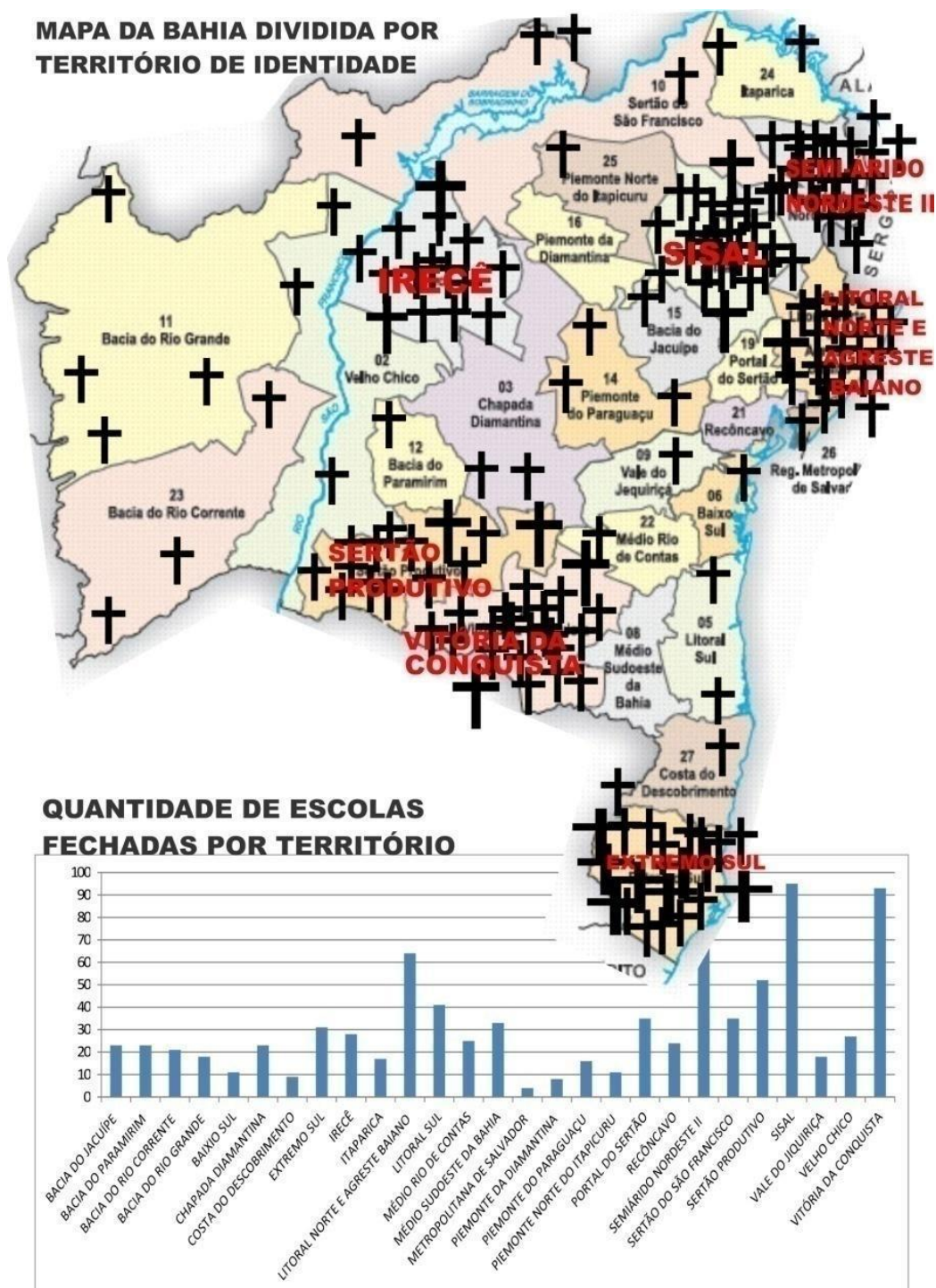
Estes números são alarmantes e, segundo dados da mesma pesquisa<sup>11</sup>, nos últimos 21 anos no Nordeste foram fechadas mais de 40 mil escolas, sendo a Bahia o estado que com maior número de escolas fechadas, totalizando 12.815 mil. Abaixo segue o mapa elaborado pelo Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia – FEEC, em que cada cruz, representa a morte das escolas por território de identidade:

---

<sup>11</sup> <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em jun/2020.



Imagem 1 - Mapa do fechamento das escolas do campo por território



Fonte: Fórum Estadual de Educação do Campo do Estado da Bahia - FEEC (apud NASCIMENTO, 2018).

Santos (2017), ao fazer o levantamento do número de escolas fechadas na Bahia nos revela a disparidade entre o número de escolas fechadas *versus* escolas abertas entre 1997 - 2016:

**Tabela 1** - Fechamento de escolas do campo na Bahia, 1997-2016

NÍVEL	ANO	NUMERO DE ESTABELECIMENTOS / BAHIA (1997-2016)			
		TOTAL	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas rurais fechadas / abertas em relação a 1997
Ed. Básica	1997	29.389	7.937	21.452	
	2000	28.407	8.246	20.161	- 1.291
	2010	20.910	8.035	12.875	- 8.577
	2013	19.689	8.349	11.340	- 10.122
	2016	18.323	8.576	9.747	<b>- 11.705</b>
Anos iniciais	1997	25.197	5.014	20.183	.....
	2000	23.546	4.760	18.786	- 1.291
	2010	16.783	4.929	11.854	- 8.329
	2013	15.350	5.088	10.262	- 9.921
	2016	13.761	5.131	8.630	<b>- 11.553</b>
Anos finais	1997	826	686	140	.....
	2000	1.142	927	215	+ 75
	2010	4.477	2.679	1.798	+ 1658
	2013	4.503	2.673	1.830	+ 1690
	2016	4.433	2.656	1.777	+ 1637

Fonte: Fábio Josué Santos OBSERVALE/UFRB, 2017.

O fechamento de escolas no campo é uma das estratégias do capital para exploração do território camponês, é mais uma forma de fazer com que o Campo seja visto como lugar apenas da produção, do agronegócio. O cenário no qual estas mulheres-mães do campo esperam todos os dias é o resultado desse fechamento das escolas, neste caso no município de Guanambi, que está distante 796 km da capital Salvador, com uma população estimada (Censo do IBGE - 2017) de 84.014 Habitantes. A área Total do Município é de 1.301,80 km<sup>2</sup>, composta pelos distritos de Ceraíma e Mutãns (GUANAMBI, s/d). Compõe o território de identidade Sertão Produtivo. O mapa abaixo apresenta a localização espacial do município:

**Imagem 2** - Mapa com a localização do Município de Guanambi



Fonte: Acervo público/ Google

A escola que recebe as mulheres-mães colaboradoras deste estudo, juntamente com suas/seus filhas/os, foi criada para atender à demanda das extintas classes multisseriadas por meio do ato de criação Lei municipal 27/2005. A Escola Municipal Rômulo Almeida atende da educação infantil (4º e 5º período) até o ensino fundamental (1º ao 9º ano).

A escola está dividida em pavilhões da seguinte forma: 1- Entrada principal; 2- pavilhão administrativo (diretoria, secretária, cantina, biblioteca, sala de vídeo, pátio\*, etc); 3- Pavilhão de salas (de baixo para cima: educação infantil; ensino fundamental I e II); 4- espaço livre usado como estacionamento e pátio; 5- quadra coberta; 6- piscina e parquinho (ambos parte das antigas instalações do clube). Cabe dizer que está localizada em um dos bairros nobres da cidade.

**Imagem 3 - Visão da escola**

Fonte: Google Maps grifos da autora.

Como podemos notar pela imagem 2, o espaço da escola é amplo. Este espaço pertencia às instalações de um clube, estrutura a qual foi aproveitada e inicialmente ajustada para atender às necessidades mais imediatas de uma escola.

**Mulungu.** [...] essa escola ele fez aqui, ele fez essa escola aqui era 'pra' ser modelo, Escola Modelo. Só que ele começou fazendo 'os pavilhão' lá [...], que ele é assim, ele entra pra política e depois ele casca fora e deixa pro vice, aí improvisou esse trambeco (Se refere ao espaço administrativo que possui espaços que necessitam reformas) aqui e o restante lá não terminou (O espaço do pavilhão de aulas que ainda passa por construções, ajustes).

Conversa: 05/03/2020

No período 2017-2018, o espaço passou por algumas reformas e melhoramentos, porém a questão da necessidade de estruturação dos espaços para as crianças durante o recreio é ainda uma das reclamações e preocupações que emergem em comentários de alunas/os, docentes (LIMA, 2018) e com as mulheres-mães não é diferente.

Durante o recreio, as crianças costumam ficar sempre perto das mães. Uma delas se senta ao lado da mãe e observa as outras brincando, interage com alguns/algumas colegas que passam, mas a todo tempo está perto da mãe. Não é muito diferente com as outras crianças, sempre perto, sempre as vistas (Diário de Campo 06/08/2019).

O fato de receber alunas/os que irão completar 4 anos e outras de 5 anos, as chamadas crianças pequenas, aponta-nos uma realidade ainda mais complexa, visto que tais crianças percorrem trajetos grandes, algumas se deslocam a pé por um trecho da

estrada. Este aspecto de deslocamento e da precariedade, considerando a presença dessas crianças pequenas, delineia um cenário de ameaça ainda maior à vida com a negação de direitos que perpassa a obrigatoriedade da Educação Infantil no Campo contraposta a ela a realidade da nucleação e o fechamento das escolas no campo. A Educação Infantil é intrínseca à questão dos direitos da criança e, concomitantemente, aos direitos de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e, no contexto desta pesquisa, expõe escancaradamente os reflexos da não oferta sob as mulheres.

Quanto ao espaço em que as mulheres-mães aguardam o horário de retorno para casa, há um aspecto necessário de atenção. Há certa “divisão” em dois grupos. Um grupo prefere ficar na parte superior da escola, no pátio próximo à área administrativa, afirmam preferir esse espaço pelo conforto e comentam que as professoras não gostam que elas fiquem no espaço próximo das salas. Um grupo maior fica concentrado próximo das salas de aula, sentadas em uma meia parede e, por vezes, debaixo da mangueira, aproveitando sua sombra. O espaço é quente e desconfortável. O corpo precisa ficar se equilibrando nessa meia parede, não há apoio para as costas.

**Imagem 4** - Pavilhão de aulas



Fonte: acervo da pesquisa

Durante a observação, o grupo que fica na parte de cima, próximo à área administrativa (veja imagem 5), fez um convite “*vamos a menina quer conversar com ‘nois’. Vai fazer uma reunião*” (Mulungu 06/08/2019 - registro em diário de campo). Senti que havia ali uma grande expectativa de que a pesquisadora e sua presença fossem trazer respostas urgentes. Fomos, então, para a parte de cima. Nesse dia, fomos apenas as duas colaboradoras e a pesquisadora, pois as outras não quiseram ir e permaneceram no

espaço próximo das salas. Conversamos sobre a escola, sobre o tempo, sobre a vida, sobre o vai e vem.

**Imagem 5** - Setor administrativo



Fonte: Acervo da pesquisa

O outro grupo não foi. Preferiu ficar no espaço perto da mangueira, um lugar desconfortável, mas que tem um sentido próprio de ‘garantia de cuidado’. Estando lá, sentem que estão de fato presentes, como reforça a fala de Mandacaru “*se eu ir pra lá não me sinto bem, é como se eu não tivesse vindo, ficar longe da sala assim, aí eu prefiro ficar aqui, né?*” Confirma com outras que também preferem estar ali, ‘mais vigilantes’.

**Imagem 6** - “A sombra da mangueira”



Fonte: Acervo da pesquisa

Após alguns dias vivenciando a espera com as mulheres-mães, afim de melhor situar esta pesquisa, convidei-as a dizer quem são. Esse processo foi feito após um tempo de entrada no campo, mais especificamente na terceira visita, por acreditar que, ao sentirem mais familiarizadas com a pesquisadora, seria mais fácil falarem de si e ser mais possível apresentar como elas se reconhecem, ao invés de dizer por elas. Para isso, acionei a pergunta “Quem é você?”<sup>12</sup>. As respostas foram gravadas e seguem transcritas abaixo, sendo as falas das mulheres diferenciadas em itálico:

**Tabela 2** - Apresentação das colaboradoras

<p><b>Mulungu:</b> <i>É uma mãe de uma... de uma.... Tem uma filha que é especial. Moro na zona rural, venho no ônibus escolar todos os dias trazer minha filha para a escola. Que minha filha tem traços da síndrome, então eu tenho que acompanhar ela com a maior dificuldade.</i></p> <p>Mulungu, tem 50 anos, mãe de uma menina de 10 anos que apresenta traços da Síndrome de Down. Ela a acompanha todos os dias há 6 anos.</p>
<p><b>Jurema:</b> <i>Sou mãe, aí eu tenho uma criança que tem alergia a leite, ele passa na neuro, aí ele não quer vim sozinho que ele fica chorando, eu mando vim ele não vem, eu tenho uns problemas de ansiedade, problema no coração vários problemas. Aí eu fico ansiosa eu já venho 4 anos e eu não ‘tô’ ‘guentando’ vim mais, se botasse uma monitora no ônibus pra olhar eles era melhor pra mim ai eu já não vinha.</i></p> <p>Jurema tem 33 anos, concluiu o ensino médio, tem problemas cardíacos e é mãe de um menino de 7 anos que apresenta sinais de hiperatividade.</p>
<p><b>Aroeira:</b> <i>Uma mãe que se preocupa muito com os filhos dela, grávida. E que preocupa muito, eu ‘tô’ até doente de tanto vim ne ônibus pra lá e pra cá trazendo essa menina.</i></p> <p>Aroeira tem 23 anos, mulher negra, estudou até a 8ª série, é casada, mãe de uma menina de 5 anos de idade e, no período da pesquisa, grávida de 6 meses. Acompanha a filha há quase 2 anos. É a mais jovem dentre elas.</p>
<p><b>Palma:</b> <i>Eu falo que eu sou muito sofredora, nessa parte que eu ‘tô’ aqui falando mesmo eu sou muito sofredora. 4 ‘fi’ na escola ‘pra’ mim vim sair de minha casa todo dia trazer 4 ‘fi’ na escola, não é fácil não. Ai se a pessoa me procurar eu falo a mesma palavra, que eu sou uma sofredora e preciso de ajuda.</i></p>

<sup>12</sup> Ao direcionar a pergunta era mencionado o nome de cada uma.

<p>Palma tem 48 anos de idade, mulher negra, estudou até a 3ª série, é casada, mãe de 4 filhos, dos quais duas estudam na escola pesquisada.</p>
<p><b>Angico:</b> <i>É mulher, é uma mãe guerreira tem que ‘tá’ todos os dias acompanhando seu filho na escola, e é... é muito cansativo a correria do dia a dia, e... é isso aí.</i></p> <p><i>Ele tem neurofibromatose, ele faz acompanhamento em Salvador todo mês, duas vezes no mês. E ele tem o autismo, venho todo dia com ele.</i></p> <p>Angico não estava na escola nas primeiras visitas. Segundo as outras colaboradoras ela costuma faltar com frequência, algumas vezes por estar acompanhando seu filho em alguma consulta.</p>
<p><b>Mandacaru:</b> <i>Tá no lugar de mãe, né? Porque eu cuido do meu netinho, meu ‘fi’, a mãe dele deixou ele aí eu cuido. E eu, ‘né’, já ando cansada, mas eu sigo firme, quê pra cuidar dele só confio se for eu. Então, a gente peleja e segue, né?! Lutando até quando Deus quiser...</i></p> <p>Mandacaru tem 66 anos, mulher negra, quilombola, acompanha o neto de 6 anos, o qual ela detém a guarda. É a mais velha entre elas.</p>
<p><b>Facheiro:</b> <i>É mãe de uma menina, tô grávida de outra, e ando cansada dessa vida, né? Todo dia essa correria de vim trazer ela aqui, porque tem que estudar, né, que é importante...</i> (conversa 05 de mar. 2020)</p> <p>(No dia da conversa disse não estar se sentindo muito bem. A conversa com ela foi feita posteriormente.)</p> <p>Tem 28 anos, é casada acompanha a filha de 7 anos de idade há 2 anos.</p>

Fonte: elaborado com dados da pesquisa - 06/11/2019.

É evidente nas falas das mulheres-mães a preocupação com o cuidado das/os filhas/os. Todas elas expressam em sua fala uma identidade comum “Mãe”. Mães que cuidam de suas crianças. Uma jornada de cuidar diferente, marcada não somente nas falas, mas nos corpos cansados ao final de um ano letivo, ao final de mais um ano letivo. A maioria delas afirma que o deslocamento se dá devido à necessidade de acompanhar e vigiar as crianças no percurso de ônibus, “...a preocupação é só no ônibus, não tem preocupação com escola aqui não, é só com o ônibus, porque chega ali ‘ó’ para ali 12h50, mais o menos, eles têm que ficar uns 20 minutos ali” (Jurema, nov. 2020), a garantia de que acessem a escola, de que possam estar naquele espaço.

A presença da fala “sou mãe” em todas narrativas e, sendo esta a primeira forma como a maioria das mulheres se identifica, nos remete ao modo como a identidade de mulher está posta em detrimento do materno. Os estudos da psicanálise de Freud têm



grande influência até hoje nesse modo de pensar. Em seus estudos, a mãe é aquela que está sempre em função de outrem. Orna Dorath (2017, p. 95) propõe essa reflexão entorno da identidade da mulher após a maternidade, “uma mãe é uma mãe, sempre tem que agir como mãe e nunca pode escapar de sua identidade como tal”. A identidade da mulher é suprimida, em detrimento de uma outra que lhe colocam, a de mãe.

Esses aspectos constituem identidades de mulheres-mães que se identificam principalmente como mães. As mesmas sinalizam que o cuidar está atravessado pelo sacrifício que cumprem há anos.

No mês de agosto (2019), ao chegar na escola, elas estavam mais dispostas, mais falantes. Era notório o cansaço, porém havia mais disposição. Já no mês de novembro, muitos sinais indicavam o esgotamento dos corpos e o cansaço pela responsabilidade e preocupações de todos os dias.

O mês de março é marcado pelas chuvas, recebidas com muita alegria no nosso sertão e, no corrente ano, elas vieram com mais força. Mulungu até afirmou “*o sol a gente tem sempre, a chuva a gente recebe e agradece*”. Nesse período, algumas crianças enfrentam a dificuldade de andar certas distâncias para pegar o ônibus escolar, fato que amplia o percurso já feito por muitas delas. Outras vezes, acabam por faltar às aulas por ausência de transporte escolar visto que não há acesso às comunidades pelas estradas precarizadas.

Este aspecto afetou a vida escolar da comunidade e também o processo final da pesquisa. Havíamos combinado de nos reunirmos, porém, devido às chuvas intensas desse período, algumas colaboradoras faltaram. Em um desses dias, apenas duas estavam presentes, as quais se mostraram, em certa medida, acanhadas.

Por notar esse acanhamento, apenas me sentei ao lado delas e passamos a tarde juntas, em silêncio, por vezes comentando algo referente a algum movimento que acontecia ao nosso entorno na escola. Outro contexto que impactou de modo ainda mais incisivo foi o advento de uma pandemia que pôs as aulas suspensas em todo país, não sendo diferente no município pesquisado, além de outras diversas atividades consideradas não essenciais que exigissem contato físico entre pessoas no país e no mundo.

O chamado “novo corona vírus”<sup>13</sup> pôs nossas vidas em um contexto de risco à saúde, de morte e, conseqüentemente, exigindo um movimento diferente de reinvenções

---

<sup>13</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, podendo levar a morte, além disso o contágio

das relações sociais e de trabalho, principalmente, a partir do uso de tecnologias digitais como o computador e o celular. Como medida mais eficaz para conter o avanço do vírus, o isolamento social foi posto e, com ele, a suspensão das aulas nas redes de ensino básico e superior em todo país.

Em nosso país, tivemos de lidar com duas realidades difíceis: a das mortes e a do descaso de autoridades, principalmente o do presidente em exercício, Jair Bolsonaro, que descumpriu com a orientações de especialistas, inclusive da Organização Mundial da Saúde. Ao fazer isso, mais uma vez colocou vidas em risco e demonstrou ainda mais o seu descaso com a população e o descompromisso com a verdade. Compreendemos que esta é uma das ameaças que se expressa com faces diferentes no contexto do campo, a falta de acesso a saneamento, falta de controle de entrada de pessoas nas comunidades, ausência de políticas públicas pensadas para as famílias em situação de vulnerabilidade que se agrava com o fechamento do comércio/feiras. As ausências do Estado mais uma vez colocam em condições de maior vulnerabilidade a população pobre, negra, que é também maioria no campo.

Nossos processos passaram a acontecer em um movimento que inicialmente assustou muita gente, mas que nos leva também a reflexões quanto a nossa relação com a natureza, com as pessoas, conosco. Desacelerar e aceitar o ritmo que a terra nos pede, aquietar.

No caso desta pesquisa, precisamos dar novos direcionamentos, os quais ficam como um compromisso aliançado com as mulheres-mães colaboradoras desta investigação. Entendo que esta pesquisa é uma contribuição para um debate epistemológico e político importante no âmbito da academia e da Educação do Campo. Contudo, fundamentalmente, só tem sentido se ressoar na realidade, se puder, de algum modo, pautar questões importantes para essas mulheres-mães. Assim, diante deste contexto de pandemia, houve mudanças nos contornos, tanto pelas questões referentes à necessidade do isolamento social quanto por perceber que alguns caminhos não trariam para elas o almejado.

Parte das demandas acionadas pelas mulheres-mães foram sistematizadas nesta dissertação. Esta dissertação e a síntese destas demandas serão levadas para o Conselho Municipal de Educação, para a Secretaria de Educação do município, em possível

---

pelo vírus é rápido (Fonte: Ministério da Saúde <<https://coronavirus.saude.gov.br/>> acesso em abr. de 2020)

parceria com o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire, da UNEB - *Campus XII*, assim que forem retomadas as atividades presenciais nas escolas, visto que apenas três dessas mulheres possuem o acesso cotidiano aos meios digitais de comunicação com acesso à internet, sendo inviáveis ações *online*.

Em tempos compomos uma síntese acadêmica, a qual poderá endossar os materiais encaminhados para a Secretaria de Educação fortalecendo a reivindicação/denúncia, além de fortalecer e o debate acadêmico sobre Educação do Campo e relações de gênero e maternidade, a última com maior demanda. Seguimos à sombra da mangueira, em uma espera que não é vã, mas repleta de sentidos ressignificados e construídos no decorrer deste processo.

## 2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: UM PANORAMA

Neste capítulo, para situar em que contornos nossa pesquisa se tece, apresentamos um panorama de como se constitui a Educação do/no Campo, bem como a realidade do fechamento de escolas no campo. Destacamos como a negação da Educação no Campo afeta e produz uma realidade nova que perpassa as Mulheres-mães do Campo, com a nucleação que ocorre na cidade em que se localiza a escola pesquisada, e somada a ela as ausências do Estado que produz um movimento de responsabilização das Mulheres-mães do Campo pelo cuidar.

### Educação do Campo: Direito Nosso!

*“Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola”  
(Gilvan Santos)*

Anterior ao debate da Educação do Campo, a educação rural é colocada como forma de manutenção do capital pelo Estado, reduzida a escolinha “cai-cai” sem nenhuma estrutura garantida, com um ensino voltado para formar mão de obra sem considerar os sujeitos do campo e suas especificidades (NASCIMENTO, 2006). Os programas criados dentro do período denominado ruralismo pedagógico tinham como principal preocupação o combate do êxodo rural e, para isso, o ensino objetivava a fixação da/do mulher/homem no campo com uma formação para o trabalho servil e pautado no desenvolvimento econômico, sempre atrelado aos interesses do capital (NETO, 1994).

Essa escola com formato precário está marcada, também no percurso educacional tanto das participantes quanto em minha trajetória. Uma delas narra como era:

*Tinha aquela escolinha, só uma sala só e ali era do primeiro até a quarta série, tudo misturado.*

Conversa: 06/03/2020

As escolas eram todas de classes multisseriadas e na maioria delas a professora cumpria com as funções de mestra, merendeira, faxineira e mesmo diretora. Moura (2014, p. 5) define as classes multisseriada como “um “tipo” de organização escolar que reúne alunos de várias “séries”/“ano” e idade num mesmo espaço”. Abro um parêntese para explicitar que o modelo de classe multisseriada<sup>14</sup> é muito potente, contudo, as condições

<sup>14</sup> Para aprofundar no tema ler Mota e Moura (2013); Hage e Antunes (2010); Santos (2014).

em que a maioria delas funciona/funcionava é/era precária e, conseqüentemente, afetava a qualidade do ensino. Porém, anterior às classes multisseriadas e aos atuais contornos, há um longo percurso servil aos interesses do Capital.

Neste percurso, as populações camponesas começaram a pautar uma educação contra-hegemônica, ou seja, que formasse para a emancipação, uma educação diferente da educação rural que era ofertada. Os Movimentos Sociais são protagonistas nesse movimento que começa a afirmar a necessidade de uma educação distinta para os povos do campo, na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 28 ao citar sobre a escola rural que deverá promover “as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996a), porém aqui a educação ainda é discutida do ponto de vista da adaptação curricular. Com a articulação da ação feminista com sindicalistas na Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação (CNTE), inscreve-se na LDB a ideia de creche como espaço de cuidado e educação. Vale ressaltar a criação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que torna obrigatória a matrícula de crianças desde os quatro anos no sistema educacional, mais adiante falaremos sobre os impactos dessa lei frente ao atual cenário da Educação Infantil no/do Campo (EIC).

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) acontece no ano de 1997, organizado através da parceria entre Universidade de Brasília (UnB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O encontro fortaleceu o debate acerca da educação nos assentamentos e provocou questionamentos quanto a educação dos povos do campo, o debate que gira em torno da Educação Básica do Campo a qual compreende as etapas da educação de modo geral, não se vê nada referente a EIC. Passados 18 anos da primeira edição, no ano de 2015, aconteceu o 2º Enera, como espaço de articulação entre os trabalhadores da educação que seguem na disputa de um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas.

Essa mobilização dos movimentos sociais, sindicais do campo e diversas organizações que defendem os direitos das/os camponesas/es se fortalece e através da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo que ocorreu em 1998 e contou com a presença de educadoras/es do campo, pesquisadoras/es da área, militantes de movimentos sociais. Todas/os impulsionadas/os pela necessidade de ações educacionais

para a população do campo compõem aí o Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Uma das conquistas mais importantes foram as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), as quais definem a identidade das escolas do campo<sup>15</sup> por sua “vinculação à realidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes e à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos” (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.60).

Já as Diretrizes Complementares (Resolução nº2, de 28 de abril de 2008) que além da universalização aciona a permanência e o sucesso escolar em todos os níveis de escolaridade, além de incluir a educação especial, e apontar os processos de nucleação, do transporte escolar, entre outros. Considerando que o texto da LDB ainda está perpassado pela lógica da adaptação, as diretrizes supracitadas, são extremamente relevantes, visto que trazem aspectos importantes das especificidades da Escola do Campo.

No ano de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo e nos anos seguintes vários encontros estaduais e a criação de documentos de apoio a política de Educação do Campo. Outro marco importante desse ano foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que posteriormente teve o acréscimo do Inclusão passando a ser SECADI, essa secretaria tratava de assuntos referentes à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, fato que representa um grande retrocesso no campo dos direitos educacionais.

A educação passa a ser tratada como direito após a CF de 88, assim como para a Educação do Campo ela é direito, com o diferencial de não se resumir ao acesso à escola, distinta da educação formal bancária (FREIRE, 1987), que tende a classificar a/o aluna/o, a Educação do Campo estima a diversidade de saberes, com base na pedagogia Freiriana

---

<sup>15</sup> Uma informação importante quanto a escola no campo é que com a emenda constitucional 9.424 institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que determinou uma distribuição proporcional de recursos em que, na base de cálculo, define valores superiores para as matrículas situadas no campo comparadas às matrículas da cidade (BRASIL, 1996).

que “direciona a formação humana em sua multidimensionalidade, engajada num projeto de transsocial que aponta para uma sociedade solidária, cooperativa, democrática, que rompa com todas as formas de dominação e opressão social” (BATISTA; COSTA, 2010, p. 256-257).

A Educação do Campo conforme promulgado no inciso 4 do artigo 1º do Decreto 7.352.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, s/p).

Há uma separação enorme entre a criação e da efetivação das políticas educacionais, compreendemos que essa distância demonstra a contradição no acesso aos direitos. Molina (2009, p. 310) chama atenção para o fato de que “o avanço na garantia do direito à educação deve ser vinculado à garantia do direito à terra; ao trabalho; a justiça social” educação como condição de existência. A Educação do campo não se define somente como proposta educacional, mas se afigura como luta por uma concepção de Campo e de Educação, um projeto de sociedade. Nesse sentido Caldart, Cerioli e Fernandes (2004, p.27) afirmam:

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

O vínculo com a luta pela terra e por justiça social sempre esteve relacionado a Educação do Campo, fato que nos direciona para a questão agrária e implica no enfrentamento ao capital. A propriedade da terra é vista, atualmente a partir da lógica capitalista da monocultura e uma das maiores tensões é a concentração das terras. Essa expulsão e apropriação dos territórios é em função de que “para sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas” (FERNANDES, 2008, p. 44) essa expropriação da terra que está diretamente ligada ao desenvolvimento proposto pelo capital, em que há a exploração demasiada dos recursos naturais, bem como da força de trabalho.

Já na concepção de desenvolvimento defendida pelos movimentos sociais é a de qualidade de vida sociocultural das populações. A superação do capitalismo e da questão

agraria são elementos estruturantes desse projeto que também é pautado pela Educação do Campo com suas proposições que não se resumem ao ensino escolar. Assim,

O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 92).

Compreendemos o papel fundamental da educação no combate ao projeto de desenvolvimento capitalista e de como ela pode reforçar ou quebrar esse ciclo desempenhado pela sociedade colonial capitalista que explora o campo e o campesinato, que marca desde cedo os sujeitos a partir de parâmetros normativos que somente reforçam desigualdades. Nesse sentido, Onçay (2009, p. 44) destaca que “por si só, a educação não fará o desenvolvimento, porém ela contribui construindo concepções, – os sujeitos – que implicados nas esferas do político, do econômico e do cultural, poderão vir a materializá-lo”. Outro aspecto importante, constantemente reforçado por essa hegemonia, é a separação rural-urbano, a qual trata estes espaços como antagônicos e não complementares (CAVALCANTE, 2010). A valorização do urbano em relação ao campo e o reforço do pensamento de que a cidade é o melhor lugar, o lugar do desenvolvimento, acentua a saída do campo, com efeito na diminuição das resistências coletivas, culturais e de produção em distinção ao modelo e ao modo de expansão do agronegócio.

Caldart (2000) afirma que a construção de um paradigma contra hegemônico é o desafio teórico atual da Educação do Campo, isto significa produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções. O conceito de Educação do Campo, segundo a autora, está em movimento, pois é produzido/surge na dinâmica do campo (CALDART, 2007). Coloca-se em defesa da reforma agrária no enfrentamento ao projeto societário hegemônico e ao capital, materializado no agronegócio. Vincula-se a um projeto popular de desenvolvimento que “se preocupa com as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua produção e sua vivência” (VIEIRA, SANTOS E JESUS 2012, p. 7), com um currículo adaptado as especificidades do campo. Educação que vai além do pedagógico e parte do dia-a-dia, do trabalho, das vivências coletivas, da cultura, da valorização dos sujeitos e saberes do campo.

Uma educação que permita a construção da identidade camponesa e que garanta a formação de sujeitos históricos que compreendam a importância de seu papel no mundo, como nos provoca Freire (2000, p. 79), em *Pedagogia da Indignação*, ao afirmar que “Não



sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Afinal quem são esses sujeitos? Tratam-se das/os pequenas/os proprietárias/os, das/os sem-terra, dos povos do campo os quais compreendemos como: camponesas/es, agricultoras/es familiares, arrendatárias/os, pescadoras/es, ribeirinhas/os, quilombolas, indígenas, assentadas/os e acampadas/os da reforma agrária, fundo e fechos de pasto, entre tantas/os outras/os (BRASIL, 2008). Neste trabalho destacamos as crianças do campo e suas mães que saem do campo para a escola na cidade, olhar e pensar sobre o espólio do direito de acessar a educação nos anos iniciais em sua comunidade, do direito à Educação no Campo. Mas, nosso olhar e fala se colocam principalmente com as mulheres-mães.

O percurso traçado pela Educação do Campo é constituído por muitas conquistas, porém ainda há muito pelo que lutar. Considerando nosso atual cenário político, cabe-nos reafirmar a necessidade de valorizar a diversidade e especificidades presentes no campesinato brasileiro. A medida em que vai constituindo a Educação do Campo, vai provocando novas interrogações e estabelecendo processos e novas demandas ganham visibilidade. Aqui reafirmamos a pauta das mulheres-mães e de suas/seus filhas/os.

***Eu não sei pra quê tirar, né? O menino que estuda na roça, gente, aprende a mesma coisa*<sup>16</sup>: O fechamento das escolas**

*“Eu quero uma escola do campo  
Onde esteja o símbolo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia”  
(Gilvan Santos)*

Considerando a importância do campo como lugar de vida, território de produção de saberes e de multiplicidade, reforça-se a necessidade de uma educação que respeite os diversos, há uma notória tentativa de homogeneização, que se baseia no privilégio do “capital em detrimento do local, que buscam reduzir suas geografias ao reduzirem suas diferenças culturais”. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.123). Nesse sentido, a identidade camponesa precisa ser valorizada. Pensar esse aspecto é entender a necessidade de tratar o campo como lugar da vida, da produção da existência, de cultura, da garantia de acesso a uma escola no campo, uma escola que esteja vinculada ao espaço

---

<sup>16</sup> Fala da colaboradora Jurema, março/2020.

da comunidade. Por muito tempo, e até hoje, ouve-se que a roça é lugar do atraso, que é ruim, reafirmar o pertencimento aquele espaço é fundamental.

**Jurema:** *E 'cê' já mora na roça mesmo né?*

**Pesquisadora:** *Moro*

**Jurema:** *é bom, né? O povo acha assim que é ruim, tem gente que é besta... tem gente, né, tem gente que nem imagina.*

Conversa: 06/08/2019

A fala de Jurema aponta para a imagem construída entorno do 'ser da roça', que por muito tempo e até hoje é tratado como algo ruim, atrasado, primitivo e até selvagem. Partilho, a partir da minha experiência pessoal, que durante todo ensino fundamental, não gostava quando era nomeada como da roça. Muitas vezes, ouvi este termo ser usado como forma de ofensa. Essa fala estava ligada à ideia de atraso e à imagem do Jeca Tatu<sup>17</sup>, o matuto que pouco ou nada sabe.

Contudo, assim como eu, essas mulheres manifestaram o seu pertencimento ao espaço do campo e, junto a isso, afirmam o quanto é bom viver no campo.

**Jurema:** *se a gente não precisasse vim na rua comprar as coisas, não era bom? Se a escola fosse lá na zona rural. [...] Eu estudei na roça.*

Conversa: 06/08/2019

Garantir esse pertencimento sem a ideia de que se deve escolher ou campo ou cidade, pois ambos devem estar unidos no enfrentamento ao sistema colonialista, capitalista e hegemônico. Podemos aqui levantar as questões do tratamento da infância, visto que a escola na modernidade opera com a classificação das/dos estudantes. Para que haja o respeito ao lugar e à identidade camponesa, é necessário que se pense uma educação que, desde a infância, esteja pautada na compreensão das desigualdades sociais buscando transformá-las; que forme para além dos saberes curriculares, que forme sujeitos coletivos e de direitos, uma educação que se coloque como estratégia de enfrentamento à hegemonia do capital (MOLINA, 2015).

Apesar das supostas garantidas leis, enfrentamos diversos problemas na oferta tanto da Educação do Campo quando da EIC como, por exemplo, a ausência de acesso,

---

<sup>17</sup> Jeca Tatu personagem criado pelo autor Monteiro Lobato no ano de 1914, um caipira de barba rala e pés rachados que não gostava de usar sapatos, era pobre, ignorante e desconhecia os hábitos e higiene urbanos, essa imagem até hoje é associada ao povo da roça/do campo uma imagem estereotipada que dista do real.

falta de escolas, a infraestrutura imprópria para atendimento às crianças, bem como currículos e professoras/es não preparadas/os para atender à criança do campo e suas singularidades, bem como pela colonialidade dos saberes, que tem negado as especificidades do campo sem considerar que o campesinato brasileiro é diverso, e marcadamente feminino e negro. Os saberes ancestrais, saberes populares que tem sido ocultados dos currículos escolares (mas não somente) pela colonialidade do saber que nega todos saberes, conhecimentos, filosofias e pensamentos não-europeus (DIAS, 2015). Além das disputas epistêmicas para constituir os sujeitos do campo, suas práticas e saberes no repertório curricular escolar, a valorização da cultura e especificidades desses povos são golpeados pelos processos de fechamento de escolas no campo.

Arroyo (2019) destaca os desafios dessa educação que se põe tanto para docentes quanto para educandas/os, visto que há a negação de condições tanto para o exercício da docência quanto para os sujeitos, os quais destaca como “coletivos sem direito a ter direitos” (ARROYO, 2019). Aqui, afirmamos essa condição com o autor, pois, como denunciemos, estas mulheres-mães colaboradoras da pesquisa, dentre outras, são responsabilizadas por garantir um dos direitos básicos.

Ainda sobre as políticas públicas de Educação Infantil em territórios rurais, Nascimento (2009) constatou a escassez das políticas na atual conjuntura brasileira. Esta ausência contribui para manter a questão da educação da infância do campo em uma invisibilidade do ponto de vista social, cultural e político. Essa negação é histórica e se manifesta especialmente na ausência ao acesso das crianças do campo a EI e anos iniciais do Ensino Fundamental em sua comunidade. Além da vida das crianças, interfere na vida das mulheres-mães do campo, que no caso das colaboradoras desta pesquisa, acompanham suas crianças desde a Educação Infantil (4 anos de idade).

Os dados do Ministério da Educação e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (apud 2005 BRASIL, 2011, p. 4) mostram que:

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 e 5 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente.

Segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher<sup>18</sup> (CNDM) “a insuficiência de oferta de vagas em creches penaliza, sobretudo, mulheres-mães em situação social e econômica precária, em famílias monoparentais, tornando-se obstáculo à inserção profissional de muitas entre elas” (CNDM, 1986).

Nesse sentido, o argumento central desta seção evidencia que a negação do ensino no campo, somada ao deslocamento e à ausência de monitoramento no transporte escolar, tem ampliado essa responsabilização que já é fator socialmente posto às mulheres-mães no cuidado das/os filhas/os. No caso da realidade do campo, isso implica o desenvolvimento da agricultura familiar, que tem se mostrado fragilizada, com os deslocamentos para a cidade:

**Jurema:** *Na região da minha mãe é mais roça mesmo, mas meu esposo trabalha aqui, aí não tem como plantar. Aí eu mexo assim com um mamão, couve, goiaba, ‘pé de uva’ essas coisas assim.... pé de banana, mas só pra ‘nois’. Eu planto uma cebolinha, eu gosto.*

Conversa, 06/08/2019

No processo de compreensão da necessidade da oferta de Educação no Campo, considero importante problematizarmos e desconstruirmos a perspectiva de que a mulher-mãe é a única responsável por educar e cuidar. Bem como, compreender as reivindicações históricas por autonomia e socialização do cuidar entre família, Estado e comunidade, como possível caminho para desmistificar a imagem posta de um impulso sempre pronto a cuidar e sempre responsabilizado pelo cuidado com suas/seus filhas/os. Ao afirmar a necessidade dessa socialização, destacamos que no contexto pesquisado esse cuidar tem sido posto sob as mulheres de um modo ainda maior, pois, além do cuidado materno, tem exercido o cuidado de ‘monitoras no transporte escolar’. Portanto, apontamos a não oferta de escolas no campo como fator que amplia a jornada de cuidados posta para as mulheres-mães.

Entender a escola e a Educação no Campo enquanto direitos das crianças, exige também perceber como o Estado tem papel fundamental neste processo, bem como constituir disputas neste contexto cultural do campo de modo que outros sujeitos também exerçam o papel de tutoras/es legais das crianças nas suas famílias. Escola e Estado devem partilhar a questão do cuidar e educar como definido na CF pelo artigo Art. 205 “A

<sup>18</sup> Criado em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, para promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Essa problematização do cuidar e educar unicamente pelas mulheres-mães do campo significa muito mais disputar as possibilidades de participação de outros sujeitos da família no universo do cuidado infantil, bem como incidir sobre a ampliação da participação das mulheres-mães do campo nos espaços de decisão para promover possibilidades para alteração das desigualdades de gênero presentes, sobretudo, no meio rural. A responsabilização atribuída às mulheres-mães com a tarefa do cuidado e educação das/os filhas/os envolve aspectos ainda mais críticos com a negação das políticas públicas, de modo específico enfatizo as políticas educacionais.

Um olhar generificado sobre este processo implica perceber que a constituição cultural e social da maternidade, inclusive no contexto do campo, aponta para um reconhecimento social das mulheres como boas mães na medida que abrem mão das suas posições como mulheres para se dedicarem intensamente à tarefa do maternar e tudo que é constituído como próprio da maternidade. Entretanto, se consideramos essas mulheres-mães como sujeitos de direitos, precisamos constituir debates da Educação do Campo que questionem e discutam sobre esses direitos, bem como sobre as implicações das responsabilidades postas e das construções sociais sobre a maternidade, neste caso da maternidade no campo.

Acionamos aqui um contexto que evidencia e coloca em relação direta o efeito da (não) oferta da Educação no Campo com a condição de vida das mulheres-mães. Em tempo, apontamos como uma maternidade cuidadora, abdicativa dos seus desejos e de parte do tempo do seu cotidiano, é colocada como regra para as mulheres-mães do campo visto que esta é a única possibilidade para a garantia do acesso e da permanência na educação escolar para as/os suas/seus filhas/os no contexto atual.

Para isso, podemos partir da questão das relações de poder e saber constituidora da vida das mulheres camponesas. Para Scott (1995, p.14), “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre dois sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. De modo complementar a esta definição, Rebecca Pearse e Raewyn Connell (2015, p. 48) tratam gênero como sendo “a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais”, nele estão articuladas as questões étnicas, raciais e de classe, portanto terá delineamentos distintos e simultaneamente próximos conforme cada contexto social, ou

seja ao pensarmos as implicações de gênero sob uma mulher negra, elas são distintas daquelas vivenciadas por uma mulher cis branca, a primeira está evidentemente atravessada além das questões de gênero pela raça. Assim, Rebecca Pearse e Raewyn Connell (2015, p. 46) afirmam que

A maioria das discussões sobre gênero na sociedade enfatiza uma dicotomia. Ao começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela.

O gênero significa, portanto, dentro desta trama epistemológica, um modo binário de significar as relações entre os sujeitos sociais com base no sexo. Masculino e feminino são, assim, produções da cultura (e, conseqüentemente, das relações de saber e poder) que, em geral, são assumidas tomando o corpo-sexo como referente enunciator e criador do gênero desconectando-o da cultura, isto é, naturalizando-o.

Evidentemente, as autoras citadas acima e os propósitos desta investigação se direcionam para discutir o gênero na sua produção cultural. Inclusive, considerando suas perspectivas de constituição da vida, no contexto do campo, é fundamental acionarmos como este binarismo compõe a construção das relações como a divisão sexual do trabalho. Muito latente no meio rural, a compreensão de trabalho ocorre a partir do binarismo e da distinção de papéis sexuais e da divisão sexual de tarefas na família nucleada (BADINTER, 1986). No campo, essa divisão faz com que a mulher, desde cedo, seja responsabilizada pelas tarefas de cuidado. Já no que tange à questão do trabalho no roçado, há uma invisibilização do trabalho feminino, o qual é definido como “ajuda” ao marido<sup>19</sup>.

Conforme essa explicação social pautada no binarismo e explicado com base no corpo-sexo, a mulher é “biologicamente destinada” como responsável pelas tarefas de cuidado da casa, das/dos filhas/os e do marido, e o “amor materno” é tratado como algo intrínseco e decorrente da natureza feminina. Badinter (1985, p.146) destaca que esse pensamento está presente em todos os tempos, em todas as partes, “mas o que é novo, em relação aos dois séculos precedentes, é a exaltação do amor materno como um valor ao

---

<sup>19</sup> Não iremos nos ater a questão da divisão sexual do trabalho, visto que esse não é o objetivo deste texto. Para aprofundar no tema ver: Glucksmann (2000); Maria Mies (1986) e Heidi Gottfried (2013).

mesmo tempo natural e social, favorável à espécie e à sociedade”. Aqui, chegamos a um ponto chave que deve ser colocado como pauta da Educação do Campo.

Quando falamos de acesso à educação básica, especialmente no contexto da Educação Infantil, o acesso e a permanência das/dos estudantes deste nível de ensino é tratado como responsabilidade da mulher-mãe nas famílias. Isto é, a garantia “não oficial” do acesso à educação se dá pela produção generificada de um feminino materno cuidador e abdicador, naturalmente. Este é o cenário principal evidenciado pelo contexto e pelas produções desta pesquisa.

Em consequência disto, apontamos aqui a necessidade da Educação do Campo pautar a categoria gênero como uma de suas prioridades epistêmico-políticas, pois temos ainda no contexto do campo produções sociais machistas e sexistas que constituem um emaranhado de conflitos quando se debate a emancipação da mulher moradora do campo e/ou o alargamento das suas possibilidades de exercício político distinto das expectativas sociais de feminino e agência sobre as escolhas subjetivas. Além disso, reforçamos os debates no âmbito da produção acadêmica em Educação do Campo que questionam a ausência de políticas públicas, em especial, da ausência da oferta de Educação no Campo.

Muitos movimentos de mulheres têm se mobilizado em torno da visibilidade das pautas das mulheres do campo. A Marcha das Margaridas, no ano de 2011, reivindicou o direito à educação para as filhas e filhos das trabalhadoras, como forma de possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres, nas reivindicações referentes a “Serviços e Equipamentos Públicos no meio rural” (tópicos 98, 121 e 122) da Pauta da Marcha das Margaridas 2011:

Criar as condições necessárias para assegurar às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta o atendimento em período integral em creches e escolas de educação infantil, de modo a possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres (Pauta Marcha das Margaridas, 2011).

O Plano Nacional de Política para as Mulheres (2013-2015) também traz em uma de suas metas a ampliação da oferta de creches e de equipamentos e políticas públicas, na cidade e no campo, que por favorecer a ampliação do tempo disponível das mulheres, suscitam sua autonomia até para sua entrada no mercado de trabalho (PNPM, 2013).

Entretanto, o movimento que temos visto é oposto à demanda e luta dessas mulheres e dos movimentos sociais de mulheres que apontam as pautas do campo. O fechamento de escolas no campo, que tem se intensificado nos últimos anos inclusive no

contexto baiano, rompe com o direito da oferta de ensino nas comunidades rurais dito na resolução nº 2, de 28 de abril de 2002 do CNE/CEB que defende a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Campo

Art. 3º A **Educação Infantil** e os **anos iniciais do Ensino Fundamental** serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2002 grifos nossos, s/p).

Deste modo, mesmo com a orientação para que esses processos sejam evitados, a realidade tem se distanciado e o processo de nucleação tem sido posto e o uso de transporte escolar tem se tornado algo comum em muitos municípios. Tal oferta tem destoado do que está dito no Decreto nº 7.352 no artigo 4º item 9, que define a “oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares” (BRASIL, 2010, s/p).

O projeto de fechamento de escolas rurais do município de Guanambi, sertão da Bahia, foi apresentado à comunidade como justificativa para melhoria da qualidade da educação, extinguindo no ano de 2005 todas escolas rurais.

**Mulungu:** *Oh moça ninguém soube de nada não, quando viu eles já tinha tramado aí. Que eles trambica as coisas aí, aí os coitados dos... só vai pro lado dos mais fracos, né? Ia fazer o quê? Só falou assim né, que disse que era melhor, que não sei o que, que lá na roça que era série... que é multisseriada que os alunos tinham mais dificuldade pra aprender, e que vinha pra cá e o primeiro ano foi as mil maravilhas, botou logo um monitor pra cuidar dos menino pequeno, pra enganar, né? Depois, quando foi no outro ano, pegou e tirou...*

Conversa 05/03/2020.

Dentre os muitos argumentos utilizados o mais comum e reforçado é o de melhorias, porém esse discurso efetivamente não se constitui assim para as comunidades do campo, ao passo que, além do descumprimento da lei, há interesses implícitos nessa “política de progressos”. Sales (2013, p. 9) alertam que esse argumento “privilegia interesses de uns em detrimento de outros [...] o acesso, permanência e qualidade no ensino do campo fica obscurecido pela falta de participação popular nas decisões”, como evidencia a fala acima.



Esse é um projeto que serve diretamente aos interesses do Estado em suas alianças com o capitalismo ao reforçar a ideia de que o campo é lugar do atraso e de que a educação de qualidade está na cidade. Isso é oposto a pauta da Educação do Campo que considera a importância da escola na comunidade, uma Escola no Campo. A nucleação rompe o direito do sujeito do campo de ter acesso à educação em seu lugar de origem. Em uma pesquisa realizada com crianças dessa escola foi constatado que os impactos desse deslocamento refletem na construção da identidade e da visão de campo e apontou que:

A criança cresce com o sentimento de que para ter acesso à escola tem que ir à cidade, e isso se naturaliza, como algo comum, quando na verdade é um fato social imposto pela lógica capitalista, que considera as questões educacionais numa perspectiva financeira de gastos e não de investimentos (CARVALHO, 2016, p. 57).

Quando a nucleação é feita do campo para a cidade, além do descumprimento da lei, há um grande impacto na identidade e nos corpos dessas crianças que, para terem acesso à escolarização, são obrigadas a deixarem suas comunidades e deslocar-se aos distritos ou à sede do referido município. Frente a esse movimento de negação de direitos, de negação e ruptura com sua realidade, quando o Estado que devia assumir suas responsabilidades e zelar pela vida, torna-se ameaçador (ARROYO, 2019) o que faremos? Fingir não ver determinada realidade? Fechar os olhos às sombras presentes na espera, na sombra da mangueira, em função do transporte precarizado?

**“ ‘Cabou’, moça, ela que perdeu o ‘fi’ dela...’! Quem paga essa conta?**

“Para vidas privilegiadas é necessário decretar outras vidas ameaçadas, extermináveis. Relações de classe, étnicas, raciais, de gêneros estruturantes das funções do Estado, das políticas públicas, de proteção ou extinção.” (ARROYO, 2019, p.45)

Iniciamos e propomos trazer nesta seção questionamentos entorno dos reflexos e os preços pagos pelas mulheres-mães, alunas/os, quando o Estado privilegia algumas/alguns e rejeita outras/os, ao negar direitos básicos. Como citado na seção anterior, a grande preocupação da maioria das mulheres-mães é o período que passam no transporte escolar, tanto pelo desembarque quanto pelo trajeto em veículos sem garantia de segurança. A frase que inicia essa seção é a fala de uma das colaboradoras se referindo

a um acidente que aconteceu na região, levando à morte uma criança de quatro anos que foi atropelada ao descer do ônibus escolar.

**Mulungu:** *Aqui também, moça. Aqui também morreu [...] o motorista deixou a porta aberta.*  
**Jurema:** *Foi no descer, foi Aroeira\*?*  
**Aroeira:** *Foi.*  
**Mulungu:** *‘Cabou’, moça, ela que perdeu o ‘fi’ dela, porque...*  
**Mulungu:** *E o perigo também o motorista parar e menino atravessar na frente do ônibus. Na hora que desceu, eu espero o ônibus sair e rodo por traz do ônibus.*  
**Jurema:** *Mas ele caiu, ele foi descer caiu. Porque cai, quando é pequenininho de mais, **tinha 4 anos...***

Conversa 06/03/2020 *grifos* da autora

Quanto valem as vidas dessas crianças? Quanto vale o sofrimento dessas mulheres-mães e de suas/seus filhas/os? Judith Butler (2018, p. 184) aponta “O desprezo às vidas perdidas e a seu lamento, a insensibilidade frente ao sofrimento humano e à morte se converte em um mecanismo por meio do qual a desumanização é reafirmada”. Diante dessa produção do Estado sobre quem importa – ou seja, sobre quem tem privilégios e conta como humano no direcionamento das suas políticas - nos perguntamos com Arroyo (2019, p. 32) “em que tempos estamos de Estado protetor ou ameaçador de vidas?”.

Promessas foram feitas. Projetos foram anunciados. Contudo, efetivamente, o que se deu foi o fechamento das escolas do município no contexto do campo. Durante esse processo de fechamento foi distribuída a Cartilha Informativa, intitulada “Rumo a uma educação modelo”, a qual traz como seria a proposta de nucleação das escolas rurais. Dentre essas promessas, há a fotografia de um ônibus com informação de um transporte de qualidade para as/os alunas/os:

**Imagem 7 - Trecho da cartilha informativa “Rumo a uma Educação modelo”**



Fonte: (GUANAMBI, 2005)

Contudo, a realidade é discrepante. Em uma das nossas conversas, falamos sobre o transporte escolar. Perguntei como eram os ônibus, se havia adaptações, se estava em bom estado:

**Mulungu:** *É do normal. O ônibus ‘vêi’ que ‘nois’ vem a janela é alta, mas tem hora que eles sobre ‘pra’ cadeira e enfia a cabeça na janela e fica lá, aí tem hora que o motorista reage lá ‘Oh tira a cabeça daí’.*

Conversa, 05/03/2020)

A falta de proteção, com a ausência dos cintos de segurança e sem a vigilância de uma/um adulta/o, aciona um questionamento: como confiar que suas crianças chegarão a salvo? A falta de manutenção dos ônibus é outro grave problema:

**Jurema:** *Oh menina e uma vez que ‘nois’ vinha, o ônibus não tinha freio, o motorista não podia parar, ele ia bem devagar e mandava pular, eu ia descer caia. Quantas vezes não aconteceu, Mulungu\*?*

**Mulungu:** *(dá risadas.) Que aventura é essa? Meu Deus, isso tinha que denunciar.*

**Jurema:** *Não, é sério. Aconteceu isso com a gente, o ônibus não tinha freio, se não pulasse no chão já era. Ele vai no volante, não para mesmo, vai devagarzinho. Um dia eu pulei, “paf” lá no chão.*

Conversa 05/03/2020

Um ônibus, cheio de crianças, sem freio. Para desembarcar, as crianças precisariam saltar do ônibus em movimento, o ônibus em movimento apenas reduzia a velocidade, para que as crianças desembarcassem. Uma mãe, uma adulta, relata que caiu

algumas vezes ao saltar. Como ficam as crianças? Como confiar? Como ficar tranquila/o em enviar suas/seus filhas/os em um ônibus sem freio? Como afirmar que o acesso à educação está sendo garantido a essas crianças? Como dizer que há a garantia de que essa vida está protegida? Como dizer que existe a garantia de acesso igualitário de todos/as à educação básica?

O reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica (HADDAD, 2012, p. 2017).

O percurso de longos trajetos feito em ônibus que não disponibilizam de equipamentos de segurança é uma realidade existente na grande maioria dos municípios da região, indo de encontro ao estabelecido na Constituição Federal de 1988 que, como direito social, o ensino escolar será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206 § I). Essa igualdade de condições é totalmente inexistente quando pensamos o tempo e as condições para que essas crianças e adolescentes acessem a escola.

Outra promessa expressa na cartilha é a de que haveria um responsável em cada ônibus cuidando das crianças no trajeto comunidade-escola-comunidade:

**Imagem 8** - Trecho da cartilha informativa “Rumo a uma Educação modelo

*Pergunta:* **Como fica a segurança destes alunos?**

*Resposta:* As crianças irão estudar durante seu período de aula normal sem acesso a rua, e em plena segurança no interior de suas respectivas escolas. No interior de cada veículo que transporta os alunos haverá um responsável da própria comunidade para acompanhar a chegada e saída dos alunos.

Fonte: (GUANAMBI, 2005)

No entanto, passados 15 anos, os ônibus ainda não dispõem de monitoras/es. Com o fechamento das escolas, as crianças são obrigadas a enfrentar longas jornadas no transporte escolar, fator que não parece sensibilizar os gestores diferente do sentimento que produz nas/nos docentes.

Se os tempos e os espaços ocupados pelas crianças no trajeto de casa para a instituição de Educação Infantil forem uma preocupação não

apenas dos familiares, mas principalmente da equipe educacional, o atendimento à Educação Infantil terá cada vez melhor qualidade para as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 194).

As mulheres-mães do Campo não são indiferentes frente a essa situação e, em muitos casos, acompanham suas crianças na rotina de deslocamento para a escola da cidade e com elas permanecem durante o período das aulas. Com a Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009 – que definiu obrigatoriedade da educação básica dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assim a matrícula das crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos na Educação Infantil passou a ser obrigatória. Esse fator ligado a ausência de monitoras/es para acompanhar as crianças no ônibus levaram muitas mães a se deslocarem, desde a etapa da educação infantil (4º e 5º períodos):

**Jurema:** *...pois quando ele entrou eu fiquei um ano dentro da sala?! Deu trabalho, ele não era assim não, quando entrou ficou tipo... ele mesmo fala, ele chora. Quando eu saio na rua pra resolver algum papel dele, ele fica grudado ne, Mulungu\*?*

Conversa, 06/08/2019

É importante questionarmos sobre as motivações de serem as mulheres-mães as principais afetadas por esses processos, elas ainda hoje são exclusivamente responsabilizadas pela tarefa de cuidar. As colaboradoras também comentam da sua experiência quando tiveram a necessidade de usar o transporte escolar quando ainda eram estudantes, neste caso durante o ensino fundamental II.

**Mulungu:** *Agora quando eu comecei a estudar também, nois vinha era numa dessas, com a capota.*

**Jurema:** *eu estudei uma vez, mas a nossa uma vez tombou.*

Conversa, 05/03/2020

A precariedade do transporte escolar implica em uma das grandes preocupações expressas pelas colaboradoras da pesquisa, sobre esse aspecto aprofundamos mais adiante, bem como sobre essa maternidade no campo e seus contornos e os mapas que se delineiam dentro do espaço desta pesquisa.

Pensar a importância de que haja um movimento em defesa dos direitos das crianças, adolescentes, das mulheres-mães e de como trazer esse debate até as comunidades, pois como nos aponta Paulo Freire, é imprescindível que os oprimidos tomem consciência de seu papel de sujeito histórico, entendendo-se como sujeitos

coletivos de direito como defende a Educação do Campo, para que se levantem em defesa ao direito a Educação em seu lugar de origem, uma educação que considere suas especificidade, para além disso que entendam o campo como espaço de vida, de lutas, de história. E nesse sentido que como proposta deste trabalho iremos pensar sobre como a maternidade no campo tem se estabelecido, principalmente dentro do lugar de negação de direitos da escola no campo.

### **“Mas hoje as roça hoje não tá nem produzindo mais, antigamente produzia, né?”: A agricultura familiar**

Este tópico apresenta algumas reflexões sobre como o campo tem se modificado e como é importante a nossa identidade e pertencimento serem fortalecidos e trabalhados na escola e na organização acadêmico-política da Educação do Campo. Estas considerações iniciais e importantes são fruto de uma conversa com uma das colaboradoras, que me perguntou:

**Jurema:** *E cê já mora na roça mesmo, né?*

**Eu:** *Moro*

**Jurema:** *É bom, né? O povo acha assim que é ruim, tem gente que é besta... tem gente, né, tem gente que nem imagina.*

Conversa: 06/08/2019

O pertencimento àquele espaço, ao campo, à roça, é marcante. Depois das andanças todas “*Eu morei na roça, morei na rua, morei em SP duas vezes. Agora que tô na roça tem 8 anos... Só que eu tenho orgulho de morar na roça*” (conversa 06/08/2019). Jurema afirma ter orgulho da roça.

A formação da mulher e do homem do campo precisa valorizar sua identidade, seu lugar ao ponto que se sinta parte dele, sinta orgulho, que construa sua identidade. E, ao tratarmos das infâncias, precisamos dizer que a Escola no Campo é parte importante nesse processo identitário, como afirmam Silva; Pasuch e Silva(2012, p. 421):

No campo, a criança ocupa espaços partilhados e constrói sua referência e identidade na relação com as atividades de seu grupo social. As formas de sociabilidade resultam dos modos de produção dessa relação, que, pela convivência densa, não implicam a separação entre adultos e crianças.

Essa socialização que ocorre no campo envolve interações com outras crianças, contudo, o aspecto que a enriquece ainda mais é o fato do espaço, do território em que elas são desenvolvidas. As relações estabelecidas ali com os seus e com a terra, a

produção e o trabalho que, no campo, ocorre em consonância com a vida e de forma natural possuem um caráter formativo de uma riqueza singular, ainda hoje carrego as memórias do “trabalho” que exercia ajudando minha família na casa de farinha, pouco trabalho, muita formação. A Escola no Campo tem também aspectos importantes na formação identitária, como afirma Haddad (2012, p. 215) “Os processos educativos permeiam a vida das pessoas”, a escola assume uma responsabilidade maior, visto que é responsabilizada por grande parte desses processos.

Jurema aponta o quanto é bom estar e se sentir pertencida a um lugar. Como é bom morar na roça, como é bom dizer que este é um espaço importante e rico. “*Tem gente que nem imagina*” e ainda vê esse espaço como negativo, como sinônimo de atraso, de uma vida difícil e sofrida.

No campo, há diversas expressões da vida. Podemos dizer que, na perspectiva do ocidente e eurocentrada, essa relação da vida humana com a natureza se estabelece voltada apenas para a exploração. Faço este adendo porque, em algumas cosmologias e perspectivas ancestrais, há diferentes humanidades nos animais, nas plantas, nos rios e águas salgadas, por exemplo. No campo, há a produção da vida que se dá através da produção dos alimentos, há a produção da cultura, rica em sentidos, histórias e ancestralidade.

Ao pensarmos no nosso Semiárido, é ainda mais necessária a defesa das políticas públicas de convivência, visto que aqui há também o desafio de rompermos as cercas que impedem a/o mulher/homem do campo de produzirem e terem acesso às diferentes tecnologias construídas para a ampliação das condições de vida nestes contextos, como as tecnologias de armazenamento de água. Além disso, precisamos disputar a compreensão que compõe o semiárido apenas a partir das suas ausências, para compreender que aqui há sim inúmeras possibilidades de produção, algumas delas únicas. Como afirma Malvezzi (2007, p. 9), “o Semi-Árido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

É certo que há um movimento diferente no campo. Como é de se esperar, não ficou inerte ante à modernização e às tecnologias. A chegada de tecnologias, mesmo que em diferentes proporções, assim como na cidade, afeta os modos de vida, as relações e, no contexto do campo, afeta também a produção. A roça, antes vista como lugar do atraso, ganha novos moldes:

**Jurema:** *Mas a roça hoje tá tão boazinha. Não tá boazinha? Antigamente não, antigamente não tinha energia, pra mim não tinha não. Eu fui pra Monte Alto, daí voltei, e outra vez eu fui pra SP, era pequena, quando cheguei, minha fia, chorei. Já tinha meus colegas, já tinha televisão, cheguei lá não tinha, e eu não perdia uma novela.*

Conversa, 06/08/2019.

Ainda que em algumas regiões os serviços básicos tenham tardado a chegar, em outros esses serviços foram possíveis através de políticas de desenvolvimento para o campo. Este processo se intensificou após o golpe de 1964 e com a ditadura militar que impulsiona essas mudanças. Ocorrendo sem a distribuição da terra (ALENTEJANO, 2012), afetou/afeta não somente o modo de produzir, mas também as relações de trabalho e a própria relação com a terra, com os alimentos, os quais agora são vendidos como parte de um grande “pacote tecnológico”. A modernização da agricultura tem sua face colonial (ALENTEJANO, 2012), para compreender isto basta olharmos para a história, nota-se que a implementação dos chamados ‘pacotes tecnológicos’ que acompanham um modo de produzir que desconsidera totalmente a relação com a terra, com as sementes, com o tempo, ou seja, um modelo de produzir que é expressamente diferente dos saberes ancestrais que valorizam o vínculo com a terra. A modernização agrícola, desconsidera os modos de produzir das/dos pequenas/os agricultoras/es e lhes expropria de seus saberes, tratando-os como menos importantes, ou mesmo como ultrapassados. Há uma disputa de poder-saber quando falamos nos modos de produzir dentro da sociedade colonial/capitalista.

Essa modernização, antes apenas na produção agrícola, estende-se no decorrer dos tempos até a área de comunicação, com a chegada da energia elétrica, produzindo outras relações com o espaço-tempo concomitantes com produção de novas formas dos sujeitos se relacionarem. Junto a isso e à migração campo-cidade, a identidade de ser da roça se constitui com orgulho:

**Jurema:** *A gente tem que ser o que a gente é, ne não? Ah tem gente que fala ‘de roça, ser de roça’, gente quem mora na roça é a mesma coisa. Eu falo, ó eu sou da roça e tô na rua aqui a mesma coisa, a gente vem, a gente tem de tudo. O povo acha assim que a gente vem da roça não tem condições, que acha que mora na roça é ‘coitadim’.*

Conversa 06/08/2019.

Importa falar mais sobre um movimento que afasta/retira moradoras/es do campo da produção agrícola. Na fala das colaboradoras, fica evidente essa redução na produção, “que o povo lá do pessoal nosso tá trabalhando quase tudo na rua. Só vai morar”, a roça



que cada vez mais tem se tornado o lugar ‘de morar’ ou apenas do lazer. Aqui, vale abrir um parêntese para ressaltar que uma Educação do Campo não pretende formar os sujeitos somente para a vida no campo, buscamos valorizar aquele espaço como rico, em produção de vida, de alimento e de cultura. Uma educação que feche as possibilidades de vivências, que forme somente para uma realidade, sem ajudar na construção de um pensamento crítico e de reconhecimento do seu lugar ali, está apenas repetindo o que a educação capitalista já faz, porém, direcionada à uma realidade diferente. Quando falamos em Educação do Campo, falamos sobre educar de modo que pautar os contextos e os sujeitos diversos, valorizando as potencialidades ali presentes. Nesse sentido, ressaltamos que a ideia de fixar no campo é premissa da Educação rural, nós que lutamos por Educação do Campo, lutamos também para a compreensão de que há inúmeras possibilidades no Campo.

A ausência da escola no campo reflete diretamente no contexto campesino não somente nos corpos que se deslocam, mas também no modo de produção. No caso das mulheres-mães, também afeta diretamente as questões da agricultura familiar, pois não há tempo para dedicar ao cultivo da roça, da horta. Jurema conta que o cultivo é para consumo próprio. O marido trabalha na cidade e ela que empenha suas tardes no vai e vem e espera na escola:

*Na região da minha mãe é mais roça mesmo, mas meu esposo trabalha aqui, aí não tem como plantar. Aí, eu mexo assim com um mamão, couve, goiaba, ‘pé de uva’ essas coisas assim.... pé de banana, mas só pra ‘nois’. Eu planto uma cebolinha, eu gosto.*

Conversa 06/08/2019.

O exercício de acompanhar suas crianças até a escola faz com que sua produção seja em pequena quantidade, apenas para consumo. As possibilidades de exercer a agroecologia nos quintais produtivos são afetadas por essa realidade, o cultivo é somente para o consumo próprio. Talvez uma troca ou outra com a vizinhança, mas não há uma produção em uma escala maior, pois seu tempo é empenhado no deslocamento até a escola na cidade. Sua fala levanta o questionamento “*Se a escola fosse lá na zona rural, num era bom?! (não compreendi) foi (cita o nome do ex-prefeito) que tirou, desfez da roça, né? Eu estudei na roça*” (conversa 06/08/2019). E se essa escola fosse pensada para os sujeitos? E se ela fosse de fato vinculada com a realidade, com as vivências, com o território? E se essa escola fosse uma Escola do/no Campo?

### 3 MATERNIDADE E O CUIDAR: MODOS E SIGNIFICADOS

Neste capítulo, buscamos mostrar como as construções do feminino, problematizadas aqui como produções de gênero, articulam-se e se constituem socialmente, bem como evidenciar a ideia da maternidade dentro de um viés ocidental se estabeleceu ao longo da história e se consolidou pelo mundo. Entender como, historicamente, o ser mãe vai se instituindo a serviço de interesses e do controle dos corpos femininos. Tais ponderações nos direcionam para reflexão sobre a maternidade das mulheres do campo, (re) pensando os significados e sentidos de mulheres-mães do campo sobre a rotina do cuidar, aqui marcada pelo ir e vir e pela espera diária na escola na cidade em Guanambi-BA.

#### **As relações de gênero no contexto do campo brasileiro: a experiência das mulheres e a maternidade em Guanambi/BA**

Mulheres pobres, mulheres negras, mulheres mães, mulheres *cis*, mulheres *trans*, mulheres camponesas, mulheres quilombolas, mulheres indígenas, mulheres de terreiro, mulheres pescadoras, todas elas com singularidades, com experimentações distintas e posicionalidades em relação à experiência do ser mulher na modernidade. Mulheres que, em geral, são posicionadas como “destinadas” às tarefas de cuidado, ao que desde cedo são direcionadas, ensinadas e exigidas. Às meninas são dados brinquedos que lhe incentivam o cuidar, proteger, servir. Encorajadas a isso com a justificativa de que é parte de seu instinto (ADICHE, 2017). Há um movimento de controle direcionado aos corpos como chamam atenção Rebecca Pearse e Raewyn Connell (2015, p. 93):

Está claro que os corpos são afetados por processos sociais. O modo como nosso corpo cresce e funciona é influenciada pela distribuição de comida, costumes sociais, guerras, trabalho, esporte, urbanização, educação e medicina, para citar apenas as influências óbvias. Todas essas influências são estruturadas pelo gênero. Então não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui de propriedades do corpo. Eles também precedem o corpo, formando condições e que este se desenvolve e vive.

Tais formas de direcionar o corpo feminino foram e são moldadas até os dias atuais a partir de interesses de todo um sistema, amparadas por estudos, com moldes ocidentais, que se espalharam como verdades por grande parte do mundo.

Historicamente, as mulheres desde veem um “destino” traçado, um roteiro de vida que lhe é socialmente posto como natural e obrigatório, e isso no passado já tinha ligação direta com a classe social que ocupavam, o que atualmente ainda é algo marcado. Falci (2004) relata sobre essa realidade no século XIX, as mulheres das classes menos abastadas, além do cuidado dos filhos, precisavam ajudar no sustento de sua família, porém era preciso que estivessem atentas ao modo como viria essa ajuda, pois, concomitante a isto, estavam as questões ligadas à moral. A mulher “que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da ‘mulher pública’” (FONSECA, 2004, p. 516). A mulher perfeita e aceita pela sociedade devia estar sempre submissa.

O desenho traçado para essa mulher tinha relação com diversos fatores, e a receita para uma mulher ideal daquela época “envolvia uma mistura de imagens: a mãe piedosa da Igreja, a mãe-educadora do Estado positivista, a esposa-companheira do aparato médico-higienista” (FONSECA, 2004, p. 528). Apesar da mulher assumir novos papéis na sociedade atual, a figura feminina ainda é associada a maternidade e ao cuidado, em especial a dedicação a sua família. Compreendemos também que essa é uma construção social, “temos um ideário cultural de que as mulheres são sensíveis, dóceis, amáveis, frágeis, gentis, cuidadosas, cuidadoras, e ocupam-se, sobretudo, do privado, da família, das “coisas” de mulher e, principalmente, do cuidado do outro” (REIS; ITERER, 2017, p. 7).

Aqui, cabe-nos entender como a categoria gênero produz e articula a ideia do sentimento materno, vinculando-o ao feminino. De acordo com a perspectiva pós-estruturalista,

[...] o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos que instituem essas distinções – biológicas, comportamentais e psíquicas - percebidas entre homens e mulheres (MEYER, 2004, p. 15).

Tal conceito contribui para a construção de uma imagem estereotipada que desde cedo é imposta socialmente, como afirma Chimamanda Ngozi Adiche (2017, p. 28) “Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade”, um exemplo muito real é referente a gravidez tida e posta como um

caminho natural e obrigatório à todas mulheres, um “dom” nato. Para Meyer (2006) tais enunciados fazem parte de um processo de “politização da maternidade”, a qual “não é inovadora, mas que atualiza, exacerba, complexifica e multiplica investimentos educativo-assistenciais que tem foco as mulheres mães”

As justificativas para este “dom da maternidade” partem sempre da premissa de que a mulher - cis, dotada de aparelho reprodutivo feminino, especialmente o útero, tem como predestino a maternidade. Ao acionarmos este conceito, nos referimos à toda bagagem socialmente proposta à mãe como naturalizada. Essas construções são atravessadas pelas questões de gênero que, como afirma Meyer (2004, p. 15),

nos afasta de abordagens que tendem a focalizar subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e homens, para aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

Assim como nas construções em torno do feminino que são atravessados por relações de poder, também a maternidade é construída historicamente, sendo moldada em detrimento de interesses de cada momento. Contudo é importante ressaltar que a construção da identidade de gênero se dá pela identificação dos sujeitos social e historicamente como feminino e masculino (LOURO, 2011). Desse modo, o pensar as construções do feminino e masculino entendemos que este é:

Um processo que se inscreve nos nossos corpos, definindo-os e catalogando-os como corpos de homens e mulheres. E exatamente porque o conceito de gênero aponta para a pluralidade e a conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário considerar que essa pluralidade se expressa pela articulação de gênero com outras marcas sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. E, também, que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas, por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos de sua vida (DORNELLES, MEYER, 2013, p. 49-50).

Portanto, interessa compreender os processos em que estão envoltas e se constituem essas mulheres e suas experiências de maternidade, compreendendo-as múltiplas e particulares socialmente. No contexto do Campo, essa diversidade também é

presente e latente. Mulheres que em suas vivências são muitas e expressam lutas e resistências.

Ao pensarmos a maternidade no Campo é importante compreender os movimentos que compõem tal contexto, pensar as mulheres e suas especificidades. E ao falarmos sobre maternidade no campo é importante considerarmos de modo articulado as relações de gênero que perpassam a organização da vida e do campo. Por exemplo, o trabalho é um ponto de análise visto que há uma divisão, que nesse contexto se mostra ainda mais latente, pois às mulheres cabe o espaço privado enquanto ao homem é destinado o espaço público. Sobre isso, Lorena Holzmann (2006) explica que quanto a essa divisão, as tarefas consideradas femininas estavam direcionadas às atividades consideradas reprodutivas e aos cuidados (de idosos, crianças, incapazes e o lar), restringindo a atuação feminina à esfera privada. Já as questões sociais acionadas em espaços políticos, atividades relacionadas ao espaço público, ficam sob encargo dos homens.

Tal divisão reflete até hoje no modo de organização dos trabalhos, a mulher é direcionada ao cuidado, da casa, das/os filhas/os, até mesmo do marido, quando está trabalha na roça tem sua ação tratada como ‘ajuda ao marido’, definição extremamente injusta, visto que enfrenta jornadas múltiplas de trabalho. Ou seja, as mulheres do campo assumem a tarefa de cuidar da casa, das crianças, preparar o almoço e cultivar a horta, e somando a isso trabalha na roça/plantio, uma jornada que não se encerra ao final do dia ao chegar em casa, mas que se estende e muitas vezes começa muito antes da jornada de trabalho exercida pelo homem. Há ainda a invisibilização e desconsideração do cuidado como trabalho, o cuidado que, ainda é visto como obrigação natural da mulher, ‘apenas’ seu papel enquanto mulher, gerando assim, uma invisibilização do seu papel na agricultura familiar, como bem destacam Costa e Nunes (2014, s/p).

suas atividades não são consideradas como trabalho por não terem um retorno econômico. Suas atividades não são consideradas trabalho, e portanto, não fazem parte da composição da renda familiar, sendo consideradas apenas uma extensão das suas atividades domésticas, não remuneradas. O que torna invisível o papel da mulher na agricultura familiar. Isto se deve a propagação de representações patriarcais, onde o trabalho da mulher é considerado apenas uma ajuda, ocupando uma posição de subordinação, o que dificulta o reconhecimento da mulher como trabalhadora rural

Aos homens são atribuídas “às atividades vinculadas à esfera produtiva, enquanto as mulheres à esfera reprodutiva, e ao mesmo tempo em que há uma maior valorização

do trabalho masculino e eles exercem as atividades de maior valor agregado”, esse movimento se dá a partir do aprimoramento da agricultura:

Os homens agora eram responsáveis, em geral, pela plantação; a assistência feminina era vital, mas cabia aos homens suprir a maior parte dos alimentos. A taxa de natalidade subiu, em parte porque os suprimentos de alimentos se tornaram um pouco mais seguros, em parte porque havia mais condições de aproveitar o trabalho das crianças. Era o cenário para o novo e penetrante patriarcalismo. Essa foi provavelmente a razão principal de os homens assumirem a maior parte das funções agrícolas, já que a maternidade consumia mais tempo. Dessa forma, nas vidas das mulheres passaram a ser definidas mais em termos de gravidez e cuidados de crianças. (STEARNS, 2013, p. 32)

Segundo Faria (2009, p.21), o que se percebe, de modo geral, no campo “é a existência de uma enorme desigualdade, que é marcada profundamente pela imbricação de classe, gênero e raça-etnia. .... Outro elemento a ser considerado na análise da situação das mulheres no campo”, principalmente, se investirmos em uma análise do campesinato nordestino.

Todo esse processo historicamente existente deixou marcas nessa divisão sexual do trabalho, onde as tarefas ainda são definidas como sendo naturalmente das mulheres e outras dos homens em diversos espaços. Exemplo disso, são as questões ligadas à maternidade que fazem parte do denominado trabalho reprodutivo e é algo muito presente e marcado na vida das mulheres do campo, algo como parte de um destino e projeto de vida. É muito comum que haja no imaginário das pessoas daquele contexto a necessidade de que a mulher seja mãe (e não mãe de apenas um, mas de dois ou mais, para que não haja solidão).

A responsabilidade pela esfera privada, de cuidar das/os filhas/os ainda é mais fortemente direcionada às mulheres, bem como os afazeres domésticos. Embora sejam consideráveis os avanços neste sentido, no contexto desta pesquisa, por exemplo, é algo marcado e perguntei a uma das mulheres, do motivo de não serem os pais que se desloquem no acompanhamento das crianças à escola ou que venham apenas uma vez ou outra, a resposta é que “*Eles têm outros trabalho, né?!*”. De fato, não há dúvidas de que exerçam outros trabalhos. Mas, elas também não têm outras tarefas realizadas às pressas para vir à escola (ponto que aprofundamos adiante)?

No caso das colaboradoras desta pesquisa, há que se compreender que também são constituídas a partir de experiências outras que vão além dos contextos desta pesquisa, e afetadas pelo processo de vai e vem cidade-campo. Além disso, pensar a responsabilização e as ausências que implicam diretamente na vida dessas Mulheres-mães

do Campo que se colocam como responsáveis pela garantia da frequência de seus/suas filhos/as na escola. Antes é importante traçarmos um breve panorama dessa construção sócio-histórica da maternidade.

### **Maternidade: Uma Construção Social e Histórica**

O Dicionário Aurélio caracteriza mãe como “Mulher que tem ou teve filho ou filhos; Mulher carinhosa; protetora; que deu origem a outras coisas da sua espécie” (AURÉLIO, 2018). Ao realizar a busca por “ser mãe”, na plataforma *Google*<sup>20</sup>, os resultados são ligados aos “sacrifícios e a benção da maternidade”, o segundo maior e com mais destaque.

Na Umbanda, religião de matriz africana, há uma maternidade presente com as Mães de Santo que são uma das “responsáveis pelos cuidados, orientações, obrigações religiosas na busca de um bem-estar físico, psíquico e social na lida com o sobrenatural, com as energias, com o cumprimento das regras, dos preceitos e dos fundamentos” (CANTUÁRIO, 2009, p. 131), sua maternidade, como sacerdócio, não está vinculada a um sistema simbólico patriarcal, assim o lugar materno nas relações é outro.

Nas comunidades indígenas, aldeadas ou não aldeadas, de povos diversos, há aproximações e distanciamentos com relação aos modos de viver a maternidade, ela é diversa em suas vivências. Na reportagem “Maternidade Indígena”<sup>21</sup>, feita por Andressa Dreher, são expressas várias tradições, mas há pontos comuns “todas levam em consideração o que os mais velhos falam. Algumas ouvem e discordam, naturalmente. A maioria também respondeu que é feliz quando seus filhos estão felizes, saudáveis e bem encaminhados. Cada uma na sua visão do que é estar bem encaminhado” (DREHER, 2016). Mãe não é tudo igual, mãe indígena muito menos.

A maternidade como produto sócio-histórico se constitui nas tramas das relações de saber e de poder e está alicerçada em representações coletivas. O Brasil, país fundamentado em uma cultura patriarcalista e machista, ainda defende como dever da mulher cumprir o papel de esposa e mãe, boa mãe.

Os fatores que direcionam a sociedade a estabelecer e constituir a maternidade à mulher partem das dimensões políticas, culturais, religiosas e sociais. A pesquisa apresentada no livro “Mães arrependidas” (2017) da autora Orna Donath aciona os relatos

---

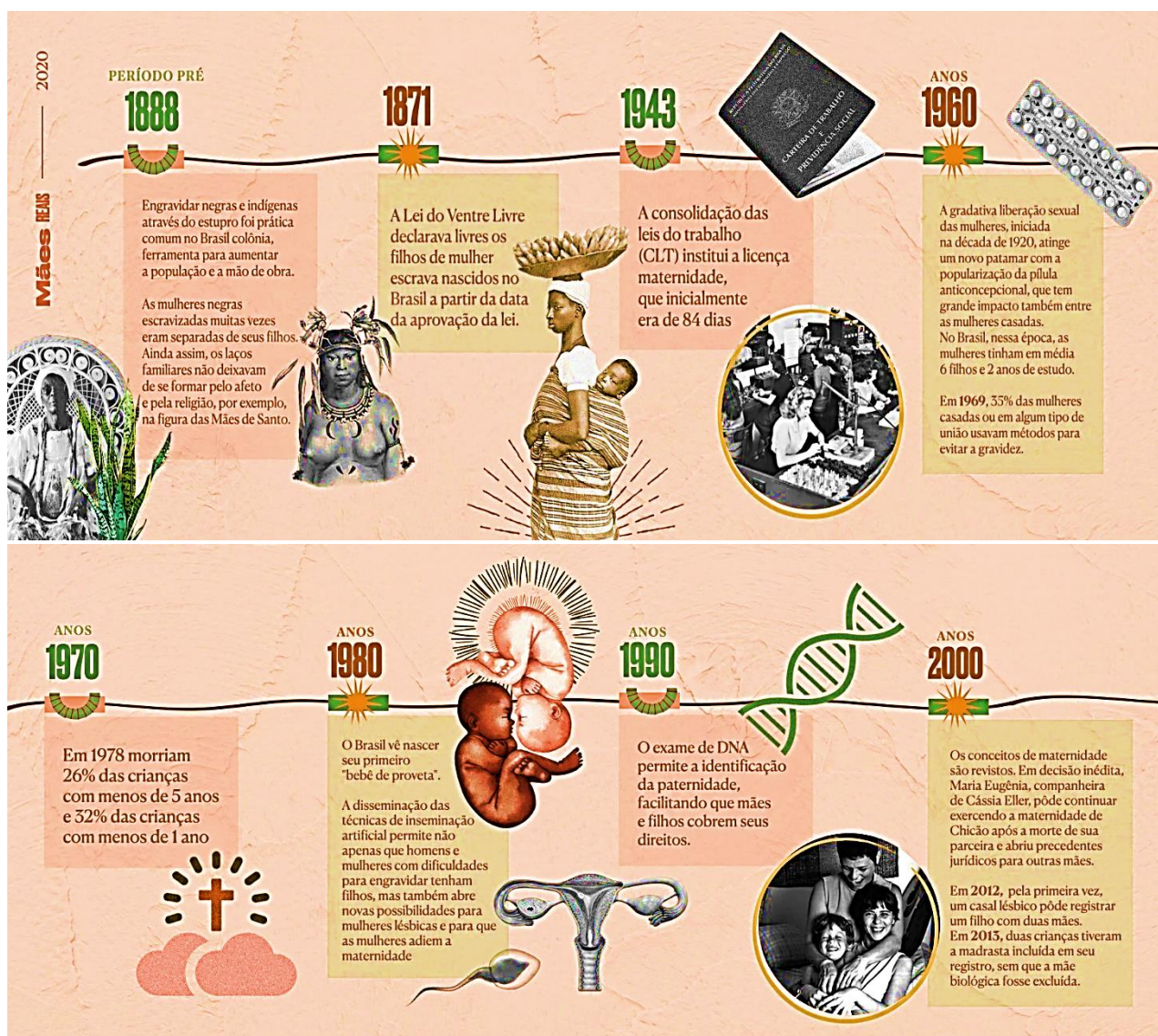
<sup>20</sup> Acesso em 13/03/2019

<sup>21</sup> Disponível < <https://azmina.com.br/especiais/maternidade-indigena/> > em acesso em 11/11/2019

sobre a maternidade de mulheres-mães com ênfase para os desabafos sobre as exigências que compõem a jornada de ser mãe. Dentre as mais destacadas, se encontra o da abnegação de si em detrimento das imposições sobre ser cuidadora e materna. As mesmas mulheres afirmam sentir medo e receio de expressar esses sentimentos, pois consideram o julgamento social sobre elas ainda mais duro.

Abaixo segue uma linha do tempo, em que aparecem algumas marcas importantes no ideal de maternidade que perpassam o tempo e chegam até os dias de hoje, alguns dos acontecimentos serão aprofundados nesta seção:

**Imagem 9 - Linha do tempo da maternidade**



Fonte: <http://maesreais.meiacincodez.com.br/timeline/>



Esta imagem nos ajuda a disputar as narrativas de romantização da maternidade fundadas na perspectiva da essencialização do materno nas mulheres a partir de referentes biológicos, como a presença de útero e a possibilidade reprodutiva. Se analisarmos a imagem acima, podemos problematizar como a maternidade foi posta a serviço de interesses econômicos e produtivos. As mulheres indígenas e negras que foram vítimas de estupros e ‘maternaram’ para servir as necessidades de mão de obra e produção. Aqui a maternidade não estava diretamente vinculada as ideias de amor, mas de produção e o trabalho reprodutivo servia para o mesmo.

Desde meados da década de 80, os escritos sobre a construção da maternidade se intensificaram na América e na Europa. Uma das autoras que tem se dedicado a este tema é a filósofa feminista Elisabeth Bandinter (1985) que apresenta os contornos históricos que perfazem a ideia da maternidade, com destaque para as influências da psicologia freudiana. Estudos que tencionam a naturalização da maternidade como exercício do sentimento de amor mais verdadeiro e que, assim, problematizam as construções sociais e políticas acionadas cotidianamente. Junto a ela, Aminatta Forna (1999) também nos ajuda a pensar nesta temática da maternidade e sobre a construção do sentimento materno como uma produção histórica e social conforme interesses de cada época. Um exercício de análise que também deve investir no presente evidenciando e, ao mesmo tempo, colocando em suspensão a naturalização da maternidade, como algo compulsoriamente ligado ao corpo feminino e, de modo mais acentuado, ao corpo feminino *cis*. A maternidade é tratada como efeito biológico e natural da condição possível de genitora de uma mulher, colando assim ao materno a representação de sentimento de cuidado natural e instintivo de um corpo capaz de gerar um/uma filho/a e não como exercício político acionado eticamente pautado pelo cuidado. Nesta condição do exercício ético do cuidado, o materno pode ser construído e exercido e vivido por mães não genitoras e/ou trans, por pais, por responsáveis, etc. O materno, assim, é uma posição de sujeito, uma proposição de exercício na relação consigo e com outro.

Nos debates de gênero, a maternidade é um dos temas centrais que engloba muitos outros debates, está “enraizada material e simbolicamente variando segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos” (MOREIRA, 2009, p. 14). O fato é que a maternidade é ainda tratada como o caminho de destino de toda mulher, ela ainda é um aspecto que define o ser mulher, aqui, nos referimos ao ter ou não ter filhos, há a idealização de que é papel da mulher ser mãe, uma mãe cuidadora. O argumento da natureza que se torna grande e principal reforço para a imposição das “leis maternas”

(Bandinter, 2011) como referentes normativos da vida de mulheres cis, por exemplo. Ter a condição reprodutiva e abrir mão de gerar constitui-se, ainda, em algo impensável visto que a maternidade é uma posicionada como uma etapa e uma condição para a completude, para a plenitude na trama heteronormativa que constitui as expectativas e referências de feminilidade na modernidade.

Mexer no ideal da maternidade é mexer em estruturas sociais complexas, estruturas de saber e de poder que remetem ao controle dos corpos. A maternidade é parte de uma estrutura de controle social dos corpos femininos em que notamos as construções sociais apontadas como aspectos de controle e ‘justificativa’ para a desigualdade social. Pois, os discursos que sustentam esta perspectiva essencialista de materno responsabilizam apenas o feminino pela tarefa de cuidar.

Nesse sentido, a instituição familiar, como vemos hoje, é também produto de um processo histórico a serviço de padrões e interesses sociais e políticos hegemônicos. É importante visibilizar a sua construção para que tenhamos condições políticas e epistemológicas de pautar sua desconstrução. Nesse sentido, Ariès (1981), Badinter (1985) e Costa (1989) indicam a exaltação ao amor materno “instintivo” e “natural” como aspectos recentes na história da civilização ocidental. Um mito arquitetado pelos discursos filosófico, médico e político a partir do século XVIII.

Há aí um novo investimento em uma construção do que é infância que implica e articula uma outra posição do que deve ser a maternidade. Diferente do discurso ocidental, a maternidade é tratada, por exemplo, “como sagrada nas tradições de todas as sociedades africanas. E em todas elas, a fertilidade da terra é tradicionalmente ligada aos poderes maternos das mulheres” (AMADIUME, 1987, p. 191).

Na idade média, na Europa, a maternidade era considerada sem valor, pois a ênfase era dada ao poder paterno (BADINTER, 1985). O homem era posicionado como superior à criança e à mulher, assim era naturalmente autoridade em relação a eles. Com a modernidade, vem uma outra visão para a infância, e com ela emerge a necessidade de uma nova forma de organização familiar, a família nuclear burguesa. Por consequência, foi preciso cunhar também um modelo ideal de conduta feminina.

Ariès (1981), que é referência nos estudos sobre infância, relata como se dá sua construção até chegar ao modo como concebemos hoje e que traz implicações para a origem de um novo ideário de família e de maternidade e nos possibilita pensar sobre eles. A princípio, a criança era vista como adulto em miniatura e, durante muito tempo, não era vista como ser em desenvolvimento. A criança pequena era entregue aos cuidados

das amas de leite que tomavam conta de um alto número de crianças. Poucas crianças sobreviviam em função das condições precárias e de um referente de poucos cuidados. Badinter (1985) assinala que esse costume era comum e se estendeu à todas as camadas urbanas fim do século XVI ao início do século XVIII. Outra prática comum era o abandono de crianças e a substituição por outra “melhor” que atendesse às expectativas dos pais da época. O amor materno não era algo presente e nem sugestão de afetividade no ocidente (ARIÈS, 1981).

No final do século XVII, investe-se na preocupação com a morte das crianças e o surgimento da infância como preocupação social, como concebemos na modernidade ocidental. Assim, a partir deste período até o início do século XVIII, há uma reorganização da família e surgem instituições para a criança. Um novo sentimento é construído como referente e naturalizado na família burguesa, especialmente entre a mãe e o/a filho/a: "o sentimento de família, ‘essa cultura’, centralizava-se nas mulheres e crianças, com um interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto da mulher” (ARIÈS, 1981, p. 25).

A família, mais especificamente a mulher, é agora responsável pela educação e cuidado com as/os filhas/os. A criança, antes pouco considerada, se torna o centro das atenções de diferentes instituições como a família, a escola e a ciência. Uma nova era começa em que o bebê e a criança tornam-se o foco do cuidado materno, a mulher deve assumir qualquer sacrifício para que seu filho sobreviva, inclusive amamentá-lo (BANDINTER, 1985).

No final do século XIX, o referente de família com sentimento-cuidado pelas crianças se estende por toda classe popular e, junto a isso, há um florescer da literatura sobre o cuidado infantil e o fortalecimento das famílias produzindo uma normatização social da família (DONZELOT, 1986). Os discursos que se formam na defesa da criança, que agora é importante para a sociedade burguesa, reforçam a mudança da atitude da mulher, do discurso econômico de incentivo ao aumento populacional e do liberalismo que vem aliado ao discurso econômico da *liberdade, igualdade e a felicidade* individual. A “nova família” é fundada e fincada nos ideais capitalistas e interfere nas regras comerciais e nas relações individuais. Uma indústria voltada para a perspectiva do cuidar mais a perspectiva da mulher-mãe de exclusiva dedicação a criança se constituem. Com a justificativa da sua “natureza”, a mulher é direcionada ao espaço privado.

Para além disso a cobrança do ser boa mãe, daquela que cuida e que é responsável não somente por gestar, mas pelo desenvolvimento psicológico, físico, intelectual e

emocional da criança que deverá se tornar um adulto exemplar. A culpa pelos desvios de comportamento, pela ausência de saúde é direcionada à mãe. Como relata Orna Donath (2017, 60-61), o julgamento da boa mãe ou de uma mãe ruim é constante e se dá “não apenas pelo que fazem ou deixam de fazer, mas também por causa das circunstâncias nas quais conduzem a relação mãe-filho e de quem são”.

Esta relação também é marcadamente diferente ao observarmos campo e cidade. Os estudos de Elizabeth Bandinter apontam que as condições de vida da mulher camponesa eram extremamente distintas. Estas, muitas vezes, serviam de ama<sup>22</sup> à mulher abastada da cidade que teve para si outras possibilidades de distração, enquanto a camponesa segue cumprindo com suas ‘obrigações naturais’ de doação pelo cuidado com filhas/os, família, casa (BANDINTER, 1985).

Notamos como, historicamente o papel da mulher cis tem sido associado ao de mãe e esposa. Socialmente, a maternidade é tratada como um destino do qual a mulher cis não pode fugir. No livro *O segundo sexo*, Simone de Beauvoir (2009) ao falar sobre o modo como o ser mãe era concebido, afirma que a mulher deveria acolher e desempenhar como missão e somente se realizará enquanto mulher quando aceitá-la de bom grado, tal imagem fora associada a mulher e se articulava com outros interesses.

Com as colaboradoras da pesquisa não é diferente, o movimento de deslocamento de suas casas para acompanhar seus/suas filhos/as na escola feito há 3 anos pela maioria delas é tratado como algo ligado ao amor maternal. A fala de Mulungu deixa explícito que é feito com amor, por amor: “*Moça, quando a gente faz uma coisa por amor, eu falei eu não, Deus dá força a gente assim, que eu fico de boa*” (Mulungu 06/08/2019). Elas cuidam e afirmam, em outras palavras, ser mais uma das tarefas de amor.

A partir do momento em que uma mulher se torna mãe, costuma se iniciar uma reação infinita a uma realidade completamente nova; seu corpo e sua vida podem se transformar no centro de relações conflituosas saturadas de sentimentos complexos, frutos da percepção comum de como uma “boa mãe” deve ser, se comportar e se sentir, em decorrência do “simples” fato de que ela agora é responsável pela vida de outra pessoa e da incerteza dos desdobramentos de longo prazo no que diz respeito aos filhos (DONATH, 2017, p. 62).

---

<sup>22</sup> As amas de leite eram encarregadas de amamentar as crianças filhas das elites, na maioria dos casos se responsabilizava por um grande número de lactantes o que levava a um grande número de óbitos. Em casos de famílias mais abastadas, que contratam uma ama exclusivamente para amamentar sua/seu filha/o, este trabalho era feito por mulheres camponesas e escravas.

Há um impacto no modo de vida das mulheres no momento em que um novo modo de se relacionar com a maternidade é desenhado. As mulheres passam a se ocupar do cuidado e da educação das crianças, dedicam-se ao papel da “boa mãe”. O discurso médico e higienista contribuiu intensamente para as normas de cuidado materno e estabelece as qualidades específicas do papel materno, inclusive, estabelecendo (im) possibilidades para estes corpos femininos, possíveis gestantes, no âmbito das práticas corporais de modo adequado para a concepção saudável e sadia de uma criança – futuro da nação na modernidade biocapitalista<sup>23</sup>.

O discurso é de realização da mulher pela maternidade, conforme Del Priore (1993, p. 31), isto é, “apenas como mãe, a mulher revelaria um corpo e uma alma saudáveis, sendo sua missão atender ao projeto fisiológico-moral dos médicos e à perspectiva sacramental da Igreja”. Tanto a Medicina quanto a psicologia endossavam a concepção da maternidade como desígnio natural da mulher. A ela cabia dedicar-se exclusivamente à tarefa da maternidade e para isso deveria se colocar no lar, no espaço privado (MARTINS, 2005).

No campo da Educação as pesquisas sobre os papéis sociais exercidos pelas mulheres nos diferentes domínios sociais têm crescido, contudo as direcionadas para a maternidade ainda são poucas<sup>24</sup>.

Já no que se refere a Educação do Campo as pesquisas são inexistentes. Nos anais dos principais eventos da área não há registro de trabalhos voltados para essa temática. Outro ponto é que o fato dessas mulheres não estarem organizadas em um movimento social específico torna-as sujeito pouco acionados nos debates e pesquisas da Educação do Campo, mas igualmente importantes nesse movimento. Desse modo, é evidente que este é um assunto que carece de ser tratado no campo educacional, no nosso caso debater

---

<sup>23</sup> No artigo “Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educação Physica” de Silvana Goellner, a autora mostra as imagens construídas pelo primeiro periódico de Educação Física o qual produz e reproduz imagens e práticas direcionadas aos corpos de mulheres-mães, lança mão de dois conceitos a mulher-mãe e a mãe-cívica, “seus editores publicam vários textos que sugerem vigilâncias e cuidados para com a saúde pessoal e a higiene social, como por exemplo, o controle da procriação, a preocupação com a formação moral das crianças e jovens, a preservação da família e do lar, o caráter moralizador e disciplinador do esporte, a exaltação ao Estado constituído, a construção de um sentimento de nacionalidade e, evidentemente, em se tratando de regeneração da raça, a glorificação da imagem da mãe. Afinal, preparar, garantir e conduzir a maternidade com êxito traduzem vontades pessoais e políticas que reclamam precauções e orientações específicas, voltadas para o resguardo e a vigilância do corpo feminino” (GOELLNER, 2000, p. 86).

<sup>24</sup> Em busca realizada nas plataformas Google Acadêmico, *SciELO*, *Capes* as pesquisas sobre a maternidade em sua maioria são voltadas para a educação dos corpos no âmbito da saúde, programas sociais e políticas públicas para a maternidade, ainda são poucas as pesquisas acerca dos sentidos dados pelas mulheres-mães, sobre as suas narrativas e relações com o que pautamos como campo da educação.

esses sujeitos da Educação do Campo precisam ser evidenciados, ao passo que são diretamente afetadas pelo fechamento das escolas no campo. Necessário é investir nos estudos sobre a maternidade, um conceito acionado muitas vezes, porém pouco debatido.

#### 4 MÃES À SOMBRA DA MANGUEIRA: RELATOS E SIGNIFICADOS

Neste capítulo, retomamos de modo mais detalhado a apresentação feita por cada uma das mulheres-mães, expomos relatos do vivenciado em campo e as falas que apontam os significados do ser mulher-mãe do Campo evidenciados nas narrativas das colaboradoras no contexto em que se encontram. Os subtítulos são as falas das participantes, a rotina observada e os elementos que nela surgem.

##### **“Sou mãe, né?!”: quem são as mães à sombra da mangueira**

*“Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2003, p. 20)*

A epígrafe desta seção aciona que, além da nossa identidade de gênero, há muitas outras posições de sujeito e processos de identificação que nos compõem. São muitas as labutas vividas enquanto mulheres camponesas como os cuidados que se estendem às tarefas de cuidados com a terra (a roça, um canteiro, a horta) e aos trabalhos desempenhados pelas colaboradoras desta pesquisa. No contexto da espera, foram criadas estratégias e, também entre elas que ficam a sombra da mangueira, foram criados laços de amizade, de companheirismo. Elas conversam, dividem o lanche e as angústias, firmaram laços de amizade, compreendem bem a luta em comum.

Durante a espera, elas se dividem em ‘dois grupos’, contudo, essa divisão é expressa apenas durante a espera, com a escolha do lugar para ficar sentadas. Como dito inicialmente, um grupo fica na parte administrativa, em um lugar mais confortável. Entre elas há aspectos comuns:

Mulungu que “ [...] tem uma filha que é especial. Moro na zona rural, venho no ônibus escolar todos os dias trazer minha filha para a escola. Que minha filha tem traços da síndrome, então eu tenho que acompanhar ela com a maior dificuldade”.

Jurema que também é “mãe, aí eu tenho uma criança que tem alergia a leite, ele passa na neuro, aí ele não quer vim sozinho que ele fica chorando, eu mando vim ele não vem, eu tenho uns problemas de ansiedade, problema no coração vários problemas. Aí eu fico ansiosa eu já venho 4 anos [...]

Angico, “é mulher, é uma mãe guerreira tem que ‘tá’ todos os dias acompanhando seu filho na escola, e é... Ele tem neurofibromatose [...] E ele tem o autismo, venho todo dia com ele.

Conversa 06/11/2019.

Ambas são mães de crianças com deficiência. Mães de criança com síndrome de down, autismo, TDHA e que carecem de uma atenção maior.... Entendem que há entre elas um ponto comum, um ponto de compreensão de que suas crianças que precisam de um cuidado diferente, mais próximo.

No outro grupo, também é possível perceber que haja um ponto de maior proximidade entre as mulheres-mães que o compõem. São mulheres negras, elas permanecem mais tempo juntas no espaço próximo às salas de aula.

Aroeira é *“Uma mãe que se preocupa muito com os filhos dela, grávida.*

Palma afirma, *“sou muito sofredora, nessa parte que eu ‘tô’ aqui falando mesmo eu sou muito sofredora. 4 ‘fi’ na escola ‘pra’ mim vim sair de minha casa todo dia trazer 4 ‘fi’ na escola, não é fácil não.*

Mandacaru diz *“no lugar de mãe, né? Porque eu cuido do meu netinho, meu ‘fi’[...] E eu, ‘né’, já ando cansada, mas eu sigo firme, quê pra cuidar dele só confio se for eu.*

Facheiro... *é mãe de uma menina, tô grávida de outra, e ando cansada dessa vida, né? Todo dia essa correria de vim trazer ela aqui, porque tem que estudar, né, que é importante...*

Conversa 05/11/2020.

Para muitos, pode soar como algo sem importância, mas nós mulheres sabemos o quanto nos apoiamos umas nas outras, partilhamos alegrias, angústias, risos, revoltas, dores, esperança, vivências... partilhas que aqui são reais e também constituem um espaço importante. Esses pontos comuns entre elas possibilitam alianças e em certa medida uma rede de apoio entre estas mulheres-mães.

Quando nos encontramos com os nossos, aqui ‘as nossas’, nos sentimos confortáveis, acolhidas. Ao dividirem o território do deslocar-se, do esperar, do cuidar, do retornar para casa, já estão em um ponto comum, ao se identificarem negras, mães de crianças com deficiência esse ponto comum se alarga, constituindo uma rede mais acolhedora.

Noto que é isso que ocorre, entre os encontros, há semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos. Assim como em mim, mulher do campo que vivenciou e até hoje vivencia o deslocamento diário campo-cidade-campo, temos proximidades, mas há também distanciamentos, não habito o território da maternidade, sei através de leituras, de observações. Mas, ainda assim, os pontos que nos aproximam marcam um encontro em que há acolhimento e esperança. O fato de não ser mãe, por vezes, me levou



a conflitos, ao sentimento de ser uma intrusa, mas ao pensar e ao listar os nossos pontos comuns, estes são também significativos neste processo de aproximação, de aliança com estas mulheres-mães. Além disso, o fato de ter visto e ter sido tocada pela presença delas naquele espaço, já sinaliza que meu olhar para aquela situação não é indiferente.

Podemos aqui pensar um aspecto que surge na fala de todas “Sou mãe”. Existem pesquisas que apontam para o modo como há um movimento entorno da identidade da mulher após a maternidade. O ser mãe aparece como algo sempre presente, sempre ligado a elas. A identidade é de mãe, a primeira característica expressa pela maioria delas.

Essas mulheres-mães são diversas. Apesar de acionarem o lugar de mães como primeiro aspecto da sua apresentação e evidenciarem que carregam a preocupação e a responsabilização pelo cuidar, o lugar de onde falam é comum, porém há especificidades em cada uma. Assim como dissemos acima, se a maternidade não é igual, aqui muito menos.

Há a presença de uma avó que acompanha o neto e afirma “*Eu cuido dele, né? Como a mãe*” (Mandacaru *apud* Diário de campo 18/06/2019) a avó assume a tarefa da criação do neto, juntamente com o filho, ela se nomeia Mãe, pois é ela quem cuida. Como vemos debatendo, é norma associar a maternidade ao cuidado e sacrifícios demandados, ao cuidar e se doar, Mandacaru assume a identidade de mãe do seu neto, uma maternidade adotiva.

Ressaltamos que ao usarmos o termo “mulheres-mães”, não queremos de modo algum reduzir a identidade dessas mulheres a maternidade, acionamos o termo, pois há dois processos que movem e levam-nas a este contexto, o ser mulher que até hoje é associado diretamente a maternidade, e com ele o fato de serem elas mães e com todo processo histórico decorrente, e expresso anteriormente nesta pesquisa, há a responsabilização delas pelo cuidado das/os filhas/os. Dois aspectos que acreditamos ser importante de retomarmos no decorrer do texto. São elas mães diversas, todas elas mulheres, antes de tudo, mulheres.

### **“É como um trabalho”: A rotina de todo dia**

A frase do título deste tópico é a fala de Jurema ao ouvir o comentário sobre a rotina cansativa, afirmando estar acostumada e ter o deslocamento e a espera como parte da sua rotina “*É como um trabalho, a segunda-feira é o dia mais difícil, mas a gente ‘costuma’ aquela rotina, acostuma ficar aqui todos os dias e as vezes nem vê o tempo*

*passar, mas a segunda parece que o tempo não passa”* (Jurema em diário de campo 08/05/2019). Há uma rotina nesse processo, já bem marcada entre elas, naturalizada, a fala aprece em outro momento em um diálogo entre Jurema e Mulungu.

**Jurema:** *Até acostumou, né, Mulungu? É como um trabalho, né? A gente acostuma.*  
**Mulungu:** *A gente acostuma naquela rotina ali, aí o tempo vai passando... e a gente nem ‘dá fé’.*  
**Jurema:** *Nem lembra, né Mulungu, o ano passa de repente...*

Conversa 05/03/2020.

Esse comentário feito nas primeiras visitas (2019) e retomado no início do ano seguinte (2020), explícita que nos meses recentes da volta às aulas há maior disposição, obviamente haviam sinais de cansaço, contudo uma disposição maior. Há cansaço, há as horas que não passam e fazem a tarde parecer não ter fim. Há a amizade e partilha de risos, conversas, causos, o tempo encurtado, mesmo ainda parecendo longo. Há uma rede de resistência entre elas, um movimento que parece pequeno, mas que é revolucionário ao garantir que suas crianças acessem e permaneçam na escola.

Por vezes vão a rua, no mercado, em consultas médicas, ou passam a tarde conversando entre si e algumas funcionárias que se aproximam. Uma rotina cheia de sutilezas, marcadas também pelo cuidado

Hoje cheguei bem cedo, mas não tanto quanto gostaria. Quando entrei no espaço da escola algumas das colaboradoras estavam chegando. Cumprimentamo-nos e pude ver uma expressão contente em algumas delas, mas ainda certo receio em outras. Duas delas (Jurema e Mulungu) expressam mais abertura para conversar. Hoje Dona Mandacaru está na escola, logo que chega vai ao mercado comprar um caderno para “seu menino” (Diário de Campo 06 de ago. 2019).

Esse movimento que se dá de forma silenciosa se manifesta poeticamente em sua entrada pelo portão, com seus filhos seguros pela mão, essa chegada acontece minutos antes do portão se abrir, quando ele se abre movimentação, vai e vem:

Cheguei a escola antes do portão ser liberado e me sentei à sombra da mangueira. Poucos minutos depois o portão se abre, fico ansiosa por ver quais mães vieram hoje, a chuva ainda danifica as estradas. A primeira que vejo entrar é Mandacaru, ‘mãe-avó’, mas acho que ela não me viu... ela acompanha o neto/filho até a sala, passos lentos, o corpo já cansado pelo peso ‘dos janeiros’. Em seguida vem outras, algumas da cidade, outras da roça, ambas levam seus filhos até a sala. As da cidade se vão, as da roça ficam. Sentadas em um espaço desconfortável em que o corpo precisa se equilibrar (Diário de campo, 06 de mar. 2020).

Mas muito antes da chegada no espaço escolar, antes da espera pela abertura dos portões vem o percurso no ônibus, o balanço do corpo nas estradas não tão boas. O horário que saem de casa varia, considerando a distância de suas comunidades, algumas delas citaram este detalhe:

<b>Mulungu:</b> Saio 12h30 e chego 6 horas, 6 e 20 por aí. E olha que eu sou a última que ‘munto’ e a primeira que desço, ainda tem uns que chega mais tarde ainda que é mais longe.
--

<b>Aroeira:</b> Saio de casa meio-dia e 10 e chego umas 6 e 15, não acho que é mais umas 6 e 25 por aí.
---

<b>Angico:</b> [...] eu saio daqui cinco e meia chego lá 6 e 10. ‘Pra’ vim saí meio-dia e 15 [...]
--

Fonte: conversa 06/11/2019

O horário que chegam em casa já é noite, algumas mais cedo, outras mais tarde variando conforme a distância percorrida e as condições, tanto das estradas quanto do transporte, ao ouvir seus relatos consigo associar a sensação de cansaço facilmente, pois durante todo ensino fundamental e médio percorria distâncias em um ônibus antigo, pouco confortável e sem a mínima segurança, minha história me aproxima do relato delas, da vivência de precisar sair do campo para garantir que seus filhos acessem a escola. Mulungu relata que “*Nós temos dois anos, o ônibus vinha aqui pela outra estrada, sabe? ‘Nós saia’ aqui no Novo Horizonte (bairro próximo a escola), agora vem pela pista aqui ó vai 6km aqui na pista e 6kms na estrada de chão*” (conversa 06/08/2019).

Durante a pesquisa por muitas vezes o refrão ecoava em minha cabeça “*Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito, não esmola*”<sup>25</sup> cantado nos espaços e encontros da Educação do Campo, que parece um grito de guerra, distante da realidade, diferente do que ocorre nesse contexto em que não somente as crianças, mas suas mães, essas mulheres todos os dias saem do Campo “poder ir para a escola”. Uma educação ofertada, mas não garantida, condicionada ao esforço das mulheres-mães que resistem, todos os dias lutam por Educação do Campo. O trajeto percorrido por elas varia muito, nem todas sabem dizer com exatidão quantos quilômetros percorrem:

---

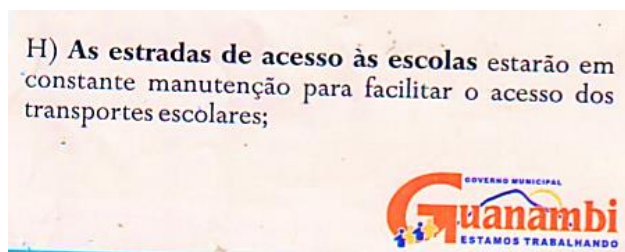
<sup>25</sup> (Santos, s/d)

**Tabela 3** - Percurso de ônibus

<b>Aroeira:</b> 20 Km
<b>Angico:</b> 20 km
<b>Mulungu:</b> 12 km
<b>Jurema:</b> 12 Km
<b>Mandacaru:</b> <i>mais o menos uns 15 km.</i>

Fonte: elaborada com dados da pesquisa

É importante dizer que, a maioria delas percorre um trecho pequeno no asfalto e a maior parte do trajeto na ‘estrada de chão’ sem manutenção, em geral em condições precárias (buracos, pedras, areia, alagamentos). Descumprindo com mais um ponto citado no projeto apresentado no processo de nucleação:

**Imagem 10** - Cartilha “Rumo a uma educação modelo”

Fonte: (Guanambi, 2009)

Refletindo nos corpos, na saúde das crianças, Jurema relata que sua filha "*tem essa alergia ai, igual a medica falou: 'alergia do ônibus', o ônibus empoeirado e sujo*".

No período das chuvas essa ausência do poder público reflete a ausência de condições necessárias para o trânsito nessas estradas vicinais, ocasionando um impacto na frequência, ficam sem o transporte inviabilizado pelas estradas alagadas, esburacadas. Elas relatam:

**Mulungu:** *Porque na região dela lá (Jurema) tem uma região que cria uma lagoa assim o ônibus atola, por isso que ela vem esperar cá encima, mas é só quando 'tá' chovendo.*  
**Jurema:** *Eu fiquei com medo dele não ir, porque antigamente as meninas, se não buscase não ia de jeito nenhum.*

Conversa 05/03/2020.

De fato, muitas delas faltam no período das chuvas, pela impossibilidade de acesso pelo transporte escolar. Além disso, Jurema percorre, neste período, cerca de 1km a pé

para pegar o ônibus ainda sem a certeza de que ele irá passar, como afirma na fala acima. Realidade ‘comum’ à maioria dos/as estudantes do campo, que nos períodos chuvoso enfrentam dois extremos, o de andarem distâncias a pé para aguardar o ônibus em um ponto acessível e assim precisarem sair mais cedo de suas casas ou mesmo de não terem acesso ao transporte e faltarem às aulas que seguem normalmente, por não haver uma adaptação do calendário escolar às realidades brasileiras, uma opção é adesão a alternância, modo organizacional utilizado pelas Escolas Família Agrícolas. Jurema relata que na região dela precisam sair mais cedo:

*O meu hoje saiu 11h, ‘tava’ chovendo. Quando ‘tá’ chovendo né, se não tivesse chovendo ele ia me buscar. Quando ‘tá’ chovendo eu ando um pouquinho. Ele (O filho) falou assim ‘pra’ mim: ‘e se ‘ocê’ cair aí mãe, eu vou indo pra escola alguém passa aí e lhe pega’, falou bem assim. Só quando chove, falei ‘e se eu passar mal?’, ‘eu vou rompendo, alguém passa aí e te pega’.*

Conversa 05/03/2020.

O tempo gasto para chegar até a escola se torna maior, o tempo em casa menor. Isso, implica diretamente na rotina dos afazeres que *precisam* ficar prontos mais cedo, consequentemente gera um maior desgaste somado ao vai e vem, a rotina mais corrida ainda e o percurso a pé. Aqui percebemos um aspecto de impacto que abrange a problemática desta pesquisa que se refere ao esforço das mulheres-mães em garantir a presença de suas crianças na escola, mas que também evidencia quão necessário é o debate entorno de uma questão que compõe a definição de Educação do Campo expressa na LDB 9394/96 que implica no acesso de tantas crianças do campo a educação escolar, a de um calendário diferenciado citado no artigo 28:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente [...]  
II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas[...]  
(BRASIL, 1996, s/p).

Contudo, na prática isso ainda é uma mudança distante, com as tentativas de padronizar o ensino parecem ainda mais distantes, e no caso das colaboradoras da pesquisa, em que a rotina que já é corrida e apertada nesse período fica ainda mais, visto que o tempo empenhado para o deslocamento aumenta.

Para Jurema o fato de caminhar essa distância reforça um risco a sua saúde, pois como dito, a mesma possui problemas cardíacos, ‘e se eu passar mal’ a ameaça a vida

(ARROYO, 2019) que já é real se manifesta de modo ainda mais grave para ela nesse período de chuvas. As chuvas são recebidas, por nós do Semiárido, com grande alegria “o sertanejo se anima com chuva, relâmpago e trovão é grande a sua alegria, pois é chuva do sertão”<sup>26</sup>, contudo, não podemos negar que a falta de adequação dos calendários escolares impacta e traz um tom negativo para esse momento, condição que ressoa na vida de todas/os estudantes que saem do campo para acessar a escola na cidade.

Essa rotina reflete no cansaço de todos os dias e apesar de afirmarem que se acostumam, o cansaço vai se acumulando e no final do ano, em meados de novembro os comentários já ecoam de um modo diferente do que se ouvia no início, os corpos expressam o cansaço de mais um longo ano e as falas são no mesmo sentido:

<b>Aroeira:</b> [...] <i>tanta preocupação. Queria que colocasse uma monitora ‘pra’ gente descansar, pra não ficar tão preocupada.</i> (Aroeira havia passado mal por conta do cansaço físico e mental)
<b>Angico:</b> <i>É muito cansativo, e igual eu te falei é uma correria pra ‘tá’ aqui todo dia aqui na escola e como é longe na zona rural.</i>
<b>Jurema:</b> <i>eu não ‘to guentando’ vim mais, se botasse uma monitora no ônibus ‘pra’ olhar eles era melhor pra mim aí eu já não vinha</i>
<b>Mulungu:</b> [...] <i>sei lá gente tem que, gente corre de mais o tempo é muito corrido, tem hora que a gente não come direito pra poder dar conta das obrigações, pra dar na hora de vim pra escola já tá pronto ali pra vim pra escola [...]</i>

Conversa: 06/11/2019

Há o esforço para garantir o acesso à educação, há a resistência, mas há também “*Vontade de ir embora, vontade de ir andando...*” (Conversa 05/03/2020). A fala é expressão de cansaço durante os minutos finais do intervalo, há ainda parte da tarde para esperar. Enquanto isso, no recreio/intervalo as crianças são acompanhadas, vigiadas com cuidado para que não se embrenhem nos lugares que possam lhes oferecer riscos, o movimento do recreio é diferente para as crianças filhas das colaboradoras da pesquisa:

O filho de mais alta está sentado ao lado dela.... Confesso que penso que ele deveria estar brincando, aproveitar o recreio. Está sob controle, sem riscos. Ele permanece perto com um colega ao lado, outro se aproxima e insistentemente o convida para brincar, diz que é com cuidado e só um pouquinho. Ele se achega a mãe que primeiro proíbe, mas depois de um tempinho autoriza a brincadeira, por perto. Eles brincam e vez ou outra se aproximam dela (Diário de Campo, março de 2020).

<sup>26</sup> (Ocione, 2010. Disponível em <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/2613080>>)

A filha de Mulungu parece estar habituada a passar o recreio junto da mãe, em todos os dias que estive na escola ela se aproximava e merendava por ali, sempre saboreava o cardápio, sob os cuidados da mãe que esfriava a comida quando necessário, conversa com a mãe e com mais alguém que estivesse por lá, comigo ainda está um pouco tímida. Ela é bem tranquila e não pede para sair ou ir para outro lugar, fica ali tranquila. Já o filho de Jurema, dificilmente come algo do cardápio da escola, vez ou outra divide algo com o amigo, um amigo que parece inseparável, Jurema afirma “é, esses dois aí é grudado e tu vê ele não tem essas ‘besteira’ de preconceito”, ela fala sobre o preconceito, acredito que porque o amigo do filho é negro. Os dois correm para lá e para cá, dão gargalhadas, vão comprar besteira na barraquinha lá no portão, mas vez ou outra se aproximam de Jurema, brincam em um lugar sempre perto, as vistas dela (Diário de campo, 2020).

No momento do recreio a maioria delas fica na parte ilustrada abaixo, algumas vezes se sentam no portão principal, raras vezes ficam na parte superior. Nesse momento as interações entre elas são muito voltadas para o comportamento das crianças, sobre o que comem ou não comem, como brincam ou não brincam.

O lugar da espera antes era debaixo da mangueira ou então perto do portão principal, porém com uma reforma na estrutura da escola e a construção de algumas paredes baixas, elas optaram por esse lugar (sinalizado na imagem):

**Imagem 11** - Espaço em que aguardam



Fonte: Acervo da pesquisa

O espaço debaixo da mangueira ainda é usado, porém com menor frequência, pois a calçada de lá está desgastada e o espaço em que ficam é mais próximo das salas de aula.

Assim como existem rasuras no ir e vir, a vivência durante a permanência na escola também se compõe com elas. Não é objetivo desse trabalho analisar de que modo

isso afeta as crianças, visto que aqui estamos pensando quais sentidos são dados pelas mulheres-mãe, o cuidado que têm no ônibus, na chegada, no recreio, as linhas que vão se fazendo, tecendo momentos, espaços e tempos em meio a espera, em meio a escola. Situações e cenas que são naturais e despercebidas aos olhos acostumados com o cansaço e com a rotina. Cenas ‘inusitadas’, movimentos de (sobre) vivências:

Antes do recreio acabar, elas barganham laranjas com duas alunas (as laranjas foram servidas na merenda escolar, como elas não podem receber, encontram meios). Em troca da metade de uma laranja as meninas pedem uma moeda. Negócio fechado, uma moeda para as duas metades de laranja (Diário de campo, 2020).

O recreio acaba, pouco a pouco as crianças retornam para suas salas as que estão perto das mães se despedem ou não e vão também. O espaço vai se acalmando novamente e ficam as mulheres-mães, à sombra da mangueira, no pátio. Para elas ainda é preciso esperar mais um pouco, lutar contra o cansaço, conversar com as amigas que dividem a mesma angústia, até que chegue o momento de voltarem para casa, passar tempo no ônibus, chegar em casa cumprir ainda com algumas tarefas.

Durante o mês de novembro a saída parece ser aguardada com maior ansiedade, ao serem liberadas as crianças, as mulheres-mães logo se espalham e tomando os/as filhos/as pela mão seguem rumo ao portão de saída, no início do ano se despedem, no final a pressa se sobrepõe. O movimento é tão rápido, quase não dá tempo despedi-las. Crianças tomadas pela mão, por perto. Mais um dia, menos uma espera.

**Imagem 12** - A saída da sombra da mangueira



Fonte: Acervo da pesquisa 06/11/2019



Deixam a sombra da mangueira, ao sair dali não saem desse movimento de luta, pelo contrário, a saída da sombra da mangueira é também o respiro de uma conquista, de saber que possibilitaram que suas/seus filhas/os tivessem acesso a mais um dia na escola, é o mover do corpo cansado, porém certo de que ao garantirem a educação à suas crianças, garantem que as sombras presentes ali sejam iluminadas, ainda que possa parecer pouco.

Essas mulheres, seus corpos cansados da viagem, postos à espera de mais uma tarde que para elas é de espera e para as crianças, também corpos marcados, é de estudos. São vidas marcadas pela negação do Estado, que as responsabilizou por cuidar e garantir que suas crianças acessem a escola, as mulheres-mães tentam garantir que, dentro do possível, cheguem a salvo em casa. Cuidam para que no transporte escolar os riscos sejam menores, pois o transporte precário por si só já é uma ameaça. Cuidam para que no recreio as crianças se alimentem e brinquem seguras. Até que ponto conseguem garantir esses cuidados? Onde está o Estado que deveria assegurá-lo? Para que conseqüentemente seja garantido o acesso, pois ao passo que há a negação do direito a segurança no transporte escolar de qualidade, esse peso é posto sob os ombros dessas mulheres que se esforçam mais uma vez em cuidar. O Estado aqui, deixa de ser “protetor de vidas para ameaçador de vidas mudam todas as políticas públicas, sociais, educativas de proteção de vidas em espaços públicos de proteção. Mudam para políticas, espaços, escolas de controle, até desproteção de vidas. Até de extermínios” (ARROYO, 2019, p. 32).

**“Porque criança não pode ficar sem vim ‘pra’ escola”: Condições para a garantia do direito à educação**

“Não vou sair do Campo  
Pra poder ir pra escola,  
Educação do campo  
É direito e não esmola  
O povo camponês  
O homem e a mulher...”  
(Gilvan Santos)

O título deste subcapítulo emerge da fala de uma das colaboradoras e remete ao direito a Educação, direito constitucional, que como afirma Haddad (2012, p. 216)

o Brasil tem o dever de respeitar, proteger e promover os direitos humanos, entre eles o direito à educação. O dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direito humano à educação [...] é o dever de promover é a principal obrigação

ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos.

Contudo, o que vemos no território em que esta pesquisa habita é que o esforço por garantir acesso e permanência tem sido empreendido apenas pela família, essas mulheres-mães do Campo tem suprido esta ausência na rotina campo-escola-campo.

Todas elas com uma angústia em comum: A necessidade de acompanhar seus/suas filhos/as na rotina campo-cidade-campo até a escola, a garantia do acesso à educação condicionada ao sacrifício/resistência feito por elas. Aqui a ausência do poder público é marcada nos corpos e na rotina das mulheres-mães do campo que desejam apenas descansar desse ‘trabalho’ que exige sacrifícios:

**Mulungu:** [...] *eu espero que consegue pelo menos um monitor aí ‘pra’ ajudar a gente, ‘né’? ‘Pra’ melhorar mais assim o tempo da gente, ‘pra’ ver se dá tempo da gente tomar pelo menos um suete<sup>27</sup> assim, ‘né’, ficar vindo pelo menos só dois dias da semana, se tivesse o monitor a gente ficava mais tranquila, ‘né’, que tem hora que a gente nem cuida das coisas da gente direito vai passando por cima ‘pra’ poder...*

Fonte: conversa 06/11/2019

Poder descansar do vai e vem sabendo, que suas crianças não correm os riscos de um transporte sem manutenção em estradas ruins, que oferecem riscos a vida. Poder ‘tomar pelo menos um suete’ com a tranquilidade de saber que suas/seus filhas/os têm assegurada igualdade de acesso à Educação, a Escola. Mas a realidade tem sido outra, ainda não descansam, pois há um caminho a percorrer, estão *a sombra da mangueira* em uma espera, mas *não uma espera vã*. Essa espera implica cuidados, o vai e vem é de cuidados. De cuidar.

O direito a educação é constitucional, porém o que vemos são falhas na oferta e principalmente na garantia do acesso e permanência das crianças, jovens e adultos no ensino básico. A oferta de educação que deveria ser para todas/os, como direito, com *equidade educativa* que “significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica” (HADDAD, 2012, p. 217).

---

<sup>27</sup> ‘Tomar um suete’ é ter espaço para tomar fôlego, um respiro de descanso em meio a correria dos trabalhos.

Neste caso, a ausência do Estado responsabiliza as mães pela garantia a permanência, ao mesmo tempo em que impõem inúmeras condições para isso, a equidade aqui está distante, ao horizonte. Soma-se às exigências da maternidade cuidadora, mais uma. Ainda que cumprindo essa árdua tarefa, as mulheres-mães do campo são sujeitos invisibilizados, no que se refere aos debates Educacionais. São elas sujeitos da Educação do Campo, que não estão organizadas em um movimento social, mas o lugar que ocupam sinaliza as rasuras presentes também na Educação do Campo, dentro da “diversidade de formas de fazer a história” (ARROYO, 2012, p. 230), constituem parte importante do debate, sinalizam acontecimentos, provocam reflexões e levantam questões e ao “levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo história” (ARROYO, 2012, p. 230). Saem do campo, para garantir que suas/seus filhas/os possam ir para escola, uma realidade que difere do que cantamos no início desta subseção.

A jornada diária que essas mulheres cumprem é reflexo dessa responsabilização e imagem construída socialmente de que ao feminino cabe sempre o cuidar. Os corpos carregados de marcas, cansaço, labutas expressam como um pedido de socorro e sinalizam: Existimos, há anos!

**Mulungu:** *‘Aí’ agora eu tenho que enfrentar isso ‘aí’, agora, eu sei que não é fácil não... Já vai ‘pra’ seis anos essa vida*

**Jurema:** *[...] eu fico ansiosa eu já venho quatro anos e eu não ‘tô guentando’ vim mais.*

**Aroeira:** *Vai fazer dois anos.*

**Palma:** *Desde fevereiro desse ano, todos os dias (a conversa foi feita no mês de novembro de 2019).*

Conversa 06/11/2019

Há anos, essas mulheres-mães estão presentes no ônibus, no espaço da escola, sofrem com o cansaço acumulado ao longo dos dias, sofrem com a luta para garantir que suas crianças tenham segurança no deslocamento campo-cidade-campo, mas como todo processo não foi fácil garantir que pudessem acompanhá-los:

**Mulungu:** *E eles foi assim, moça, quando o promotor veio aqui com a polícia federal, deu uns acocho, veio aqui. Fez reunião com os meninos aqui, aí falado ‘pra’ ver a situação dos ônibus e foi e tirou, pra tirar as mães de dentro do ônibus e tirar os passageiros. Porque tem ônibus aí que vinha muito passageiro, aí agora, depois (a secretária) pegou um documento que fala assim que até 6 anos que a mãe tem direito, se não tiver monitor a mãe tem que acompanhar.*

**Jurema:** *(o prefeito) assinou.*

**Mulungu:** *Foi. Ai agora foi e colocou... mandou elas (as outras mães) ir lá na prefeitura, por isso que essas aí tá vindo, porque foi lá...*

Conversa, 06/08/2019 grifos da autora.

Conta também Mandacaru, que “o ônibus não traz pra rua, mas pra escola podem vim”. Houveram vários problemas ao longo desse caminho, por conta de fiscalização que “fiscaliza” e proíbe uma mãe que acompanha o filho até a escola, mas fecha os olhos para a necessidade de um monitor no transporte.

**Mulungu:** *Ai chegava lá na prefeitura eles falava lá ‘eu vou dá aqui ó...’ ai mandava vim no ônibus, essa Aroeira mesmo falou ‘se não resolver o problema eu vou procurar os meus direitos’.*

Pergunto se davam um tipo de autorização.

**Mulungu:** *Pra mim e pra Jurema, deu.*

**Jurema:** *Eu tenho do médico.*

**Mulungu:** *Agora das outras aí não deu não, só mandou vim, mas porque, se eles barrasse pra elas não vim e elas puxasse pela lei. **Então ou eles têm que deixar elas vim pra acompanhar os meninos ou então eles botar um monitor no ônibus.***

Conversa, 06/08/2019 grifos da autora.

A distorção nessa exigência de direitos, em que as mulheres-mães cobram o direito de poderem elas mesmas realizarem o trabalho de acompanhar as crianças no ônibus, pois tem consciência de que o poder público dificilmente irá cumprir com o que lhe é atribuído, sabem-se reféns e zeladas por si mesmas, o Estado as abandonou e parece não ser a primeira situação.

**Jurema:** *Aí agora, moça, umas ficou um bocado de tempo sem vir no ônibus, só vinha eu e Mulungu. Não foi Mulungu? O motorista já sabia os problemas aí ficou até que ‘nois’ arrumou os papel. **E as outras ficou uns 15 dias sem vim.***

Conversa, 06/08/2019 grifos da autora.

Quando deixam de vir, não somente elas que o fazem, mas suas/seus filhas/os que faltam a escola por 15 dias, 15 dias de direito a educação impedida pela desigualdade no acesso. A fiscalização que as impede de acompanhá-los, mas que não fiscaliza a situação em que essas crianças e adolescentes é transportada, não fiscalizam as distâncias percorridas todos os dias, não fiscalizam as inúmeras negações de direitos que compõem este cenário que prometia uma “educação modelo” (essa afirmação é o título da proposta trazida na cartilha sobre a nucleação das escolas em Guanambi), uma das colaboradoras (Mulungu) comenta sobre o projeto: “*essa escola ele fez aqui, ele fez essa escola aqui era pra ser modelo, Escola Modelo*”.

Mas o que de fato é uma educação modelo? A que retira, desde cedo, o sujeito de sua cultura? A que impõe que percorram longas distâncias muitas vezes sem se alimentar direito? Uma educação modelo é a que por não se adequar leva muitas crianças a faltarem as aulas que não seguem um calendário adaptado a realidade? Que educação modelo? Modelo do quê? Modelo para quem?

Outra exigência é que todos usem cintos, conta Mandacaru que *“vieram aqui e disse que só ia poder rodar com todo mundo de cinto, aí que ia fiscalizar. E era todo mundo, de ‘pequenininim’ a grande”* (conversa, 18/06/2019), mas como elas mesmas contam é uma exigência impossível de se cumprir, visto que os ônibus não dispõem do equipamento em todos os bancos *“A gente pensa assim, que é bom, mas usar ‘cuma’ se não tem ‘pra’ todos? ”* (Mandacaru, 18/06/2019).

Muitas condições impostas, poucos direitos assegurados. Mulheres que resistem, mães que cuidam e seguem garantindo que suas crianças acessem a escola, cria-se uma rede de apoio entre elas, que cuidam entre si. Algumas delas afirmam que sempre são solicitadas a vigiar outras crianças no ônibus, a grande preocupação de todas elas: *“...a preocupação é só no ônibus, não tem preocupação com escola aqui não, é só com o ônibus, porque chega ali ó para ali 12h50, mais o menos, eles têm que ficar uns 20 minutos ali”* (Jurema, nov. 2020), nessa rede de cuidado e apoio, outras mães confiam a elas o cuidado de seus/suas filhos/as *“A mãe manda eu olhar”* (Diário de campo 18/06/2019), contudo nessa rede existe também o outro lado, essas mesmas mulheres que cuidam reclamam da responsabilização: *“Tem mãe que acha que eu sou obrigada a cuidar, porque tô vindo no ônibus”* (Diário de Campo, 06/11/2019).

Querendo ou não, elas acabam exercendo a função de monitoras, ao cuidarem de suas crianças e de outras elas cumprem, ainda que parcialmente, a tarefa desse acompanhamento, e sofrem com a reação das/os ‘jovens rebeldes’, conta Mulungu:

*Nós vem no ônibus ai, uns meninos que nois vê fazendo estripulia nois chama atenção, agora aqueles grandão tem hora que responde a gente na lata assim ó. Agora, assim, sabe, eu só chamo atenção quando fala putaria dentro do ônibus, porque eu não aceito [...] Ou então tivesse querendo ficar na janela igual o menino de ----.*

Conversa 05/03/2020.

À nós fica a pergunta, até que ponto e até quando elas carregarão esse peso, que é vitória, mas que é luta e toda luta exige energia, força, então pergunto, até quando o Estado permanecerá fingindo uma educação igualitária? Até quando os direitos descritos

na CF serão apenas letras no papel? Quem paga a conta do fechamento das escolas no campo? Quem têm suas vidas ameaçadas pelo vai e vem diário? Até quando se dirão vidas ameaçadas (ARROYO, 2019)? Tamanha a inversão em que, mulheres-mães que deveriam apenas se preocupar em enviar suas/seus filhas/os à escola, precisam se ocupar de acompanhá-los, e que para isso precisam lutar ante aos órgãos públicos, para serem autorizadas a realizar uma tarefa que não deveria ser delas, uma tarefa que exige ser cumprida por conta da ausência do Estado.

***“Porque eu acho que eu não ‘tô’ dando conta de fazer as coisas em casa”: cuidar e ‘dar conta’***

Arrumar a casa, molhar as plantas... cuidar.... Preparar o almoço, esquecer de si, *almoçar correndo*, correr, esperar o ônibus, pegar o ônibus, correr, esperar, cuidar... cuidar. Uma rotina corrida e carregada da responsabilidade de cuidar, das/os filhas/os, da casa, do marido, das plantas, cuidar de deixar o almoço pronto antes de sair, cuidar de garantir que suas crianças cheguem na escola, cuidar. Essa palavra ressoa forte quando entro em campo, quando conversamos, quando vejo as crianças no recreio correndo para lá e para cá, mas sempre sob o olhar de cuidado, ou mesmo não correndo nem brincando próximas da mãe que cuida. Cuidado com o que comem,

**Jurema:** [...] *tem essa dificuldade, o meu ontem eu falei ‘não come a bolacha’, que deu uma bolacha de leite ontem, falei ‘não come’. Chegou em casa, Célia, cadê a voz. ‘Eu não deixo cê comer trem de leite pra não perder a voz’, a médica disse que vai descobrir (tem alergia a proteína do leite).*

Conversa 06/08/2019.

Cuidado com o lugar e o modo como brincam:

Ele permanece perto com um colega ao lado, outro se aproxima e insistentemente o convida para brincar, diz que é com cuidado e só um pouquinho. Ele se achega a mãe que primeiro proíbe, depois de um tempinho autoriza a brincadeira, por perto. Eles brincam e vez ou outra se aproximam dela (Diário de campo 06/03/2020).

Há ainda a desconfiança em confiar à outra pessoa os cuidados, como explicita a fala de Mandacaru, ela quem cuida e somente ela serve cuidar do seu neto (filho por criação)

*Meu menino não é de comer em casa, então o dinheiro eu trago pra ele comer e eu sei o que que ele come o que ele não come. Os outros eu vou confiar? Não sou doída, ele falou então cê fala pra menina (que é a pesquisadora), que cê não pode, eu pelo menos tem que ser eu mesmo, ou uma fia minha, ou fosse um neto que nem ela aqui (aponta para G), não é porque tá na vista não, elas tudo eu confiava. No ônibus os moleques 'judeia', bate, então tem que ser eu. O dia que eu não puder, quando eu não puder, não tem jeito, eu tenho que arrumar uma pessoa, mas essa pessoa tá difícil pra eu achar. Só se pra o ano mudar...*

Conversa 06/08/2019.

Como debatido no decorrer desta pesquisa, é evidente que há o que Biroli (2014) chama de “treinamento social para o cuidado com os outros”, sejam estes os mais velhos ou os filhos, esse aspecto, gravado em nossa sociedade distancia as mulheres do poder de usufruto do seu tempo para que haja a chance de investimentos em si mesma, em sua carreira profissional, em seus estudos, em atividades de caráter político ou simplesmente para o lazer e/ou o descanso. Ecoa em minha mente o questionamento: e elas, quando cuidam de si?

Ainda dentro de todos constructos sociais, existem em nosso país programas sociais voltados para o cuidado infantil, o mais conhecido deles é o Bolsa Família que tem por objetivo principal “sedimentar a educação como direito mais essencial para inclusão social, proporcionando suplementação mensal de renda às famílias que vivem em situação crítica de pobreza” (KLEIN, 2005, p. 9), tais programas colocam as mães como figuras centrais, incitando que elas quem devem fiscalizar e acompanhar a educação das/os filhas/os. O programa parece naturalizar a ausência do pai, ao mesmo tempo oportuniza que a mulher possa gerir os recursos financeiros, fator que é significativo. Contudo, a questão de gênero aqui é latente ao associar o cuidado sempre a figura feminina, visto que mesmo em famílias chefiadas por pais, ausentes as mães, evitando que aos pais sejam direcionados os investimentos educacionais e financeiros, essa responsabilidade é direcionada à alguma mulher próxima (avó, por exemplo) mais uma vez reforça a ideia de que o cuidado é tarefa feminina. As mulheres, colaboradoras da pesquisa em sua maioria são beneficiárias do programa, o qual também exige que haja frequência escolar,

Há um investimento na questão da permanência escolar, visto que com a criação do programa, houve redução significativa nas evasões escolares. Ao mesmo tempo, percebemos que há a disputa política e econômica no que se refere ao cuidado infantil, que direcionam para a mulher-mãe a responsabilidade principal por ele, de maneira direta e indireta responsabiliza e mais uma vez vincula o cuidado ao feminino.

O cuidar de outrem lhes custa o não cuidar de si, aspectos que surgem latentes nas falas e ainda mais explícitos quando visitei essas mulheres no mês de novembro, penúltimo mês letivo, os corpos demonstram nitidamente o cansaço da rotina do ano todo. As falas de modo mais explícito apontam um tom de revolta, o incomodo e cansaço, a exigida abdicação de si. Um diálogo que surge paralelo a outros tecidos na sombra da mangueira, mostra que há o direito da revolta, haveria de existir o direito ao cuidar de si mesmas:

<b>Aroeira:</b> <i>a gente não pode é sair ‘pra’ canto nenhum, porque não tem tempo de arrumar nem uma unha, um cabelo, não tem tempo pra nada, né? [... algumas falas ficaram incompreensíveis dado o ruído da outra conversa]. Não dá ânimo não.</i>
<b>Mulungu:</b> <i>Não dá nem coragem de se arrumar não. ‘Cê’ faz as coisas na carreira, tem hora que eu nem como.</i>
<b>Jurema:</b> <i>Eu não ‘tô’ dormindo de noite não, gente. De noite eu fico vendo até coisa saindo assim</i>
<b>Mulungu:</b> <i>Meio-dia ‘cê’ senta assim ‘lepo-lepo’ nas carreira. De manhã ‘cê’ toma um café puro e vai fazer serviço, quando ‘cê’ lembra é 9 horas ‘cê’ vai tomar café.</i>

Conversa 05/11/2020.

As falas acima citam diversos elementos que provocam muitas questões, gerando até certa revolta e mostrando que esse vai e vem campo-cidade-campo não é tão simples quanto possa aparentar para muitos, muito menos é algo que é diversão. O fato de ter suas rotinas roubadas, digo roubadas visto que este tempo em que ficam aguardando o retorno para casa poderia e sem dúvidas seria bem aproveitado em outras tarefas. Lhes custa o não cuidar de si, lhes custa não sair pois, ao não cuidar de si “*Não dá ânimo não*”. Custa o sono: “*Eu não ‘tô’ dormindo de noite não, gente*”. Lhes custa muito.

O trabalho de cuidar, apesar de pouco considerado é um dos mais importantes tanto socialmente quanto para a economia, o mesmo envolve cuidar de crianças, idoso, pessoas com deficiência, mais desconsiderado ainda é o cuidado empenhando na rotina diária de cuidar da casa, lavar, cozinhar, buscar água “as mulheres e meninas são responsáveis por mais de três quartos do cuidado não remunerado realizado no mundo, e representam dois terços da força de trabalho envolvida em atividades de cuidado remuneradas” (OXFAM, 2019).

Para as Mulheres-mães do Campo é cobrado este cuidado da casa, da família, aspectos naturalizados com a maternidade ideal, da abnegação, do sacrifício, ao realizarem as atividades domésticas cumprem, então o estabelecido socialmente como sua obrigação. Sua rotina é corrida, casa, idosos (pai/mãe), filhos/as na escola:



**Mulungu:** *Tenho que cuidar de minhas obrigações todos os dias e ter essa tarefa de todo dia vim 'pra' escola com ela, acompanhar ela na escola e como o ônibus não tem monitor eu sou obrigada a fazer isso todos os dias [...] Eu tenho que cuidar da minha casa, cuido da minha mãe, do meu pai que já é idoso, cuidar de casa e ainda vim pra escola pra trazer ela, e já vai pra seis anos essa vida.*

Conversa 06/11/2019

Mulungu repete em sua fala o verbo “cuidar”, como dito anteriormente é esta palavra, como ação, que ecoa em meus pensamentos durante os encontros com elas e os diálogos, uma ação que é empenhada todos os dias, o cuidado que há anos é exercido por elas e por tantas mulheres, mães ou não. O cuidado que para muitas mulheres é algo natural, ainda que nem sempre lhes agrade essa tarefa, o cuidar que logo quando se descobre grávida é exigido da mulher, o cuidado que sempre é direcionado ao outro e raramente para si mesmas, como afirma Priscilla Barbosa (2016, p. 32)

Ser mulher é difícil, mas ser mulher e mãe pode ser cruel. Quando mãe, os caminhos tornam-se um gigantesco labirinto onde é muito fácil nos perdermos ou desistirmos. Deixar de ser a pessoa X, que é por si e para si, para ser a mãe de alguém por quem deve abrir mão de si e do para si, para ser somente para ele e por ele.

Abdicação de si que é exigida e que acaba sendo consequência da maternidade, dado os contextos em que estão. As falas citadas ao longo deste texto mostram como isso reflete não somente em abrir mão de ficar em casa ao invés de estar na escola, mas também das formas de lazer “*a gente não pode é sair 'pra' canto nenhum*”, o tempo empenhado ali lhes custa outros tempos que são suprimidos em sua rotina de mulheres. Estar presente na escola, garantir a presença de suas crianças tem sido um dos focos maiores, mas isso lhes custa, resistência e persistência:

**Jurema:** *Com os problemas mesmo eu faço minhas coisas, o que eu posso fazer, mas eu venho. Posso 'tá' aqui presente, todo dia eu 'tô' presente.*

**Angico:** *[...] é uma correria 'pra tá' aqui todo dia aqui na escola e como é longe na zona rural. Eu saio daqui 5h30 (17h30) chego lá 6h10 (18h10). 'Pra' vim sai 12h14...*

Conversa 06/11/2019

A auto cobrança por realizar as tarefas é também acentuada, entre o ir e vir o corpo presente e sofre, é marcado. Elas teimam e permanecem firmes cumprindo um papel que não é delas, mas que assumiram ante o cenário existente. Contudo, há nesse processo reflexos nos corpos que, mesmo resistindo, por vezes se expressam exaustos. Uma das

colaboradoras está grávida e no dia da entrevista havia passado mal, estava sofrendo com a ansiedade, perguntada sobre o que houve ela respondeu que:

**Aroeira:** *Porque eu acho que eu não 'tô' dando conta de fazer as coisas em casa, fazer tanta coisa pra chegar aqui, aí eu fico ansiosa. Não dá tempo nem descansar, acordar cedo, acorda 5h pra 'tá' aqui, pra 11h 'tá' com tudo arrumado, e tem hora que não dá tempo. Saio de casa 12h10 e chego umas 6h15, não acho que é mais umas 6h25 por 'aí'.*

Conversa 06/11/2019

Essa cena e este diálogo me deixam profundamente mexida, mesmo depois, ao ouvir e reler por diversas vezes, essa cobrança feita de si mesma é injusta e cruel, ela deu conta de tantas tarefas, deu conta, mesmo grávida, de estar ali mais um ano letivo. Dizer que não está dando conta é ignorar que não é tarefa sua, mas mesmo assim ela tem dado conta de que sua filha tenha direito a escolarização. Ainda que em silêncio, ainda que pense não dar conta, o movimento dela é revolucionário e serve de motivação para que as outras não desistam, para que outras meninas vejam que a escola/educação é algo tão importante, mostra que ela compreendeu o papel importante da educação na vida de sua filha.

Aqui, cabe nos questionar: quem precisa 'dar conta' da permanência dessas crianças na escola? À quem cabe garantir o bem-estar dessa mulher-mãe do campo grávida de seis meses? Um corpo marcado, pelo cansaço, pelo peso, por uma tarefa que não deveria ser exercida por elas. Essas mulheres-mães do Campo têm assumido essa luta, num movimento silencioso e silenciado em que os direitos delas e de suas crianças está condicionado a seu sacrifício, ao mesmo tempo em que se expressa como resistência e luta. Lutam pelo acesso à escola, resistem para garanti-la, lutam para todos os dias estarem presentes na escola resistem para que suas/seus filhas/os estejam na escola. Lutam para garantir que cheguem seguros, resistem todos os dias como podem. Lutam e resistem há anos.

O cuidar do outro que é posto e leva ao não cuidado de si, exige deixar de lado isso em detrimento de dar conta daquilo, dar conta de cuidar de casa antes de pegar o ônibus, dar conta de não faltar às aulas, dar conta de todos os dias estar ali e não ter nem o espaço para respirar, descansar um pouco disso tudo. São tantos "dar conta" que o corpo, já cansado sente o peso, no caso de Aroeira, no período da pesquisa, ele pede para desacelerar, adocece. O doloroso de ouvir e ver o relato entre lágrimas e revolta, por se sentir culpada, por se sentir sobrecarregada.

A preocupação com o fim de semana, a “*Sexta, ‘vixe’. Como a gente já ‘tá’ pro final de semana ne? Já fico preocupada com a faxina [risos]*” (Mulungu, 06/08/2019), marca o pensamento preocupado com o cuidar que não se encerra junto com a semana letiva, muito menos com o calendário escolar, um cuidado que é socialmente marcado na vida de mãe, dona de casa, que acaba por invisibilizar o ser mulher, que não tem tempo para lembrar de cuidar de si. Quem cuida de quem cuida?

**“Correr atrás dos direitos da minha filha, porque a gente não acha direito de outro tipo, né?”: Autismo, Down, TDAH à sombra da mangueira**

**Mulungu:** *É muito cansativo, mas eu tenho que lutar né? Correr atrás dos direitos da minha filha, porque a gente não acha direito de outro tipo, né?*

Conversa 06/11/2019

“*A gente não acha direito de outro tipo*”, todas as nossas conquistas enquanto movimento feminista, movimento por Educação do Campo sempre vem da luta. Todas as políticas públicas conquistadas até agora são fruto dessa luta, a gente não alcança direito de outro tipo, de outro modo, se não com luta. Neste contexto não é diferente, muitas lutas compõem a sombra da mangueira.

As políticas precárias, reflexo de um Estado ausente apontados na fala de Mulungu denuncia: são inúmeras as desigualdades existentes no acesso dos povos do campo à Educação, é urgente que o Estado cumpra com suas atribuições e implante “políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo [...]” (MOLINA, 2012, p. 592). Que sejam criadas dentro da Educação do Campo, uma proposta de Educação inclusiva, que no contexto da pesquisa seja garantido o direito de acesso à educação, condições que permitam a equidade.

Mulungu é mãe de uma menina que possui, *traços* da Síndrome de Down<sup>28</sup>, aqui já podemos dizer que seu maternar exige esforços específicos, e reivindica o direito que tem de acompanhar sua filha que necessita de alguns cuidados mais específicos, no primeiro contato que tive com elas Mulungu ressaltou que a filha tem bom

<sup>28</sup> A síndrome de Down é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na hora da concepção de uma criança. As pessoas com síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. A síndrome é a ocorrência genética mais comum que existe, acontecendo em cerca de um a cada 700 nascimentos, independentemente de raça, país, religião ou condição econômica da família. (Fonte: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>)

desenvolvimento o que não significa que confia em deixa-la embarcar sozinha no transporte escolar, assim sinaliza para a necessidade do/a monitor/a no ônibus.

**Mulungu:** *Já vai 'pra' seis anos essa vida. Ai, eu sei que não é fácil, mas eu tenho que enfrentar, porque a gente tem que cuidar dos filhos da gente, né, ainda mais ela que é especial eu tenho que acompanhar. E é assim, né, é a vida. Se tivesse um monitor no ônibus era melhor, porque pelo menos era ali pra cuidar dos alunos, por que igual na escola não precisa de gente pra acompanhar ela, apesar que ela não tem uma assistente, mas se tivesse um monitor que viesse pelo menos pra cuidar no ônibus, na saída ali que é muito perigoso, hora que chega fica lá fora pra esperar portão abrir ai agora já ficava mais fácil, mas como não tem eu mesmo tenho que enfrentar isso 'ai'.*

Conversa 06/11/2019

Mulungu, afirma seu dever de cuidar de forma especial da filha “*a gente tem que cuidar dos filhos da gente, né, ainda mais ela que é especial eu tenho que acompanhar*”. Além de relatar a luta para que sua filha tenha uma monitora na sala de aula, pois devido as limitações ela necessita de uma atenção especial. O relato é de quem, há tempos, está nessa busca ter o monitor para acompanhar a filha nas atividades da sala de aula, a menina está hoje com 9 anos e se encontra no 3º ano, a mãe diz que “*ela teve uma monitora, mas 'tava' assim, 'tava' atrapalhando, sabe? A professora contou que 'tava' fazendo como se C. não pudesse fazer as coisas, mas ela sabe, só que precisa daquela atenção mais dedicada assim...*” (conversa 06/08/2019). A reivindicação dela é pela segurança no transporte escolar e por uma monitora para a filha: garantia de acesso e condições de aprendizado.

Além dela, Jurema, que tem problemas cardíacos e é mãe de um menino que com traços de Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade<sup>29</sup> (TDAH). Ao descrever quem é, a colaboradora enfatiza esses aspectos que implicam diretamente em sua vida:

*Sou mãe, aí eu tenho uma criança que tem alergia a leite, ele passa na neuro, aí ele não quer vim sozinho que ele fica chorando, eu mando vim ele não vem, eu tenho uns problemas de ansiedade, problema no coração vários problemas. Ai eu fico ansiosa eu já venho 4 anos e eu não 'to guentando' vim mais, se botasse uma monitora no ônibus pra olhar eles, era melhor pra mim aí eu já não vinha.*

Conversa: 06/11/2019

---

<sup>29</sup> TDHA é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ocorre em 3 a 5% das crianças. (Fonte: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>)

Jurema relata que esses problemas cardíacos foram descobertos quando ela, para garantir tratamento ao filho, trabalhava como diarista “*eu tive que fazer faxina, por isso eu adoeci, eu fazia faxina não sei quantas casas. Depois eu comecei a faxinar serviço pesado*” (conversa 06/11/2019), o esforço empenhado para garantir que seu filho fizesse os exames para ter o diagnóstico, o sacrifício que mostra que estas ausências do Estado não ocorrem apenas no âmbito educacional, mas atravessam as vidas dessas mulheres-mães e de tantas pessoas no nosso país. Jurema luta pela sua saúde e a saúde e acesso à educação por seu filho.

Além do TDAH, o menino tem alergia a proteína do leite e ela relata que o fato de estar ali também é pela necessidade de um cuidado mais de perto com o que ele come durante a tarde:

*tem essa dificuldade, o meu ontem eu falei ‘não come a bolacha’, que deu uma bolacha de leite ontem, falei ‘não come’. Chegou em casa, Mulungu\*, cadê a voz. ‘Eu não deixo cê comer trem de leite pra não perder a voz’, a médica disse que vai descobrir...*

Conversa: 06/08/2019

Um cuidado a mais, a mãe que se empenha para vigiar o que ele come, o filho que mesmo sob o olhar da mãe se “envolve” com alimentos que lhe fazem mal. a preocupação por não saber ainda o que é. Um cuidado a mais.

Outra mãe que relata a necessidade de uma atenção maior é Angico, seu filho é autista<sup>30</sup>.

*[...] todos os dias acompanhando seu filho na escola, e é... é muito cansativo a correria do dia a dia, e... é isso aí.  
Ele tem neurofibromatose<sup>31</sup>, ele faz acompanhamento em Salvador todo mês, duas vezes no mês. E ele tem o autismo, venho todo dia com ele.  
E ele também não fica quieto, mexe com todo mundo e tem gente que não entende né? Ai tem o preconceito também, ai tem hora que fala “ele é doido” ai a gente dói o coração, mas hoje em dia o preconceito é grande...*

Conversa 06/11/2019

---

<sup>30</sup> Autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento. (Fonte: <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>)

<sup>31</sup> Doença que provoca a formação de tumores no cérebro, na medula espinhal e nos nervos.

A fala de Angico, não é distante das outras, mas apresenta um elemento bem delicado, a preocupação por seu filho receber olhares de preconceito “*ele é doido*”, e o sentimento que reflete no coração que dói. Uma luta a mais, contra os preconceitos.

Nas falas de todas elas ecoam o mesmo pedido alguém para acompanhar suas crianças durante o trajeto campo-escola-campo. a oportunidade de que sua/seu filha/o com deficiência possa ter acesso igualitário à educação.

Elas contaram sobre alguns acontecimentos, dentre eles, uma lei que proibia a vinda delas no transporte escolas, ao que logo responderam indo até o poder público,

**Mulungu:** *E eles foi assim, moça, quando o promotor veio aqui com a polícia federal, deu uns acocho, veio aqui. Fez reunião com os meninos aqui, aí falando pra ver a situação dos ônibus e foi e tirou, pra tirar as mães de dentro do ônibus e tirar os passageiros. Porque tem ônibus aí que vinha muito passageiro [...]*

Conversa 06/08/2019

As três, mães de crianças com deficiência, tiveram o acesso mantido, porém para as outras foi proibido, conforme supracitado. O que chama atenção é que o Estado ao invés de partir para as saídas legais com a contratação de um/uma monitor/a, optou por retirar a proibição o que permite as mães continuar no processo do ir e vir, como conta Mandacaru “*o ônibus não traz pra rua, mas pra escola podem vir*”. Sobre este aspecto trataremos melhor a seguir.

Enfim, essas especificidades presentes na *sombra da mangueira* nos provocam mais questionamentos quanto a garantia de educação para todos, de ensino igualitário que parece ainda mais distante quando questionamos sobre a necessidade de cada uma dessas crianças, é o grito por equidade educativa (HADDAD, 2012). É dever do estado garantir que a escola seja, dentre outros aspectos, acessível. A garantia de acessibilidade se refere “a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos direitos” (HADDAD, 2012, p. 217).

Nos inquieta ainda mais pensar as maternidades e os sentidos expressos ao dizerem sobre as necessidades das suas crianças, a atenção que elas precisam empenhar, o cuidado com o que comem, o preconceito enfrentado diante da falta de compreensão e da própria ideia do diferente que gera estranheza e que só é assim marcado porque há uma cultura que busca padronizar, criar um modelo, um diferente (KILOMBA, 2016). Seria também este o modelo pretendido pela escola modelo? Um modelo que marca como

diferentes aquelas/es que não se encaixam em um padrão posto? Que encontram dificuldades para acessar e permanecer na escola? Qual é o modelo na escola modelo? Onde estão as necessidades dessas mulheres-mães dentro desse modelo?

***“Acompanhar meu filho, né? Acompanho até o dia que precisar”*: Luta por um direito distorcido**

Neste trabalho, seguimos tratando a educação como direito humano, o que “significa incluí-la entre os direitos necessários à realização humana plena. Assim dizer que algo é direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal” (HADDAD, 2012, p. 2015). Ao longo do texto discutimos sobre esse direito e seus processos no espaço da pesquisa. Nesta seção pretendo apontar uma distorção que salta aos olhos: a luta das mulheres-mães por acompanhar suas/seus filhas/os no transporte escolar.

Primeiramente é importante discorrer sobre os motivos de nomear como distorção essa luta, o primeiro ponto e que aparece em alguns momentos nesse debate é o de que a escola deveria ser garantida no campo, como isso não ocorre chegamos ao segundo ponto, o qual aprofundaremos aqui, que é a não garantia de segurança/acompanhamento no ônibus escolar. Uma ausência do poder público invisível para a maioria da população, a maioria que não é afetada por essa ausência.

Em um contexto de negações, como tratado no terceiro capítulo deste texto, em que produz vidas ameaçadas, pelos transportes precários e sem manutenção, os riscos das crianças nesses transportes (mortes e a violência simbólica). As ameaças a essas crianças, ameaças a vida tornam a luta e resistência dessas mulheres na busca por elas mesmas garantirem o acesso e a permanência de suas crianças na escola. Um dever do Estado, que é posto sob elas como direito de acompanhar as/os filhas/os. A negação de direitos a estes sujeitos é citada por Miguel Arroyo (2019, p. 34) que afirma “Suas vidas ameaçadas como uma constante por parte do Estado que não reconhece as infâncias populares como sujeitos de direitos nem suas mães, famílias de trabalhadores como sujeitos de direitos”.

O que ocorre neste contexto é o movimento das mães em buscar do direito de ir no ônibus escolar, de garantir o mínimo de segurança para suas/seus filhas/os, para isso tiveram de enfrentar as imposições do poder público do município que quis impedir que elas o fizessem relata

**Mulungu:** *E eles foi assim, moça, quando o promotor veio aqui com a polícia federal, deu uns acocho, veio aqui. Fez reunião com os meninos aqui, aí falado pra ver a situação dos ônibus e foi e tirou, pra tirar as mães de dentro do ônibus e tirar os passageiros [...] Aí agora foi e colocou... mandou elas ir lá na prefeitura, por isso que essas aí tá vindo, porque foi lá...*

Conversa 06/08/2019

Elas são impedidas de embarcar no ônibus, mas nada além disso é feito. Retiram as mães do acompanhamento de suas crianças e nada mais, isso reflete na frequência das crianças, a negligência por parte da secretaria municipal de educação faz com que as mulheres-mães deixem de ir e por não terem a garantia de acompanhamento para as crianças não as enviam para a escola, somente as mães das crianças com deficiência continuam a ir;

**Jurema:** *Aí agora, moça, umas ficou um bocado de tempo sem vir no ônibus, só vinha eu e Mulungu. Não foi Mulungu? O motorista já sabia os problemas aí ficou até que nois arrumou os papel. E as outras ficou uns 15 dias sem vim*

Conversa 06/08/2019

Mulungu, afirma que falta mobilização por parte de todas para que algo seja feito, para que um/a monitor/a seja colocado nos ônibus: *as mães tinham que juntar e ir na prefeitura e gritar 'Arruma um monitor e bota no ônibus' (conv. 06/08/2019)*, segundo ela, essa mobilização não ocorre, pois muitas mulheres-mães, as quais não passam pelo processo de acompanhar suas/seus filhas/os até a escola tem quem as cuide no ônibus, seja outra/o filha/o mais velho, algum parente ou até mesmo solicitam delas que vem no ônibus que cuidem também das suas crianças. Relata:

*Só fica assim 'Ah o meu fulano trás', porque tem mães aqui, né, que tem 3 - 4 - 5 filhos, aí diz que os mais velhos trás os outros. É daqueles povo acomodado, falei, aí ta que nem eles querem né? Porque se a pessoa não corre atrás, não quer... aí agora, ficou, ficou a Deus dará aí do jeito que eles quis. Porque as que correu atrás aí, que foi atrás tá aqui, né... 'as outras aí, muitas aí 'O meu vai mais fulano' outra 'o meu vai mais ciclano'...*

Conversa 06/08/2019

Jurema afirma que a reivindicação pelo 'direito' de elas mesmas acompanharem suas/seus filhas/os não foi vista com bons olhos por outras pessoas:

*Nós correu atrás, né. Mas lá perguntou se nós tinha alguém. As outras não vem, eu falei mesmo, elas não importam e tem filho pra olhar. Nós não tem.... e achou assim, que nois tava querendo muito, achou assim que nois tava querendo ser melhor, entendeu? É que a gente não tem quem olha e as outras tem... tem essa dificuldade*

Conversa 06/08/2019



O relato delas aponta para a necessidade de uma maior mobilização entre elas, de uma organização para pautar esse desejo comum. Mesmo estando em um mesmo lugar, atravessadas por uma realidade igual, falta a mobilização de modo mais orgânico/tátil, fato que ao propor a pesquisa percebi começar a tomar outras formas.

Os diálogos tecidos por elas, culminavam em um ponto e ecoava em uma afirmação: “Queremos um/a monitor/a no ônibus”. Contudo, ainda há exceção. Mandacaru e Aroeira e um diálogo, deixam isso explícito:

**Mandacaru:** *Então eu expliquei meu marido esse negócio lá, ele disse ‘eu tô por dentro e ocê falou como? Porque ocê não tem queixa do motorista, nem tem queixa da escola’, eu falei direitinho, ‘pro’cê não precisa mais nada não, pro’cê tá bom. Fala pra ele que por mim tá tudo bom’.*

**Aroeira:** *Não tá bom pra nós não, D. Mandacaru, tá bom não, nois falta é um monitor. Nós precisa de uma monitora.*

**Mandacaru:** *eu a monitora tem que ser eu. Te falar verdade...*

**Aroeira:** *Porque?*

**Mandacaru:** *eu não confio. Eu não vou dar o meu dinheiro ela, eu sei lá se ela vai zelar de meu ‘fi’.*

Conversa 06/08/2019

Para Mandacaru, somente ela pode cuidar devidamente do filho/neto, ela é a única entre as mulheres-mães que não deseja que a situação atual mude, ela mesma cuida até onde der. Nossa intenção não é interferir nesse ‘direito’ dela, mas apresentar a demanda, mostrar que há um processo de resistência ocorrendo e que elas precisam de um suporte, algo precisa ser feito e é nesse sentido que caminhamos e caminharemos. A elaboração das demandas em pautas é nosso foco atual, para apresentar ao município os empasses da oferta de educação e a luta diária das mulheres-mães para garantir o acesso e a permanência de suas crianças.

Mesmo não sendo dever delas, essas mulheres passaram pela proibição de acompanhar as crianças no ônibus e para poderem permanecer realizando essa tarefa tivera de se mobilizar, contudo essa mobilização não ocorreu enquanto coletivo, porém ao passo que uma consegue a autorização para exercer este ‘trabalho’ que não é delas, as outras seguem no mesmo processo. Tal autorização custa idas e mais idas à prefeitura, como conta Mandacaru:

*Mas eu andei daqui lá na prefeitura que eu cansei. Eu ia pra prefeitura uma hora dessa, sol quente. Se eu não andasse monte pra prefeitura eu não tava aqui não. Ai eles ligava pra...*

Conversa 06/08/2019

Cabe a nós pensar que a mobilização coletiva é fator importante, na busca por direitos é fundamental, um exemplo disso são as mobilizações dos movimentos sociais que ao se organizarem entorno de uma pauta comum a tornam mais visível e o incomodo causado (a denúncia) toma maiores proporções (PONTES, 2012).

**“ ‘TÁ’ BOM NÃO, ‘NOIS’ FALTA É UM MONITOR. NÓS PRECISA DE UMA MONITORA”: (IN) CONCLUSÕES**

*Quatro anos eu vindo, fez quatro anos aí eu acompanho ele todo dia, porque eu ficar em casa eu fico mais preocupada, aí eu acompanho ele. A minha preocupação é só no ônibus mesmo e descer aqui fora (aponta para a parte que dá acesso à rua), eu fico preocupada assim. Aí eu companho mesmo é só mais, aqui dentro não, aqui dentro não precisa não, é só no ônibus mesmo que a gente preocupa, de perder, sei lá.  
(Jurema, 06/08/2019 )*

Um dos debates centrais desta pesquisa foi a maternidade em seu processo histórico e generificado. A maternidade que está imbrincada de sentidos socialmente construídos e postos, carregada de exigências, traduzida como boa somente quando há sacrifícios. É impossível pensá-la longe das questões de gênero, que também é carregada de construções sociais que servem e são moldadas a partir de olhares colonizadores, heteronormativos. Tais construções, como debatemos aqui, servem a interesses e são fortalecidas dentro de um sistema que se beneficia com tais moldes.

Com a maternidade no campo, há especificidades as quais são também moldadas historicamente e dentro de um sistema patriarcal e capitalista, que olha para o campo como lugar de extração de lucros e o seu povo é visto como possível mão de obra. Nesse sistema, as mulheres com a maternidade são incentivadas e direcionadas para garantir mais funcionários/pessoas para engrossar esse sistema, o trabalho reprodutivo que é posto como destino. Além disso, vemos que os trabalhos exercidos por mulheres são tratados como menores, incluindo o trabalho na lavoura que é dito como de ajuda ao marido. As produções generificadas do cuidar ‘destinam’ às mulheres para esta função em contextos da casa, filhas/os, horta, acompanhar o desempenho na escola, etc.

O cuidado é pouco valorizado e visibilizado, como trabalho ocupa pouco ou nenhum espaço, mas quando vem a faltar logo é extremamente cobrado. O maternar é sempre associado aos processos de alimentar, arrumar, cozinhar, proteger, cuidar. Funções que no contexto desta pesquisa receberam uma responsabilidade a mais acompanhar até a escola e esperar.

Aqui pensamos essa maternidade nos contornos do campesinato, mais especificamente inclusa no processo de acompanhamento das crianças até a escola nucleada, muitos pontos surgem neste caminho e, o fio do debate sobre a maternidade se

laçou em meio a este emaranhado de situações que a condicionam nesse cenário. As responsabilidades atribuídas à maternidade ocupam o debate central neste mapa em que pensamos: transporte escolar, nucleação, fechamento de escola, agricultura, infâncias, cuidado, autismo, Down, TDHA, e outros pontos que surgem.

Vemos um Estado omissivo despejando sobre a “maternidade cuidadora” uma responsabilidade a mais que é o acompanhamento das crianças no ônibus. Ao negar o direito de uma Escola no Campo nega ainda a garantia de acesso e permanência. Ao mesmo tempo em que percebemos uma rede de luta, luta por garantir o direito a escolarização, uma rede que resiste.

Durante esta pesquisa, foram muitos os atravessamentos que compuseram e os modos de pensar e tratar a maternidade se tornaram muito mais cuidadosos e realistas. A compreensão criada ao olharmos para os sacrifícios do maternar, suas dores e delícias, fizeram pensar e respeitar ainda mais as mulheres-mães. Corremos o risco, devido às construções e influências sociais, de olhar para elas apenas como mães, vivendo entorno das/os filhas/os, contudo, há muitas coisas, que compõem a maternidade, o ser mulher. São mulheres, que assumiram uma função, uma tarefa dentre tantas outras, contudo do ser mãe lhe é exigido/cobrado muito mais.

Essas mulheres-mães, colaboradoras da pesquisa, que se mostraram cansadas, sobrecarregadas, que sentem mesmo com todos esforços empreendidos “não estar dando conta”, quando na realidade fazem muito mais do que é o seu “dever”. Os esforços empreendidos há tempos em um movimento de luta Por Educação do Campo, que seu movimento é político, essas mulheres se colocam no lugar da luta pelo acesso e permanência há anos. Não estão organizadas como um movimento social, mas estão organizadas entorno do objetivo maior de garantir acesso e permanência educacional para suas/seus filhas/os. É impossível olhar para os mapas que se delineiam, para o movimento de resistência que é presente dentre os esforços empreendidos e não enxergar ali elementos que nos levam a questionar nosso sistema educacional, e mais ainda a questionar os elementos da nossa luta Por Educação do Campo.

Quais as especificidades destas mulheres-mães? Qual sua pauta e seu lugar na Educação do Campo? Quais rasuras elas apontam? Quais perguntar ficam ao olharmos para este trabalho que é apenas parte de uma imensidão de demandas, de dias, de cansaço, de resistência? Mais uma vez reafirmamos, essas mulheres-mães existem! E resistem.

Para elas, o caminho mais viável ante a realidade da escola na cidade é que seja garantida a presença de um/a monitor/a em cada ônibus, cuidando do embarque,

desembarque, traslado e espera para abertura e saída do portão. Mas aqui questionamos, o monitor resolveria todo problema? É certo que muitas outras questões, postas pelas construções sociais entorno da maternidade e que foram trazidas aqui, mas não somente estas, muitas outras existem.

A desconfiança que surge ao dizer de ter outra pessoa cuidando, por não confiar, não saber se “vai cuidar como deve”, comentários que sinalizam para como a construção posta sobre o cuidar tem dado contornos para esta realidade. Os cuidados que são empenhados são específicos, não podem estar nas mãos de outrem. Já em outras falas, poder deixar que outra pessoa cuide, poder descansar deste “trabalho” é reconfortante. A espera por um direcionamento que favoreça e que garanta que o acesso à educação escolarizada a suas/seus filhas/os refaz a esperança, recorda os direitos.

Como dito, os caminhos iniciados aqui não puderam seguir o ritmo pretendido inicialmente por questões que fogem ao nosso controle, mas que serão posteriormente percorridos, podendo tomar contornos diversos. O que segue é a pergunta de que se de fato o/a monitor/a resolveria todas as questões referentes ao cuidado? Havendo o acompanhamento no ônibus, estariam elas em casa ou ainda haveria a desconfiança com o cuidado de suas crianças na escola? O cuidado se encerraria ali? As cobranças feitas para elas, em especial as mães de crianças com deficiência, irão cessar?

O que sabemos é que o ser mulher - mãe no contexto do campesinato brasileiro atravessado por construções sociais, relações de saber e poder que recaem no contexto desta pesquisa somadas as ausências do Estado que é o mesmo que impõe a elas o exercício de uma maternidade sempre abdicativa em que nega seu papel de assegurar direitos, garantir condições mínimas.

Levando em consideração os apontamentos que surgem neste caminho, entendendo as construções sociais generificadas sobre o ser mulher e sobre a maternidade, vimos o quão naturalizado estão os esforços empenhados por estas mulheres-mães e o quanto ainda lhes é cobrado por si mesmas, sob as influências dessas construções. Seus corpos cansados, seu tempo gasto, o vai e vem cruel, diário.

Portanto, olhar para este espaço, estar à sombra da mangueira, leva-nos enxergar sombras que surgem e ensinam sobre maternidades, sobre ser mulher, sobre ser mulher do campo, sobre ser mulher-mãe, mãe de criança com deficiência, mãe adotiva, aprender que há inúmeros processos se fazendo ali, constroem um movimento que expressa resistência, até mesmo teimosia.

Resistência, pois mesmo com todos os desafios elas se fazem presentes ali, diariamente, resistem ao se posicionarem na defesa do acesso e permanência na escola. Teimam diante das condições e do cenário de negação de direitos aos povos do campo. Fazem o movimento por Educação do Campo, são sujeitos neste movimento.

Neste trabalho, pudemos compreender e repensar a luta por Educação, que acontece para além dos movimentos sociais, que se expressa em sujeitos e contextos que muitas vezes passa despercebida. Expomos aqui a realidade de mulheres-mães que são protagonistas nessa luta, a qual precisa ser valorizada e considerada, dada sua importância nesse movimento.

Dado o exposto, concluímos este trabalho escrito com o compromisso firmado com elas, com a Educação do Campo que seja pautada na diversidade de sujeitos e contextos. Seguimos refletindo sobre as construções entorno da maternidade e construindo juntas os possíveis caminhos que nos levam a outros caminhos.

## REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

AMADIUME, Ifi. **Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society**. London: Zed Press, 1987.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2019.

AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Salvador: Positivo, 1980.

BADINTER, Elizabeth. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

BARBOSA, Priscilla Bezerra. **O filho é da mãe?** Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Rio de Janeiro, 2016. 87fl.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Luciélio Marinho da. Plantando a Educação do Campo em escolas de assentamento rural através de temas geradores. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Mufarrej Salomão (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. São Paulo: Autêntica, 2010.

BEAUVIOR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIROLI, Flávia. **Autonomia e Desigualdades de Gênero: contribuições do feminismo para a crítica democrática**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2014.

BUTLER, Judith **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Corpos em aliança e a política das ruas - Notas sobre uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira , 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Centro Gráfico do Senado Federal. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9. 394/1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008.

\_\_\_\_\_. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CANTUÁRIO, Maria Zelma de Araújo Madeira. A maternidade simbólica na religião afrobrasileira: aspectos socioculturais da mãe-de-santo na Umbanda em Fortaleza-Ceará. **Tese** (Sociologia), 250 p. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2007.

CARVALHO, Leila Lôbo de. **Contradições na implementação de políticas públicas de educação infantil: a legitimidade das falas de crianças do campo sobre a escola da cidade em Guanambi-BA**. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia, UNEB: Guanambi. f. 64. 2016.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: Aval, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2018.

CNDM. **Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015**. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>> acesso em 27/08/2018.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero - da esfera pessoal à política - no mundo contemporâneo**. Trad. Moschkovich, Marília. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, Marli M. Moraes da; NUNES, Josiane Borghetti Antonelo. Políticas Públicas de gênero voltadas à mulher do campo: uma caminhada em busca da cidadania. **Anais do XI Seminário Internacional de demandas sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea e VII Mostra de trabalhos jurídicos científicos**. Santa Cruz do Sul/RS, 2014.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1993.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DIAS, Leticia Otero. O feminismo decolonial de Maria Lugones. **Anais 8º ENEPED UFGD. 5º EPEX – Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão**. UEMS. Janeiro/2015.

DONATH, Orna. **Mães Arrependidas: Uma outra visão da maternidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.



DREHER, Andressa. Maternidade Indígena. Az mina, 28 nov. 2016. **Revista online**. Disponível em: <<https://azmina.com.br/especiais/maternidade-indigena/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed São Paulo: Contexto, 2004, p. 241-277.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de luta das mulheres no meio rural. In: BUTTO, Andrea (Org.). **Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: Um olhar sobre o trabalho das mulheres**. Brasília : MDA, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, M. A. **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas e educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed São Paulo: Contexto, 2004, p. 510-553.

FORNA, Aminatta. **Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educação *Physica*. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 77-94, jul/dez, 2000. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46836/29121>> Acesso em: 06/12/2019.

GUANAMBI. **Cartilha Informativa: mudanças rumo a uma Educação Modelo**. Secretaria Municipal da Educação, 2005.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.91-95

HOLZMANN, Lorena. A dimensão do trabalho precário no Brasil. In: PICCININI, Valmíria et al. **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea: persistências e inovações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p.71-92.

IBGE. 2012, s/p, **Notas técnicas**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab\\_amostra.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_amostra.shtm)> Acessado em: 06/12/2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos.** Brasília: Autor, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Eposódios de racismo cotidiano.** Trad. Oliveira, Jess. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, Carin A. A produção da maternidade no programa bolsa família. Florianópolis : **Revista Estudos Feministas**, 2005. - 1 : Vol. 13.

KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília/DF: 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4.

LOPES. Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido - uma visão holística.** Brasília: Confea, 2007.

MARCA MUNDIAL DAS MARGARIDAS. **Pauta Da Marcha Das Margaridas 2011: Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade.** Disponível em: <<http://www.agroecologia.org.br/files/importedmedia/marcha-das-margaridas-2011.pdf>>. Acesso em 20/08/2018.

MARTINS, Ana Paula Vosne. História da maternidade no Brasil: Arquivos, Fontes e Possibilidades de Análise. **Anais XXIII Simpósio Nacional de História**, 2005. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1099.pdf>>. Acesso em 10 de jan. 2019.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Revista Gênero**, Niterói: NUTEG-EDUFF, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31010/18099>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, Gênero e Sexualidade na escola: Cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário: Universidade, gênero e sexualidade.** Cruz das Almas: UFRB, 2013, p. 31-54.

MOLINA, Mônica Castalga. Entrevista. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.** V. 4, nº 8, jul/dez, 2009. UTP: Curitiba, 2009, p. 313-319. Disponível em <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/)>. Acesso em 20/8/2018.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6809>>. Acesso em 10/08/2019.

MOREIRA, Renata Leite Cândido de Aguiar. **Maternidades**: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108581.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2019.

MOURA, Terciana Vidal. Formação de professores que atuam em Classes Multisseriadas nas escolas do campo: que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia? **Anais do XXIII EPENN**. 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e cultura: as escolas do Campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiania, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros**. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. **Professoras raízes de umbuzeiro**: A prática pedagógica nas Escolas do Campo do Semiárido baiano. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

NETO, João Batista F. Gomes. et al. **Educação Rural**: Lições do EDURURAL. São Paulo: Edusp, Centro de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

OLIVEIRA, Zilma De Moraes Ramos De. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ONÇAY, Solange Toderro Von. Desenvolvimento e educação do campo em construção: Referenciais teórico-metodológicos. In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antônio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Orgs.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais**: um diálogo necessário. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

OXFAM BRASIL. **Trabalho de cuidado**: uma questão também econômica. Disponível em: <<https://oxfam.org.br/blog/trabalho-de-cuidado-uma-questao-tambem-economica/>> Acesso em Março de 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; EITERER, Carmem Lúcia. “Nem tudo são flores”: A interface da educação popular e um modo de ser mulher, mãe e líder nas comunidades eclesiais de base. **Anais 38ª Reunião Nacional da ANPed**. UFMA – São Luís/MA, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Santos (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SALES, Suze da Silva. Análise de um processo consolidado: histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras (1989-1999). **Anais XVII Simpósio Nacional de História**. ANPUH - Natal/RN, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Vol. 20, UFRGS, jul – dez, 1995.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline e SILVA Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, Maria Leliana; SANTOS, Maria Vanuzia Soares dos; JESUS, Sandra Santos de; O processo de nucleação das escolas do campo no município de Poço Redondo/SE. **Anais** do VI Colóquio internacional Educação e contemporaneidade. São Cristóvão, 2012

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL**

NOME: _____
_____
IDADE: _____ COR: _____
ENDEREÇO/COMUNIDADE: _____
_____
GRAU DE ESCOLARIDADE: _____
_____
ESTADO CIVIL: _____ NÚMERO DE FILHOS: _____
FILHOS NA ESCOLA RÔMULO ALMEIDA: _____
IDADE DESSES FILHOS: _____
INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA? ( ) SIM ( ) NÃO

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Amargosa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezada,

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender os sentidos que as mulheres-mães de alunos/as da escola nucleada acionam sobre a necessária rotina de acompanhar seus filhos até a escola na cidade. Durante a pesquisa, possivelmente utilizarei recursos tais como: entrevista, observação-participante e grupo de conversa para construir informações sobre os referidos temas. Sendo a entrevista e o grupo de conversa gravado e transcrito e, posteriormente, será devolvido para a colaboradora, a qual poderá retirar ou acrescentar informações. A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a mestrandia Vanessa Dias de Lima – discente do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB – orientada pela Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles da UFRB.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho e agradeço, desde já, a colaboração.

---

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações, gravações e imagens fotográficas desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas unicamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

**NOME DA PARTICIPANTE:** \_\_\_\_\_