

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DENICE BATISTA DA SILVA

**DO ASSENTAMENTO À UNIVERSIDADE: A MULHER
CAMPONESA NO ENSINO SUPERIOR**

**São Cristóvão/SE
Ago/2009**

DENICE BATISTA DA SILVA

**DO ASSENTAMENTO À UNIVERSIDADE: A MULHER
CAMPONESA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Núcleo de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe para
obtenção do título de MESTRE EM
EDUCAÇÃO.

ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a. SONIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS

**São Cristóvão/SE
Ago/2009**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586a Silva, Denice Batista da
Do assentamento a universidade : a mulher camponesa no ensino superior / Denice Batista da Silva. – São Cristóvão, 2009. 133 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

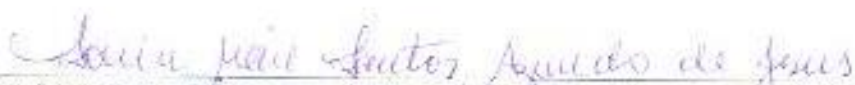
Orientador: Prof^a Dr^a Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

1. Educação do campo – Brasil. 2. Mulheres – Emancipação. 3. Ensino superior. I. Título.

CDU 37.014(81-22)-055.2:378

“DO ASSENTAMENTO A UNIVERSIDADE: A MULHER CAMPONESA NO
ENSINO SUPERIOR”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
21 DE AGOSTO DE 2009


PROF.^a. DR.^a. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS


PROF.^a. DR.^a. LIGIA PEREIRA


PROF.^a. DR.^a. MARIA HELENA SANTANA CRUZ

Suplente

Dedico este trabalho
às pessoas que estão presentes
em todos os momentos da minha vida,
meus pais,
José da Silva e Anunciada Batista da Silva, razão do meu viver,
e meus irmãos,
Salvador Denisson Batista da Silva
e José Batista da Silva Júnior.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus Cristão, que, ao longo desta jornada, reanimou minhas forças nas vezes em que pensei em fraquejar.

A minha orientadora e amiga Prof^a Sonia, pela paciência e respeito com que conduziu a realização deste trabalho.

Aos professores e professoras do NPGED, pela contribuição em minha formação,

Aos funcionários do NPGED, Geovania e Edson, pela presteza com que nos atendiam.

Às estudantes de Engenharia Agrônoma e Pedagogia da Terra (PRONERA), pela colaboração; sem elas este trabalho não se realizaria.

A minha mãe Anunciada, que compartilhou comigo todos os momentos de realização deste trabalho, incentivando-me. Sem seu apoio este sonho não se tornaria realidade.

A meu pai José, pelo apoio.

A meu irmão Deno e minha cunhada Rosário, que, mesmo cobrando minha presença em sua casa, entendiam a necessidade de tempo para a realização deste trabalho.

A meu irmão Júnior, que partilhou desde as primeiras escritas até a produção final, lendo, relendo e opinando.

A meus tios, tias, primos e primas pela torcida.

A minha amiga Adeilma, leitora incansável deste trabalho; com quem compartilhei desde os primeiros escritos das disciplinas até o texto final.

Às minhas amigas Cristina e Mônica, pelo incentivo e torcida.

Aos colegas da turma de mestrado.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Porto da Folha, na gestão 2007 a 2009, pelo apoio e incentivo.

A realização deste trabalho não seria possível sem a contribuição e o apoio de todos vocês. Muito Obrigada!

SILVA, Denice Batista. **Do Assentamento à Universidade: a mulher camponesa no ensino superior**. São Cristóvão, Ago. 2009. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe.

RESUMO

A estrutura fundiária brasileira legou aos trabalhadores e trabalhadoras do campo a expropriação da terra e do conhecimento. Estes vêm sendo reconquistados a partir da organização de homens e mulheres que juntos somam forças para lutarem pela posse da terra e pelo direito ao acesso à educação pública de qualidade, neste contexto, o PRONERA tem sido uma via de acesso ao ensino superior para assentados e assentadas no Brasil. Neste trabalho desenvolvido junto ao núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, analisamos a inserção da mulher camponesa das áreas de reforma agrária no ensino superior na Universidade Federal de Sergipe, em dois cursos: Engenharia Agrônoma e Pedagogia da Terra. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo exploratória, a partir de entrevistas, para a qual optamos por uma abordagem dialética por entendermos que ela nos permite uma melhor compreensão da relação existente entre conhecimento e emancipação das mulheres trabalhadoras do campo. Identificamos a concentração de mulheres em cursos tipicamente femininos, a partir do mapeamento do ingresso em programas especiais nos cursos superiores do norte e nordeste. Distância da escola, casamento e filhos são dificuldades enfrentadas pelas mulheres para darem continuidade ao processo de escolarização/formação. No entanto, apesar das dificuldades para estudar, elas reconhecem que o acesso ao ensino superior e ao conhecimento científico contribui para sua emancipação e empoderamento. Mais que assegurar às mulheres a equidade de acesso à escolarização/formação, é preciso dar-lhes condições de permanência para que possam concluir seus cursos.

Palavras-Chave: Campo, Mulher, Ensino Superior, Emancipação.

SILVA, Denice Batista. **From the settlement to University: countrywoman on superior education.** São Cristóvão, Ago. 2009. Master Dissertation. Post-Graduation in Education Nucleus. Federal University of Sergipe.

ABSTRACT

Brazilian funds structure bequeathed to fieldworkers field and knowledge expropriation. It has been recaptured from man and woman organization, which together adds forces for fighting for tenure and for being entitled to the access to good public education. In this context, Pronera has been an access way to superior level to retired people in Brazil. In this work, built up connected to the post-graduation in education nucleus of the Federal University of Sergipe, on the line of study “History, Society and Educational Thought”, we analyze countrywoman agrarian reform areas insertion on superior education at the Federal University of Sergipe, at two courses: Agronomic Engineering and Land Pedagogy. This work is characterized as qualitative, exploratory, based on interviews, to which we had optioned for a dialectic approach because we understand that it makes us able to have a better comprehension of existent relation between knowledge and countrywoman workers emancipation. We identify woman concentration in courses typically female by making maps of ingress in special programs in north and northeast superior courses. Long distances from school, wedding and sons are some of what women may struggle to pursue education/formation process, nevertheless, in despite of arduousness to keep studying, they recognize that access to superior education and scientific knowledge contribute to their emancipation and make them powerful. More than ascertaining to woman equity on accessing education/formation, it is necessary giving them permanency circumstances aiming at their courses conclusion.

Key-words: Field, Woman, Superior Education, Emancipation.

LISTAS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura fundiária do Brasil/2003 de acordo com dados do INCRA.28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Motivos pelos quais pararam de estudar – Agronomia	88
Gráfico 2 - Motivos pelos quais pararam de estudar – Pedagogia da Terra.....	89
Gráfico 3 - Dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar que os homens não enfrentam – Agronomia	90
Gráfico 4 - Dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar que os homens não enfrentam – Pedagogia da Terra	91
Gráfico 5 - Por que escolheram o curso de Engenharia Agrônômica – Agronomia	92
Gráfico 6 - Por que escolheram o curso de Engenharia Agrônômica – Pedagogia da Terra	92
Gráfico 7 - Curso superior que sonhavam fazer	94
Gráfico 8 - Mudanças ocorridas na vida pelo fato de estar estudando.....	94
Gráfico 9 - Principais dificuldades enfrentadas para estudar - Agronomia	95
Gráfico 10 - Principais dificuldades enfrentadas para estudar – Pedagogia da Terra	96
Gráfico 11 - Mudanças na relação familiar pelo fato de estar estudando	97
Gráfico 12 - Mudanças na relação dentro do assentamento por estar estudando	98
Gráfico 13 - Tempo de Participação no MST	99
Gráfico 14 - Mudanças na vida após o assentamento - Agronomia	100
Gráfico 16 - Relacionamento entre homens e mulheres durante o intensivo de aulas	102

Gráfico 17 - De que forma o conhecimento adquirido no curso tem sido útil na vida - Agronomia	103
---	-----

Gráfico 18 - De que forma o conhecimento adquirido no curso tem sido útil na vida - Agronomia	103
---	-----

Gráfico 19 - Pretende continuar estudando ao terminar o curso.....	104
--	-----

Gráfico 20 - Sonho após o término do curso	105
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANMTR- Associação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais
ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDNM- Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB- Câmara de Educação Básica
CNER- Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo Rural
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNBB- Conferência dos Bispos do Brasil
CPT- Comissão Pastoral da Terra
CONTAG- Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CSN- Companhia Siderúrgica Nacional
DED- Departamento de Educação
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC- Fernando Henrique Cardoso
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MASTER- Movimento dos Agricultores Sem Terra
MAB- Movimento de Atingidos por Barragens
MDA- Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC- Ministério da Educação
MMC- Movimento de Mulheres Camponesas
MRAM- Modelo de Reforma Agrária de Mercado
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD- Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NEPA- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
ONU- Organização das Nações Unidas
PIN- Programa de Integração Nacional

PND- Plano Nacional de Desenvolvimento

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PNERA- Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROTERRA- Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste

PROVALE- Programa Especial para o Vale São Francisco

POLAMAZÔNIA- Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia

POLONORDESTE- Programa de Desenvolvimento de áreas Integradas do Nordeste

PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

STR- Sindicato dos Trabalhadores Rurais

ULTAB- União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFG- Universidade Federal de Goiás.

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais.

UNB- Universidade Nacional de Brasília.

UFPA- Universidade Federal da Paraíba.

UFP- Universidade Federal do Pará.

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFS- Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CAMPO: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS	20
1.1 A participação das mulheres nos movimentos sociais.....	35
1.2 A mulher no MST e na Reforma Agrária	38
1.3 Gênero ou mulher: eis a questão.....	45
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO DOS/AS CAMPONESES/AS.....	55
2.1 A Educação na Reforma Agrária	57
2.2 Educação: limites e possibilidades de emancipação.....	65
2.3 Educação, saber e conhecimento	73
CAPÍTULO III - O ENSINO SUPERIOR VIA PRONERA E A PARTICIPAÇÃO DAS CAMPONESAS.....	79
3.1 PRONERA e o Ensino Superior	79
3.2 O acesso às Universidades Públicas Federais.....	83
3.3 Quem são e o que pensam as mulheres que participam dos cursos de nível superior do PRONERA na UFS	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
ANEXO(S)	117
Anexo A - Roteiro de entrevista para as alunas do curso de pedagogia da terra, ofertado pela UFS via PRONERA	117
Anexo B - Instrumento de Coleta de Dados (Universidade e INCRA).....	120

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire (1996)

A realização de um trabalho científico, mais que a realização de um sonho, é um aprendizado feito com muitas idas e vindas entre a reflexão sobre a prática que deu origem ao problema e a teoria que busca responder ou indicar o caminho para se compreender o objeto estudado, razão principal da pesquisa em educação. O movimento de construção do conhecimento do objeto estudado é mediado entre as dúvidas teóricas do orientando que vão sendo dirimidas, à medida que vão sendo norteadas pelo/a seu/ua orientador/a que o conduz através dos passos da pesquisa, levando-o a pensar sobre seu objeto de estudo e a compreender a relação entre este, o conhecimento que se produz e a relevância deste estudo no contexto em que se vive.

Assim foi feito o caminho desta pesquisa e aqui apresentamos os seus resultados, junto ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, tendo como objeto a inclusão da mulher camponesa no Ensino Superior.

O interesse pelo tema é fruto de algumas experiências profissionais. A primeira delas, como assistente educacional do Movimento de Educação de Base no triênio (2000-2003). Nessa ocasião, desenvolvíamos um trabalho de formação com um grupo de mulheres, na sua maioria donas de casas, vinculadas às associações de moradores do bairro onde residiam. As mulheres eram presidentes de associações de moradores que buscavam, através de suas mobilizações, resolver os problemas que incomodavam a comunidade e que interferiam diretamente nas suas vidas. Embora a experiência não tenha terminado dentro do proposto pelo projeto, ela nos deixou alguns indícios de que a formação é fundamental para que a mulher possa se posicionar no meio em que vive.

A segunda experiência de trabalho ocorreu em duas direções: a primeira, como coordenadora de educação nas áreas de reforma agrária, vinculada ao projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos Rurais do estado de Sergipe, desenvolvido pelo NEPA/DED/UFS/FAT/MST, situação em que tínhamos de discutir com os/as trabalhadores/as o currículo das escolas dos assentamentos, e neste, a questão da mulher sempre era negligenciada, o que nos obrigava a colocar sempre em confronto e em diálogo diferentes pontos de vista e valores; a segunda direção foi como colaboradora do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais, em que participei da pesquisa intitulada: A mulher e a construção da paz no campo em Sergipe: contribuições para educação do campo¹, trabalho desenvolvido no assentamento Jacaré-Curituba, comunidade onde trabalhei cinco anos seguidos na Educação de Jovens e Adultos.

Outro estímulo para continuar pesquisando a partir da temática escolhida foi a minha participação como colaboradora do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que desenvolve estudos sobre “A Educação Superior No Brasil (2000-2006): uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro²”, cujo objetivo é:

Realizar estudos e pesquisas sobre os programas e as políticas públicas de formação em Educação Superior desenvolvidas pelas universidades públicas federais e estaduais bem como dos programas e políticas direcionados aos grupos sociais rurais, na perspectiva de consolidar a pesquisa em Educação do Campo a partir da base de dados do INEP e dos Programas de Pós-Graduação proponentes, contribuindo para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. (UnB/UFRN/UFS, 2006, p.11)

Esta pesquisa pretende analisar a formulação de políticas públicas em educação e sua relação com a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Todas as experiências realizadas nos fizeram observar que as mulheres atribuíam grande importância à formação escolar, como forma de potencializar suas ações e para serem reconhecidas como pessoas capazes de pensar e agir.

Conhecer e compreender o universo feminino no meio rural ajuda a entender a importância que as mulheres dão à educação e ao conhecimento. Ao traçar o perfil das mulheres brasileiras, a Fundação Perseu Abramo traz, através da publicação “As mulheres

¹ Pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, financiada pelo CNPq, concluída em 02 de outubro de 2005.

²Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Observatório de Educação/UnB/ UFRN/UFS, com apoio do INEP/CAPES.

brasileiras nos espaços público e privado”, alguns dados sobre a realidade da mulher camponesa. Nesse livro, o artigo de Siliprandi (2004) mostra como vivem as mulheres no meio rural, ao analisar suas condições de sustentabilidade econômica, a autora mostra que 40% das entrevistadas tanto urbanas quanto rurais, declararam estar exercendo algum tipo de trabalho remunerado; entretanto, para 20% das mulheres rurais, isto é eventual. As 60% restantes declararam não estar exercendo trabalho remunerado, sendo que, destas, 21% das rurais afirmaram que nunca haviam trabalhado. No que diz respeito à quantidade de horas dedicadas a trabalho remunerado e doméstico, os dados dão conta de que as mulheres do meio rural dedicam mais tempo ao trabalho doméstico que ao remunerado e que 57% das mulheres do campo recebem uma remuneração menor que as mulheres da cidade, com uma média de um salário mínimo. Os dados também indicam que 45% das mulheres do meio rural gostariam de ter uma profissão e dedicar-se menos à casa. O desejo de ter uma formação traz, imbuída, a necessidade da formação. Sobre a educação os dados mostram que:

[...] há mais mulheres rurais que nunca foram à escola do que as urbanas (11% ante 6%), assim como há mais mulheres rurais analfabetas (62% ante 58%). As mulheres rurais estudaram, em média, menos que as urbanas, e a saída da escola se deu em razão das distâncias e da necessidade de trabalhar cedo (SILIPRANDI, 2004, p.129).

Se o acesso e a permanência da mulher na educação básica tem sido difícil, para a mulher camponesa o ensino superior torna-se um sonho quase impossível de ser realizado. Para Siliprandi (2007), a análise dos dados deve considerar as relações de gênero que estruturam a sociedade, à medida que essas definem a divisão sexual do trabalho, o direito das mulheres a ser proprietárias, o acesso ao trabalho assalariado e à instrução, a expectativa dos papéis sociais relacionados com os gêneros, etc. A pesquisa indica ainda que tanto para mulheres urbanas como para as rurais, a educação é vista como uma forma de melhoria nas condições de vida, embora este ainda se apresente como um sonho de improvável realização. Oliveira (2006), citando a análise feita por Saffioti sobre a referida pesquisa, diz:

[...] há uma busca das mulheres por formação escolar. Porém, chama atenção de que ainda, é insignificante o avanço da escolaridade das mesmas, haja vista que das 2.502 mulheres entrevistadas que vivem no campo e na cidade, apenas 6% obtiveram alguma formação superior; 3% incompleta; 2% alcançaram a graduação; e 1% exibia a pós-graduação. (OLIVEIRA, 2006, p.37).

Os dados referem-se às mulheres do campo e da cidade, porém as mulheres do campo enfrentam dificuldades, como distância de casa para a escola, ausência de creches para deixar os filhos e os valores da família patriarcal (se bem que não lhes seja exclusivo) que controlam inclusive a ida da mulher à escola. Existem diversos casos nas áreas no meio rural em que as mulheres só frequentam as aulas se acompanhadas pelos filhos. Estas dificuldades contribuem para que a concentração dos mais altos índices de analfabetismo esteja no meio rural e entre as mulheres, conforme explicita o documento “Por uma educação do campo” (2002).

Segundo dados da Pnera³ (2004) em Sergipe, das 111 lideranças comunitárias dos assentamentos pesquisados, 66,6% têm o ensino fundamental incompleto, 14,4% completo; 3,6% têm o ensino médio incompleto; 4,5% têm o ensino médio completo; 2,7% contam com ensino superior completo; 2,7% não informaram; 0,9% lê e não escreve e 4,5% não leem e não escrevem. Das 111 lideranças entrevistadas, apenas 10,8% são mulheres. Diante dos dados de escolarização das lideranças nos assentamentos, é possível que as mulheres tenham o nível de escolaridade menor que o dos homens. Os dados dão conta de que, no universo pesquisado, apenas 2% das lideranças concluíram o ensino superior. Este dado reforça a dificuldade das pessoas que vivem no campo para cursar o ensino superior.

Na perspectiva de compreender o papel da mulher no meio rural e a relação desta com a educação formal, alguns estudos têm sido realizados. Analisar estes trabalhos é um caminho para a compreensão do que está sendo produzido no meio acadêmico sobre a educação da mulher do meio rural.

Existem pesquisas dedicadas ao mapeamento e análise desses estudos, a exemplo do Damasceno e Beserra (2004), o qual discute o conhecimento produzido na área da Educação Rural nas décadas de 1980 e 1990, objetivando esboçar o “estado da arte” neste campo de investigação. Neste trabalho, as autoras destacam a produção na área de Educação Rural, pontuam quais são as principais temáticas abordadas nos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), situam regionalmente onde estão concentradas essas produções e apontam as temáticas ainda não suficientemente exploradas e as tendências atuais. Um dos primeiros pontos destacados pelas autoras diz respeito ao número de trabalhos produzidos na área de Educação Rural. Conforme essas autoras, “a proporção média do período pesquisado é de

³ Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, realizada pelo INEP em 2004.

doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da educação” (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p.77).

Considerando a complexidade do campo brasileiro e o número de pessoas que nele vivem, entendemos que o número de estudos na área ainda é pequeno, se considerado com as demais áreas da educação. As possíveis causas do desinteresse pela temática, segundo as autoras, são: o valor relativo do setor agrícola em relação aos setores industrial e de serviços, uma vez que não é requisito para o trabalhador rural um nível mínimo de educação; a dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita; além do desinteresse do Estado pelo problema e do pouco poder de pressão dos movimentos sociais rurais.

No que diz respeito aos temas abordados nas teses e dissertações sobre Educação Rural, destacam-se: o Ensino fundamental, professores rurais, políticas para a educação rural, currículos e saberes, educação popular e movimentos sociais do campo, educação e trabalho rural, extensão rural, relações de gênero e outros. De acordo com as autoras, os quatro primeiros temas se referem ao estudo de como a escola rural é, sendo o tema educação popular e movimentos sociais no campo o de maior interesse dos estudiosos. Com relação aos trabalhos sobre relações de gênero, os quais nos interessam, esses correspondem a apenas três produções: Nodari (1987), Vigolvinho (1989), Werle (1992), que abordam estudos específicos sobre a mulher professora ou camponesa e a educação rural. Para as autoras, os estudos sobre relações de gênero são recentes e revelam a influência dos novos movimentos sociais, são pontuais, de cunho socioantropológico e no geral são desenvolvidos por pessoas ligadas às populações rurais.

Por fim, as autoras apresentam as tendências dos estudos de educação rural, destacando a necessidade de se discutir o problema da educação rural da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores/as rurais, o significado da escola rural para o camponês. As estudiosas terminam colocando a importância de estudos na área de história da educação rural nas diversas regiões brasileiras, além da necessidade de estudos qualitativos e quantitativos na área e de estudos etnográficos que ofereçam elementos para uma ação mais eficaz, tanto do Estado quanto dos movimentos sociais. Elas entendem que a realização desses estudos colabora para um salto qualitativo sobre o conhecimento da educação rural.

O trabalho de Souza (2007), pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação, traz um recorte da pesquisa intitulada “Educação e movimentos sociais do campo: análise de conteúdos das teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) no Brasil”. Neste trabalho a autora mostra quais são os conhecimentos educacionais construídos nas teses e dissertações que focalizam educação e/no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no período de 1987 a 2007. Em sua pesquisa a autora localizou 150 trabalhos que se dedicaram a compreender a educação na reforma agrária e no MST.

Segundo Souza, na década de 1990 é que emergiram e se fortaleceram as pesquisas sobre educação e/no MST, sendo os primeiros trabalhos os de Caldart (1987), Andrade (1993), Souza (1994) e Vendramini (1992). Estas pesquisas têm enfoque teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético e optam por suas categorias e conceitos. Desta forma os trabalhos trazem as categorias totalidade, contradição, trabalho, luta de classes, ideologia, hegemonia, consciência, conhecimento, trabalho educativo e práticas sociais. Há também algumas pesquisas que se fundamentam em perspectivas teóricas de cunho etnográfico, fenomenológico e antropológico; é o caso dos estudos sobre representações sociais, sexualidade, gênero e juventude, entre outras temáticas. Em Sergipe, o NPGED (Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe) teve a sua primeira dissertação de mestrado sobre a educação no MST em 1997⁴.

As pesquisas sobre educação e/no MST nos programas têm como temas: Organização do trabalho pedagógico, formação de professores, prática educativa e temáticas relacionadas ao PRONERA, papel da escola e da educação na reforma agrária, consciência política, identidade, trabalho e educação, educação do campo e política pública e outros. De acordo com a pesquisa de Souza (2007), dos 150 trabalhos de pesquisa realizados pela autora, identificamos sete que abordam o PRONERA; são eles os de Oliveira (2005), Santos (2005), Costa (2005), Costa (2004), Holanda (2000), Carvalho (2006) e Molina (2003). Com relação a estudos que enfocam a questão da mulher e/ou gênero identificamos três trabalhos: Melo (2001), Janata (2004) e Núñez (2003). Cabe ressaltar que tanto os trabalhos que abordam o PRONERA quanto os que versam sobre a mulher e/ou gênero, não encontramos nenhum que trate da inserção da mulher camponesa no ensino superior.

⁴ JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. *A busca de significados compartilhados para a construção de um currículo*. UFS-SE (Dissertação de Mestrado). 1997

Nessa direção, um trabalho importante é o artigo de Rosemberg (2001), que discute a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre educação e gênero a partir da análise de três fontes de dados: a base de teses e dissertações de programas de Educação filiados à ANPED no período de 1981-1998; o diretório de pesquisadores (as) Quem pesquisa o quê em Educação: 1998; e seis coleções de revistas especializadas Educação e Estudos Feministas (de gênero).

De acordo com Rosemberg (2001), as teses e dissertações produzidas sobre educação formal da mulher brasileira focalizam mais a condição feminina do que o sistema educacional numa perspectiva de gênero. Em seu trabalho *Mulher e Educação Formal no Brasil: estado da arte e bibliografia* (1990), a autora localizou 755 títulos publicados no período de 1975-1989 sobre a educação formal brasileira, assinalando:

A tematização persiste sendo educação da mulher e não educação e relações de gênero; grande parte das pesquisas educacionais ignoram o conhecimento que vem sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher; a área de estudos sobre mulher/gênero tem produzido pouca reflexão teórica (e mesmo informações empíricas) sobre educação (...) há um fosso entre ambas as áreas produção de conhecimento. São dois guetos que coexistem, ignorando-se quase totalmente. As interações são fortuitas e ocasionais, tanto na literatura reflexiva sobre o conhecimento produzido, quanto na própria produção atual de estudos e pesquisas. O que marca e dá o tom é a separação (ROSEMBERG, 1990, p.9).

Essa análise dá a entender que além de existirem duas concepções em disputa, esta disputa não se dá de forma tranquila e nem são dois projetos independentes que convivem em harmonia ou se complementem. Mesmo que tenha sido feita há quase duas décadas ainda pode ser bem atual.

No período de 1981 a 1998, a autora localizou 233 teses/dissertações referindo-se ou tratando de mulher/relações de gênero. Mas ela chama atenção de que se compararmos a produção discente da pós-graduação em Educação com relação às teses e dissertações sobre o tema mulher/relações de gênero, não há um crescimento progressivo equivalente ao que a grande área Educação apresenta, pois o crescimento se dá mais em função da expansão da pós-graduação do que da consolidação do tema. A fatia referente à educação da mulher/relações de gênero parece reduzida: Giglio (1998) encontrou 12% de teses/dissertações sobre formação docente referente ao período 1986-1995 e Eloísa Candal Rocha (1999) identificou 292 teses/dissertações sobre educação infantil (4,6%) no período de 1983-1996.

Com relação à produção de teses/dissertações sobre o tema educação da mulher e relações de gênero, Rosemberg (2001) identificou, em sua pesquisa, trabalhos sobre o tema em 30 (81,1%) das 37 universidades catalogadas pela ANPEd. Setenta e dois por cento da produção concentra-se em nove universidades, situadas predominantemente no eixo Sul/Sudeste (com exceção da UFPB). A pesquisadora ressalta ainda que os trabalhos sobre o tema no geral são de autoria (92,3%) e orientação (70%) de mulheres. Destaca também a maior presença feminina nos programas de pós-graduação em cursos de Ciências Humanas e Sociais. As universidades com maior número de trabalhos na área são a UFRGS, PUC-SP, UFMG e PUC-RGS. Sobre a produção dos anos de 1990 ela diz:

Mulher e relações sociais de sexo/gênero constitui uma questão acolhida pelos programas de pós-graduação em Educação que podem, ou não, estimular a produção de teses que tratem da problemática considerada relevante pela disciplina; as teses de doutorado constituem novidade dos anos 1990 e é essa década que assiste, de um lado, a maior entrada de homens como autores e enquanto tema (masculinidade) e, de outro, sua menor participação como orientadores (ROSEMBERG, 2001, p.56).

Embora os programas de pós-graduação acolham as produções que versam sobre a temática, esta ainda não parece consolidada nos programas em virtude do pequeno número de acadêmicas nesta área e do perfil generalista das pesquisas. Este perfil tem apresentado sinais de mudança, constituindo-se mais especialistas, o que tende à consolidação de linhas de pesquisa, “condição *sine qua non* para o acúmulo dos conhecimentos” (ROSEMBERG, 2001, p.56).

Ao analisar a produção de teses e dissertações no campo de estudo Educação e Gênero, Sponchiado (1997) classificou em duas categorias: as que versam sobre educação escolar (48,5%) e as que se referem à educação no sentido mais amplo, pois se referem ao processo constitutivo do ser humano (51,5%). Segundo a autora há fortes indícios de que um pouco mais da metade de teses e dissertações defendidas sobre mulher/gênero em programas filiados à ANPEd mantém laços frouxos com a disciplina educação. Trata-se tanto de um campo de estudo sobre a condição feminina quanto de Educação e gênero. Os principais temas abordados nessas produções acadêmicas são: trabalho, saúde, sexualidade, violência, cultura, movimentos sociais e identidade. Para Sarti (1988), esses temas são valorizados pela prática militante. Como exemplos de trabalhos na área de forma abrangente, Sponchiado cita Navajas (1995), Souza (1998) e Nader (1996). Para Sponchiado, a pulverização de temas abordados deve-se ao fato de que o campo estar em constituição. Contrapondo esta visão,

Daniela Aud (1998) analisou a produção recente sobre educação e gênero e discorda de Sponchiado, pois para Aud a presença de gênero em diferentes temas educacionais indica que já existe um campo de pesquisa em gênero constituído, e tal categoria não se confinou a determinado tema educacional.

Para Rosemberg (2001), a questão não é quanto à constituição do campo de conhecimento ou se o campo da educação tem desconsiderado a existência de um debate sobre gênero na academia. Para ela, a questão central é saber o quanto a perspectiva de análise Mulher e Relações de Gênero em Educação tem contribuído para compreender dilemas da educação no Brasil. De acordo com Rosemberg, a Universidade de São Paulo concentra maior número de teses e dissertações sobre mulher e relações de gênero versando sobre temas educacionais.

Ao analisar o diretório⁵ “Quem pesquisa o quê em Educação da ANPEd”, a autora identificou 31 pesquisadores (as) que mencionaram trabalhos na área (projeto, publicação e área de interesse), representando um percentual de 6,3% do diretório. Sobre o assunto, a autora nos diz que:

[...] o tema estudos sobre mulher/relações de gênero, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, constitui “área de interesse” de pesquisa apenas para quinze pesquisadores(as), 3,1% daqueles cadastrados(as) no diretório 1998 da ANPEd. Cifra muito próxima das teses e dissertações defendidas no período (ROSEMBERG, 2001, p.60).

Outra fonte analisada pela autora foram as revistas acadêmicas: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Realidade da UFGRS, Revista da Faculdade de Educação da USP nas suas duas denominações: Revista da Faculdade de Educação e Educação e Pesquisa. Foram também fontes de pesquisa os Cadernos Pagu, Espaço Feminino e Estudos Feministas. Nas duas primeiras revistas, a autora procura identificar qual é o tratamento dado ao tema mulher/relações de gênero nas revistas especializadas em Educação. Já nas revistas especializadas em estudos feministas, sobre a mulher ou relações de gênero, busca identificar qual é o tratamento dado à educação nessas publicações.

A pesquisadora concluiu que tanto os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas quanto a revista Educação e Realidade da UFRGS acolhem, com uma frequência

⁵Organizado pela ANPEd que identifica pesquisadores (as) que atuavam (entre 1991 e 1995) em programas de pós-graduação stricto sensu em Educação (ROSEMBERG, 2001,p.59)

relativamente alta, artigos sobre mulher e relações de gênero para além da educação. Ela diz ainda que a dispersão e generalidade de boa parte da produção acadêmica em educação podem explicar, parcialmente, a reduzida penetração do tema na área de estudos sobre mulher/relações de gênero, os quais no Brasil, dada sua configuração histórica, evidenciam uma forte associação a disciplinas vinculadas às ciências sociais (ROSEMBERG, 2001, p.62). Para a autora, há um desinteresse nos estudos feministas brasileiros (ou de gênero) pelo tema/disciplina da Educação, pois na análise feita por ela dos Cadernos Espaço Feminino, Pagu e Estudos Feministas, somente foram encontrados 14 artigos sobre educação nas três revistas. Quanto ao tema da educação, este aparece sempre associado a outros temas como raça, etnia, masculinidade e se referem à educação relacionada a mulheres adultas: docentes ou cientistas, etc. No primeiro momento o sujeito do feminismo brasileiro foi a mulher trabalhadora, seguido de uma ampliação de recortes saúde/direitos reprodutivos, violência, cultura, identidade/subjetividade, de forma que o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero da ótica da vida adulta.

Em sua conclusão, Rosemberg (2001) diz que a pouca importância atribuída à educação na agenda feminista no Brasil deve-se à interpenetração entre o feminismo como atuação militante e estudos sociais sobre a mulher/relações de gênero. Salienta ainda que o desinteresse pela educação na agenda feminista é compartilhado com outros países latino-americanos, como mostra este excerto:

Tem sido difícil ao movimento e teoria feminista enfrentar o desafio de interpretar, simultaneamente, um modelo de dominação de gênero e indicadores de escolaridade que apontam igualdade de acesso/ permanência no sistema escolar entre homens e mulheres ou mesmo superioridade feminina, especialmente nos países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, 2001, p.65).

No que pese o sistema educacional brasileiro, assegurar igualdade de oportunidade para os sexos, este apresenta desigualdade com relação ao pertencimento racial, à origem econômica e à concentração da mulher em áreas tipicamente feminina.

Por fim, a autora destaca que houve um avanço, na década de 1990, na produção de conhecimentos relativos à educação, mulher e relações sociais de gênero, se comparada à década de 1980. Ela cita ainda os trabalhos de Cristina Bruschini e Tina Amado (1998), as quais, nas considerações finais do artigo “Estudos sobre o magistério”, afirmam que “Apesar de não ter sido feita uma pesquisa exaustiva, parece claro que, a esta altura, os estudos sobre

mulher e os estudos em educação pouco têm-se beneficiado dos conhecimentos acumulados em uma e outra área” (ROSEMBERG,2001,p.65). Elas citam também o trabalho de Daniela Aud (1998) que, ao analisar dez artigos publicados pelos Cadernos de Pesquisa sobre formação de professores(as), constatou “carência” de comunicação entre os enfoques da Educação e de Gênero.

Para Rosemberg é necessário insistir mais sobre a dificuldade de penetração da produção acadêmica nas instâncias que diretamente dispõem mais de poder na elaboração e implantação da agenda de políticas públicas. Ela considera ainda inadequada a agenda contemporânea de metas e estratégias sobre igualdade de oportunidades de gênero na educação para países como o Brasil, que apresenta igualdade de acesso e progressão para homens e mulheres (esta última como ligeiro predomínio), associada à intensa desigualdade econômica e racial. A autora encerra questionando como atuar para superá-la com poucas pesquisas, tão dispersas e canais bloqueados de divulgação. O trabalho de Rosemberg (2001) chama atenção a dos estudiosos para lacuna existente no campo de pesquisa que aborde a educação da mulher e as relações sociais de gênero no sistema educacional brasileiro.

Em visita ao site da revista Estudos Feministas identificamos, nos números disponíveis para consulta, três artigos que abordam a temática da mulher agricultora ou do campo, a exemplo dos trabalhos de Cordeiro (2007), Silva (2004), Deere (2004), sendo que as principais temáticas abordadas são os direitos sociais das mulheres, o trabalho das mulheres no campo e a participação feminina no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais. Não identificamos nenhum artigo específico sobre a educação formal da mulher camponesa, o que reforça a tese de Rosemberg (2001) sobre a ausência de teses/dissertações que discutam a educação da mulher numa perspectiva de gênero que possa mostrar quais são as barreiras enfrentadas pelas mulheres para manterem-se estudando. No caso das mulheres camponesas, esta lacuna se faz maior, uma vez que são poucos os trabalhos na área de História da Educação Rural/campo.

Nos artigos publicados das reuniões anuais da ANPEd, identificamos o trabalho de Queiroz (2000), que trata das mulheres no ensino superior, e o trabalho de Silva (2002), que versa sobre gênero e educação na educação brasileira. No banco de tese da Capes localizamos o trabalho de Amorim (2007) que aborda a trajetória educacional de mulheres assentadas, sendo este o único trabalho localizado sobre a formação de mulheres no campo.

Considerando que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA há dez anos oferta curso de nível superior para assentados e assentadas de áreas de reforma agrária e que ainda não há pesquisas que analisem a participação das mulheres nos diferentes cursos ofertados pelo programa, como também não há pesquisas que identifiquem quantas e em quais cursos essas mulheres participam ou já concluíram, e analise qual é o lugar que o conhecimento ocupa na vida de mulheres que vivem no meio rural.

Diante do exposto e considerando o pequeno número de trabalho sobre a educação da mulher camponesa, nossa investigação constitui-se em um grande desafio, visto que se propõe a uma temática pouco explorada pelas pesquisas. No âmbito restrito desse estudo interessa-nos saber: Que razões levam as mulheres de assentamento a reivindicarem sua inserção no curso superior? De que modo essa conquista afeta as relações sociais das mulheres nos assentamentos? Que relações as mulheres estabelecem entre o conhecimento construído no curso superior e a sua realidade de assentamento de reforma agrária?

Essas questões conduziram a problemática central que diz respeito às possibilidades que o ingresso em um curso superior pode oferecer à mulher camponesa. A perguntar sobre que elementos são destacados pelas mulheres como positivadores para constituírem sua autonomia e empoderamento quando ingressam em um curso superior? Esta parece ser uma questão fundamental para que possamos analisar a relação entre conhecimento, empoderamento e autonomia das mulheres.

Nós pressupomos que, o movimento de construção do conhecimento ao ingressarem no curso superior é importante para a autonomia das mulheres na medida em que esses conhecimentos podem lhes possibilitar condições amplas de intervenção na realidade do meio rural onde atuam.

Com base nesses questionamentos é que elaboramos as seguintes hipóteses:

- Diante da dificuldade de escolarização/formação enfrentada pelas pessoas do campo, os programas que contribuem para o ingresso das mulheres camponesas no ensino superior constituem-se de grande importância para sua emancipação.
- O acesso ao conhecimento por meio do curso superior é um elemento importante para o reconhecimento da autonomia da mulher.

- O conhecimento é um elemento potencializador das ações das mulheres nos assentamentos de reforma agrária, portanto é importante para seu empoderamento.

Para buscar respostas a essas questões trabalhamos com o objetivo de analisar a inserção da mulher camponesa das áreas de reforma agrária no ensino superior na Universidade Federal de Sergipe, em dois cursos, a saber: Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra. Neste intuito partiremos dos seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear o ingresso das mulheres camponesas em programas especiais nos cursos superiores do norte e nordeste;
- b) Identificar as razões/motivações para ingressar no curso superior.
- c) Explicar se há situações em que as mulheres reconhecem que o acesso ao conhecimento pode contribuir para a sua autonomia e empoderamento.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Haguette (2005), esta permite uma leitura profunda dos fenômenos sociais, buscando compreender as suas origens e a sua razão de ser, levando em consideração os aspectos subjetivos da ação social. Sobre as vantagens da pesquisa qualitativa, Triviños (1987) acrescenta que nesta “não são admitidas visões isoladas, estanques, visto que se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente”.

Esta pesquisa tem enfoque teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético. A escolha do método dialético se dá por entendermos que ele permitirá uma melhor compreensão da relação existente entre o conhecimento e a emancipação das mulheres, já que a dialética, segundo Haguette:

diz respeito à compreensão dos processos que comandam a análise científica da sociedade a partir da luta de classes e da prática coletiva da emancipação do homem, contra a exploração, em prol da igualdade social (HAGUETTE, 2005, p.16).

Essa metodologia é importante para nos aproximarmos das questões pertinentes à formação superior de mulheres da classe trabalhadora participantes de um movimento social do campo, uma vez que ela está inserida em uma sociedade capitalista, num movimento social, e por tratar de mulheres que historicamente sofrem opressão de classe, raça e de gênero.

Ainda sobre o método, Frigotto diz:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1987, p.77).

O método dialético permite uma leitura do fenômeno social vinculado a uma visão de mundo, ajudando na compreensão das relações sociais, especificamente entre homens e mulheres no movimento social e a importância da educação nesse universo. Entendemos que as categorias contradição, possibilidade e totalidade possibilitam uma leitura crítica do objeto estudado, visto que este está envolto em um contexto sócio-histórico permeado de contradições e práticas que visam à superação de uma ordem estabelecida, além de possibilitar o desenvolvimento de uma nova práxis no contexto estudado.

As categorias de conteúdo do trabalho são gênero, empoderamento e emancipação, que permeiam a nossa análise, a partir de uma concepção de educação e de educação do campo. Este trabalho situa-se no campo das contradições geradas a partir do capitalismo que, além de expropriar os/as trabalhadores/as rurais da terra, negou-lhe também o direito ao acesso ao conhecimento científico sistematizado.

Para alcançar o objetivo a que nos propomos, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, tendo em vista a dada à flexibilidade do seu planejamento que possibilita a consideração dos mais variados aspectos, buscando uma perspectiva que possibilite o diálogo permanente entre a teoria e a prática. Segundo Gil (1991), a pesquisa do tipo exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipótese” (GIL, 1991, p.45). Este tipo de pesquisa, segundo o autor, tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Estas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de

exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 1991, p.45), além de permitir uma maior aproximação com o objeto pesquisado; no nosso caso, o universo das mulheres camponesas estudantes do curso superior do PRONERA.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista estruturada, que, segundo Gil (1991), assemelha-se com o questionário. A entrevista foi realizada individualmente, permitindo uma interação humana maior entre entrevistado e entrevistador, possibilitando uma percepção dos sentimentos, expectativas e preconceitos das entrevistadas. Para melhor compreensão, analisamos os dados quantitativos e qualitativos.

A pesquisa foi desenvolvida em duas dimensões: a primeira consistiu no mapeamento sobre a participação das mulheres camponesas no ensino superior através do PRONERA-dimensão que se torna necessária quando observamos que em 2007 estavam sendo realizados no Brasil 14 cursos superiores para assentados em áreas de Reforma Agrária, em parceria entre as universidades públicas, movimentos sociais do campo e Ministério de Desenvolvimento Agrário; a segunda consistiu na análise da participação feminina nos cursos de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra do PRONERA, ofertados pela Universidade Federal de Sergipe, em parceria com os movimentos sociais do campo PRONERA/INCRA/MDA. O universo da pesquisa abrange a totalidade das mulheres participantes desses cursos, o que corresponde a 46 mulheres, sendo 37 do curso de Pedagogia da Terra e 9 do curso de Agronomia.

O mapeamento da presença das mulheres no ensino superior organizado pelo PRONERA foi realizado através do contato via e-mail com os asseguradores do INCRA e coordenadores dos cursos nas universidades públicas que têm convênio com o PRONERA. Para coleta dos dados quantitativos utilizamos um questionário (tabela) que foi enviada aos/às asseguradores/as dos INCRA e aos coordenadores/as dos cursos nas universidades. Enfocando o curso oferecido pela universidade, a quantidade de vagas ofertadas, o número de matriculados, especificando quantos destes são do sexo masculino e do feminino e os prováveis concluintes (anexo 1).

Os dados sobre os quais incide a nossa análise foram levantados através de entrevistas realizadas com as participantes dos cursos de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra, matriculadas na UFS. A entrevista estruturada é composta de questões abertas e possibilita traçar o perfil sócio-econômico das estudantes, conhecer o processo de escolarização da

educação básica ao ensino superior e identificar as dificuldades enfrentadas por elas para estudarem a importância do conhecimento adquirido no ensino superior em suas vidas (anexo 2).

Por conta de nossa trajetória de trabalho com a educação nas áreas de Reforma Agrária, os momentos do trabalho de campo foram também, oportunidades de vários reencontros. O primeiro com o local, hoje é visível a melhoria no espaço, no qual há dez anos iniciávamos o trabalho de formação pedagógica com os monitores alfabetizadores de áreas de assentamentos e acampamentos no estado de Sergipe. Muito do que era sonho naquele momento, hoje está concretizado, a exemplo da construção: do auditório, do refeitório, da ciranda infantil e dos alojamentos com alas masculinas e femininas no Centro de Formação do MST. Ao longo da caminhada o sonho do centro de formação foi se transformando em realidade, sendo hoje o espaço utilizado para a realização das aulas do ensino superior dos cursos de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra.

O segundo reencontro deu-se com as pessoas que estavam nas salas de aula, algumas delas do início da nossa caminhada com a alfabetização, a exemplo de alguns/mas alfabetizadores/as das classes dos assentamentos, como: Maria Normélia, Sandra, Gilberto, Luizinho, Marcelo, dentre os quais, alguns retomaram o processo de escolarização, durante a realização do projeto de alfabetização, já que tinham assumido o compromisso de alfabetizar os assentados e acampados da área onde moravam. Sentida a necessidade de estudar para ensinar, eles/elas deram continuidade ao processo de formação no ensino superior.

No primeiro momento para aqueles alfabetizadores o sonho era concluir o ensino fundamental. Este uma vez alcançado, desencadeou a necessidade do ensino médio, seguido do ensino superior. Para nós fica claro que faltou para muitos deles a oportunidade de estudar. À medida que o direito de estudar foi sendo conquistado, eles seguiram transformando sonhos em realidade e tendo sonhos diferentes. O reencontro com o grupo é marcante porque estamos vendo o fruto de uma semente que ajudamos a plantar.

Para a realização da pesquisa de campo, fizemos um primeiro contato com as mulheres estudantes dos cursos de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra. Para tanto, fomos até o Centro de Formação Canudos, localizado no Assentamento Moacir Vanderlei, no povoado Quissamã, município de Nossa Senhora do Socorro, local onde as aulas são realizadas. Lá explicamos às alunas o objetivo do nosso trabalho e perguntamos se elas tinham interesse em

colaborar com a pesquisa. Como elas não apresentaram nenhuma objeção, colocamos que em outro momento voltaríamos para fazer as entrevistas com elas. Em virtude de as alunas serem oriundas de diferentes assentamentos e estados, o processo de coleta de dados foi realizado durante o período de aulas, momento em que elas se encontravam reunidas.

No segundo contato com o grupo de mulheres da Pedagogia da Terra, levamos o roteiro e entrevistamos as alunas que estavam presentes naquele dia. Das 37 alunas do curso, estavam em sala apenas 28. As que estavam presentes foram entrevistadas e foi a partir destas que traçamos o perfil das mulheres da turma de Pedagogia da Terra/ Proped/SE.

O reencontro com o grupo de mulheres da Agronomia deu-se em um dia normal de aula, ocasião em que permanecemos no assentamento e pedimos autorização ao professor para que elas pudessem sair durante a aula a fim de conceder a entrevista. Dada a permissão iniciamos a entrevista de forma individual. À medida que perguntávamos, elas iam respondendo e falando sobre a importância de estarem fazendo um curso superior. Nesse dia, das nove alunas do curso, oito foram entrevistadas. Apenas uma não foi entrevistada, pois estava no seu assentamento.

Como todo trabalho de pesquisa necessita de uma revisão bibliográfica para lhe dar fundamento, este não foi diferente. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica e documental aborda a literatura da área agrária, de educação, educação do campo, gênero, conhecimento e emancipação a partir dos trabalhos de Jesus (2003), Molina (2003), Kolling (1993), documentos legais do PRONERA, Gema Galgani (2007), Cruz (2005), Freire (1987), Adorno (1995), Mészáros (2005), Boaventura (2005), Scott (1993) e outros.

O campo teórico desta pesquisa tem como base principal as teorias geradas e retomadas a partir da crise de paradigmas da ciência. Esta crise amplia o campo epistemológico do atual modelo de ciência, buscando respostas para questões do nosso tempo. Sendo assim, este trabalho é permeado de contradições próprias de seu objeto de estudo que aborda a formação superior de mulheres camponesas oriundas de um movimento social que visa à mudança da sociedade; entretanto busca essa formação na universidade pública que está em crise na contemporaneidade, principalmente a crise de legitimidade.

Quanto ao estudo sobre mulheres com recorte de gênero, optamos por este uma vez que entendemos que o conceito de gênero amplia a leitura das relações sociais estabelecidas

entre homens e mulheres, pois contribui para que compreendamos esta relação como uma construção histórica e social. Segundo Scott (1993),

[...] os sistemas de gênero/sexo são os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido a satisfação dos impulsos sexuais, a reprodução da espécie humana e em geral, ao relacionamento entre as pessoas (SCOTT, 1993, p.4).

A incorporação da discussão de gênero nos movimentos sociais e na educação é o salto qualitativo nas questões da mulher, na medida em que ele retira o foco das diferenças entre homens e mulheres do campo biológico e o coloca no campo social, chamando atenção também para as relações de poder estabelecidas socialmente, considerando as diferenças étnicas e de classe social. Para Scott (1993), os sistemas de sexo/gênero são o objeto de estudo mais amplo que permite compreender e explicar o duo subordinação feminina-dominância masculino.

Os estudos de gênero dão conta de como são construídas socialmente as diferenças entre homens e mulheres e como estes passam a desempenhar papéis conforme o estabelecido no meio social. Fruto de uma sociedade de classe, de base patriarcal, as diferenças entre homens e mulheres foram estabelecidas através da educação familiar e escolar, sendo sempre reservado para a mulher o espaço privado, ou seja, da casa; e ao homem, o espaço público, ou seja, o da rua. Segundo Louro (1997,p.17), “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito inclusive como sujeito de Ciência”. A invisibilidade das mulheres no mundo da ciência é resultado de uma construção social, pois desde a Grécia a mulher era “excluída do mundo do pensamento, do conhecimento tão valorizados pela sua civilização” (COLLING, 2004, p.14), Sendo assim, as mulheres não aparecem na história como produtoras de conhecimento científico, já que este era um espaço reservado para os homens.

A inserção das mulheres no mundo da ciência tem sido uma conquista diária de mulheres que rompem com os padrões culturais de sua época, que questionam os papéis sociais a que são submetidas e lutam para se tornarem sujeitos de sua própria vida. Neste movimento elas reconstroem a sua identidade que foi sendo forjada a partir do universo masculino.

São essas questões e análises que constituem esta dissertação que está organizada em três capítulos, o primeiro aborda o modelo de desenvolvimento econômico do campo brasileiro que nega o acesso à terra a milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais que, ao serem expropriados da terra, têm comprometida sua condição de existência e de reprodução cultural. Destacamos como os homens e mulheres do campo vêm resistindo ao longo de todo o século XX e na primeira década deste século XXI através de organizações como sindicatos, movimentos sociais e associações.

No segundo capítulo tratamos da constituição da Educação do Campo, destacando os marcos importantes na caminhada e os fundamentos desta proposta de educação, que tem origem nos movimentos sociais do campo. Nesta perspectiva discutimos os limites e as possibilidades da educação emancipadora, bem como a importância da educação enquanto formação humana como um possível viés de emancipação do homem e da mulher. As relações sociais de gênero também são tratadas neste capítulo.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados da pesquisa de campo, buscando mostrar como tem se dado a inserção da mulher camponesa no ensino superior através do PRONERA, identificando em que cursos as mulheres são maioria, quem são e o que pensam as mulheres das turmas de Engenharia Agrônoma e Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Sergipe. Destaca-se ainda como a apropriação do conhecimento científico tem contribuído para a emancipação e empoderamento das mulheres assentadas.

Finalmente, trazemos as considerações finais em que retomamos o nosso ponto de origem a fim de responder às questões a que nos propomos, apontando os resultados da pesquisa, seus limites e possibilidades.

CAPÍTULO I

CAMPO: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS.

“basta um pedaço de terra, para a semente ser pão, enquanto a fome faz guerra, a paz espera no chão”.

Dante Ramon

Este capítulo tem como proposta discutir o modelo de desenvolvimento econômico do campo definido pelo Estado brasileiro que expropriou os camponeses da terra, negando o meio rural enquanto espaço de moradia de produção de cultura, de valores e costumes próprios. Destacamos também como os trabalhadores e trabalhadoras rurais vêm resistindo ao longo dos anos a esse modelo e como a luta e organização através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra têm sido uma referência na luta pela posse da terra e no resgate do campo enquanto espaço de vida. Para tanto nos valem das contribuições dos teóricos Gorender (1994), Romeiro (1994), Silva (1994), Delgado (2008), Pereira (2006) e outros que abordam a questão agrária. Para compreender a importância da mulher camponesa na luta pela terra, contamos com as contribuições de Deere e León (2002), Esmeraldo (2007), Carneiro (1994), Jesus (2005) e outras.

Visualizar o campo brasileiro não é uma tarefa difícil. Basta que tomemos à mão um mapa do Brasil e logo observamos a dimensão territorial do país, acompanhado de suas florestas e rios. Olhando o mapa vemos que somos mais um país de interior e que estamos mais voltados para dentro do que para fora. Quando mergulhamos no interior deste país encontramos um campo marcado pela presença de homens e mulheres, denominados das diferentes formas, a depender da região onde estão, são eles/as pequenos/as agricultores/as, trabalhadores/as rurais, meeiros/as, posseiros/as, grileiros/as, sem terra, camponeses/as. Estes são os atores principais do campo brasileiro, que ao longo destes 509 anos lutam pelo campo

como um espaço de vida. Compreender como se dão as relações econômicas no campo e por que a luta por reforma agrária se arrasta há tanto tempo, é fundamental para que tenhamos clareza da importância da reforma agrária, associada a uma política agrícola que de fato assegure as condições de vida dignas, tanto aos/às moradores/as do campo como aos/às da cidade.

Segundo Gorender (1994), a propriedade da terra no Brasil, desde o início da colonização, era alienável, quer dizer, podia ser comprada e vendida sem obstáculos jurídicos. Ainda de acordo com este autor, durante o período colonial nós tivemos dois modos de produção que se desenvolveram com duas formas diferentes de propriedade. O modo de produção escravista colonial, com propriedade latifundiária, e o modo de produção dos pequenos cultivadores não-escravistas, baseados na economia natural e na pequena propriedade ou na posse da terra. Aqui temos os sitiantes, pequenos/as proprietários/as, minifundiários/as, posseiros/as, agregados/as e outros. Salienta-se que a evolução a partir do modo de produção escravista colonial deu-se no sentido do capitalismo, e os dois modos de produção citados como referências do período colonial ainda se fazem muito presentes, só que agora o primeiro é identificado como agronegócio, e o segundo, como agricultura familiar.

Com a abolição da escravatura, o domínio da propriedade escrava deixou de ser importante para o poder econômico, passando a terra a representar esse valor, pois com o fim da escravidão, dominar a terra significava dominar a economia. Durante o período escravista não havia nenhuma regulamentação do Estado a respeito da propriedade da terra. O estado disponibilizava terras devolutas para que estas fossem plantadas. Segundo Romeiro (1994) uma das formas que as elites dominantes encontraram de assegurar o controle da terra, após a abolição, foi com a instituição da “Lei de Terras” de 1850, pela qual as terras devolutas não mais seriam passíveis de livre apropriação, mas, somente seriam adquiridas mediante pagamento de certa soma em dinheiro. Desta forma, a lei tornou inviável que os ex-escravos e os imigrantes europeus pobres tivessem acesso à terra. Note-se que a Lei de Terras vigorou até 1891 quando a constituição republicana assegurou autonomia aos estados para tratar da questão agrária. No entanto, os estados não intervieram, mantendo inalterada a estrutura fundiária do país. Afinal, a burguesia agrária que permanecia no poder, mesmo com a mudança de regime, não tinha interesse em mudar uma estrutura que lhe favorecia.

Os camponeses não aceitavam pacificamente a situação de miséria no meio rural, manifestando sua insatisfação através de organizações e movimentos de resistência, a

exemplo de Canudos, no sertão da Bahia (1896-1897), e do Contestado, na fronteira entre Santa Catarina e Paraná (1912- 1916) e a Revolta do Muckers, no Rio Grande do Sul (1872-1874). Estas manifestações foram fortemente reprimidas pela república.

Durante o período colonial não se registrou a preocupação com a formação dos povos que trabalhavam no campo, uma vez que a mão-de-obra para atuar na agricultura não requeria nenhuma formação e era composta, em sua maioria, por escravos que não tinham o direito de estudar. A formação era assegurada apenas aos filhos homens da burguesia agrária, sendo negada a formação aos negros e às mulheres. Com a república foi criada a lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, Essas escolas ficavam a cargo dos estados, que em sua maioria não dispunham de condições financeiras para montar e oferecer as escolas de primeiras letras. No que pese a legislação do Império demonstrar a preocupação do Estado com a formação da maioria da população, a proposta não vingou devido a razões econômicas, políticas e técnicas.

Segundo Romeiro (1994), no Brasil a monocultura de exportação (da cana-de-açúcar e do café) sempre monopolizou todas as atenções e cuidados, relegando ao segundo plano a produção de alimentos. Esta teve maior ênfase no período da crise do setor exportador no final da década de 1920, quando áreas de plantação de café foram convertidas em produção de matérias-primas agrícolas destinadas ao mercado urbano-industrial em rápida expansão.

A situação da educação e do analfabetismo rural já chamava atenção na década de 1920, tendo sido tema abordado nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação nos anos de 1927, 1929. De acordo com Romanelli (1984), a taxa de analfabetismo nessa década era de 69,9% da população de 15 anos e mais, note-se que neste período a grande maioria da população brasileira estava concentrada no meio rural.

A década de 1930 é marcada pela transição do capitalismo agrário para o industrial. Esta mudança de base econômica do país acarretou algumas mudanças no cenário nacional ,como o início do deslocamento da população do campo para a cidade em busca de um emprego na indústria nascente, a pressão dos/as trabalhadores/as por escolarização, visto que para os postos de trabalho na indústria requeria uma formação, mínima que fosse, do trabalhador. Nesse período registra-se um aumento considerável nas demandas por escolarização, forçando uma expansão do sistema escolar, a qual ficou centrada nas regiões

sul e sudeste do país, em áreas urbanas onde estavam localizadas as indústrias. Mesmo com a maioria da população residindo em áreas rurais a expansão do sistema escolar deu-se apenas nas áreas urbanas, desconsiderando a formação das pessoas que viviam no meio rural.

Registra-se nesse período a resistência dos trabalhadores/as rurais em várias regiões do país como Massacre do Fundão (1937-1938) no Rio Grande do Sul; em Goiás, Santa Dica (1924-26); no Ceará, Juazeiro (1872/1934) e Caldeirão (1934-1938); em Pernambuco, Pau da Colher (1937/1938).

De acordo com Romeiro (1994), a crise do final dos anos 1950, marcada por desequilíbrios e pressões inflacionárias, com taxas de crescimento industrial em declínio, reacendeu o debate a respeito da estrutura agrária concentrada, baseada no grande latifúndio, sendo considerada como um obstáculo à continuidade do processo de crescimento econômico. Neste contexto a reforma agrária era vista como pré-condição indispensável para a expansão da agricultura capitalista moderna.

O decênio de 1950 foi marcado por um duplo movimento. Por um lado, os movimentos sociais reformistas na política nacional, que tinham na reforma agrária uma de suas reivindicações principais, e por outro, o surgimento e rápida difusão de organizações sindicais de pequenos produtores e trabalhadores/as rurais. Entre estas organizações podemos destacar a criação da Ultab⁶, em São Paulo, no ano de 1954, a qual foi a primeira experiência sindical no campo brasileiro. As Ligas Camponesas foram criadas em 1955, em Pernambuco. Segundo Silva (2006), a princípio, essas Ligas foram criadas contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, e posteriormente se tornaram um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários estados do Nordeste. Outro movimento desse período foi o MASTER⁷, criado em 1950 no Rio Grande do Sul, a partir da resistência de 300 posseiros.

Essas três organizações foram fundamentais no fortalecimento e reconhecimento social e político da categoria camponesa dentro da sociedade brasileira, sendo o I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em Pernambuco, no ano de 1961, um marco de luta dos/as trabalhadores/as do campo. É importante registrar também a criação da Contag⁸, no ano de 1963, visto que foi a primeira entidade sindical camponesa de

⁶ União dos Lavradores e Trabalhadores/as Agrícolas do Brasil.

⁷ Movimento dos Agricultores Sem Terra.

⁸ Confederação Nacional dos Trabalhadores/as da Agricultura.

caráter nacional, na busca pela melhoria das condições de vida dos/as trabalhadores/as do campo e pela reforma agrária.

De acordo ainda com Sobral (2006), do final dos anos 1940 até o Golpe Militar de 1964, as Ligas Camponesas e o sindicato eram as formas mais significativas das lutas do campo. Neste período é destacou-se a influência da Igreja Católica na questão da terra, a princípio com uma postura mais conservadora, combatendo o comunismo presente nas ligas camponesas e nos sindicatos rurais, sendo que a partir do final da década de 1960 uma ala da Igreja identificada com Teologia da Libertação passou a assumir uma postura a favor dos pobres, denunciando as injustiças sociais, promovendo a organização dos/as trabalhadores/as rurais através da CPT.

A respostas a esses movimentos foi dada pelos sistemas políticos dominantes através da promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214, de 2 de março de 1963) que assegurou aos/as trabalhadores/as do campo os mesmos direitos dos/as trabalhadores/as urbanos/as. Um ano depois, precisamente em 13 de março de 1964, o presidente da República assinou decreto prevendo a desapropriação, para fins de reforma agrária, das terras localizadas numa faixa de dez quilômetros ao longo das rodovias, ferrovias e açudes construídos pela União. No dia 15 desse mesmo mês, em mensagem ao Congresso Nacional, o governo propôs uma série de providências consideradas indispensáveis para atender às reivindicações da população, sendo a primeira delas a reforma agrária.

Essas medidas não se concretizaram, pois em 31 de março de 1964, caiu o presidente e instalou-se o ciclo dos governos militares. No mesmo ano, em 30 de novembro de 1964, foi promulgado o Estatuto da Terra⁹.

No campo educacional o período entre 1940 e 1960 é marcado pela presença de várias campanhas de alfabetização voltadas para o meio rural e de iniciativas do Estado com a Campanha Educação de Adolescente e Adultos de 1947, Campanha Nacional de Educação Rural de 1952, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958. Para reforçar esta campanha foi criado no mesmo ano o Sistema Rádio-Educativo Nacional. É da efervescência desse período que surgem também as experiências de educação popular, a exemplo do Movimento de Cultura Popular, Centros Populares de Cultura da UNE,

⁹ Promulgado em 30 de novembro de 1964, foi a primeira proposta de Reforma Agrária feita por um governo brasileiro.

Campanha de Pé no Chão Também se Aprende e do Movimento de Educação de Base (SILVA, 2006, p.71).

O Estatuto da Terra previa a elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária, o que só veio a ser feito 21 anos depois, em 1985. Esse Estatuto institui a função social da terra e o Imposto Territorial Rural, medidas que trouxeram duas conseqüências: a primeira foi identificar terras improdutivas passíveis de desapropriação, e a segunda seria a tributação de terras ociosas ou semiociosas, evitando a especulação fundiária, o que nunca se efetivou. De qualquer sorte, essas duas medidas não foram e não são suficientes para desconcentrar a posse da terra.

A questão agrária na década de 70 do século XX foi marcada por programas a exemplo do PIN¹⁰, PROTERRA¹¹, PROVALE¹², POLAMAZÔNIA¹³, POLONORDESTE¹⁴. Durante o período de 1964 a 1984 a marca do campo brasileiro foi a modernização do latifúndio, por meio do crédito rural fortemente subsidiado e abundante incentivo às grandes propriedades e à monocultura de exportação, fortalecendo assim a estrutura vigente no país. De acordo com José Graziano Silva (1994), desde a década de 1970, a produção familiar ou camponesa vem perdendo espaço, como produtora de bens e como reserva de mão-de-obra. A este respeito, autor diz que:

A partir dos anos 70 e mais especificamente a partir de 75 com a maturação dos grandes projetos governamentais do II PND, por exemplo, PROÁLCOOL, a pequena produção ou produção camponesa foi compactada naqueles dois elementos que contribuíram para o desenvolvimento capitalista: produção de bens e salários, ou seja, produção de bens alimentícios e produção de força de trabalho (SILVA, 1994, p.140).

Ainda para Silva (1994), a pequena produção tem perdido seu papel produtivo devido à concentração da produção, fruto do desenvolvimento do capitalismo e devido às mudanças de hábitos alimentares dos brasileiros, resultado do processo de urbanização, que tem levado a população a consumir mais produtos industrializados. Conforme esse autor, “de agrícola hoje o que o povo brasileiro come é verdura; o resto é produto da agroindústria” (SILVA, 1994, p.141). O autor reconhece a importância da pequena produção, mas chama atenção para o fato de que quem alimenta a população dos grandes centros é a agroindústria capitalista, o que

¹⁰ Programa de Integração Nacional.

¹¹ Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste.

¹² Programa Especial para o Vale do São Francisco.

¹³ Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia.

¹⁴ Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste.

mostra a perda de espaço da pequena produção. A falta de uma política agrícola voltada para os pequenos produtores faz com que estes saiam do circuito do mercado, perdendo espaço para o capital monopolizado e articulado da agroindústria. Segundo Delgado (2008), na década de 1970 a política agrícola¹⁵ da modernização conservadora levou ao aumento da concentração da posse e da propriedade da terra no meio rural.

No que diz respeito às relações de trabalho, as décadas de 1960 e 1980 foram marcadas pela grande sazonalidade do trabalho temporário, com grandes picos de mão-de-obra em épocas de colheita em função da elevação de produtividade, por conta da maior adubação do cultivo de variedades selecionadas, etc. Na década de 1980 há uma redução dos postos de trabalho no campo, em virtude da introdução de mecanização em culturas.

Com o fim dos anos de chumbo e início do processo de redemocratização no Brasil, ocorre, na década de 1980, a eclosão de vários movimentos de lutas, a exemplo do Movimento Diretas Já, do Movimento dos Sem Terra, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Movimento de Mulheres. É no bojo da reabertura política que o Movimento dos Sem Terra surge e traz mais uma vez à tona a questão fundiária brasileira, visto que tem como bandeira de luta a Reforma Agrária.

Com relação à Reforma Agrária, de acordo com SILVA (1994), a Constituição de 1988 retrocedeu a constituição de 1946 na medida em que afrouxou o instituto da desapropriação por interesse social, exigindo o pagamento prévio para desapropriação da terra. Outra falha apresentada na atual constituição foi a introdução da chamada “propriedade produtiva”¹⁶ não ser passível de desapropriação, gerando dificuldades de ordem legal, agrônômica e operacional. A lei deixou brechas para justificar a improdutividade dos grandes e médios imóveis rurais.

¹⁵De acordo com Delgado (2008), a política agrícola engloba políticas de mercado (preços, comercialização, crédito), como políticas estruturais (fiscal, de pesquisa tecnológica e de extensão rural, de infraestrutura e de recursos naturais e meio ambiente)...a política agrícola condiciona e regulariza as relações de preços de produtos e fatores (terra/recursos naturais, mão-de-obra, meios técnicos e financeiros de produção, etc), as condições de comercialização e financiamento, os incentivos e subsídios fiscais concedidos, o padrão tecnológico adotado, e influencia decisivamente o próprio grau de integração intersetorial (com a indústria e o setor de serviços, por exemplo) e de internacionalização da agricultura (DELGADO, 2008, p.210)

¹⁶Do ponto de vista agrônômico, a expressão “terra produtiva” ou “propriedade produtiva”, ou ainda “imóvel rural produtivo”, é usada para identificar a gleba, o estabelecimento agropecuário ou imóvel rural que está sendo usado satisfatoriamente, seja no tocante à fração mínima de aproveitamento espacial, seja referente à produtividade alcançada (SILVA, 1994, p.174).

De acordo com dados do INCRA referentes a 1988, pode-se identificar aumento da concentração fundiária, pois “10% dos maiores imóveis rurais ocupavam 79% das terras, enquanto os 90% restante estavam espremidos em apenas 21% do total; destes, 1% dos maiores ocupa quase a metade da superfície total (46,9%)” (SILVA, 1994.p 180). Estes dados mostram que fazer a Reforma Agrária com esse modelo de campo brasileiro só é possível através da organização e pressão dos/as trabalhadores/as rurais que estão expropriados/as da terra e que a têm não como um bem de capital, mas como fonte de sobrevivência.

Além da grande concentração fundiária, existe no campo brasileiro uma articulação entre o capital fundiário, industrial e financeiro, visto que estes estão configurados na exploração do agronegócio e monoculturas para abastecimento dos grandes mercados internos e externos.

Os dados do cadastro do INCRA (2003) comprovam que a estrutura que concentra grandes imóveis em poder de poucos proprietários não se modificou nos 25 anos desde a análise de Silva citada anteriormente.

Tabela 1 - Estrutura fundiária do Brasil/2003 de acordo com dados do INCRA

Estratos área total (ha)	Imóveis	% dos Imóveis	Área total (ha)	%de Área	Área média (há)
Até 10	1.338.711	31,6%	7.616.113	1,8%	5,7
De 10 a 25	1.102.999	26,0%	18.958.869	4,5%	17,2
De 25 a 50	684.237	16,1%	24.141.638	5,7%	35,3
De 50 a 100	485.482	11,5%	33.630.240	8,0%	69,3
De 100 a 500	482.677	11,4%	100.216.200	23,8%	207,6
De 500 a 1000	75.158	1,8%	52.191.003	12,4%	694,4
De 1000 a 2000	36.859	0,9%	50.932.790	12,1%	1.381,8
Mais de 2000	32.264	0,8%	132.631.509	31,6%	4.110,8
Total	4.238.421	100,0%	420.345.382	100,0%	99,2

Fonte: II Plano Nacional de Reforma Agrária (2003).

Os dados da tabela mostram a concentração da propriedade da terra no Brasil, concentração esta que trouxe graves consequências para o campo brasileiro, especificamente para os pequenos proprietários de terra que são maioria, mas ocupam apenas 1,8 % de área, apesar de corresponderem a 31,6% dos imóveis.

A década de 90 do século XX no Brasil ficou marcada pela implementação da política neoliberal, que, segundo Torres (1995), esta tem como principais características a redução do setor público e a diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Ainda que a maioria da população brasileira não tenha clareza do que seja a política neoliberal, ela guarda na memória a venda de grandes empresas estatais a exemplo da CSN¹⁷, Vale do Rio Doce, e a diminuição financeira do estado no fornecimento de serviços sociais, como educação, saúde, pensões, aposentadorias, habitação. Era o grande Estado brasileiro tornando-se mínimo, preparando suas bases para a entrada no mercado globalizado.

Os efeitos da política neoliberal implementada entre os anos de 1995 e 2002 também foram sentidas no campo brasileiro. O aumento da pobreza no meio rural, somado aos grandes períodos de estiagem e à permanência da concentração fundiária, fazia crescer, através da organização, a pressão dos/as trabalhadores/as rurais que ocupavam terras improdutivas como

¹⁷ Companhia Siderúrgica Nacional

forma de pressionar o governo a fazer a reforma agrária no campo brasileiro. Segundo Sauer (2006), a segunda metade da década de 1990 é marcada pelo grande número de ocupações de terra e grande violência, a exemplo do massacre de Corumbiara (RO) e Eldorado dos Carajás (PA), pela Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça social, catalisando a insatisfação popular contra a política econômica e as reformas neoliberais. Como forma de conter a grande efervescência no campo brasileiro e desarticular o movimento de maior expressão no campo, o MST, o governo implementou Modelo de Reforma Agrária de Mercado através dos programas Cédula da Terra e Banco da Terra. Sobre o MRAM Pereira diz:

O modelo de reforma agrária de mercado (MRAM) foi elaborado com o objetivo de substituir a reforma agrária redistributiva, baseada no instrumento da desapropriação de propriedades rurais que não cumprem a sua função social, por relações de compra e venda (PEREIRA, 2006, p.22).

O modelo proposto contraria a reforma agrária redistributiva que tem como objetivo desconcentrar a propriedade da terra, garantir as condições de reprodução social do campesinato e promover o desenvolvimento nacional, estabelecendo novas relações sociais no campo.

Segundo Pereira (2006), os programas orientados pelo MRAM cumpriram a sua função precípua de ajustar a política agrária à agenda neoliberal e desviar a luta popular pela democratização do acesso a terra. Isso fez com que aumentasse a pressão dos/as trabalhadores/as rurais, com as ocupações de terra, para que fosse realizada a reforma agrária redistributiva.

Na primeira década do século XXI, com a eleição de um presidente de esquerda que contou com o apoio dos movimentos sociais agrários, ressurgiu a esperança da realização da reforma agrária redistributiva, mas esta não se efetivou. De acordo com Pereira (2006), a solução encontrada pelo governo foi:

[...] sem criminalizar a luta por terra e contando com o apoio de todos os movimentos sociais agrários e entidades sindicais de representação de trabalhadores/as rurais, o governo Lula conseguiu operar uma espécie de “acomodação” entre a reforma agrária constitucional e os programas de financiamento para a compra de terras propostos pelo BIRD (PEREIRA e SAUER, 2006,p.198).

O governo manteve a reforma agrária de mercado com o programa Banco da Terra¹⁸, implementou, de fato, o projeto Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural¹⁹, que estava previsto no governo anterior, mas não tinha sido implementado. Criou uma linha de financiamento para jovens agricultores²⁰ comprarem terra, reformulou o Fundo de Terra, a fim de fortalecê-lo como instrumento de longo prazo para financiamento de compra de terras e criou Programa Nacional de Crédito Fundiário²¹. Neste programa o Estado aparece como agente financiador na relação entre compra e venda de terras entre agentes privados, em detrimento da realização de políticas redistributivas de caráter estrutural. Também como fruto da organização dos movimentos sociais do campo e da experiência de educação desenvolvidas em áreas de reforma agrária, foi criado, no final da década de 1990, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com o objetivo de melhorar os índices de escolaridade dos/as assentados/as.

A história do Brasil apresentou momentos propícios para que fosse realizada a Reforma Agrária. No entanto, em todos eles os interesses da classe trabalhadora foram vencidos pelos interesses da burguesia agrária que, desde o império, ocupa as instâncias de poder e de decisão. O primeiro deu-se com o fim da escravidão, quando chegaram os imigrantes para trabalhar no campo e havia a necessidade de povoar as diversas áreas no interior do país. No entanto, a burguesia agrária que naquele momento detinha o poder econômico e político não permitiu que essa se efetivasse, usando como recurso a promulgação da “Lei de Terras” de 1850.

O segundo momento favorável deu-se durante o processo de mudança de base da economia brasileira, de agrária para a industrial. Segundo Romeiro (1994), o setor agrícola nesse período cumpriria a função que cumpriu nos países capitalistas, que foi de produção de alimentos baratos, de modo a reduzir o custo de reprodução da força de trabalho urbano-industrial, o que não ocorreu no Brasil. A crise do final dos anos 1950 somada à pressão dos/as trabalhadores/as rurais, sinalizou, a mais uma vez, a necessidade e a oportunidade de fazer a reforma agrária, mas esta foi abortada com o Golpe Militar de 1964.

¹⁸ De acordo com Pereira e Sauer (2006), o programa Banco da Terra passou por reformulações e agora é chamado de Consolidação da Agricultura Familiar.

¹⁹ Criado a partir de um empréstimo do BIRD autorizado em 2001, este projeto deu sequência ao Cédula da Terra, iniciou de fato em 2004 e foi concluído em 2006. Este programa financiou a compra de terras por cerca de 190 mil famílias. Esse projeto foi renomeado de “Combate à Pobreza Rural”.

²⁰ Esta linha de financiamento é chamada “Nossa Primeira Terra”, atende a população rural pobre entre 18 e 24 dos três estados da região Sul. Conta com o apoio da CONTAG e à CUT.

²¹ Esse programa unifica a gestão das três linhas de financiamento citadas e do Fundo de Terras por um único órgão: Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA) do MDA, hegemônica pela CONTAG.

A realização da reforma agrária em outros países capitalistas a exemplo dos EUA e Japão, um no momento de colonização, outro no início da industrialização, cumpriu o papel principal de garantir o acesso a terra, assegurando o emprego e definindo o perfil de distribuição de renda na economia. No Brasil, ao contrário, não foi feito esforço suficiente para realizar uma mudança na estrutura fundiária. Segundo Gorender:

O entrelaçamento entre o capital industrial e o capital agrário; o interesse da burguesia nacional, monopolista ou não-monopolista, na especulação fundiária; a espoliação dos pequenos agricultores por via do capital mercantil sob formas ainda freqüentemente pré-capitalistas; o avassalamento das novas áreas de fronteira agrícola pelo grande capital nacional e estrangeiro-tudo isso torna impensável que a burguesia brasileira tenha qualquer interesse numa reforma agrária feita para transformar a atual estrutura fundiária (GORENDER, 1994, p.41).

No Brasil, a opção por não fazer a reforma agrária é marcada pela forte presença de latifúndio no campo, onde predominam o plantio de culturas de exportação, em detrimento da produção de alimentos para abastecimento do mercado interno, provocando o aumento de preços desses produtos e fazendo com que a grande maioria dos/as trabalhadores/as rurais e urbanos comprometa a maior parte dos seus salários com a alimentação, como ocorria na década de 1980. Sobre esse assunto, Delgado (2008) diz:

A população brasileira é, hoje, basicamente urbana, o que significa que o apoio urbano à reforma agrária passa pela garantia do abastecimento das cidades. Não se trata de uma agricultura estagnada ou incapaz de produzir: pelo contrário, o desempenho da produção agrícola nos anos 80 e nos anos mais recentes da década atual foi bastante satisfatório e o problema alimentar no país não é um problema de incapacidade de produzir alimentos, mas sim, de nível de renda que permita garantir preços e, assim, competitividade entre os produtos exportáveis e os voltados para o mercado interno. E, por fim, é uma agricultura crescentemente integrada ao sistema agroalimentar, de modo que articulada a importantes e poderosos interesses urbano-industriais, nacionais e internacionais, que definem, inclusive, os padrões de consumo das populações urbanas e a própria estrutura a produção agrícola do país. Esses elementos, além de apontarem para a complexidade econômica e política de formulação de um projeto democrático do meio rural brasileiro, indicam a relevância central da política agrícola para o delineamento e execução de um tal projeto (DELGADO, 2008, p. 212)

Passadas quase três décadas entre a primeira análise e esta, percebemos que alguns problemas persistem o que mostra a falta de uma política agrícola associada a uma política agrária. No Brasil, temos no mesmo Estado um Ministério de Agricultura e o Ministério de Desenvolvimento Agrário, que tratam da política agrícola brasileira de forma dissociada. Ou seja, o Ministério de Agricultura cuida das políticas de crédito para manutenção da

monocultura de exportação voltada para atender ao mercado externo e os grandes centros comerciais do país, beneficiando assim os grandes latifundiários, enquanto que o Ministério de Desenvolvimento Agrário promove a reforma agrária e implementa programas de subsídios para os pequenos agricultores, a exemplo do Pronaf²², mantendo praticamente inalterada a concentração da posse da terra e as condições dos/as pequenos/as produtores/as, camponeses/as, meeiros/as, trabalhadores/as rurais, parceiros/as e sem terra que plantam para alimentar suas famílias, e com o excedente (quando sobra) abastece as pequenas e muitas feiras livres de nosso país. Sobre esse assunto, Delgado continua:

A separação entre política agrícola e política agrária é, portanto, totalmente falsa e politicamente atrasada e é preciso encarar com seriedade a necessidade de sua integração. Ou esse desafio é enfrentado, ou a formulação de um abrangente projeto democrático para o desenvolvimento rural brasileiro nunca saíra das meras intenções ideologizadas (DELGADO, 2008, p.212)

No que diz respeito às relações de trabalho no campo, estas ainda contam com formas precarizadas, a exemplo do trabalho escravo em algumas regiões do país. Com relação à política agrícola implementada no país, esta não assegura o desenvolvimento da agricultura familiar, deixando a grande maioria dos/as trabalhadores/as do campo sem condições de produzir e de assegurar condições de vida digna no campo.

O estado brasileiro nunca teve uma política agrária, que, segundo a definição de Delgado (2008),

[...] é uma política eminentemente estrutural de intervenção direta em estruturas existentes, tendo em vista a sua alteração ou consolidação e de longo prazo, pois seus efeitos serão plenamente percebidos apenas passado algum tempo após a sua implementação (DELGADO, 2008, p.210).

Ao contrário da definição apresentada pelo autor, o Estado brasileiro quando se pronunciou a respeito da questão da terra, o fez sempre em sentido contrário, apoiando a concentração da terra em detrimento de sua redistribuição, incentivando e financiando a produção da monocultura, ou criminalizando a luta dos/as trabalhadores/as rurais através de suas organizações representativas, como é o caso do MST.

A estrutura fundiária brasileira, segundo Gorender (1994), tem sido marcada por duas linhas de desenvolvimento:

²² Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

1) a linha do latifúndio permeado de formas camponesas (plantagem ou latifúndio pecuário) que se transforma, com maior lentidão, em empresa capitalista;

2) a linha da pequena exploração de caráter camponês-familiar independente (sitiente, posseiros, pequenos arrendatários e parceiros autônomos), a qual com a expansão geográfica e a intensificação dinâmica do mercado interno, aumenta seu grau de mercantilização e, por consequência, diminui seu grau de economia natural (GORENDER, 1994, p.34).

Essas duas linhas de desenvolvimento do campo são contraditórias e implicam definição de políticas agrícolas diferenciadas para atender aos interesses de latifundiários e dos demais povos do campo. Segundo Oliveira (1994), o desenvolvimento de relações capitalistas do campo brasileiro produziu relações contraditórias de trabalho: do tipo trabalho assalariado, boias-frias e relações de trabalho não-capitalistas, como a parceria, o trabalho familiar camponês, sendo que o produto final dessas relações de trabalho de produção não-capitalistas é a produção do capital.

A passagem do modelo agroexportador para o modelo do agronegócio manteve a estrutura fundiária inalterada, contribuindo para a expulsão do trabalhador do campo. A cidade se apresentava para o povo do campo como uma alternativa de trabalho na indústria e a melhoria na qualidade de vida, somado ao acesso aos serviços básicos de educação, saúde, transporte de que eles não dispunham no campo, uma vez que essas políticas públicas básicas nunca lhes foram asseguradas pelo poder público. As dificuldades enfrentadas pelos camponeses, somadas ao sonho da melhoria das condições de vida na cidade, alimentaram durante muito tempo o êxodo rural no Brasil.

Para muitos brasileiros que migraram do campo, nas décadas de 60 e 70 do século XX, para os grandes centros industriais do país, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, com a promessa de realização dos sonhos de melhoria da qualidade de vida ou mesmo de uma sobrevivência digna para a família, o sonho não se realizou. No entanto, desde a década de 1980 sua realização é ainda mais difícil, senão mesmo impossível. O mercado de trabalho passou por mudanças significativas, e mesmo o trabalho nas zonas rurais, nas grandes propriedades, exige cada vez mais trabalhadores/as qualificados/as. Os/as agricultores/as migrantes, analfabetos/as não encontram um lugar para si dentro desse mercado globalizado. Sobre isso Silva diz:

O camponês saía da sua região, das suas terras em busca de outras fontes de recurso, de trabalho, quer dizer, o camponês saía de Pernambuco e vinha ser metalúrgico em São Paulo, como o Lula; isso não ocorre mais; os camponeses que são expulsos das suas terras vêm morar nas favelas, debaixo das pontes, etc. Há um processo de lumpenização, de degradação desse campesinato hoje expulso de suas terras (SILVA,1994,p.143).

Atualmente, o sonho de melhoria de vida nas grandes cidades esbarra na falta de qualificação para ter acesso aos postos de trabalho da indústria, ficando estes/as trabalhadores/as do campo desenvolvendo atividades precárias nas cidades e morando nas periferias e favelas. No entanto, o processo de migração não acabou, pois ao contrário do que parece, o deslocamento do campo para a cidade não se faz por opção, mas por expulsão, pela falta de condições de viver do campo e por necessidade de sobrevivência. Segundo Souza (2008):

O camponês vai se vendo cada vez mais comprimido e, em determinados momentos, acaba não tendo alternativa a não ser vender, temporariamente, sua força de trabalho, como forma de não perder a condição de camponês. Aos que não conseguem sobreviver, o destino acaba sendo o processo de proletarianização, sobremodo, nas cidades, onde vivencia o confronto com novos valores (SOUZA, 2008, p.146).

Essa mudança não é apenas o êxodo do campo para a cidade. Para o trabalhador do campo é deixar o que sabe fazer, que é lidar com a terra, deixar um jeito de viver, uma cultura, laços familiares; em suma, é um pouco da perda da sua identidade.

De acordo com Souza (2008), dentro das relações capitalistas de produção, o significado da posse da terra é diferente para a família camponesa e para o trabalhador assalariado que vende apenas sua força de trabalho, e o resultado do seu trabalho é apropriado pelo proprietário da terra. Já para a família camponesa, além de haver a propriedade da sua produção, a terra é uma condição indispensável para sua reprodução social. Sobre a relação do camponês com a terra Carvalho (2005) assevera:

As relações do camponês com a terra compreendem um intercâmbio social complexo que implica a cultura. Jamais se limita à produção de gêneros alimentícios, elementos artesanais, matérias-primas para a satisfação das necessidades-alimento, etc. Muito mais que isto, a relação do camponês com a terra põe em causa também a sua vida espiritual. A noite e o dia, a chuva e o sol, a estação de plantio e a colheita, o trabalho de alguns e o mutirão, a festa e o canto, a estória e a lenda, a façanha e a inventiva, a mentira camponesa, o humorismo camponês, são muitas as dimensões sociais e culturais que se criam e recriam na relação camponês com a sua terra, com o seu lugar (CARVALHO, 2005, p.165).

A terra para o camponês representa um jeito de ser e de viver desse trabalhador. O trabalho é apenas uma das dimensões que esta relação comporta.

As relações de trabalho do campo brasileiro são marcadas pelos do tipo trabalhos assalariado, colonato, parceria, posseiros, arrendatários e o camponês baseado no trabalho familiar. De acordo com Oliveira (1996), nas pequenas²³ propriedades há o predomínio do trabalho familiar; já o trabalho assalariado é mais forte nas médias e grandes propriedades:

O processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil está marcado contraditoriamente por esse processo desigual que, ao mesmo tempo que amplia o trabalho assalariado no campo, amplia igual e contraditoriamente o domínio do trabalho familiar camponês. Esse processo contraditório tem aberto para essas duas formas de produzir no campo espaços distintos de predomínio, o familiar nas pequenas unidades camponesas e o assalariado nas grandes unidades capitalistas (OLIVEIRA, 1994,p.67).

Do ponto de vista econômico, o meio rural brasileiro caracteriza-se pela presença de grandes latifúndios, pelo predomínio da monocultura, pela concentração de riquezas e aumento da miséria e pobreza. Este quadro de desigualdade do campo brasileiro não tem sido aceito de maneira pacífica pelos camponeses que, ao longo da história, vêm através das lutas resistindo ao modelo fundiário imposto no Brasil.

Desta forma chegamos ao final da primeira década do século XXI, identificando a resistência dos camponeses e camponesas à estrutura fundiária e econômica brasileira, resistência esta que tem sido marcadas por lutas pela Reforma Agrária de norte a sul do país, sendo o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra a sua maior expressão. Na luta pela posse da terra as mulheres camponesas não ficaram de fora, elas sempre estiveram presentes dando sua contribuição em casa, na roça, no enfrentamento a polícia nas áreas de acampamento e assentamento.

1.1 A participação das mulheres nos movimentos sociais

A participação das mulheres na luta por um mundo melhor não é de agora. A história nos apresenta o exemplo de mulheres que se destacaram nessa luta, dentre as quais podemos destacar Rosa Luxemburgo, Olga Benário, Roseli Nunes, Margarida Alves, Irmã Doroty e tantas outras que contribuíram para a construção de um mundo melhor. A partir da segunda

²³ De acordo com o IBGE, considera-se pequena propriedade uma área com menos de 100 ha; a propriedade média tem entre 100 e 1000 ha; já as grandes têm mais de 1000 ha.

metade do século XX, essa participação se torna mais visível. Giuliani (2006) identifica o envolvimento de mulheres de segmentos urbanos no Brasil no final dos anos 1960, quando em 1968, participam do Movimento Nacional contra a Carestia, do Movimento de Luta por Creche em 1970, do Movimento Brasileiro pela Anistia em 1974 e da criação dos grupos Feministas e os Centros de Mulher em 1975. Ao contrário das mulheres dos centros urbanos que em sua maioria se organizam através dos sindicatos e das associações de bairros, a mulher do campo brasileiro inicia sua participação nos movimentos sociais, através dos grupos comunitários organizados pela igreja católica. No final dos anos 1970, as mulheres já davam suporte à luta pela posse da terra.

Considerando que não há uma única definição para movimentos sociais, pautar-nos-emos em três características trazidas por Scherer-Warren (2005) para defini-los são elas: o reconhecimento coletivo de um direito e a formação de identidades, o desenvolvimento de uma sociabilidade política e a construção de um projeto de transformação. A primeira característica refere-se ao resgate da dignidade humana dos sujeitos envolvidos na luta, “é preciso criar a consciência não apenas do direito a um direito, mas o direito e o dever de lutar por este direito e de participar em seu próprio destino” (SCHERER-WARREN, 2005, p.69). A segunda diz respeito à participação direta das bases em grupos de reflexão e em assembleias deliberativas, o que contribui para uma nova sociabilidade política. A última característica refere-se à associação entre “o objetivo específico em torno do qual se trava a luta e a utopia de construção de uma nova sociedade, a qual é concebida como um processo em que novas relações comunitárias e societárias vão sendo constituídas” (2005,p.72). Um coletivo organizado que apresente estas características é entendido por nós como um movimento social.

De acordo com Carneiro (1994), a participação das mulheres nos movimentos sociais do campo toma uma característica singular na década de 1980 quando são realizados os primeiros encontros voltados para problemas que lhes são específicos, a exemplo do quarto Congresso da Contag (Confederação dos Trabalhadores da Agricultura), em 1985, quando foi decidido que esta incorporaria mais mulheres em seu quadro de associados e tomaria medidas para o fim da discriminação contra as mulheres, pois até então a participação destas nos movimentos sociais do campo integrava o conjunto de lutas de sua categoria social contra a exploração ou contra a expropriação da terra, mas não considerava as questões relativas à condição da mulher.

É também de meados da década de 1980, a criação do Conselho Nacional de Direitos da Mulher, o CDNMD, que foi instituído no governo de Sarney e operava sob jurisdição do Ministério da Justiça. Sobre a atuação do CNDM, Deere e León dizem:

O Conselho Nacional da Mulher, Trabalhando em conjunto com o movimento crescente das mulheres rurais, foi marcadamente responsável por chamar atenção do Estado para as questões das mulheres rurais neste período. O ministério da Agricultura organizou o Primeiro Congresso Nacional das Mulheres rurais em 1986. A exigência pela distribuição de terra da reforma agrária para as mulheres chefes de família e pela distribuição e titulação conjunta para os casais foi claramente reivindicada (DEERE e LEÓN, 2002, p.248).

Nesse período surgem em vários estados os Movimentos das Mulheres Trabalhadoras Rurais²⁴, que traziam como bandeira de luta o reconhecimento e valorização das trabalhadoras rurais. Esta luta desencadeou outras reivindicações como a libertação da mulher da situação de opressão, o direito à sindicalização, documentação, direitos previdenciários: salário maternidade, aposentadoria, seguro acidente. Estes eram pontos comuns de luta independentemente da região. A pauta de reivindicação variava conforme a realidade de cada região.

No ano de 1995, visando a uma articulação dos movimentos mistos do campo, foi criada a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais²⁵. No ano de 1997, a ANMTR lançou a Campanha Nacional de Documentação “Nenhuma Trabalhadora Rural sem Documentos. Esta campanha foi fundamental para assegurar às trabalhadoras rurais o seu reconhecimento e como consequência assegurar seus direitos sociais, além de incluir as mulheres do campo nas estatísticas da população economicamente ativa.

A partir da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais ficou definida a luta das mulheres em dois eixos: Gênero e Classe. Fruto desta articulação no ano de 2003 (21 a 24 de setembro) foi realizado o Curso Nacional, que contou com participação de 50 mulheres, representando 14 estados brasileiros. Neste encontro foram definidos os rumos concretos do movimento, passando a se chamar Movimento de Mulheres Camponesas.

²⁴ É importante salientar que a princípio estes movimentos surgem vinculados aos Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais (STR). Por isso o movimento fica conhecido como “As Margaridas”, em homenagem à líder sindical Margarida Alves que foi assassinada no ano de 1983. Na época Margarida era presidente do Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais de Alagoa Grande na Paraíba.

²⁵ A articulação reuniu os seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra- CPT, Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra-MST, Pastoral da Juventude Rural-PJR, Movimento dos Atingidos pelas Barragem- MAB, alguns Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais e o Movimento dos Pequenos Agricultores.

A luta central do MMC é contra o modelo capitalista e patriarcal e pela construção de uma nova sociedade com igualdade de direitos. Nesse sentido, assumiu como principal bandeira de luta o Projeto de Agricultura Camponesa Ecológico, com uma prática feminista, fundamentado na defesa da vida, na mudança das relações humanas e sociais e na conquista de direitos. O MMC defende também a ampliação dos direitos sociais, dentre os quais, destacamos a luta:

[...] pelo direito e acesso à educação pública, de qualidade, libertadora, emancipatória e não sexista; voltada à realidade camponesa e de cada região; efetivada junto às trabalhadoras e trabalhadores/as que vivem no campo; com o princípio da construção da consciência emancipatória, valorizando e incentivando o saber popular. Isso é possível, através de programas de alfabetização de mulheres e homens no campo, garantia de escolarização com a criação de unidade infantil nas comunidades rurais, 1º e 2º graus, universidade pública do campo. (Página do site do MMC, acessada em 08/10/2008).

Essa citação evidencia a preocupação do Movimento de Mulheres Camponesas com a formação da mulher do campo, não-sexista, na medida em que reivindica o acesso à escolarização, desde a alfabetização até o ensino superior.

1.2 A mulher no MST e na Reforma Agrária

A luta do Movimento Sem Terra pela Reforma Agrária no Brasil é mais que uma luta contra o latifúndio; é uma luta de classes, configurada entre latifundiários, que detêm a maior parte das terras cultiváveis do país e trabalhadores/as rurais assalariados/as, camponeses/as que expropriados/as da terra, vendem sua força de trabalho no campo brasileiro. Durante muito tempo a participação das mulheres nos movimentos sociais esteve associada apenas à luta de classes. A identificação com a causa se faz a partir do momento em que as mulheres se reconhecem como pertencentes à classe trabalhadora e somam a sua força aos/às demais trabalhadores/as. A luta de classe se sobrepunha às reivindicações específicas da mulher, adiando, dentro dos movimentos sociais, a discussão sobre as questões específicas de mulher.

É a união de trabalhadores/as do campo em busca de um objetivo comum, a posse da terra, que tem unido homens e mulheres no MST para romper com a política de concentração de terras. Com a conquista da terra, novas demandas vão se apresentando na luta e na configuração da própria organização, no caso o MST. Dentre essas demandas podemos

destacar a necessidade do estabelecimento de novas relações sociais entre homens e mulheres. Esta necessidade se configura à medida que homens e mulheres passam a conviver em espaços de tomada de decisão, ou espaços politizados, pois “é também na luta política que as mulheres percebem, com mais clareza, as suas questões” (OLIVEIRA, 2006, p.13).

A presença das mulheres no MST é forte desde a sua criação. Segundo Fernandes (2000), mais de 300 mulheres participaram do I Congresso Nacional do MST, que marca a sua fundação oficial em nível nacional. Dentre as mulheres que estiveram presentes a esse evento, destacam-se Elizabeth Teixeira, Maria Oneide, Maria de Fátima Lina Bandeira e tantas outras trabalhadoras, que participaram dos grupos de trabalho discutindo a integração da luta camponesa nos acampamentos e assentamentos. Ao longo desses mais de vinte anos, a presença feminina tem sido viva no movimento. Seja nos acampamentos, assentamentos, marchas, seja em ocupações de prédios públicos, as mulheres estão sempre presentes, à frente nas lutas, organizando filas, ordenando gritos de guerra. Sobre a participação das mulheres no MST, Esmeraldo (2007, p.267) registra:

Mulheres lideram trabalhadores/as em ocupações de terra; formam barreiras com as crianças nos embates com policiais, milícias privadas e jagunços; participam de marchas pelas estradas brasileiras; organizam ocupações de prédios públicos; compõem comissões de reivindicação junto ao poder público; deslocam-se de lugares de origem para liderarem a criação do Movimento em outros territórios; viajam para outros países para representarem o MST; participam de eventos internacionais para a construção de movimentos de caráter internacional como a Via Campesina, dentre outros.

É possível observar através dessa citação que as mulheres estão ocupando os espaços públicos de tomada de decisão que, em geral, são ocupados pelos homens, mesmo reconhecendo que a ocupação destes espaços não tem sido uma conquista fácil, e que só tem se dado a partir da organização das mulheres dentro do próprio movimento, que tem fomentado a discussão sobre seus direitos e possibilitado sua participação.

No MST a organização das mulheres data do final da década de 1980 quando, segundo Renata Gonçalves Honório²⁶, foi criada uma Comissão Nacional de Mulheres do MST e esta pressionou para que houvesse grupos de mulheres dentro dos acampamentos e assentamentos de cada estado. Além disso, reivindicava que as lideranças nos estados apoiassem as organizações das mulheres dentro do movimento, o que resultou na inclusão de um capítulo

²⁶ Artigo acessado no site: www.nead.org.br em 28/08/2008.

sobre a “articulação das mulheres” nas Normas Gerais do MST. Entre os objetivos foram destacados:

(i) a luta contra toda forma de discriminação e contra o machismo; (ii) a organização de grupos de mulheres para criar um espaço para discutirem seus próprios problemas específicos; (iii) encorajar a participação de mulheres em todas as formas de organização do MST, inclusive dentro do movimento sindical, onde as trabalhadoras rurais participem independentemente de suas posições de classe; e (iv) organizar uma comissão de mulheres em nível nacional, responsável pelas políticas propostas para o movimento (HONÓRIO, 2008, p.3).

Em que pese ao estabelecimento das normas há 20 anos, o avanço no sentido de relações mais horizontais entre homens e mulheres tem-se dado de forma lenta, principalmente nos assentamentos. Segundo Campos (2008), os avanços têm sido mais significativos nos eventos, cursos e instâncias nacionais e estaduais, pois a direção estadual do Rio Grande do Sul e a Nacional são compostas, atualmente, por 50% de mulheres.

As mulheres que participam das lutas são as chamadas mulheres militantes do MST. Nos espaços de militância as mulheres passam a construir uma identidade com a luta que vai além da reivindicação pela posse da terra; ela perpassa a subjetividade fazendo com que se reconstruam a partir de novos valores, constituindo-se mais fortes, tomando consciência dos direitos e se apropriando de si. No entanto, é importante destacar que essas mulheres militantes não representam a maioria das mulheres assentadas. As assentadas, no geral, dividem suas atividades entre os afazeres da casa e os da roça. A vida das mulheres nos assentamentos²⁷ de reforma agrária é dividida entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, sendo o primeiro o da roça, embora este não seja considerado trabalho e sim ajuda, o que faz com que não recebam nenhuma remuneração pelo trabalho desenvolvido; e o segundo, o reprodutivo, que consiste nos afazeres domésticos - lavar, cozinhar, passar, cuidar dos filhos. Sobre a desvalorização do trabalho feminino, Wallerstein (1999) afirma:

[...] com a emergência do capitalismo histórico, o trabalho das mulheres (e dos idosos), sofreu uma constante desvalorização, a par da concomitante valorização do trabalho dos homens adultos....[]o homem assalariado passou a ser considerado como o “sustento da família”, enquanto a mulher, trabalhadora doméstica, passou a ser vista como “dona de casa”. Assim, quando as estatísticas nacionais- elas mesmas um produto do sistema capitalista-, começaram a ser compiladas, todos os “sustentadores” eram considerados elementos da população activa, enquanto nenhuma dona-de-

²⁷Segundo Caldart (2000,p.120), um assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário.

casa o era. Assim, o sexismo foi institucionalizado. Os aparelhos legais e paralegais da distinção e discriminação sexuais seguiram-se, logicamente, a esta diferenciação básica (WALLERSTEIN, 1999, p.20).

Nos assentamentos de reforma agrária esta realidade é evidenciada pela desvalorização do trabalho feminino em relação ao masculino, uma vez que os assentamentos não fogem à regra geral da sociedade capitalista, pois eles estão inseridos no contexto maior de um sistema que traz em si a existência de contradições, sendo uma delas a divisão sexual do trabalho. Segundo Engels (s/d,p.54-55):

[...] a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para procriação dos filhos. [...] O primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura, até nossos dias, no qual cada progresso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada [...]

O acúmulo de riquezas na família associada à monogamia é a base da divisão sexual do trabalho e consequentemente da subordinação da mulher ao homem. Com o advento da Revolução Industrial, a unidade de produção deixou de ser a casa e passou a ser a indústria, gerando assim a separação do espaço privado (da casa) e público (da produção). Esta separação segregou ainda mais a mulher, cabendo a ela trabalho reprodutivo (afazeres da casa e criação dos filhos) e ao homem, o trabalho produtivo (na indústria). A instituição da monogamia foi uma forma de assegurar o direito hereditário paterno na sociedade capitalista.

Em Sergipe, segundo Jesus (2005), no lote onde são construídas as casas, geralmente há um pequeno roçado para a subsistência e criação de animais de pequeno porte, como galinha, porco, dentre outros. Estes trabalhos geralmente são de responsabilidade das mulheres e filhos. Identificamos no assentamento²⁸ mulheres que desempenham várias funções, seja de dona de casa, agricultora, funcionária pública, agente comunitária, lideranças do movimento e educadoras sociais. As mulheres também contribuem com a participação das lutas. Segundo uma delas, “nós contribuimos muito ajudando as pessoas a se organizarem para viajar para as caminhadas, para a luta e nós auxiliamos os coordenadores dos grupos para

²⁸ Assentamento Jacaré-Curituba em que foi realizada a pesquisa por Jesus (2005).

viabilizar isso” (JESUS, 2005, p.64). É grande também a participação feminina nos setores de educação e saúde dos assentamentos.

Vale salientar que há uma diversificação maior nas ocupações das mulheres nos assentamentos em virtude da sua escolarização, pois esta possibilita à mulher desempenhar outras funções que não a de dona de casa e agricultora. Sobre a diversificação das ocupações femininas, a pesquisa de Jesus (2005) corrobora com a pesquisa de Rua e Abramovay (2000), mostrando que nos assentamentos por elas pesquisados “o exercício do magistério cabe, predominantemente, às mulheres, as quais exibem um perfil ocupacional muito mais diversificado que os homens” (RUA e ABRAMOVAY, 2000, p.60).

O MST é um movimento social rural que tem como base a família patriarcal, o que traz sérias consequências para a emancipação das mulheres, desde quando o espaço de atuação da mulher se limitou ao espaço privado, mundo doméstico, durante muitos séculos, em especial, no meio rural brasileiro. Segundo Cruz, “o patriarcado é identificado como sistema sexual de poder, como organização hierárquica masculina da sociedade, que se perpetua através do matrimônio, da família e da divisão sexual do trabalho” (CRUZ, 2005, p.40). Entendemos que a construção de relações sociais mais horizontais entre homens e mulheres requer uma mudança cultural, o que significa que o processo é lento e cada passo dado pelas mulheres na transição entre o espaço privado da casa para o público é uma conquista difícil, visto que sua identidade foi formada a partir do universo masculino e legitimado pelas relações sociais estabelecidas pela sociedade.

No que se refere à mulher do campo, essa transição é ainda mais difícil, uma vez que há ainda um vínculo muito forte com a família, e esta tem como base valores construídos na referência patriarcal, onde há uma relação desigual de poder entre o homem e a mulher, desigualdade esta que se configura na subordinação da mulher e dos filhos às ordens dadas pelo homem da casa, predominando o domínio masculino na estrutura familiar.

Essa relação de submissão da mulher ao homem no meio rural escamoteia também a exploração do trabalho da mulher e dos filhos na família camponesa, visto que a força de trabalho dela não se configura como trabalho produtivo, mas como ajuda, fazendo com que este não seja contabilizado, excluindo-os, assim, de qualquer remuneração e reconhecimento pelo trabalho realizado. De acordo com Jules Falquet (2008), o MST, ao promover a agricultura familiar, cala-se sobre a divisão sexual do trabalho, visto que este sistema de

produção se apoia sobre a exploração do trabalho “gratuito” das esposas, dos filhos e de outros parentes dos “chefes de família”. A participação da mulher camponesa nas atividades da roça sempre se configurou como uma ajuda, visto que sua função principal é a de dona de casa, incluindo a responsabilidade pela criação dos filhos. No entanto, essa atividade nunca lhes impediu de contribuir com sua força de trabalho na roça, mesmo que seja em horário diferenciado, ou seja, após ou antes de cuidar de todas as tarefas da casa, acumulando assim uma dupla jornada de trabalho.

Honório (2008), salienta que a passagem da fase de acampamento para assentamento representa um retrocesso em relação às questões de gênero. Já que nos acampamentos as mulheres passam a desempenhar funções tidas como masculinas, como participarem de reuniões e assembleias, e os homens passam a lavar suas roupas, o que, no geral, é tarefa desempenhada pelas mulheres. Nos acampamentos estas experiências são vivenciadas graças à definição de divisão de tarefas a partir do coletivo. Com a constituição do assentamento há um recuo na divisão sexual do trabalho, reforçando a divisão espacial entre a esfera doméstica e a esfera da produção masculina, o que faz com que muitas mulheres passem a desempenhar apenas a função de dona de casa, deixando de lado o espaço de participação política do assentamento.

De acordo com Campos (2008), um instrumento fundamental para ampliar a participação das mulheres foram as linhas políticas de gênero do MST, aprovadas pelo movimento em 1999, que, entre outras coisas, definem que nos núcleos de base dos acampamentos haja um coordenador e uma coordenadora, e que em todos os espaços de formação 50% dos participantes sejam mulheres. De acordo com Oliveira (2007), entre as linhas e os desafios, o setor de gênero do MST propõe:

No processo educativo, pensar a formação das coordenadoras de núcleos, aglutinar a militância feminina para debater as suas dificuldades e como enfrentá-las no campo teórico e organizativo; Trabalhar na perspectiva da elaboração teórica a partir do aprendizado no MST; Pensar e propor uma formação os educadores sem terra numa perspectiva de novas relações sociais de gênero, envolvendo os homens também nestes espaços; Pensar o desafio de um trabalho formativo na perspectiva de gênero para homens e mulheres sem terra (OLIVEIRA, 2007, p.47).

Há uma preocupação do movimento em debater e produzir, a partir da reflexão, formação e da prática, a construção de novas relações sociais entre os sem terra, envolvendo desde os que estão nos acampamentos e assentamentos até os que participam das instâncias de

tomada de decisão dentro do movimento. Mesmo estando estabelecido o direito de igualdade entre homens e mulheres nas leis, nas normas, estatutos, seja do movimento ou sindicato, as mulheres só conseguem fazer valer os seus direitos através da sua organização.

Segundo Deere e León (2002), o Brasil foi um dos pioneiros em instituir a possibilidade de distribuição e titulação conjunta da terra para os casais através da reforma agrária. A Constituição de 1988 estabeleceu que a terra a ser distribuída na reforma agrária poderia ser concedida para homens, mulheres e casais. Mesmo estando previsto na lei e a mulher participando de todo processo de luta e conquista da terra do acampamento a constituição do assentamento, somente a partir de 2003, com a instituição da Portaria nº 979, de 30 de setembro de 2003, pelo INCRA, é que as mulheres passaram a ter direito à titulação da terra conjunta com os homens. Até então, o cadastramento feito pelo INCRA somente era permitido às mulheres se estas fossem viúvas ou sem filhos adultos. Este é um direcionamento que está contemplado no II Plano Nacional de Reforma Agrária que:

[...] abraça o desafio de enfrentar o padrão secular de subordinação e negação das mulheres rurais enquanto sujeitos políticos e econômicos do mundo rural, assumindo que cabe ao Estado a implementação de políticas dirigidas à superação dessa desigualdade social (II PNRA/ MDA, 2003,p.26).

O Estado brasileiro durante muito tempo manteve não só as relações de classe como também as sociais sob a tutela patriarcal, legitimando as diferenças entre homens e mulheres, assegurando direitos a eles e negligenciando os das mulheres. Ter assegurado o direito à posse da terra representa um avanço para as mulheres do meio rural, pois segundo Deere e León (2002), a questão de posse da terra é fundamental para transformar as relações de gênero e acabar com a subordinação da mulher ao homem, além de ser uma forma de empoderamento da mulher.

A participação da mulher camponesa, através da sua organização, nos sindicatos rurais, no MST, nas associações e nas cooperativas tem sido fundamental para que elas tenham assegurados os seus direitos. As conquistas apontadas mostram que a ocupação das mulheres nos espaços de tomada de decisão tem colocado as questões femininas nas pautas de discussões das entidades em que elas estão inseridas, contribuindo assim para fomentar as discussões sobre assimetrias de gênero estabelecidas em nossa sociedade e buscando práticas diferenciadas que levem à desconstrução dessa realidade, tão cristalizadas no meio rural brasileiro, ainda que não lhe seja exclusivas.

Tanto na cidade como no campo, as mulheres ainda têm um longo caminho a percorrer até o estabelecimento de novas relações sociais. Entendemos que a participação em associações, sindicatos, movimentos sociais e partidos políticos tem fortalecido a sua identidade de mulher, pois na medida em que ela conquista a oportunidade de estabelecer um diálogo com e no universo que é ocupado por homens, é que se dá o confronto e a possibilidade do debate entre os valores machistas e o respeito às necessidades que são próprias das mulheres. Apesar da contribuição feminina na construção de uma sociedade mais justa, as mulheres ainda enfrentam discriminação de classe, de raça e de gênero.

1.3 Gênero ou mulher: eis a questão

A princípio quando visitamos a bibliografia dos estudos de gênero, a primeira impressão que temos é que as discussões a respeito das questões femininas emergiram na década de 1980, junto com a inserção do Gênero na academia, desconsiderando a luta de mulheres que nos antecederam, isto é o movimento feminista e estudos feministas existentes, gerados a partir deste movimento. Segundo Louro (1997) a “primeira onda” do feminismo foi pelo sufragismo, junto ao qual foram acrescidas reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões. Já a segunda onda do feminismo ocorreu no final da década de 1960, quando o feminismo “além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções teóricas” (LOURO, 1997, p.15). De acordo com a autora, são as militantes feministas participantes do mundo acadêmico que trazem para o interior das universidades e escolas os estudos da mulher. Sobre estes estudos, Louro (1997, p.18) diz:

[...] os estudos iniciais se constituem, muita vezes, em descrições das condições de vida e trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. aponta, ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as “características femininas”.

Esses estudos trazem à tona o mundo feminino, alguns tendo como referência os estudos marxistas e outros com base na Psicanálise. Há também estudos que justificam as desigualdades entre homens e mulheres com base nas características biológicas. O fato é que as correntes reconhecem a opressão feminina e buscam uma construção teórica que leve à emancipação das mulheres.

É a partir dessas pesquisas que emergem na década de 1980 os estudos de gênero, retirando o foco da desigualdade entre homens e mulheres do polo biológico colocando-o no campo social. Gênero enquanto categoria de análise das relações socialmente construídas entre homens e mulheres desloca o objeto empírico das mulheres dos estudos feministas para o objeto teórico relações de gênero. Sobre o assunto Pereira (2004, p.173) diz:

A abordagem de gênero produziu novos questionamentos para os estudos das mulheres o que só vem contribuindo para desnaturalizar preconceitos. Nesse processo de produção, as estudiosas feministas concretizaram mutações no modelo da ciência moderna, onde o esquema metodológico e epistemológico, não traduzia as questões levantadas pelos estudos de gênero. Expressaram na prática da pesquisa novos parâmetros paradigmáticos para a reflexão nas ciências humanas. O gênero se constitui num campo de concepções relacionais, fazendo emergir problematizações de outros sujeitos.

Os estudos de gênero emergem dentro da crise do paradigma da ciência moderna, que não responde mais a todas as questões de nossa época. Ao levantar questões, os estudos de gênero contribuem para o avanço da compreensão das questões de mulheres para além do universo feminino.

Há diferentes posições teóricas na construção do conceito de gênero, entre as quais destacamos o “sistema, sexo/gênero” defendido por Rubin, que o define como “o conjunto de disposições pelo qual uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual se satisfazem essas necessidades humanas” (SCOTT, 1993, p.4). Os estudos nesta perspectiva ampliam a compreensão da subordinação feminina e da dominação masculina.

Segundo Pereira (2004, p.179), o “sistema sexo/gênero” refletiu os estudos antropológicos que, interpretando o determinismo cultural, revolucionaram a compreensão de construções sociais expressas nas relações de gênero, de raça e de classe”. Ainda, de acordo com a autora, os estudos de Rubin refletem também a teoria marxista que marcou, com princípio da “igualdade”, os estudos feministas produzidos nas décadas de 1960,1970,1980. A produção sobre gênero, apoiada no “sistema sexo/gênero”, nesse momento, está sob a influência da abordagem da dialética do materialismo histórico.

Na mesma perspectiva dos estudos de Rubin, Scott define gênero como “elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos e gênero é a

maneira primordial de significar relações de poder” (PEREIRA, 2004, p.179). Sobre a categoria gênero, Scott diz:

demanda dar espaço à busca de sentido do comportamento de homens e mulheres como seres socialmente sexuados. Ou seja, levar em conta que há uma série de determinações sobre as mulheres e sobre os homens que se expressam em, e à qual respondem os comportamentos observados (SCOTT,1993,p.5).

A categoria gênero busca compreender como são construídas as relações sociais entre homens e mulheres.

De acordo com Pereira (2004), outra posição teórica nos estudos de gênero é a que defende gênero e o seu caráter arbitrário, situando-o como uma construção simbólica. Entre as teóricas desta corrente destaca-se Rago (1995;1998) e Machado (1992;1998), que defendem para os estudos de gênero o simbólico, em seus aspectos culturais, sociais e econômicos. Esta corrente apresenta múltiplos sujeitos/objeto de análise, exemplos: homens, gays, lésbicas, travestis e transexuais. Para Rago, a categoria de análise gênero tem vocação relacional, “sobretudo cultural, trazendo outras maquinarias conceituais como: as questões relativas à constituição dos valores culturais, à instituição do imaginário social, à produção das identidades sociais e das subjetividades” (PEREIRA, 2004, p.182). Estes estudos estão ancorados teoricamente no pós-estruturalismo de Foucault. Rago aborda os fenômenos sociais em suas dimensões microscópicas por serem eles propícios para os estudos da vida privada. Essa perspectiva ampliou e privilegiou campos de estudos sobre as mulheres até então marginais no mundo da ciência.

Segundo Pereira (2004, p.182), seguindo a mesma linha de Rago, Machado(1998) conceitua os estudos de gênero evidenciando a construção do feminino(s) e do masculino(s) como resultado “do arbitrário cultural de cada configuração social historicamente situada”.

Outra vertente dos estudos de gênero é a que considera as contribuições da psicanálise para abordagem de gênero. Entre as teóricas desta corrente temos De Moraes e Lamas. Para De Moraes, a psicanálise aprofunda a categoria gênero como instrumento dos deslocamentos do feminino e do masculino. Para Lamas, o conteúdo da psicologia ajuda na compreensão da construção do sujeito no interior dos estudos de gênero. Lamas compreende gênero como sendo o “que articula o social e a psíquico-sexualidade, identidade, reprodução e liberdade” (PEREIRA, 2004, p.184).

Há ainda as teóricas da abordagem do construcionismo de gênero que faz críticas ao “sistema sexo/gênero” por entender que este é um sistema fechado, construído e determinado culturalmente, que impossibilita a visibilidade da dinâmica dessa construção. Nesta abordagem destacam-se as teóricas Castro e Lavinas, Mc Callun e Almeida.

As pesquisas de Mc Callun (1998) e Almeida (2000), realizadas no Brasil, mostram “que cada grupo humano elabora estruturas sistêmicas onde gênero, em seus papéis, é determinado por convenções sociais” (PEREIRA, 2004, p.185). Segundo Pereira (2004), as pesquisadoras têm seus estudos baseados na “antropologia e na sociologia, que se voltam para as análises da complexidade contemporânea, que têm mostrado que as malhas das relações sociais não são tão claras, simétricas e lineares”. É com essa compreensão que elas observam as dinâmicas de mutabilidade e multiplicidade de identidade de gênero. Para Mc Callun, os sistemas de gênero são “cotidianamente contestados e negociados pelos sujeitos em seus contextos locais”. Na abordagem construcionista, desconsidera-se a natureza, ou seja, o sexo, e enfatiza-se o aspecto cultural nas relações de gênero.

Na perspectiva da desconstrução de gênero destaca-se a teórica J. Butler, que compreende gênero em seu caráter in fluxu. Segundo Pereira (2004, p.187), para Butler “gênero é um assumir uma certa espécie de corpo, um estilo ativo de viver o corpo no mundo, não é um ato radical de criação e sim de interpretação, processo de interpretação da realidade cultural carregada de sanções, tabus e prescrições”. A autora retoma a discussão entre a natureza e o cultural nas análises de gênero. A abordagem da desconstrução de gênero se sustenta na teoria da desconstrução de Derrida e da psicanálise em Freud e Lacan. Para Butler, a diferença entre sexo e gênero está no significado social que o sexo assume no interior de cada cultura. Segundo ela “o gênero emerge não como um termo em uma permanente relação de oposição ao sexo, mas como um termo que absorve e desloca o sexo” (PEREIRA, 2004, p.188).

Diante das várias abordagens teóricas do conceito de gênero é possível perceber a complexidade de tal conceito, que busca compreender a relação entre os aspectos biológicos e culturais no estabelecimento das relações sociais, visto que estas são permeadas por relações de poder diferenciadas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens que variam conforme a classe social, raça e o sexo. Há abordagens que enfatizam o aspecto biológico, outras o cultural e há também as que consideram tanto o biológico como o cultural para explicar as relações de desigualdade na sociedade contemporânea. Compreendemos que

as várias abordagens são próprias do movimento de construção do conceito de gênero que busca compreender as relações sociais deste tempo.

É importante salientar que o uso do conceito de gênero não tem sido visto com bons olhos por algumas feministas que acreditam que esta categoria “acaba por ser apreendida como artifício despolitizante, uma vez que ao suprimir o foco da discussão mulher como categoria acarreta como consequência o efeito amortecedor das bandeiras de luta das mulheres” (PEREIRA, 2004, p.191). No que pese a discussão sobre o peso político dos estudos feministas e o uso da categoria de análise gênero apresentasse como em polos opostos, visto que este deslocou o objeto de estudo mulheres para o teórico gênero, há de se considerar que politicamente a categoria de análise gênero tem-se mostrado mais forte, uma vez que tem sido usada para definição de políticas públicas voltadas para as mulheres, o mesmo não ocorrendo com os estudos feministas. Se, do ponto de vista das feministas radicais, o uso da categoria de análise gênero descaracteriza e desmobiliza a luta das mulheres, por outro lado ela inclui a questão feminina na agenda das políticas públicas que até então eram negligenciadas.

Segundo Alvarez (apud PEREIRA, 2004, p.191), a inserção da categoria gênero em países da América Latina e especificamente no Brasil está associada à atuação de ONGs e do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social no intuito de favorecer a equidade de gênero.

A referência à equidade de gênero na definição de políticas públicas tem gerado debate entre as feministas. Segundo Deere e León (2002), a falta de consenso entre as feministas de “igualdade”²⁹ e “diferença” sobre a equidade de gênero consiste em que para as primeiras a equidade de gênero envolve minimizar as diferenças de gênero e estabelecer a participação e a distribuição igualitária de bens valorizados. Já para as teóricas da diferença, a equidade de gênero tem de ser construída sobre o reconhecimento e a revalorização da feminilidade. Em resposta a este debate, as feministas têm chamado atenção para a diferença entre “igualdade para”³⁰ e “igualdade entre”³¹, salientado que o objetivo é a “igualdade entre”

²⁹ Para as teóricas deste grupo “as diferenças de gênero têm sido usadas historicamente para racionalizar a subordinação da mulher, e, portanto, destacar estas diferenças seria reforçar o papel doméstico e a marginalização da mulher. Por outro lado, para as feministas de “diferença” ou “culturais”, as diferenças de gênero eram a base da identidade da mulher, e o androcentrismo, o principal problema” (DEERE e LEÓN, 2002,p.46).

³⁰ É unidirecional e implica hierarquias e dependências, ou relações verticais (Ibidem.,p.46).

e esta “requer, dentre outros fatores, a capacidade de escolher alternativas e decidir entre estas, ou a igualdade entre indivíduos com a mesma capacidade de exercer autoridade” (DEERE e LEÓN, 2002,p.47), sendo que para elas uma condição prévia de igualdade entre é um processo de empoderamento.

De acordo com Deere e León (2002), há um consenso entre as feministas de que as relações de gênero devem ser transformadas se os objetivos forem a equidade de gênero e a equidade real entre homens e mulheres. Para a autora, as feministas da América Latina estão cada vez mais conscientes da necessidade de construir um conceito de equidade de gênero em torno de uma pluralidade de princípios normativos como uma estrutura de ação em virtude de a incorporação da linguagem para a equidade estar sendo aceita em círculos de políticas públicas internacionais e nacionais, onde geralmente é despida de seu potencial transformador. Como forma de assegurar de fato às mulheres a igualdade de oportunidade, as políticas públicas e os planos de desenvolvimento teriam de incluir o princípio da ação afirmativa; que, segundo essas autoras, é:

[...] definida como uma estratégia para estabelecer a igualdade de oportunidades “através de uma série de medidas temporárias que permitam a correção da discriminação resultante de práticas ou sistemas sociais”. (DEERE e LEÓN, 2002, p.48)

A questão que se coloca no momento, para as feministas, é se de fato as políticas públicas que incluem a perspectiva de gênero asseguram igualdade de oportunidade e de resultados para as mulheres, construindo de fato a equidade de gênero.

Não podemos deixar de salientar que a luta das feministas pela emancipação das mulheres está associada a um projeto de sociedade socialista, em que, mudando a ordem social vigente, muda-se a condição da mulher. Já o uso da categoria de análise gênero considera que a mudança na condição da mulher gera a transformação social, ou seja, nesta perspectiva se encontram mecanismos dentro dessa ordem social estabelecida para assegurar às mulheres condições de “igualdade entre” através do empoderamento.

Segundo Young (apud DEERE e LEÓN, 2002, p.52), para as feministas, o empoderamento implica “a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna da mulher como um gênero”. A autora chama atenção de que nem sempre

³¹ Segundo as filósofas feministas é uma relação de similaridade recíproca estabelecida horizontalmente entre indivíduos no mesmo nível (Ibidem.,p. 45).

o termo tem sido usado com o sentido de emancipação. Sobre esta questão Deree e León dizem:

No campo do desenvolvimento, é às vezes usado como sinônimo de participação ou integração das pessoas no planejamento e desenvolvimento e confundido com bem-estar social ou redução da pobreza [...] Porém, implícita nos diferentes usos da palavra está a noção de pessoas obtendo poder sobre as próprias vidas e definindo o próprio planejamento; é geralmente associado aos interesses dos desprovidos de poder, e pressupõe-se que seja uma expressão de mudança desejada, sem especificação de o que esta mudança implica (DEERE e LEÓN, 2002, p.53).

Há uma alteração no uso do sentido do termo ao ser apropriado nos planos de desenvolvimento e na definição de políticas públicas que incluem a questão de gênero em seus objetivos, o que faz com que as feministas chamem atenção para a questão, pois da forma como esse termo é usado nega mudanças na estrutura, negando também a emancipação.

O conceito de empoderamento surge no movimento de mulheres a partir do texto de Gita Sen e Caren Grown (1985), *Development, crisis and alternative visions*, preparado para a terceira Conferência sobre a mulher da ONU, em Nairobi, em 1985. “Neste documento o conceito de empoderamento aparece como uma estratégia conquistada por mulheres do terceiro mundo para mudar as próprias vidas, ao mesmo tempo em que isto gera um processo de transformação social...” (DEERE e LEÓN, 2002, p.53). Nesta perspectiva há uma aproximação entre empoderamento e emancipação na medida em que o conceito em questão remete à transformação social.

Já Cruz (2008) define empoderamento como:

[...] processo mediante o qual as relações desiguais de poder se transformam a favor das mulheres, através da obtenção de poder interno para expressar e defender seus direitos, obter mais confiança nelas mesmas, fortalecer a identidade pessoal, a auto-estima, o controle sobre suas próprias vidas, sobre as relações pessoais e sociais (CRUZ, 2008,p.54).

Entendemos que as mulheres se empoderam quando conquistam autonomia para decidir sobre o rumo das suas vidas em casa e nos espaços de tomada de decisão nas associações, cooperativas e nos movimentos de que participam.

O empoderamento traz implícito o conceito de poder enquanto relação social. De acordo com Foucault (apud CRUZ, 2005, p.47) “o poder não é possuído por alguém, mas é antes uma relação fluida que permite o uso da força e da violência-física ou simbólica-, a

coerção, a negociação e a barganha”. Em se tratando da relação entre homens e mulheres nas sociedades patriarcais, o poder é exercido pelo homem sobre a mulher. Neste sentido, à medida que a mulher se empodera, ela enfraquece o poder do homem e consequentemente as relações familiares patriarcais.

Esse processo de empoderamento não é fácil, pois as assimetrias de gênero trazem em seu âmago uma relação de poder estabelecida entre homens e mulheres, na qual o homem aparece como poderoso e a mulher como refém dele. Assim, à proporção que a mulher se empodera, o homem perde ou enfraquece o seu poder sobre ela. Este processo requer uma abertura para que o homem aprenda a conviver com o empoderamento da mulher e com o seu próprio desempoderamento, e a mulher aprenda a conviver com o seu poder sem subordinar o outro, pois o que se busca é um equilíbrio e não deslocamento de um dos pêndulos no sentido oposto. Isto só é possível com o exercício de práticas diferenciadas e com a construção de novos valores.

Segundo Deere e León (2002), o empoderamento requer uma consciência da discriminação de gênero. Assim, ao passo que a mulher se conscientiza, ela muda a percepção de si e passa a acreditar em sua capacidade. Para a autora, o processo de empoderamento acontece em diversas situações. Neste sentido:

O empoderamento não é um processo linear com um começo bem definido e um final que seja o mesmo para todas as mulheres; é moldado para cada indivíduo ou grupo através de suas vidas, seus contextos e sua história, assim como ocorre de acordo com a posição de subordinação nos níveis pessoal, familiar, comunitário e nos níveis mais elevados (DEERE e LEÓN, 2002, p.55).

Há algumas aproximações entre o empoderamento e a emancipação, sendo que a primeira é a tomada de consciência de uma condição de subalternidade em relação a uma pessoa ou condição social, e a segunda diz respeito à associação entre o processo de empoderamento e emancipação e a transformação social. Estes são processos individuais e consistem numa conquista diária de homens e mulheres que buscam transformar as relações sociais estabelecidas.

Os estudos sobre empoderamento da mulher dão conta de que algumas condições são importantes para empoderá-las. Dentre essas condições destaca-se a posse de terra ou de herança por parte da mulher que aumenta a sua participação nas decisões e o seu poder de

barganha dentro da família, fazendo elas terem mais poder, o acesso a programas de geração de renda, a educação, a organização das mulheres e a participação na vida política.

No entanto, como estamos estudando as condições que contribuem para a emancipação das mulheres militantes de reforma agrária, temos clareza de que o recorte de classe social existente é necessário para as análises. Contudo não podemos negligenciar as contribuições dos estudos feministas, nem de gênero, porque essas mesmas mulheres não só se ocupam como também participam e exigem políticas públicas, como acesso ao crédito, dentre outros, que na realidade são políticas que não visam à transformação do capitalismo, mas à convivência harmoniosa com ele.

O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008) contempla em seus princípios e objetivos ações que visam à superação das desigualdades de gênero estabelecidas em nosso país, por meio de políticas de ação afirmativa, considerando as experiências das mulheres na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas voltadas para as mulheres.

Há profundas contradições nessas relações que este trabalho não tem a pretensão de aprofundar, mas elas não podem passar despercebidas, sob pena de negligenciarmos as lutas e exigências mais profundas da sociedade capitalista, encampadas pelas mulheres.

Como podemos perceber, a expropriação da terra resultou na organização, participação e luta de homens e mulheres que, além de resistirem ao atual modelo de desenvolvimento imposto ao campo brasileiro, propõem formas de desenvolvimento econômico, social e cultural que levem à superação da miséria dos povos do campo, preservando sua cultura, seus valores e costumes. O alcance deste objetivo somente é possível através da articulação entre educação e desenvolvimento econômico, esta articulação assegurando a formação de um sujeito de direito e este propiciando a todos e todas a produção material, assegurando assim a sua existência. É da educação que leve aos homens e mulheres a emancipação que estaremos tratando no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO DOS/AS CAMPONESES/AS

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até à morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.

Paracelso

A constituição, os avanços e desafios da Educação do Campo, enquanto crítica ao modelo de educação rural e como proposta de educação para o campo brasileiro, é o objeto deste capítulo, somado à reflexão sobre os limites e as possibilidades da educação para a emancipação no contexto atual.

O meio rural brasileiro, apesar de rico na diversidade, apresenta um contraste social e regional bastante grande. O primeiro é resultado de um problema social típico de países capitalistas como o nosso; e o segundo tem suas causas na própria diversidade da natureza, que associa condições climáticas mais ou menos favoráveis, terras férteis e outras nem tanto e vegetação dos mais variados tipos, de forma que algumas regiões tornam-se mais propícias a desenvolvimento que outras. De qualquer modo, o fato é que o campo brasileiro é local de moradia e de vida de milhares de pessoas que vivem da terra e que têm com ela um laço social e cultural.

Refletir sobre a condição dos camponeses brasileiros se faz importante, uma vez que, a despeito de todas as teorias que previam o esvaziamento do campo, eles ainda compõem uma grande parte da população brasileira. Segundo dados do IBGE são 30,8 milhões de brasileiros, o que corresponde a 17% da população, considerando os critérios de ruralidade vigentes, que são discutíveis, de acordo com o documento Panorama da Educação do Campo do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Anísio Teixeira, do Ministério da Educação:

[...] se considerarmos como critério de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com este critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural (BRASIL, MEC/Inep, 2007, p.12).

Levando em consideração os critérios apresentados nessa citação, somos mais rurais do que imaginamos, dado que por si só justifica uma atenção especial às políticas públicas (ou a carência delas) voltadas para o meio rural. No entanto, a desigualdade do meio rural brasileiro mostra o descaso com que este foi tratado, ao longo dos anos, por parte do Estado enquanto provedor de políticas voltadas para a população que vive no e do campo.

Os dados sobre a condição de vida do homem e da mulher, trabalhadores/as do campo, são bem pouco animadores, pois, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE 2004), as desigualdades entre rural e urbano dizem respeito aos capitais econômico e cultural. Do ponto de vista econômico, 75% da população rural no nordeste tem rendimento médio inferior a um salário mínimo. Com relação à escolaridade, os dados revelam que a média de escolaridade da população rural, com idade entre 15 anos ou mais, é de 3,1 anos, enquanto na população urbana essa média é de 7,3 anos. É também na população rural que se concentram os maiores índices de analfabetismo com taxas de 37,7%. Se compararmos os dados sobre o analfabetismo, da década de 20 do século XX que era de 69,9%, com os desta, percebemos que passados noventa anos os índices ainda não foram reduzidos à metade. Pelo que se infere, os programas de alfabetização e as ações de escolarização que vêm sendo desenvolvidas no meio rural não surtiram o efeito esperado.

No que diz respeito ao acesso à educação básica, esta ainda não foi universalizada, pois no nordeste a taxa de escolarização na faixa de 7 a 14 anos é de 89,7%³². Com relação à qualidade do ensino, apresenta sérios problemas a serem superados, tanto no aspecto da estrutura física quanto no pedagógico. Entre esses problemas podemos destacar o grande número de classes multisseriadas, a pouca formação do professor, os baixos salários, as más

³² Segundo dados do Panorama da Educação do Campo. MEC/Inep, 2007.

condições de trabalho dos professores e professoras, o alto índice de distorção idade-série, além de baixo desempenho dos alunos/as no SAEB³³.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) realizada pelo MEC/INEP/INCRA/PRONERA, apenas 38,8% dos assentados frequentam a escola; ou seja, 61,2% da população assentada não tem acesso à escola; 27,1% nunca frequentou escola e não lê e não escreve; 38,55% frequentou o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série; 14,7% frequentou até 5ª a 8ª série e somente 5,6% teve acesso ao Ensino Médio. Os dados indicam que a universalização da educação básica ainda não se concretizou nas áreas de assentamentos.

O conjunto dos dados assim exposto põe em relevo as consequências de uma política de educação para o meio rural com base em um modelo de desenvolvimento do campo que não tem como prioridade os sujeitos que vivem e trabalham nele. Essa política, antes está baseada no projeto capitalista de exploração da terra e dos/as trabalhadores/as, por meio da concentração de terra nas mãos de poucos. Dentro desta perspectiva é que podemos constatar que uma das marcas da educação ofertada ao povo do campo é a presença de campanhas, programas e projetos de alfabetização e de educação. Tais iniciativas são sempre pontuais, provisórias e têm por base mais uma concepção de suplência do que uma política de educação para o campo. Diante deste quadro é que tem início uma experiência de educação, nas áreas de reforma agrária, colada ao movimento de conquista da terra, que se propõe a ser uma educação não para o campo, mas uma educação do campo.

2.1 A Educação na Reforma Agrária

A luta organizada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de chamar atenção do país para a questão agrária, recolocou também a discussão do campo brasileiro na agenda do país. E mais, nesta discussão os movimentos sociais que atuam no campo elegeram, como uma de suas bandeiras, a luta por uma educação que atenda aos interesses e às necessidades dos camponeses e camponesas, respeitando seu jeito de viver, sua

³³ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

cultura e seus valores. Este processo desencadeou-se a partir de experiências concretas de educação nas áreas de reforma agrária, assumida pelos/as próprios/as assentados/as.

De acordo com Caldart (2000), a partir do momento em que se davam as ocupações de terra e os acampamentos iam ganhando vida própria surgia a preocupação com a educação, pois as mães e as professoras reivindicavam escola para seus filhos. A necessidade fazia surgir as salas de aulas improvisadas, diante das condições que se tinham e a própria comunidade assumia a escola do acampamento (os professores e a proposta pedagógica). Com o aumento do número de ocupações e consequentemente de crianças e adultos nos acampamentos e o aumento da demanda por escola, somada à pressão de sua base social, o MST “tomou para si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos e assentamentos” (CALDART, 2000,p.161). Assim, no ano de 1988 nasce o Setor de Educação dentro do MST, cuja função principal, é:

[...] articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento (CALDART, 2000, p.161).

A luta desencadeada pela redistribuição da terra passa a demandar outras reivindicações que não se faziam presentes até então. Assim toma força o pleito por educação, saúde, construção de casas, meio ambiente, água, organização da produção, de modo que os/as trabalhadores/as pudessem conquistar condições de vida digna nas áreas de reforma agrária.

A realização do I ENERA³⁴ (Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) no ano de 1997 é um marco referencial na educação do campo, pois foi a partir deste que a representante da Unesco³⁵ desafiou as entidades envolvidas com a educação no meio rural chamando-as para desenvolver um trabalho sobre:

[...] a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao seu modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.14).

³⁴ No I ENERA o MST chamou várias entidades para apoiar a luta pela educação. Entre elas estava a UNESCO, UNICEF e UNB.

³⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

Pensar a educação do meio rural a partir do contexto do campo se constituiu num grande desafio, uma vez que a educação oferecida aos camponeses sempre esteve pautada nos princípios e lógicas daquela ofertada no meio urbano, sem respeitar as formas diferentes de organização de vida, trabalho, lazer e produção econômica do campo. Vale salientar que a referência do encontro são as experiências vivenciadas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, considerados pelo movimento, como espaços de luta social e organização coletiva e tem como referência princípios de uma Pedagogia Socialista que compreende a luta pela posse da terra como um processo formativo.

Outro evento importante nessa constituição da Educação do Campo foi a I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia no ano de 1998, a qual Esta reuniu entidades (CNBB³⁶, MEB³⁷, CPT³⁸), universidades e movimentos sociais do campo que atuam com educação no meio rural para definir os objetivos da educação voltada para o campo, bem como traçar estratégias de lutas. Desde a conferência, os parceiros envolvidos com a educação no meio rural tinham clareza sobre o caráter da especificidade dessa educação:

[...] Uma educação que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, outro consenso era a vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de desenvolvimento do campo (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.15).

A conferência fortaleceu a necessidade de construção de um projeto de educação voltado para o campo, vinculada a um outro modelo de desenvolvimento³⁹ para o meio rural. De acordo com Fernandes (2006), o conceito de Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para assentamentos de reforma agrária, e é compreendida como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do

³⁶ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

³⁷ Movimento de Educação e Base

³⁸ Comissão Pastoral da Terra

³⁹ De acordo com Jesus (2008), em dezembro de 1997 aconteceu em Itaici-SP uma Consulta Popular reunindo delegados de centenas de organizações e movimentos sociais, sindicais, de igrejas, partidos e populares, de todos os estados do país com a finalidade de dar início à construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil (JESUS e TORRES, 2008, p.16, no prelo). Esse projeto consistia na necessidade de diferentes setores da população em construir um país com novas bases econômicas e políticas de cunho socialista que se antecipava aos projetos de eleição para a presidência da república.

campo” (FERNANDES, 2006, p.28). O elemento diferencial da educação está na articulação entre uma concepção de educação e campo, visando assegurar não só o acesso e permanência na escola, mas também condições dignas de viver no campo, as quais vão desde o direito à terra como fonte de sobrevivência e geração de renda, de valores, de cultura, até a superação do modelo de exploração estabelecido no meio rural brasileiro.

A Educação do Campo tem sua origem na luta de classes travada pelos movimentos sociais do campo, especificamente o MST. Sendo assim, ela é fruto de uma realidade desencadeada a partir da luta social e da organização coletiva que são princípios formadores da Pedagogia do Movimento. Tendo sido gestada no seio do movimento social, a Educação do Campo, segundo Caldart (2008), não é uma proposta de educação para o campo brasileiro; ela consiste em uma crítica à educação que vem sendo desenvolvida no meio rural brasileiro e luta por uma concepção de educação e de campo.

A Educação do Campo retoma a discussão e prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares de pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (Wallerstein, 2002). Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal de recolocar para a discussão da pedagogia a concepção de práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano. (CALDART, 2008, p.6).

A Educação do Campo pretende recuperar o veio da educação enquanto formação humana, associada a uma concepção de projeto de sociedade, trabalho, conhecimento, cultura e emancipação, levando a uma reflexão que se contrapõe à ordem estabelecida. Neste sentido, é uma concepção de educação articulada a um projeto de sociedade para superação do modelo que estamos vivenciando e de construção de um outro mundo possível.

Desde o primeiro documento “Por uma educação do campo”, foi definido que ao se discutir essa educação:

[...] Se estará tratando da educação que volta ao conjunto dos/as trabalhadores/as e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.26)

Esse documento reconhece todos os povos do campo e junto com eles abre um leque cultural e social complexo, pois há em cada povo uma relação diferenciada com a terra e com a natureza, que deve ser respeitada por uma proposta de educação para o campo brasileiro.

Em decorrência da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foi constituída em dezembro de 1999 uma “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”⁴⁰ que teve como objetivo articular ações da educação do campo em âmbito nacional, estimulando a realização de seminários estaduais e regionais, além de produzir uma literatura refletindo sobre a educação do campo e acompanhar a tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação. Como desdobramento das ações definidas pela Articulação Nacional, foram realizados vários seminários em âmbito estadual e regional que culminaram com a realização, em novembro de 2002, do Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, que contou com a participação de representantes de 25 estados, além de representantes de organizações sociais e de universidades públicas (MOLINA e JESUS, 2004).

Como fruto desse processo foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, de acordo com a resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 (Parecer nº36/2001 e Resolução nº1/2002 do CNE). Este foi um avanço importante, pois foi a primeira vez que o MEC/CNE se pronunciou sobre a educação ofertada às pessoas que vivem no campo e que até então ficavam sujeitas às diretrizes da educação de forma geral, que faz apenas uma referência à flexibilidade do calendário escolar para estas escolas. A II Conferência Nacional “ Por Uma Educação do Campo” realizou-se no ano de 2004.

No ano seguinte (2005), mais um passo importante dessa caminhada foi a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, vinculada ao Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade na estrutura do MEC, abrindo um espaço específico para a discussão da educação voltada ao campo. A criação dessa coordenação representa uma vitória da organização dos/as trabalhadores/as, que a partir de experiências e práticas educativas desenvolvidas no campo,

⁴⁰ A Articulação era composta por entidades: CNBB, MST, UNB, UNESCO, UNICEF.

somadas à reflexão desta prática, aponta para uma nova perspectiva de educação, que vai de encontro ao modelo de educação que tem por parâmetro a realidade urbana e que desconsidera a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Sobre a relação dos movimentos sociais com o Estado, Caldart diz:

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para pensar/ pressionar pelo direito do conjunto dos/as camponeses/as ou dos trabalhadores/as do campo. Isso implicou em um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a política de educação, como tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de força e opção de classe se move este Estado. (CALDART, 2008, p.13).

A inclusão da Educação do Campo na estrutura do MEC torna real a possibilidade de um diálogo entre o Estado (MEC) e os movimentos sociais do campo. neste contexto, abria-se a possibilidade de construir uma política pública de educação para o campo brasileiro. No entanto, os avanços nestes quatro anos têm sido mais em nível de legislação e definição de políticas focais inclusivas de acesso à educação básica e formação de educadores (para assentados e assentadas) do que de ações mais propositivas com vistas à ampliação da educação no campo em todos os níveis.

Um dos motivos desta caminhada em marcha lenta está na frágil política de reforma agrária implementada pelos governos em âmbito federal.

Outra possibilidade é a de que a experiência de educação tendo como referência as áreas de assentamento ou acampamento constituídas a partir do processo de luta pela terra e estando voltadas para uma formação diferenciada dos camponeses que passaram por um processo de luta social e organização coletiva não contemple a imensa diversidade do campo brasileiro, visto que apenas uma fatia muito pequena do território constitui-se de áreas de assentamentos, e a grande maioria dos/as trabalhadores/as do campo não está engajada em um movimento social que lhe possibilite passar pelo processo de formação através da luta pela posse da terra.

A inclusão de uma pasta da Educação do Campo na estrutura do MEC é resultado da luta dos movimentos sociais, porém, não deve estar restrita somente aos seus participantes; deve levar em consideração os milhares de trabalhadores/as rurais assalariados/as do campo,

meeiros/as, parceiros/as, pequenos/as agricultores/as, sitiante que sobrevivem da terra em situação de exclusão e que têm seus filhos estudando nas escolas públicas.

Por essas razões, e ao reconhecer que existe uma realidade no meio rural que não pode ser negligenciada é que a Educação do Campo se constitui como uma estratégia para fortalecer um projeto de desenvolvimento no campo que tenha como base a humanização, o uso da terra enquanto fonte de vida, o respeito à cultura e aos valores dos/as milhares de camponeses/as.

A caminhada da Educação do Campo ao longo destes 11 anos foi fundamental para aprofundar o conceito, ampliar os objetivos e redefinir as ações. É importante destacar que o campo a que se refere a Educação do Campo é pensado enquanto território e entendido como “espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES,2006,p.29). Segundo esse autor, este conceito se contrapõe ao conceito capitalista de campo que o vê apenas como produtor de mercadorias.

Tendo em vista que o conceito de Educação do Campo está em construção, a análise deste nosso trabalho está pautada nos princípios que dão base a esse conceito, tomando como referência as experiências de educação desenvolvidas em assentamentos de reforma agrária, como também os conceitos que discutem a educação no sentido político, de educação popular⁴¹.

Segundo Caldart (2004,p.20), a Educação do Campo “dialoga com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Nesta perspectiva, a Educação do Campo constitui-se de fundamentos teóricos da Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento. A primeira ajuda a pensar a relação entre educação e produção, a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico; a segunda toma como referência as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), e a terceira considera as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo.

⁴¹ Entendida “como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégia de luta para a sobrevivência e libertação desses setores” (SILVA, 2006, p.70).

A opção pelas experiências voltadas para assentamentos se deve basicamente a três fatores: o primeiro, pelo fato de os assentamentos se configurarem como novos territórios. O território é composto do espaço geográfico e de outros espaços materiais e imateriais, sendo que o espaço material é o geográfico, e o imaterial refere-se às dimensões de poder e controle social. Sendo assim, o território é um espaço multidimensional. Segundo Molina (2003), a configuração de novos territórios tem possibilitado:

A construção de uma lógica de organização do espaço, de construção de um espaço de lutas, de maior capacidade de mobilização e de pressão sobre o Estado, tem possibilitado que as áreas dos assentamentos se transformem em pólos de irradiação, de promoção do desenvolvimento (MOLINA, 2003, p.32).

O segundo fator é o valor atribuído pelos/as assentados/as à educação conforme diz Abramovay e Rua (2000):

Em primeiro lugar os assentados atribuem grande valor a educação, em suas diversas acções e são capazes de muito esforço para superar os obstáculos ao prosseguimento dos estudos como a baixa qualidade do ensino e as difíceis condições de frequência à escola nos assentamentos. Em segundo embora em geral a escolaridade seja baixa, a população assentada mostra-se um pouco mais escolariza que o conjunto do meio rural brasileiro. Em terceiro lugar, os jovens são muito mais escolarizados que os adultos, o que indica uma grande transformação educacional geracional. Em quarto, as mulheres são mais escolarizadas que os homens, seja entre os jovens ou entre os adultos (RUA E ABRAMOVAY, 2001, p.90).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos/as assentados/as para freqüentarem a escola eles reconhecem e valorizam a educação porque veem nela uma possibilidade de desenvolvimento do assentamento. Vale destacar que os dados referentes à escolarização de jovens e mulheres são específicos dos assentamentos pesquisados⁴².

O terceiro motivo é a necessidade de recorte no campo brasileiro, já que este é de grande dimensão territorial e cultural, e apresenta características variadas nas diferentes regiões do país. As especificidades regionais são marcadas pelas manifestações da natureza e pela diversidade cultural.

Ampliar o acesso à educação é fundamental como estratégia de desenvolvimento, porque contribui para territorializar o campo com professores/as, escolas e currículo. No entanto, para que a educação básica seja universalizada no campo, como também para mudar

⁴² A pesquisa de Abramovay e Rua foi realizada em assentamentos dos estados da Bahia, Ceará, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo.

a lógica de produção econômica no campo, os/as trabalhadores/as compreendem que é necessário o acesso também aos cursos técnicos e superiores. Segundo dados da PNERA (2004), menos de 1% dos/as trabalhadores/as rurais das áreas de Reforma Agrária tem acesso à Educação Superior.

Deve-se Considerar que a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” trouxe como desafio:

Insistir para que as universidades públicas criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à educação básica; valorizar e lutar pela manutenção das universidades rurais, assim como ampliar os investimentos nos centros tecnológicos especializados em educação do campo e criar uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.86).

E como proposta de ação:

Implementar um programa de formação para todos os educadores do campo, de nível médio e superior, através de convênios /parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo; Cursos de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas, considerando a experiência das turmas de Pedagogia da Terra e Pedagogia da Alternância (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.21).

As demandas e estratégias dos movimentos direcionam as ações tanto para a criação de escolas, quanto para a formação de professores em nível superior. Também, há uma grande preocupação com a assistência técnica que vem sendo desenvolvida pelos órgãos públicos junto aos/as assentados/as. Historicamente, essa orientação acabou por retirar dos/as trabalhadores/as sua capacidade de produção com base na lógica camponesa de respeito à terra e à família. A lógica que prevaleceu e ainda está presente é a de uso de agrotóxicos, de dependências das sementes por meio da compra de empresas multinacionais, de agressão ao meio ambiente e de empobrecimento do/as trabalhadores/as.

2.2 Educação: limites e possibilidades de emancipação

No contexto do enfrentamento entre um projeto de desenvolvimento capitalista no meio rural brasileiro e o reconhecimento da necessidade de construção de um modelo de sociedade com justiça social, acreditamos que os princípios da Educação do Campo possam orientar as práticas pedagógicas e criar possibilidades de emancipação dos sujeitos, por meio

do conhecimento. Neste sentido, valer-nos-emos das contribuições dos teóricos Freire (1987), Adorno (1995) e Mészáros (2005) para compreender os sentidos da educação como prática transformadora que se contrapõe à estabelecida. É assim que pode nascer um projeto feito por aqueles que acreditam que uma nova ordem social é possível.

Para maior compreensão do conceito de emancipação valho-me das contribuições de Adorno (1995), que aponta uma estreita relação entre emancipação, esclarecimento, relações sociais, educação, consciência, identidade e subjetividade, o que mostra a complexidade do que venha de fato a ser a emancipação. Segundo ele, não se pode pensar a educação para emancipação desatrelada da sociedade em que se vive, visto que a educação está vinculada à formação social. Sobre esta questão Adorno diz:

[...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo [...] o motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes (ADORNO, 1995, p.181-182).

Entendemos que a concepção de educação que leve à superação do modelo de sociedade estabelecido vai de encontro ao modelo de educação posto, uma vez que é um dos elementos que contribui para a manutenção das relações econômicas e sociais estabelecidas no campo brasileiro. Há uma estreita relação entre o modelo de desenvolvimento econômico do país e a educação que se oferece ao seu povo. Nas sociedades capitalistas, como é caso da nossa, a escola tem sido um instrumento de manutenção da ordem estabelecida, estando a serviço das elites dominantes; uma escola que sempre se mostrou excludente, elitista e dual, preparando os filhos da classe social alta para a ocuparem os cargos de maior prestígio social, e os filhos da classe trabalhadora para o trabalho na indústria ou serviços mais pesados.

Numa escola que assume como função manter a ordem estabelecida, ou desqualificar os saberes e práticas da classe trabalhadora, a educação assume a forma que Paulo Freire denominou de educação bancária, em que o professor, sujeito da educação, deposita seus conhecimentos nos/as alunos/as, que são o objeto dos/as professores/as. Assim:

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p.58).

O ensino da escola brasileira sempre esteve baseado na educação bancária, onde os/as alunos/as se apresentavam como meros depósitos nos quais os professores depositavam conhecimentos e estes apenas absorviam os conteúdos repassados sem questionamentos, levando à formação de alunos/as pouco críticos, desrespeitando os saberes adquiridos na vivência dos/as educando/as. A educação bancária não é só para os camponeses. Não estamos falando de uma educação do campo ou da cidade; estamos nos referindo a uma concepção de educação de classe. Porém, no caso do campo, os modelos de desenvolvimento econômico implementados provocaram mais exclusões e negações do direito à educação (acesso e currículos próprios), visto que as políticas públicas negaram durante séculos a possibilidade de acesso pelos sujeitos que nele viveram e vivem.

Entendemos que somente uma concepção de educação que tenha como princípio a formação humana e compreenda esta formação como um processo contínuo, “daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 1987, p.73), é que pode levar a uma possível emancipação de homens e mulheres. Freire (1996) compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que esta intervenção implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Neste sentido, ela é dialética e contraditória, pois abriga dentro de si tanto a possibilidade de mudança quanto de manutenção da ordem.

Já Adorno (1995) concebe a educação como sendo formadora de uma consciência verdadeira, pois esta é uma exigência política, já que para ele uma democracia demanda de pessoas emancipadas, havendo, no entanto, uma ambiguidade no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade. Para ele, a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Daí a ambiguidade de preparar para o mundo e preparar dentro da ordem estabelecida o sujeito para a emancipação. A emancipação é abstrata e encontra-se relacionada a uma dialética. Assim, a grande questão que se coloca é como preparar o indivíduo para desempenhar sua função na sociedade, sem que este perca a sua individualidade, o que para Adorno é irrealizável, pois a educação que emancipa é a que deixa esta relação clara.

Para Adorno (1995), uma formação que leve à superação de um modelo de produção e conduza à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. Neste processo as relações sociais são fundamentais, pois elas afetam tanto as condições da produção econômica e material, quanto interagem no plano da “subjetividade” no qual originam relações de dominação (ADORNO, 1995, p.19).

Somente a vinculação entre educação e formação social explica a negligência com que a formação dos povos do campo foi tratada, ao longo dos anos, no Brasil. A opção das elites brasileiras em manter o modelo de desenvolvimento capitalista legou aos camponeses, além da expropriação da propriedade da terra, a expropriação do acesso à educação e consequentemente do conhecimento, baseado numa concepção de educação, que, segundo Mészáros,

[...] define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou que quer que seja (MÉSZÁROS, 2005, p.49).

A educação, da forma como se apresenta, desconsidera qualquer outra forma de saber que não seja o adquirido formalmente, excluindo assim os que não se adaptam a esse modelo de educação que é ofertado nas escolas. Em se tratando das escolas do meio rural brasileiro, esse modelo de educação sempre desconsiderou a cultura e os valores do homem e da mulher do campo, de forma que, segundo Paulo Freire:

Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível de pura doxa⁴³ (FREIRE, 1987, p.50).

Ao desconsiderar todo o universo camponês, a exclusão do trabalhador rural da escola se faz de forma quase “natural”, na medida em que ele não encontra na escola um significado para sua vida nem estabelece uma relação entre o saber adquirido na escola e o trabalho que desenvolve no seu meio. Considerando que a expansão da oferta de escolarização se deu nos

⁴³ De acordo com Cortella (2006, p.90), doxa é uma palavra grega e significa opinião.

grandes centros empresariais do país em virtude da necessidade de qualificação da mão-de-obra para trabalhar na indústria, identifica-se uma relação muito estreita entre trabalho e educação na escola brasileira, voltada para a indústria e, posteriormente, para os serviços como uma necessidade de emprego e de mercado e não como uma necessidade de trabalho como produção da cultura humana da vida.

Em que pese os limites impostos por essa ordem para que a educação possibilite a emancipação de homens e mulheres apontada por Freire (1987), Adorno (1995) e Mészáros (2005), também mostram as possibilidades de mudança da ordem social e da emancipação via educação no contexto atual. O resgate da educação como formação humana é um possível viés de emancipação e libertação dos/as trabalhadores/as.

A educação como formação humana, segundo Freire (1987), tem como base o processo de humanização do homem, que foi desumanizado pelo estabelecimento de uma ordem social injusta que gera a violência, opressão, injustiça, mas que é produto da ação humana. Sendo assim, o processo de humanização requer a superação dessa ordem que é social e histórica e que desajusta a condição humana; por isso pode e deve ser transformada pelo homem para que ele se humanize. A humanização consiste em reconhecer-se na condição de oprimido ou opressor e lutar para libertar-se desta condição.

Segundo o autor, a superação da contradição opressor-oprimidos só se dá através da *práxis* que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Neste sentido, uma educação que leve de fato à emancipação e libertação dos/as trabalhadores/as é a que proporciona aos estudantes inserção na realidade de forma crítica, fazendo emergir a consciência e levando ao desenvolvimento da ação transformadora, uma vez que a educação como emancipação resgata a “ontológica e histórica vocação dos homens- a do ser mais” (FREIRE, 1987,p.42).

A educação que se compromete com a educação libertadora funda-se na compreensão dos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo”(FREIRE, 1987, p.67). Desta forma, os homens vão se libertando através da humanização, que é um processo e que se dá na *práxis*. Ao pensar e agir no mundo, o homem toma consciência de sua realidade e de si próprio, estando ele em constante processo de conscientização. Assim como a educação, a conscientização é um processo permanente.

Segundo Freire, duas condições são fundamentais para que a educação libertadora se realize: a primeira é a superação da contradição entre educador-educando, e a segunda é o estabelecimento do diálogo no ato cognoscente. Neste sentido, a prática do educador deve proporcionar ao educando “as condições em que se dê a superação do conhecimento de pura *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1987 p.70). Ao proporcionar o desvelamento da realidade, a educação libertadora faz emergir a consciência. Sobre a educação libertadora FREIRE (1987, p.72) diz “ que servindo à libertação, se funda na criatividade e no estímulo à reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação”. Para o autor, o importante para a educação problematizadora é que os homens em condição de subordinação lutem por sua emancipação.

Assim como em Freire (1987) há uma aproximação entre o conceito de emancipação e libertação, em Adorno (1995) a emancipação está associada à consciência e ao esclarecimento. Para discutir a emancipação, reporta-se a Kant no seu ensaio sobre o que é esclarecimento? Para ele quando Kant define a menoridade ou a tutela, define também a emancipação,

[...] afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando a sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”.(ADORNO,1995, p.169).

O esclarecimento do homem se dá quando este é capaz de fazer uso de seu entendimento sem a orientação de outra pessoa, tornando-se esclarecido e conseqüentemente emancipado.

Para Adorno (1995), há de se considerar algumas condições importantes para que se desenvolva uma educação que leve à emancipação. A primeira, destacada por ele, diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem por meio da motivação. Outro ponto salientado é a superação da barreira classista nas instituições escolares, pois ela impede o desenvolvimento de uma educação emancipadora que não se dá mediante a escola para todos, mas pela

[...] demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste, modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo particularmente determinado a

dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo (ADORNO, 1995, p.170).

De acordo com Adorno (1995), a emancipação deve ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês, pois, segundo ele, a situação atualmente muito requisitada e inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, acaba por enfraquecê-lo, pondo em risco a emancipação. O autor apresenta condições objetivas e subjetivas para que se dê a emancipação.

Adorno define emancipação como um processo permanente, reportando-se ao ensaio de Kant intitulado resposta à pergunta: “o que é esclarecimento?”. Neste, Kant, ao responder à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida”, diz que:

[...]“Não , mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a-ser e não um ser (ADORNO, 1995, p.181).

Na perspectiva de Adorno, a emancipação é uma conquista diária que se dá à medida que o homem apropria-se de si e age por si mesmo.

As reflexões de Freire (1987) e Adorno (1995) têm alguns pontos de convergência que valem a pena ser salientados. Um deles é a preocupação com a educação para formação humana, tendo o homem como seu principal objetivo. Há uma busca pela essência do ser homem que é resgatada quando se propõe uma educação para emancipação e para libertação. Outro ponto é a educação para a transformação social e para a *práxis*.

Na mesma vertente de Freire e Adorno, encontramos também em Mészáros (2005) a manifestação da educação como formação humana, na perspectiva da superação da desumanização. Em sua obra Educação para Além do Capital, o autor deixa evidente que se quisermos uma alternativa educacional significativamente diferente, temos de romper com a lógica do capital, pois, dentro da ordem capitalista, não é possível pensar uma educação para a emancipação dos homens.

Na perspectiva de Mészáros, a educação para emancipação deve habilitar os indivíduos para a “auto-educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva”, tendo a educação continuada como elemento fundamental desta perspectiva:

[...] a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática de autogestão. Ela é parte integrante desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidade mudando corretamente e redefinidas de modo eqüitativo, para determinação global dos princípios orientadores da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p.75).

Há uma relação estreita entre a ordem social vigente e a educação. Estando esta ordem em mudança, a educação torna-se um processo contínuo, visto que, na visão desse autor, a aprendizagem é um processo que está imbricado com a vida. Neste sentido a concepção de educação é ampla. Ainda segundo MéSZáros (2005, p.59), “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangente como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras”.

A educação para além do capital “visa uma ordem social qualitativamente diferente” (2005, p.71). Segundo o autor, no estabelecimento desta ordem, a educação formal tem um papel fundamental que é romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana. Neste sentido:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

A educação está associada a mudanças na estrutura social e na relação com o trabalho. Sendo assim, as mudanças educacionais “não podem ser formais; devem ser essenciais. Elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p.45). Há de se considerar a formação que se dá nas ruas, nos espaços públicos e nos movimentos sociais, os quais também são agentes formadores. Para o autor, a educação que liberta é a que “transforma o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”(MÉSZÁROS, 2005, p.12).

As concepções de educação para a formação humana são ressaltadas pelos três teóricos que têm como principal foco da educação o homem como ser. O resgate da essência do ser se dá através do processo de conscientização e emancipação do homem que, ao tornar-se consciente, tende a desenvolver ações visando á superação das relações de produção da existência material vigente, tendo em vista que é ela a causadora da sua desumanização. O

tripé da educação para a emancipação consiste na educação como formação humana, na educação para a transformação social e para a *práxis*.

2.3 Educação, saber e conhecimento

O modelo de educação ofertado à classe trabalhadora tem uma estreita relação entre a concepção de ciência e a produção do conhecimento no ocidente. O desenvolvimento da ciência e, por consequência, do conhecimento é resultado do esforço do homem para manter-se vivo e compreender a si mesmo e aos outros; e esta busca tem sido marcada por avanços em vários campos da ciência, seja nas áreas de humanas, sociais, tecnológicas ou biológicas. É graças à busca de resposta para questões não respondidas no nosso tempo que a ciência se desenvolve, aumentando assim o conhecimento produzido pela humanidade, conhecimento este que é temporal, social e cultura, pois traz as marcas do contexto em que foi produzido.

[...] o conhecimento e, nele a verdade, são construções históricas, sociais e culturais. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres (como elementos disponíveis na sua cultura e no tempo em que vivem) para construir referências que orientam o sentido da ação humana e o sentido da existência (CORTELLA, 2006, p.99).

Para Cortella (2006, p.45), o conhecimento é um bem produzido culturalmente e constitui-se em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir. Ao compreender o conhecimento como uma produção cultural, não se pode desconsiderar as várias formas de conhecimento produzidas pela humanidade, em detrimento de uma única modalidade de conhecimento que é o científico.

Na sociedade contemporânea é cada vez maior o número de pessoas que buscam ter acesso aos centros de produção e difusão do conhecimento científico, seja para assegurar um lugar no mercado de trabalho seja para engrandecimento pessoal, melhorando a sua relação com os outros, com o local em que vive, refletindo a relação entre homem e natureza. Segundo Cortella (2006), em que pese a importância da modalidade do conhecimento científico para a sociedade atual, não podemos desconsiderar outras modalidades de conhecimento como o estético, o religioso e o afetivo.

A necessidade de conhecimentos científicos não tem sido sentida apenas pelos moradores dos centros urbanos que vivem próximos das universidades. Os moradores do campo também têm buscado, através da organização social, mecanismos de inclusão no mundo de produção do conhecimento da universidade. A inclusão destes/as trabalhadores/as tem se dado através das turmas especiais do PRONERA, que é uma política pública da Educação do Campo. Segundo Caldart (2008), a Educação do Campo, além de reafirmar a importância da democratização do conhecimento produzido pela humanidade, problematiza o próprio modo de produção do conhecimento, criticando o mito da ciência moderna, o cognitivismo, a racionalidade burguesa insensata. Estes pontos levantados pela autora podem ser analisados à luz das teorias de Boaventura de Souza Santos sobre a sociologia das ausências e das emergências.

Segundo Santos (2004), os critérios de cientificidade da ciência moderna fazem com que esta se arrogue como único conhecimento válido, desconsiderando todas as outras formas de conhecimento produzidas pela humanidade. A separação feita pela ciência entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum gera também uma valoração diferenciada para os dois tipos de conhecimento. O primeiro por ser um conhecimento oriundo da vida prática, da experiência; e ser de domínio popular tem pouco valor diante da comunidade científica. Já o segundo, por obedecer aos métodos e às técnicas da cientificidade, por ter uma linguagem diferenciada e ser objeto de estudo dos cientistas, tem mais valor e respeito social, embora esse conhecimento seja propriedade de pequenos grupos que o detêm como uma forma de poder e privilégio.

Essa forma de diferenciar e valorar o conhecimento constitui-se num limite do modelo de ciência ocidental que não consegue enxergar outras formas de conhecimentos que não sejam os estabelecidos segundo seus critérios, pois estes acabam impedindo o reconhecimento de experiências sociais. A sociologia das ausências busca tornar as experiências sociais contra-hegemônicas visíveis, para ela não há ignorância nem saber em geral, de forma que a ignorância é resultado de um não- saber que se supera através de um saber. Segundo Santos (2005), o diferencial desta sociologia é reconhecer a incompletude de todos os saberes que possibilitam o diálogo e o debate epistemológicos entre as diferentes formas de conhecimento. Ao reconhecer as diversas formas de conhecimento, a sociologia das ausências dá voz a saberes e conhecimentos produzidos popularmente e que são silenciados ou incompreendidos pelo atual modelo de ciência.

Visando superar essa dicotomia entre o saber científico e o do senso comum, o autor nos propõe a ecologia dos saberes que:

[...] consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2005, p.76).

Essa proposta da ecologia dos saberes busca relativizar o conhecimento científico, alegando que esta não é a única forma de conhecer e de explicar a realidade, possibilitando assim o reconhecimento de outros saberes e ampliando o campo epistemológico da ciência moderna. Segundo Santos (2005), relativizar a ciência moderna não significa descredibilizá-la; significa estabelecer critérios alternativos de validade para outros saberes, de modo que estes não fiquem desqualificados por não caberem no cânone epistemológico dessa ciência. Sobre a relativização dos conhecimentos científicos, Cortella (2006, p.52) diz:

[...] um esforço que é exigido hoje da prática em Educação é o de relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não como forma de desqualificá-los (o que seria abstruso), mas como um rico veio para possibilitar a historicização da produção humana e diminuir a presunção aleatória contra o passado e contra os não-escolarizados.

Tanto Boaventura como Cortella partilham da mesma concepção de conhecimento, os quais veem este como uma construção humana, histórica e social. Sendo assim, há de se considerar as diversas formas de conhecimento e não privilegiar apenas uma.

Ao promover o reconhecimento e o diálogo dos saberes, Santos (2005, p.224) diz que “a hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes proporcionais”.

A partir do momento em que se estabelece o diálogo dos saberes, há uma ruptura epistemológica na ciência moderna que não terá mais como único o conhecimento produzido por ela, mas outras formas existentes fora de seus critérios.

O estabelecimento da ecologia dos saberes na universidade requer repensar as bases epistemológicas do conhecimento, visando a uma maior democratização do saber. Neste sentido, Santos diz:

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que tem acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta a injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na idéia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Para além do facto de tal distribuição ser impossível nas condições do capitalismo global, o conhecimento científico tem limites intrínsecos em relação ao tipo de intervenção que promove no mundo real (SANTOS, 2000, p.106).

Na perspectiva de democratização do conhecimento científico, a valorização do conhecimento não científico é uma possibilidade, na medida em que ele não está preso aos critérios de cientificidade que impossibilitam o reconhecimento de outros saberes. O reconhecimento de outros saberes só é possível mediante a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia dos saberes.

De acordo com Santos (2006), a ecologia dos saberes assenta-se em dois pressupostos: o primeiro é que não há epistemologias neutras, e o segundo é que a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Estes pressupostos põem em evidência os da ciência moderna que se assenta na neutralidade da ciência e na reflexão sobre os conhecimentos em abstrato. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Nesta perspectiva, o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

Segundo ao autor, a ecologia de saberes parte do pressuposto de que todas as práticas de relação entre seres humanos e entre eles e a natureza participa de mais de uma forma de saber e, portanto, de ignorância. Ao reconhecer várias formas de saber reconhecem-se também várias formas de conhecimento produzidas pela humanidade e que são negadas em face do conhecimento científico. A ecologia dos saberes propõe uma horizontalidade entre os saberes, sendo que esta proposta consiste na interdependência entre os saberes, mas reconhece a necessidade de hierarquia entre eles no contexto de práticas de saber concretas.

A ecologia de saberes tem como base a diversidade epistemológica do mundo e busca reconhecer os diversos saberes, visto que estes são oriundos da prática humana, por isso é cultural, social e temporal.

Encontramos na reflexão de Paulo Freire (1996) algumas aproximações quando ele diz que é no estabelecimento do diálogo entre os saberes dos educandos produzidos pela sua experiência de vida, ou seja, o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, que os educandos, mediatizados pela curiosidade epistemológica, deixam a consciência ingênua e passam à consciência crítica, construindo assim um novo conhecimento a partir do já existente. Esse é o processo pelo qual se espera romper com uma educação que desrespeita os próprios sujeitos.

Levando em consideração que a universidade é uma instância formadora dentro da ordem capitalista, é pertinente a preocupação de Adorno (1995) sobre os processos formativos e educacionais na sociedade contemporânea de capitalismo tardio, que, segundo ele, embaralha os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas.

É essa a lógica da universidade brasileira, e é neste contexto que os alunos/as oriundos de áreas de reforma agrária têm buscado uma formação que leve à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento de prática contra-hegemônica nos assentamentos em que vivem. Para Adorno, educar para a emancipação dentro dessa lógica só é possível se as pessoas interessadas nesta direção orientarem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Nesta perspectiva há um compromisso maior entre os docentes e discentes que estão envolvidos num processo de formação diferenciada. Isto implica em práticas educativas, políticas de pesquisa e de extensão se dêem de modo diferenciado quando se trata de coletivos de trabalhadores/as nas universidades.

Ainda que não seja o foco desta pesquisa, considerando que a formação dos/as trabalhadores/as rurais tem se dado dentro desse modelo e que a universidade tem uma estreita relação com a ordem econômica vigente, o que podemos é identificar na formação elementos que coloquem os/as assentados/as em condições de igualdade para dialogarem com os saberes que lhes foram negados, de forma que eles/as possam se apropriar do conhecimento científico sem perder de vista os seus saberes que são oriundos da vida prática e sua individualidade.

É na contramão dessa formação para o mercado que os movimentos sociais têm fomentado a discussão de uma formação que se contraponha ao modelo estabelecido. Esta contraposição tem se dado através da reflexão dos cursos especiais ofertados aos beneficiários

de áreas de reforma agrária. À medida que a universidade se abre para a oferta de cursos a pessoas oriundas do campo, ela começa a democratizar o acesso à universidade e consequentemente ao conhecimento científico, que produz e tem sido privilégio de poucos no Brasil. O fato de estarem matriculados e se constituírem em sujeitos que possuem uma experiência organizativa e de formação política, construída na luta pela terra, traz a probabilidade de que, ao adentrar na universidade, sejam capazes de provocar inquietações que acabam por gerar contradições e questionamentos sobre o conhecimento.

Segundo Adorno, “o indivíduo somente se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico” (ADORNO, 1995, p.67). Neste sentido, a luta pela posse da terra e pelo direito de acesso ao ensino superior é via de emancipação dos/as trabalhadores/as rurais, sendo que o primeiro os/as liberta da condição de exploração do modelo capitalista de produção e o segundo, da condição de ignorante científico.

É sobre como as alunas dos cursos de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra, organizados pelo PRONERA da Universidade Federal de Sergipe, têm-se apropriado do conhecimento científico e as mudanças que estes conhecimentos têm propiciado em suas vidas que estaremos tratando no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O ENSINO SUPERIOR VIA PRONERA E A PARTICIPAÇÃO DAS CAMPONESAS

*Não escolhi, ele me escolheu⁴⁴
Aluna do Proped/SE.*

A constituição do PRONERA em âmbito nacional e sua atuação no estado de Sergipe, bem como a oferta de cursos superiores no norte, nordeste e centro-oeste do país e a participação das mulheres nesses cursos, são o destaque deste capítulo, que mostra também quem são e o que pensam as mulheres das turmas de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Sergipe, sobre a contribuição do acesso ao ensino superior em suas vidas.

Considerando que o foco do trabalho são os cursos ofertados pela UFS, traçamos o perfil das mulheres das turmas de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra, buscando conhecer melhor quem são as mulheres estudantes destes cursos. Estes dados serão analisados à luz das discussões de gênero, dos fundamentos da educação emancipatória e da sua inserção na luta por terra, pois entendemos que são esses referenciais que nos permitem fazer uma leitura crítica sobre a condição da mulher do campo e as dificuldades enfrentadas por elas na educação.

3.1 PRONERA e o Ensino Superior

A organização e pressão dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, através dos movimentos sociais, tem conseguido, aos poucos, abrir as portas das universidades públicas brasileiras. Uma das formas de garantir a inserção dos/as trabalhadores/as na educação superior foi a criação de um programa nacional - o PRONERA.

⁴⁴ Resposta dada pela aluna I.C.C, quando questionada porque escolheu o curso de Pedagogia da terra.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado no dia 15 de abril de 1998, no Ministério Extraordinário de Política Fundiária, com o objetivo de:

Fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável (MDA, 2001, p.12).

Segundo Molina (2003), o PRONERA foi uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo. Sendo assim, é de fundamental importância acompanhar o desenvolvimento de suas ações já que essas estão ou deverão estar em consonância com o conceito e princípios da Educação do Campo. É importante salientar que mesmo sendo uma política pública voltada para a educação das pessoas que vivem no e do campo, o PRONERA nasce no âmbito do Ministério Extraordinário de Política Fundiária em detrimento do Ministério da Educação. Se por um lado, o fato de o programa estar situado em outro ministério que não o da educação pode significar por parte deste o desinteresse para com a educação do campo. Por outro lado, o fato de o PRONERA estar no Ministério do Desenvolvimento Agrário mostra a necessidade de articulação de políticas diferenciadas para atender às demandas dos assentamentos rurais do Brasil.

A princípio, as atividades do PRONERA estiveram voltadas para a alfabetização de jovens e adultos em áreas de reforma agrária. Diante das demandas apresentadas, suas atividades foram se ampliando para a escolarização de pessoas em nível fundamental, médio e superior. Estes cursos, além de elevar os índices de escolarização dos assentados e assentadas, têm possibilitado a inserção destes, tanto nos cursos de ensino médio quanto de superior. De acordo com Molina (2003), até 2003, o PRONERA havia beneficiado 100 mil trabalhadores/as rurais assentados/as, entre cursos de alfabetização de jovens e adultos e escolarização de cinco mil monitores que atuavam como alfabetizadores, além de proporcionar cursos técnicos nas áreas de agropecuária, administração de assentamentos e de cooperativas de reforma agrária e curso normal para os educadores do campo.

Segundo dados fornecidos pela coordenação nacional do PRONERA, de 1998 a 2002 o programa foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores/as rurais assentados. De 2003 a 2006 promoveu o acesso à escolarização e formação para 247.249 jovens adultos assentados/as nas áreas de Reforma Agrária. Em 2007, assegurou a

permanência e o acesso à educação formal, pública e de qualidade a 54.713 jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, distribuídos em 133 cursos.

No que se refere aos cursos de nível superior, desde 1998 que o PRONERA, em parceria com Universidades Públicas e Movimentos Sociais, financia cursos de nível superior, a exemplo de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra. No ano de 2006, de acordo com os dados do INCRA, através do PRONERA, foram ofertados 35 cursos superiores em diversas áreas: Pedagogia, Engenharia Agrônômica, Letras, Geografia, Ciências Agrárias, Direito, entre outros, beneficiando 2.751 jovens e adultos assentados em todo o Brasil.

A parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e o Movimento dos Sem Terra, segundo Sobral (2006), data de 1995 quando o MST solicitou à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFS, uma colaboração para enfrentar o analfabetismo nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária. Como o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Alfabetização (NEPA), vinculado ao Departamento de Educação (DED), tinha desenvolvido um projeto de Alfabetização de Adultos, com funcionários da Universidade Federal de Sergipe, elaborou o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária.

O projeto contou inicialmente com o financiamento do Ministério da Educação, e em seguida foi financiado pelo Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Ação Social do Estado de Sergipe, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, sendo o recurso gerenciado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe. “O referido projeto atingiu 25 municípios sergipanos, atuando em 40 acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, para alfabetizar cerca de 800 assentados e acampados no período de quatro anos” (SOBRAL, 2006, p.17). Esta experiência foi fundamental para a elaboração do PRONERA, programa que anos mais tarde viria a beneficiar milhares de assentados e assentadas em todo o Brasil com escolarização, formação em nível médio e ensino superior.

Em Sergipe, o Relatório Técnico-Pedagógico do Programa dos anos de 1998/1999 explicita que o PRONERA iniciou suas atividades no ano de 1998, numa parceria firmada entre a Universidade Federal de Sergipe, INCRA e Movimento Sem Terra. As atividades tiveram início com a alfabetização de jovens e adultos e formação do Educador Popular através da suplência de primeiro grau para os monitores que atuavam como alfabetizadores nos assentamentos. As atividades da alfabetização ocorreram em 24 assentamentos do estado,

distribuídos entre 15 municípios sergipanos. Já as atividades de Formação do Educador Popular beneficiaram 30 alunos/as monitores/as, dos/as quais 27 concluíram o ensino fundamental. No ano de 2000⁴⁵, dando continuidade ao programa, foram matriculados, nas classes de alfabetização, 1.314 jovens e adultos em 37 assentamentos distribuídos em 21 municípios sergipanos. Em 2002 foram matriculados 1.603 alunos/as nas 70 classes de alfabetização em funcionamento pelo PRONERA no estado. Além da Alfabetização, o PRONERA proporcionou o curso normal de nível médio para os/as alunos/as oriundos da escolarização, tendo concluído no ano de 2003, segundo dados do NEPA/DED/UFS, o curso médio na modalidade normal 62 alunos/as oriundos/as de assentamentos de Reforma Agrária.

Entre os anos de 2004 a 2007, as atividades do PRONERA no estado se deram através da oferta de cursos superiores nas áreas de Agronomia e Pedagogia, beneficiando jovens provenientes de assentamentos de reforma agrária de todo o nordeste, tendo sido ofertadas 60 vagas no curso de Agronomia e 50 no curso de Pedagogia. Os cursos são oferecidos pela Universidade Federal de Sergipe em parceria com o PRONERA/ INCRA/ MDA e o MST. Após 10 anos de caminhada do PRONERA no estado, hoje já identificamos nos quadros do Movimento Sem Terra pessoas que iniciaram sua escolarização no programa e que estão cursando o ensino superior pelo mesmo programa, enquanto outros já concluíram cursos em diferentes universidades. Considerando que um dos objetivos do PRONERA é aumentar o nível de escolarização e formação das pessoas que vivem em áreas de assentamentos rurais, podemos dizer que esse programa tem alcançado o seu objetivo, embora o universo de assentados e assentadas que dependem da educação superior seja muito maior, pois segundo a PNERA, dos 5,6% dos jovens que têm acesso ao ensino médio, apenas 1% dos assentados tem acesso ao ensino superior.

Segundo dados do PRONERA/2007, os cursos especiais já possibilitaram o acesso à universidade de 2.879 estudantes residentes em áreas de assentamento de reforma agrária. Atualmente estão sendo ofertados 15 cursos em 37 universidades públicas do país, em parceria com o PRONERA/INCRA/MDA e os movimentos sociais do campo. Entendemos que ações desse tipo fazem a universidade mais democrática, na medida em que os currículos parecem indicar a necessidade de pensar um projeto alternativo para o campo brasileiro, de forma que este possa se tornar um local que assegure vida digna a todos que vivem no e do campo.

⁴⁵Esses dados estão de acordo com os Relatórios do PRONERA nos anos de 2000 e 2003.

É importante destacar que a abertura das portas das universidades públicas para os trabalhadores e trabalhadoras rurais de áreas de assentamentos não tem se dado de forma pacífica; tem sido à custa de muita luta dos movimentos sociais de professores e professoras universitários que compreendem que a academia é um espaço de todos, sendo assim todos têm direito ao acesso ao conhecimento científico e este deve caminhar na busca de responder aos desafios e dificuldades da população do campo que busca uma alternativa de vida apesar das adversidades da natureza e das dificuldades sociais que enfrentam, fruto de um modelo de desenvolvimento que beneficia poucos e exclui a grande maioria dos trabalhadores e trabalhadoras.

A primeira diferença entre os cursos regulares das universidades públicas e os especiais dá-se no acesso à universidade, pois o vestibular é específico para estudantes oriundos de áreas de reforma agrária, ou seja, a vaga é disputada entre seus pares. Este é um critério importante diante da seletividade das universidades públicas e da pouca qualidade da escola pública de educação básica brasileira. Considerando que os assentamentos de reforma agrária estão em sua maioria localizados em áreas rurais e que a educação nestas áreas nunca foi prioridade dos governantes, uma forma de assegurar o acesso aos jovens oriundos do campo é o acesso diferenciado.

Outra diferença percebida diz respeito à metodologia utilizada para a realização dos cursos, na qual é baseada na Pedagogia da Alternância, alternando momentos de estudos e vivência nos assentamentos, a alternância de tempo: o tempo-escola ou tempo acadêmico no qual os/as alunos/as assistem a aulas nas universidades e o tempo-comunidade, onde os/as alunos/as desenvolvem suas atividades e pesquisas na comunidade dentro de um processo de reflexão e ação. Com relação à estrutura curricular, os cursos especiais seguem a mesma grade dos cursos regulares e mesma carga horária.

3.2 O acesso às Universidades Públicas Federais

Os dados que apresentamos são fruto da pesquisa de campo realizada junto a seis universidades, sendo uma do norte, quatro no nordeste e uma no centro-oeste do país que têm parceria com o PRONERA/INCRA/MST para realização de cursos especiais para beneficiários de reforma agrária. As instituições de ensino superior nordestinas pesquisadas foram: A Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Ceará. Na região norte, foi a

Universidade Federal do Pará/campus de Marabá, e na região centro-oeste, a Universidade Federal de Goiás. Estas universidades juntas ofertaram 11 cursos, dos quais sete são de licenciatura em Pedagogia, um de licenciatura em Ciências Agrárias e um em História, dois de bacharelado em Engenharia Agrônômica.

A universidade Federal do Pará realizou o curso Pedagogia da Terra, o qual teve início em 2001 e foi concluído em 2004. No total foram ofertadas 50 vagas para jovens e adultos oriundos de área de reforma agrária. Das vagas ofertadas 37 foram ocupadas por mulheres e 13 por homens. No decorrer do curso houve seis desistências, sendo um do sexo masculino e cinco do feminino. No total concluíram o curso 44 estudantes.

A universidade do Pará/campus Marabá ofertou no ano de 2003 o curso de Engenharia Agrônômica. Neste curso foram ofertadas 45 vagas, das quais 42 foram ocupadas. A turma foi composta de 34 homens e 8 mulheres. Dos 42 estudantes matriculados cinco desistiram. Os desistentes eram todos homens. O curso foi concluído em 2008. O campus de Marabá no ano de 2006 ofertou o curso de Pedagogia do Campo, tendo sido disponibilizadas 50 vagas, das quais 23 foram ocupadas por homens e 27 por mulheres. Houve desistência de 4 alunos, sendo 1 homem e 3 mulheres. O curso tem previsão de término para 2010. De 2001 a 2006, a UFPA e UFPA/Marabá ofertaram, em regime especial, no total 145 vagas para os beneficiários de reforma agrária, das quais 142 foram ocupadas, sendo 70 ocupadas por homens e 72 por mulheres. Quanto ao número de desistentes, estes totalizam 15, sendo 7 homens e 8 mulheres. Ao todo 127 trabalhadores e trabalhadoras do campo terão concluído o curso superior via PRONERA no estado do Pará.

A Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2004, ofertou 120 vagas para beneficiários de reforma agrária. Destas vagas, 60 foram para a licenciatura em História e 60 para Ciências Agrárias. Estes cursos têm previsão de término para 2008. Das 60 vagas ofertadas na licenciatura em História 29 foram ocupadas por homens e 31 por mulheres. Durante o curso houve duas desistências, ambas do sexo masculino. No curso de Ciências Agrárias, das 60 vagas ofertadas 33 foram ocupadas por candidatos do sexo masculino e 27 por candidatas do sexo feminino. Nesta turma houve oito desistentes, sendo 5 mulheres e 3 homens. Em 2008 a UFPB ofertou 60 vagas para ao curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual foram efetuadas 58 matrículas neste curso, tendo sido 19 ocupadas por homens e 39 por mulheres. Sete estudantes desistiram, um homem e seis mulheres. No período de 2004 a 2008 a UFPB ofertou 180 vagas para jovens e adultos oriundos de área de assentamentos de

reforma agrária, das quais 178 foram preenchidas, sendo 78 ocupadas por homens e 82 por mulheres. No decorrer dos cursos 17 estudantes desistiram, sendo 6 homens e 11 mulheres.

A Universidade Federal do Ceará criou, no ano de 2004, 110 vagas no curso de Pedagogia para beneficiários de reforma agrária. Destas vagas, 28 são ocupadas por homens e 60 por mulheres. Registra-se o número de 22 desistentes do curso, mas a coordenação não informou o sexo dos desistentes. O curso tem previsão de término para 2008 e deverá formar 88 profissionais.

No Rio Grande do Norte, no campus de Ceará Mirim foram ofertadas, em 2007, 60 vagas para o curso de Pedagogia, das quais 22 foram ocupadas por homens e 38 por mulheres. Na turma houve a desistência de 2 alunos. A turma tem previsão de término para 2010.

A Universidade Federal de Goiás, no ano de 2007, ofertou 80 vagas no curso de Pedagogia da Terra, das quais efetivou-se a matrícula de 77 estudantes. Destes, 17 são do sexo masculino e 60 do feminino. No andamento do curso 13 pessoas desistiram, sendo 3 homens e 10 mulheres. O curso deve ser concluído em 2011.

A Universidade Federal de Sergipe, entre os anos de 2004 e 2007, ofertou 110 vagas, sendo 60 no curso de Engenharia Agrônômica e 50 no curso de Pedagogia da Terra. O primeiro teve início em 2004 e foi concluído em 2008, formando 53 estudantes, dos quais 44 eram homens e 9 mulheres. Durante o curso houve a desistência de 7 alunos/as, sendo 6 homens e 1 mulher. O curso de Pedagogia da Terra teve início em 2007 para o qual foram ofertadas 60 vagas. Destas, 13 foram ocupadas por homens e 37 por mulheres. O curso está em andamento e tem previsão para conclusão em 2010.

No total foram criadas por essas universidades 685 vagas para beneficiários de reforma agrária. Destas vagas efetuou-se a matrícula de 677 estudantes. Dos matriculados, 11,2% desistiram. Dos prováveis concluintes 46,38% são mulheres e 43,2% são homens. Os cursos pesquisados tiveram início entre 2001 e 2007, sendo que alguns já foram concluídos a exemplo de Engenharia Agrônômica da UFS e Pedagogia da Terra da UFPA. Outros estão em andamento com prazo de término previsto para o ano em curso (2009) e outros serão concluídos entre 2010 e 2011.

Vale salientar que a princípio esta pesquisa tinha a pretensão de mapear a presença feminina em todos os cursos ofertados pelo PRONERA, de 1997 até 2007. No entanto, ao fazermos os primeiros contatos com as asseguradoras do INCRA e os/as coordenadores/as dos cursos nas universidades, deparamos-nos com a falta de dados sistematizados por parte dos órgãos responsáveis. Sendo assim, os dados apresentados são fruto do retorno dado por parte dos/as coordenadores/as responsáveis pelos cursos. As dificuldades indicam que há a necessidade de realização de levantamento de informações desses cursos a fim de que fiquem disponíveis para realização de pesquisas e para definição de políticas públicas na área de educação.

3.3 Quem são e o que pensam as mulheres que participam dos cursos de nível superior do PRONERA na UFS

A pesquisa de campo foi realizada no período de aulas para facilitar o contato com as alunas, pois sabíamos que durante o período regular das aulas as estudantes deixavam seus assentamentos e passavam a conviver no alojamento do Centro de Formação Canudos, no assentamento Moacir Vanderlei, localizado na cidade de Nossa Senhora do Socorro/Se. As alunas de Agronomia passavam os quatro meses referentes ao período de aulas no alojamento, e durante esse período elas retornavam a casa nos finais de semana, quando dispunham de algum dinheiro sobrando. Segundo as entrevistadas, estas passavam até um mês sem retornar a casa.

O curso de Agronomia teve início em 2004 e foi concluído em 2008, beneficiando alunos/as de vários estados do nordeste. Formaram-se 46 homens e 9 mulheres. Dessas foram entrevistadas oito, e é a partir das respostas dadas por elas que traçamos o perfil das mulheres da turma, enfocando aspectos como idade, condição sócio-econômica e escolaridade. A média de idade da turma é de 22 a 24 anos, o que mostra que é uma turma jovem e está dentro da faixa etária própria do ensino superior. Das entrevistadas, 50% são solteiras e 50% são casadas ou convivem com companheiro. A faixa de renda familiar das estudantes é de zero até dois salários mínimos. Na turma apenas duas alunas trabalham e uma é bolsista do PIBIC. Toda a escolarização das entrevistadas foi realizada na escola pública. No entanto, nenhuma teve o privilégio de estudar no local em que mora. Elas tinham que se deslocar para a cidade mais próxima.

Questões como renda e dificuldade de deslocamento para estudar são problemas enfrentados por outros jovens nos assentamentos brasileiros, identificados por Rua e Abramovay (2000) em sua pesquisa. É importante ressaltar que duas alunas da turma cursaram o ensino médio via PRONERA. As alunas levaram de oito a 12 anos para concluir a educação básica. No que pese as dificuldades enfrentadas por elas para estudar, concluíram a educação básica dentro da média nacional. As estudantes entrevistadas são oriundas de oito⁴⁶ assentamentos do estado de Sergipe. A formação dessas estudantes representa a possibilidade de os seus assentamentos contarem com assistência técnica especializada, suprimindo assim a carência de assistência técnica nos assentamentos.

O curso de Pedagogia da Terra teve início na UFS no ano de 2007 com a oferta de 50 vagas. dessas, 13 foram ocupadas por homens e 37 por mulheres. A previsão é que o curso termine em 2010. O curso atende a estudantes dos estados de Sergipe e Alagoas. Do estado de Alagoas a turma conta com cinco alunas, uma reside no assentamento de Mailton Santos-Ourici II localizado no município de Atalaia/AL e quatro moram no assentamento D. Hélder Câmara, no município de Girau do Ponciano/AL. Em Sergipe, o curso atende a 32 estudantes de 33 assentamentos localizados em 20 municípios do estado. Foram entrevistadas 28 alunas do curso de Pedagogia da Terra.

Ao contrário das alunas de Agronomia que passavam quatro meses no Centro de Formação Canudos, as alunas de Pedagogia da Terra fazem o curso em períodos intensivos, pois são alternados o tempo escola e o tempo comunidade. Sendo assim, no período de aula, elas ficam no Centro de Formação Canudos um mês e logo após voltam para seus assentamentos para darem continuidade aos estudos no tempo comunidade, onde desenvolvem a pesquisa de campo e a prática pedagógica.

A turma é composta em sua maioria de mulheres na faixa etária entre 21 e 30 anos. A média de renda das entrevistadas está entre zero e um salário e meio. Com relação ao estado civil, 71,4% são solteiras, 25% são casadas e 3,58% são divorciadas. No que diz respeito ao trabalho, 64,28% informaram que trabalham e 35,72% não trabalham. Quando questionadas a respeito do local em que cursaram a educação básica, 64,28% informaram que cursaram o ensino fundamental em escolas das cidades mais próximas ao local em que moram e 35,71%

⁴⁶ Os assentamentos são: Dandara I/Malhador; Antônio Conselheiro/ Lagarto; Quissamã/ Nossa Senhora do Socorro; Edmilson de Oliveira / Carira; 13 de Maio/ Japaratuba; São Francisco de Assis/ Cristinápolis; Fidel Castro/ Poço Redondo; Colônia do Estado/ Japoatã.

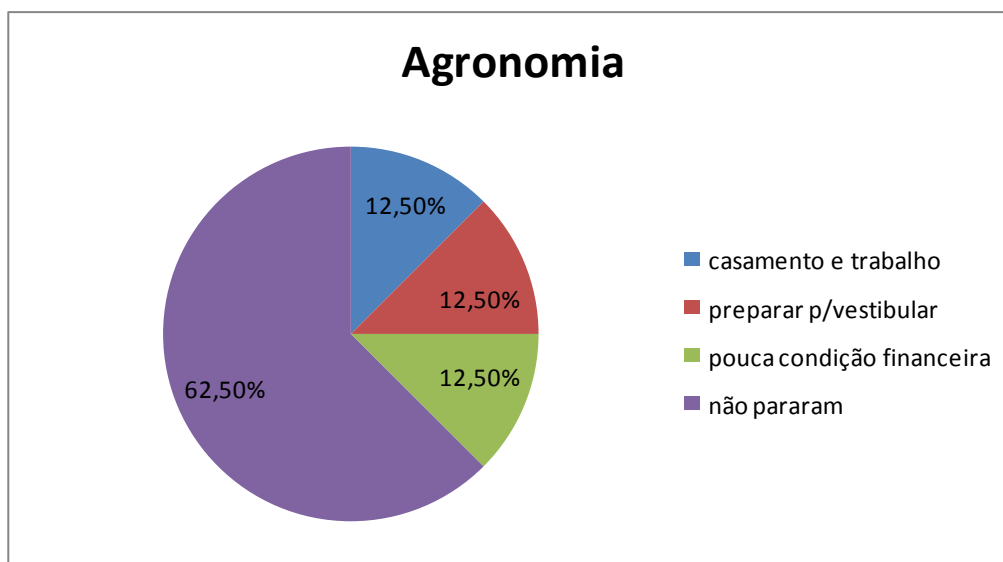
cursaram no próprio povoado. Com relação ao ensino médio, 64,28% das alunas cursaram na cidade, 35,71% nos povoados e 10,7% cursaram via PRONERA. As alunas levaram em média de oito a 20 anos para concluírem o ensino fundamental e médio. Destas, 76,93% tiveram que parar o estudo por algum motivo, este dado mostra o porquê de elas terem levado tantos anos para concluírem a educação básica.

A realidade das estudantes de Agronomia e Pedagogia se assemelha no aspecto econômico, pois independentemente do assentamento de origem, a média de renda familiar está entre zero e um salário e meio. Mesmo sendo um rendimento baixo, os assentados apresentam um índice de renda superior à da população no meio rural. O que mostra como a reforma agrária, ao desconcentrar a propriedade da terra, assegura a melhoria da renda aos/as trabalhadores/as do campo.

Alguns aspectos diferenciam uma turma da outra. A turma de Engenharia Agrônômica é mais jovem, tem maior disponibilidade de tempo para estudar, já que a maioria não trabalha, e não interrompeu os estudos. Apesar das dificuldades enfrentadas para estudar, elas apresentam uma condição melhor que as alunas da Pedagogia da Terra.

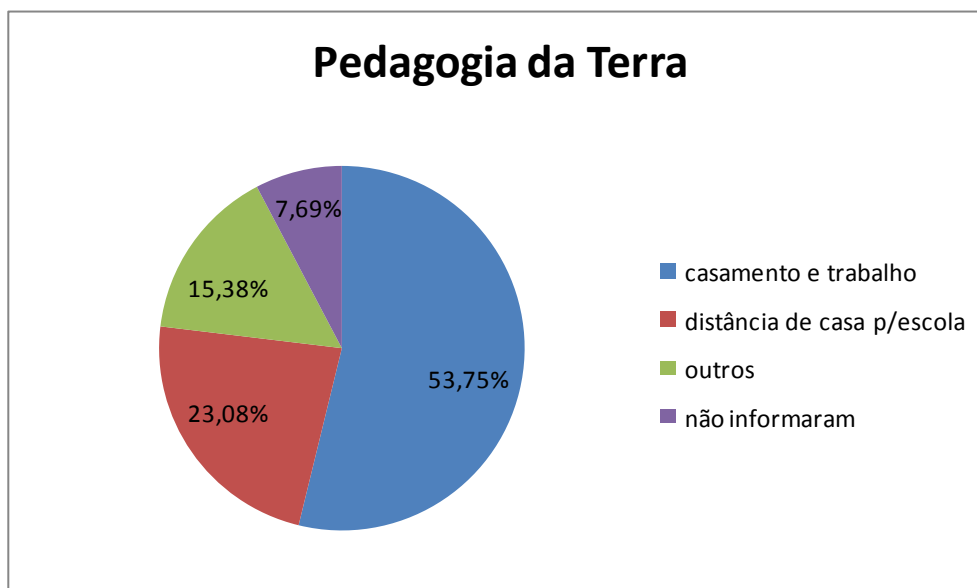
Para melhor compreensão das respostas dadas pelas estudantes nas entrevistas, apresentamos uma análise comparativa com as alunas de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra.

Gráfico 1 - Motivos pelos quais pararam de estudar – Agronomia



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 2 - Motivos pelos quais pararam de estudar – Pedagogia da Terra



Fonte: Dados da Pesquisa

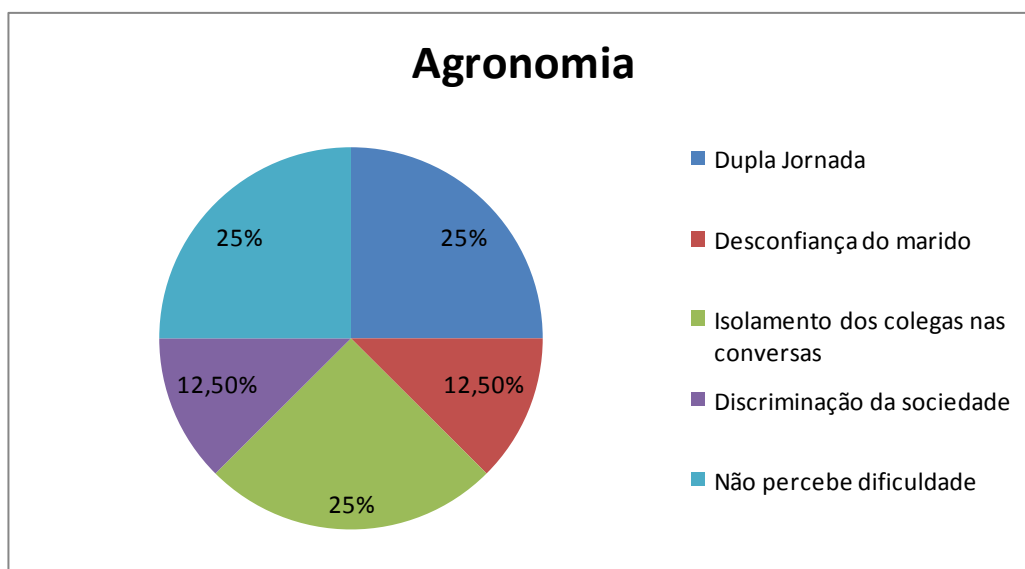
O casamento e o trabalho aparecem como um impedimento para dar continuidade ao processo de escolarização, tanto para as alunas de Agronomia, quanto para as da Pedagogia, sendo que esta apresenta um percentual maior de mulheres e de casadas. Com o casamento alguns maridos não permitem que as esposas deem continuidade aos estudos ou quando permitem não ficam com as crianças para que elas possam ir à escola, fazendo com que elas abandonem os estudos. As mulheres ainda estão sujeitas às ordens do marido ou companheiro, reafirmando a força dos valores da família patriarcal no meio rural. A dificuldade de dar continuidade aos estudos em virtude de um casamento precoce é destacada também na pesquisa de Rua e Abramoway (2000), o que mostra que este é um problema enfrentado por outras mulheres nos assentamentos.

No tocante ao trabalho, a dupla jornada da casa e da roça afasta as mulheres das salas de aula, e o cansaço impede que elas possam ir à escola. Outra dificuldade apontada pelas mulheres é a distância de casa para a escola, já que as escolas da maioria dos assentamentos atendem apenas aos estudantes do ensino fundamental. Sendo assim, para dar continuidade aos estudos, as mulheres têm de se deslocar para o povoado ou a cidade mais próxima do

assentamento. A distância de casa para a escola e o trabalho são fatores apontados na pesquisa de Emma Siliprandi (2004) como motivos para que as mulheres abandonem a escola no campo. A distância de casa para a escola denuncia o pequeno número de escolas no campo, conforme abordamos no início do segundo capítulo deste trabalho que mostra que a maioria delas funcionam com classes multisseriadas que ofertam apenas o ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), fazendo com que as estudantes se desloquem para a escola mais próxima a fim de cursar o ensino fundamental maior (6º ao 9º) e o ensino médio. Tais escolas carecem melhorias tanto na infraestrutura dos prédios escolares quanto de acompanhamento pedagógico.

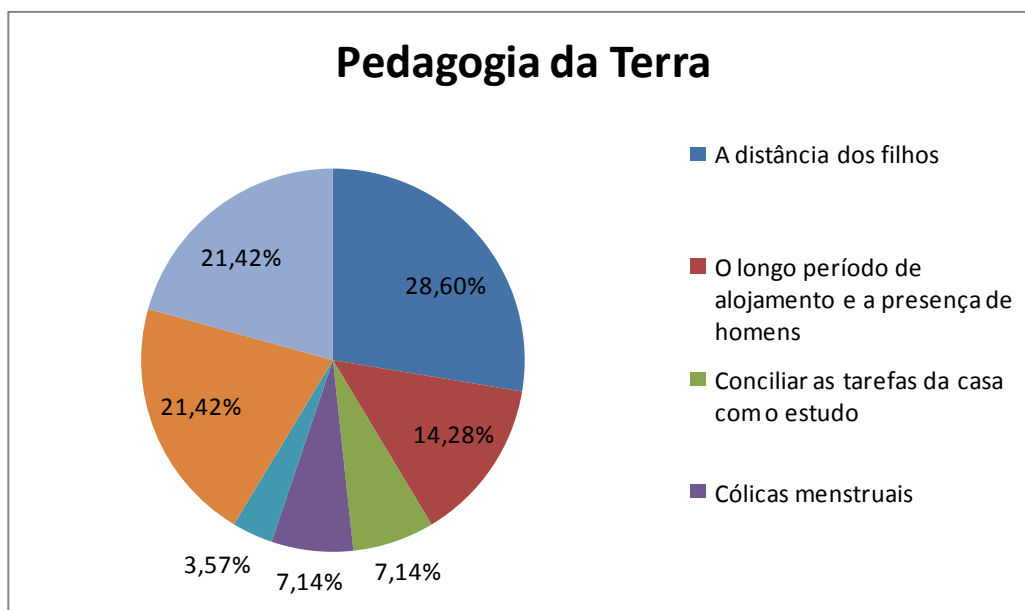
No que pese os motivos destacados serem impecilhos para que as mulheres deem continuidade aos estudos, as entrevistadas desta pesquisa são uma amostra da superação das mulheres do campo em busca da escolarização e de uma vida melhor.

Gráfico 3 - Dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar que os homens não enfrentam – Agronomia



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 4 - Dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar que os homens não enfrentam – Pedagogia da Terra



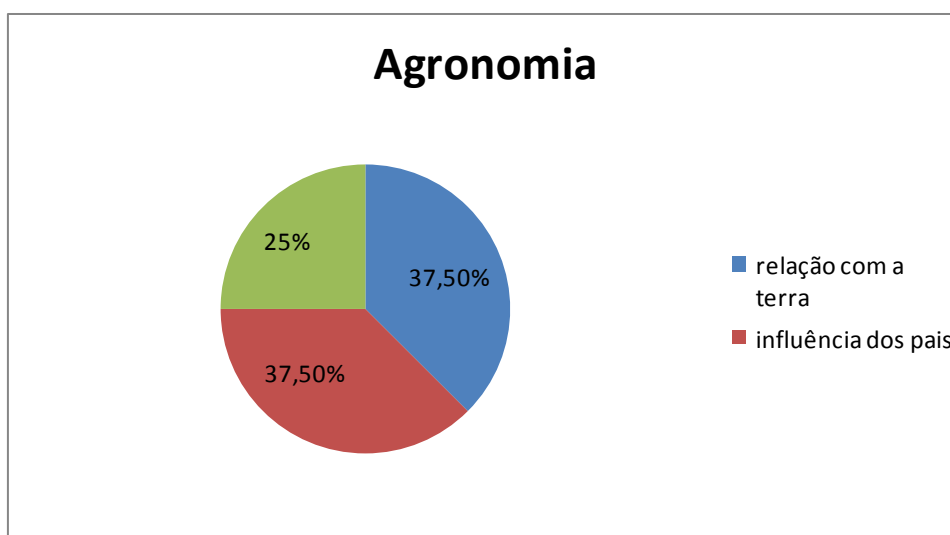
Fonte: Dados da Pesquisa

Distância dos filhos, dupla jornada de trabalho, longo período de alojamento somados à presença de homens, à desconfiança do marido, conciliar as tarefas da casa com os estudos, à discriminação da sociedade, as cólicas menstruais são dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar. A maior parte das dificuldades está relacionada ao papel social que a mulher desempenha, já que socialmente é atribuído à mulher a tarefa de cuidar da casa e da criação e educação dos filhos, reservando assim o espaço privado da casa para ela. Considerando que as alunas são oriundas de áreas rurais e que neste universo, segundo Siliprandi (2004), as mulheres dedicam mais tempo por semana aos ditos trabalhos “reprodutivos”, chegando a passar 27,93 horas cuidando da casa e 16,71% cuidando das crianças, estas atribuições acabam interferindo no processo feminino de escolarização. O longo período fora de casa e a convivência com homens durante o intensivo de aulas geram desconfiança do marido. Os valores da família patriarcal afloram quando a mulher ousa sair do espaço privado e passa a ocupar um espaço público em que elas têm de conviver com outros homens que não são os da família, o que faz com que elas sofram a discriminação de homens e de mulheres que compreendem que o espaço da mulher é em casa e não estudando. Identifica-se que a maioria das dificuldades enfrentadas pelas mulheres são construídas

socialmente, ressaltando assim as questões de gênero. Do ponto de vista biológico, a única dificuldade feminina diz respeito às cólicas menstruais.

As relações sociais entre homens e mulheres são tão naturalizadas do ponto de vista dos papéis sociais que cada um deve desempenhar, que grande parte das mulheres não percebem dificuldades diferenciadas para ele e para ela.

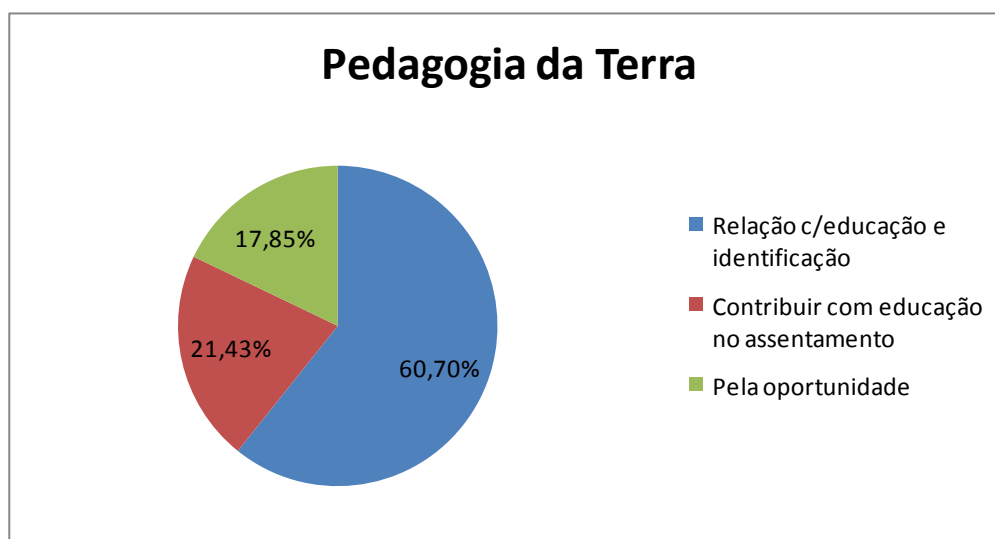
Gráfico 5 - Por que escolheram o curso de Engenharia Agrônômica – Agronomia



Fonte:

Dados da Pesquisa

Gráfico 6 - Por que escolheram o curso de Engenharia Agrônômica – Pedagogia da Terra



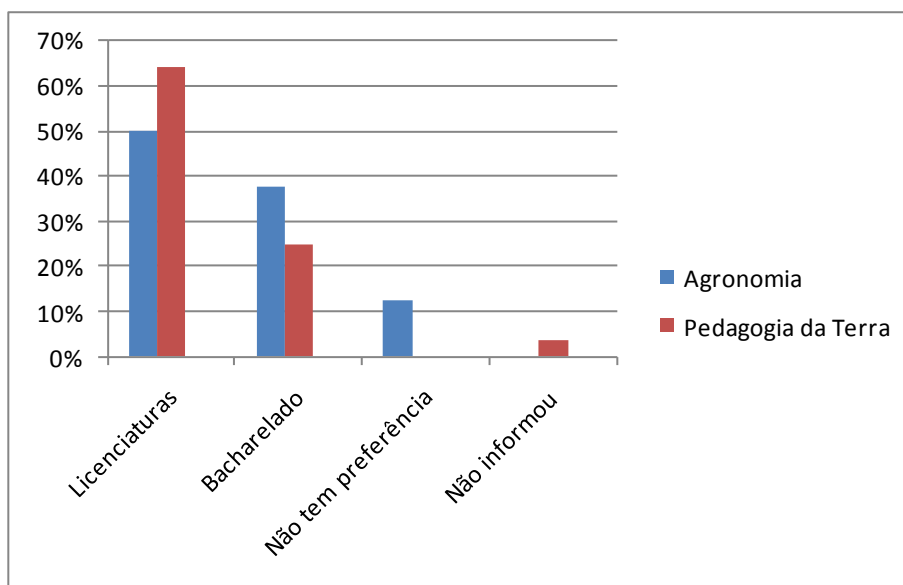
Fonte: Dados da Pesquisa

As relações com a terra e com a educação são motivos apontados para que as estudantes escolhessem o curso que estão fazendo ou fizeram, dado que indica a procura por uma formação relacionada às necessidades das áreas de assentamento em que vivem estas mulheres e ao trabalho. Já que elas desenvolvem atividades nos assentamentos vinculadas à produção e à educação, há uma busca por formação para o trabalho.

Nesse sentido, esses cursos diferenciados devem propiciar uma formação para o trabalho, considerando a relação entre educação e produção, “nos mesmos processos que produzimos e nos produzimos como ser humano” (CALDART, 2008, p.6). Nesta perspectiva, o trabalho é compreendido como uma atividade produtora da existência humana e de conhecimento, superando a condição alienante do trabalho. Há uma preocupação das alunas de pedagogia com a educação da área em que residem, visto que elas têm a intenção de contribuir com a educação do assentamento, o que mostra a necessidade de pessoas com formação específica nas áreas de reforma agrária. Considerando que as alunas são residentes nos assentamentos, conhecedoras da realidade, há a possibilidade de intervenção efetiva na educação, capaz de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Neste sentido, a educação cumpriria “a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005, p.76).

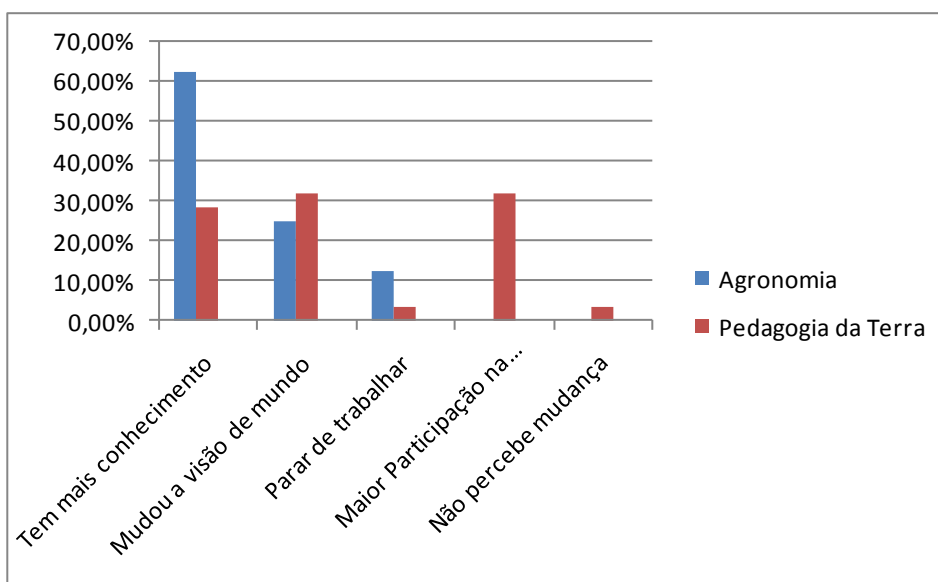
As mulheres do curso de Engenharia Agrônômica apresentam uma grande influência dos pais na escolha do curso. Uma possível explicação para isso, é o fato de elas serem mais jovens que as alunas da pedagogia.

Quando as mulheres associam a escolha do curso à oportunidade que tiveram, mostra-se a pouca opção que é dada às pessoas do campo para cursarem o ensino superior. Indica também a busca das mulheres pela escolarização/formação, mesmo que esta não corresponda ao curso que sonhou fazer.

Gráfico 7 - Curso superior que sonhavam fazer

Fonte: Dados da Pesquisa

Tanto as entrevistadas da Engenharia Agrônômica como as da pedagogia sonhavam em cursar uma licenciatura, o que demonstra a necessidade de professores formados dentro dos assentamentos no estado, pois a maioria dos profissionais de educação que atuam nessas áreas, não vivem nos assentamentos. O fato de eles não pertencerem à comunidade tem gerado alguns problemas para a educação dos filhos e filhas de assentados, pois muitos/as professores/as desconhecem a luta e passam a fazer críticas infundadas com relação ao assentamento e ao processo de luta pela terra.

Gráfico 8 - Mudanças ocorridas na vida pelo fato de estar estudando

Fonte: Dados da Pesquisa

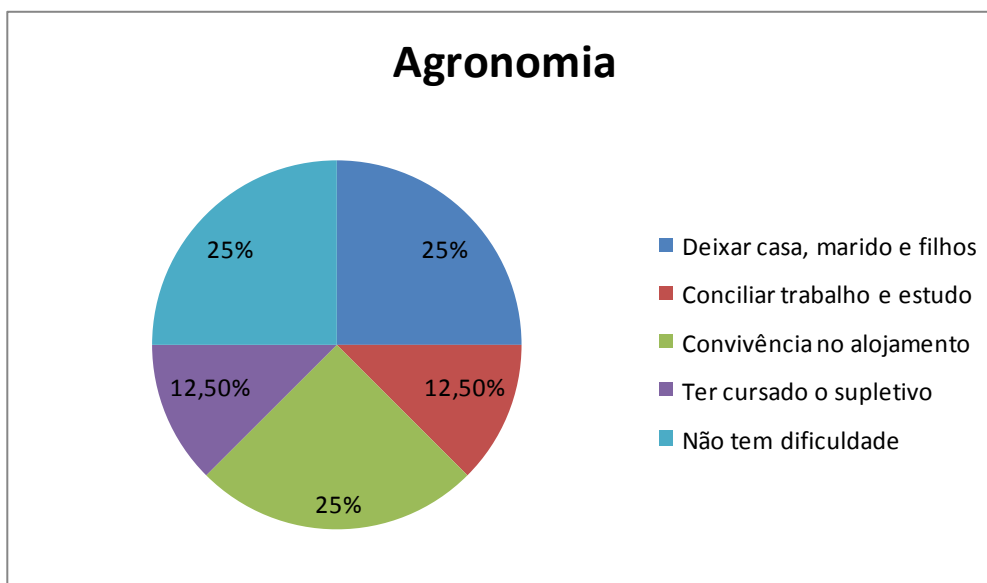
As estudantes atribuem mudanças em suas vidas pelo fato de estarem estudando e adquirindo mais conhecimento. Há uma valorização ao conhecimento adquirido no curso superior, o que mostra a valorização do conhecimento científico que é produzido e legitimado pela universidade. Outro destaque é quanto à mudança proporcionada pelo conhecimento na visão de mundo das alunas. Segundo elas, agora conseguem compreender melhor as relações sociais e almejam um futuro diferente. Conforme mostra as falas abaixo:

“A partir do momento que o homem tem acesso ao conhecimento ele se liberta e consegue ter uma visão ampla da realidade, podendo assim, compreender o porque da organização social” (aluna do Proded).

“Sempre que busco conhecimento muda minha vida, pois cresço profissionalmente e contribuo mais nas discussões políticas do meu assentamento e também no convívio familiar” (aluna do Proped.)

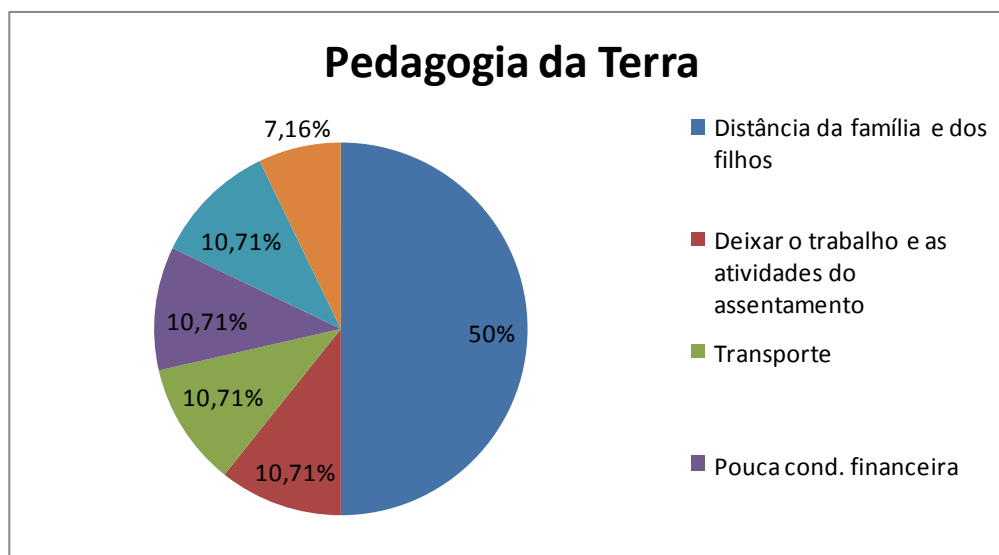
Um ponto importante destacado foi a atribuição a uma participação maior delas na comunidade nas assembléias e nas reuniões de associações por estarem estudando. As mulheres fazem uso do conhecimento científico adquirido nos cursos e passam a participar dos espaços de tomada de decisão. Assim elas decidem e agem por si mesmas conscientemente, o que é próprio da emancipação e do processo de empoderamento.

Gráfico 9 - Principais dificuldades enfrentadas para estudar - Agronomia



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 10 - Principais dificuldades enfrentadas para estudar – Pedagogia da Terra



Fonte: Dados da Pesquisa

A distância da família e dos filhos e os afazeres da casa aparecem como dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar. Elas relatam o acúmulo de trabalho doméstico durante o período em que estão fora de casa e a preocupação com os filhos que ficam com os pais e/ou familiares. A fala das estudantes mostra como a definição de papéis do que é masculino e feminino, é uma construção social que atribui à mulher a responsabilidade dos afazeres da casa e da educação dos filhos, evidenciando como é forte a divisão sexual do trabalho dentro de casa, onde as mulheres são responsáveis pelo trabalho, reprodutivo e o cuidado com as crianças. Conciliar trabalho e estudo é uma dificuldade para as mulheres, já que elas acumulam, além do trabalho as tarefas da casa. Elas alegam que quase não sobra tempo para estudar. No entanto, essa experiência poderá ser significativa para novas aprendizagens entre homens e mulheres.

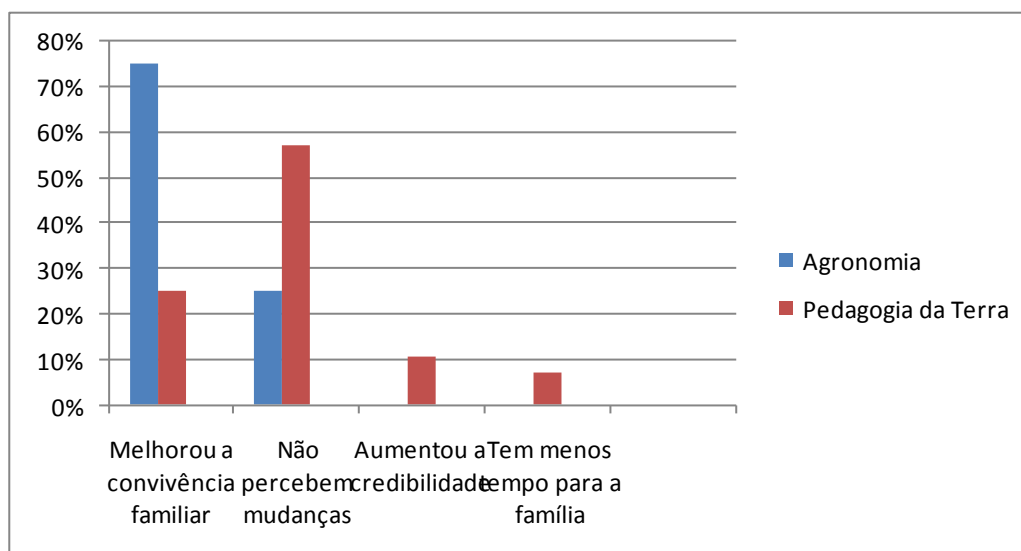
A convivência no alojamento durante o intensivo de aulas é apontada pelas estudantes de Engenharia Agrônômica como uma dificuldade. Segundo elas, é preciso muita confiança do marido e dos pais, pois a maioria dos estudantes são homens, e elas se sentem sós, já que das conversas dos homens as mulheres não participam.

A fala das estudantes reflete o preconceito que elas enfrentam em casa e na sociedade por estarem inseridas num curso eminentemente masculino. Os valores machistas afloram quando as mulheres passam a ocupar o espaço que socialmente foi reservado para os homens. É nesse confronto que elas percebem o quanto é importante se imporem para serem respeitadas como mulheres, estudantes e cidadãs. Talvez por isso as estudantes de Agronomia tenham destacado a importância do conhecimento mais do que a participação.

O fato de as alunas da Pedagogia não apresentarem o alojamento como uma dificuldade não significa que não o seja. O que nos parece é que como neste curso o predomínio é feminino, talvez elas não consigam perceber discriminação entre elas e eles.

As dificuldades apontadas pelas estudantes para estudar persistem desde o ensino fundamental até o superior, sendo que algumas são de ordem estrutural como a distância de casa para a escola, pequeno número de escolas no campo e outras são reflexos de uma construção social que define os papéis masculino e feminino na sociedade.

Gráfico 11 - Mudanças na relação familiar pelo fato de estar estudando



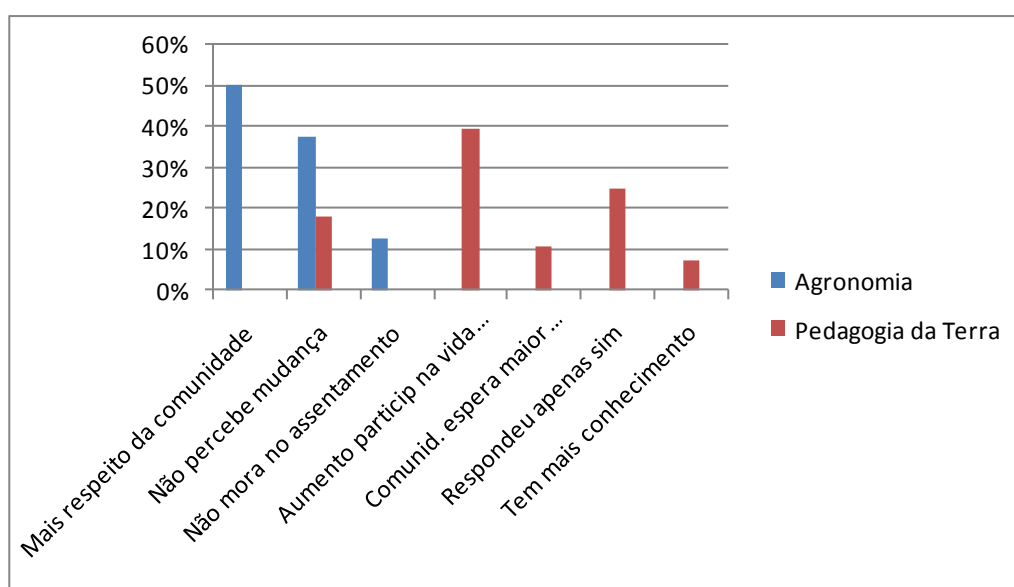
Fonte: Dados da Pesquisa

Melhoria na convivência familiar é indicada pelas estudantes de Engenharia Agrônoma como resultado do processo de estudo. Elas dizem que conversam mais com os pais, o marido, a família e que estes passaram a acreditar mais nelas, pedindo sua opinião nas tomadas de decisões. O acesso à educação dá à mulher um maior poder de convencimento em

casa e na comunidade, aumentando a confiança em si mesma e fazendo com que ela se sinta empoderada.

Um dado que chama atenção é o alto percentual das alunas de Pedagogia não perceber mudanças. Esta diferença pode ser explicada pelo fato de as mulheres da Pedagogia serem mais velhas, casadas e trabalharem. Estes elementos propiciam a elas mais autonomia, visto que elas são responsáveis pela criação dos filhos e gerenciamento da casa.

Gráfico 12 - Mudanças na relação dentro do assentamento por estar estudando

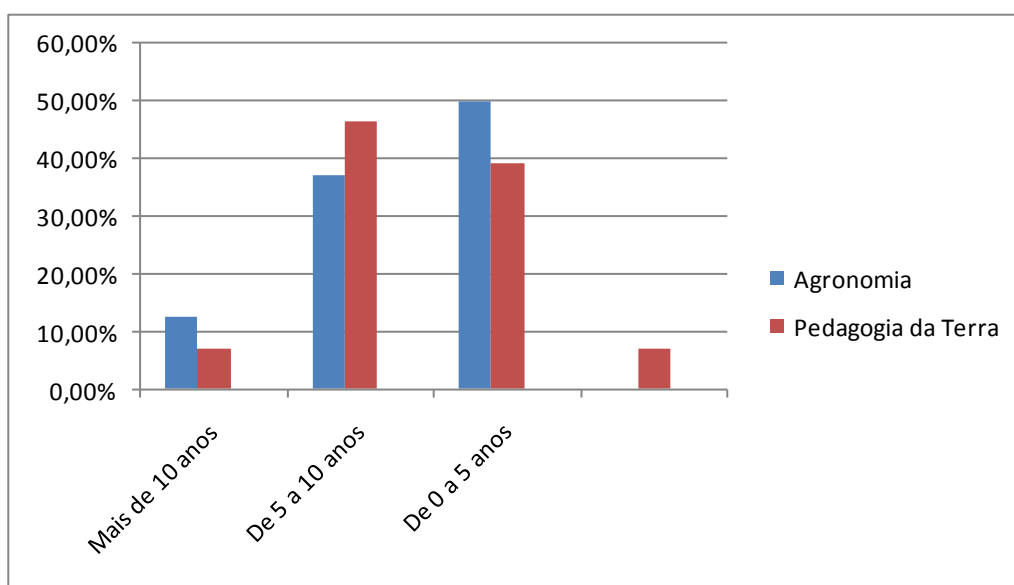


Fonte: Dados da Pesquisa

O acesso ao ensino superior e consequentemente ao conhecimento científico tem assegurado mais respeito às estudantes junto às comunidades, “ a comunidade me respeita e está muito feliz. Agora quando eu chego é a agrônoma que chega” (Aluna de Engenharia Agrônômica) além de fazer com que elas participem mais dos espaços políticos de tomada de decisão no assentamento. Isso é evidente com estudantes de Pedagogia que desdobram o conhecimento adquirido em ações práticas dentro do assentamento. “ Hoje tenho participado mais das assembléias e reuniões coletivas” (aluna do Proded). “ Participo mais das reuniões e contribuo nos outros setores para o desenvolvimento do assentamento” (aluna do Proped). Isto faz com que as alunas fortaleçam a sua identidade e autoestima, passem a expressar e defender seus direitos, contribuindo assim para o seu empoderamento. As falas das estudantes confirmam a nossa hipótese de que acesso ao conhecimento por meio do ensino

superior é um elemento importante para o reconhecimento da autonomia da mulher, da construção da sua emancipação e da comunidade.

Gráfico 13 - Tempo de Participação no MST



Fonte: Dados da Pesquisa

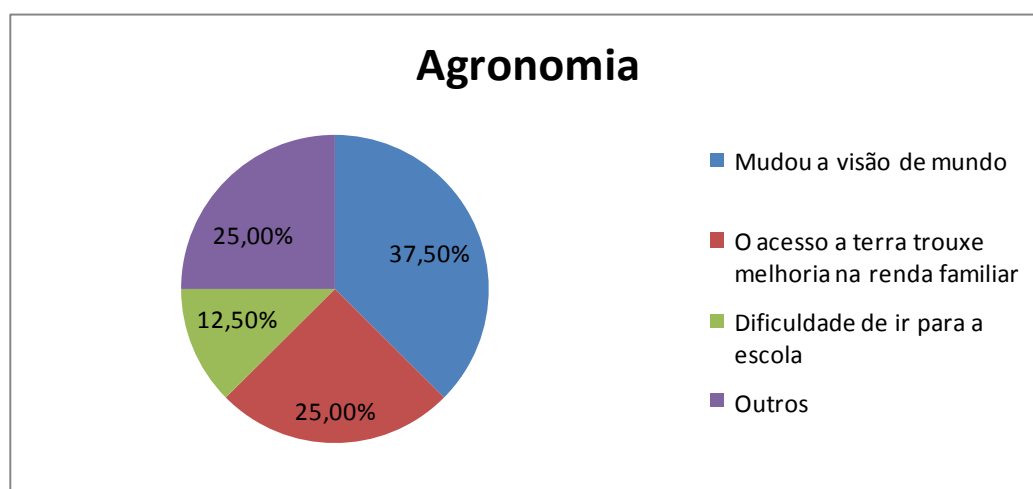
Para a metade da turma das mulheres do curso de Engenharia Agrônômica a participação no MST só aconteceu após o ingresso no curso, até então elas não tinham envolvimento junto ao movimento, mesmo os pais tendo participado de todo o processo de luta e conquista da terra. Elas deixam claro que o envolvimento maior era do pai. O curso propiciou a elas conhecerem a dinâmica do movimento e a descobrirem a importância da organização social para a luta pela transformação social. As alunas de Pedagogia têm um envolvimento maior junto ao MST. A maioria tem em média de cinco a 10 anos de caminhada junto com o movimento, o que indica que elas passaram pelo processo de luta social e organização coletiva.

Segundo Adorno (1995, p.16), há também uma relação entre emancipação e a conscientização, e esta “seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social”. Em se tratando dos alunos e alunas das turmas especiais de Engenharia Agrônômica e Pedagogia da Terra, entendemos que o processo de conscientização inicia quando eles e elas passam a integrar e participar do

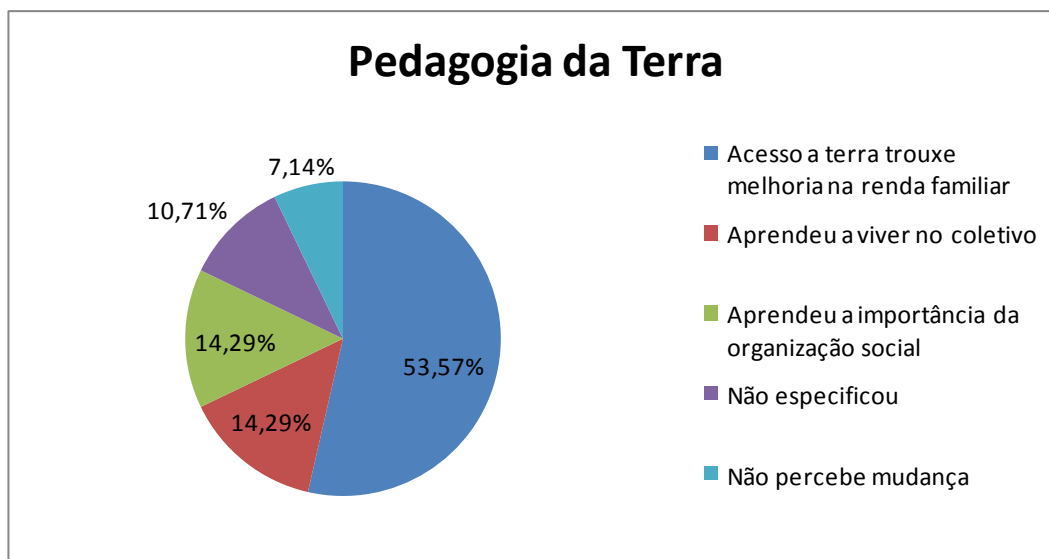
movimento de luta pela terra e contra o latifúndio. É através do processo de conquista da terra que vão sendo forjadas as identidades de homens e mulheres, passam a se reconhecer como classe trabalhadora, como sem-terra, como atores de um movimento em que eles são os protagonistas da história. É a possibilidade de sair da condição de objeto da história e passar a ser sujeito dela, mudando assim a realidade em que se vive.

É importante destacar que o processo de formação dessas mulheres através dos cursos de Agronomia e Pedagogia da Terra traz um elemento diferenciador dos demais cursos ofertados pela universidade, pois elas agregam além da formação acadêmica, a formação política, que é propiciada pela participação em um movimento social.

Gráfico 14 - Mudanças na vida após o assentamento - Agronomia



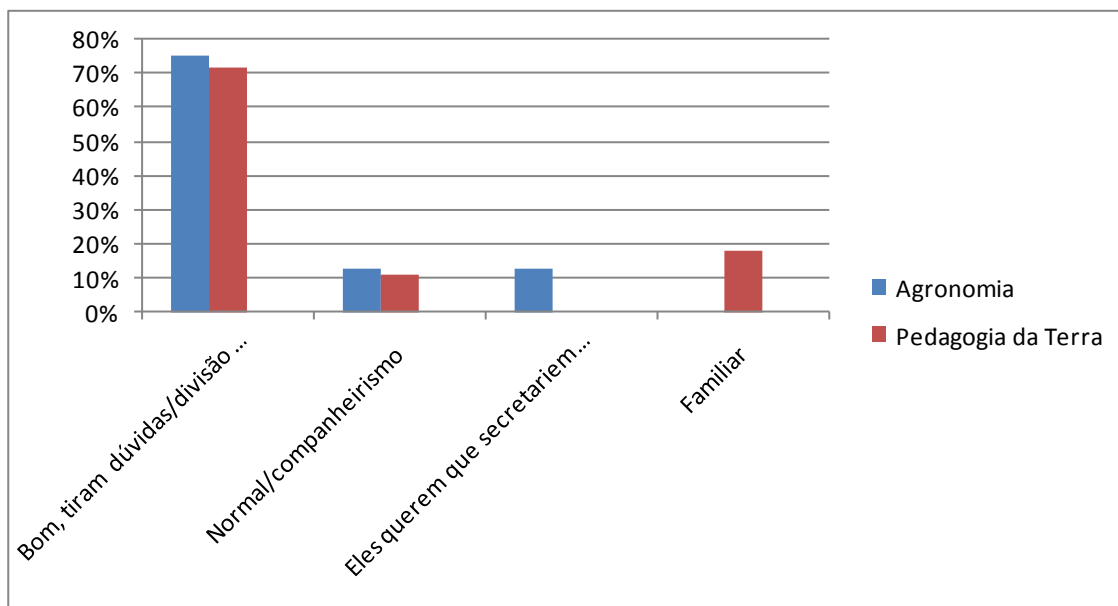
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 15 - Mudanças na vida após o assentamento – Pedagogia da Terra

Fonte: Dados da Pesquisa

A constituição do assentamento representa melhoria na qualidade de vida tanto das alunas do curso de Agronomia como das de Pedagogia. Elas reconhecem que houve uma melhoria na renda familiar, o que mostra que a reforma agrária, ao desconcentrar a propriedade da terra, distribui renda no campo brasileiro. Outro ponto salientado por elas diz respeito ao processo educativo vivenciado no assentamento. Elas alegam que aprenderam a viver no coletivo, a importância da organização social, mudou a visão de mundo. Considerando que elas são oriundas de assentamentos organizados pelo MST que passaram por um processo de luta social e organização coletiva, as falas refletem a importância desse processo para resgatar a dignidade humana e para a constituição de um sujeito de direito que agora é sabedor dele e luta por ele.

Grande parte dos assentamentos apresenta dificuldades de estrutura, entre as quais se destaca a distância de casa para a escola, já que a maioria dos estabelecimento de ensino, nos assentamentos, não oferecem ensino médio, fazendo com que os/as alunos/as se desloquem para estudar na cidade mais próxima.

Gráfico 16 - Relacionamento entre homens e mulheres durante o intensivo de aulas

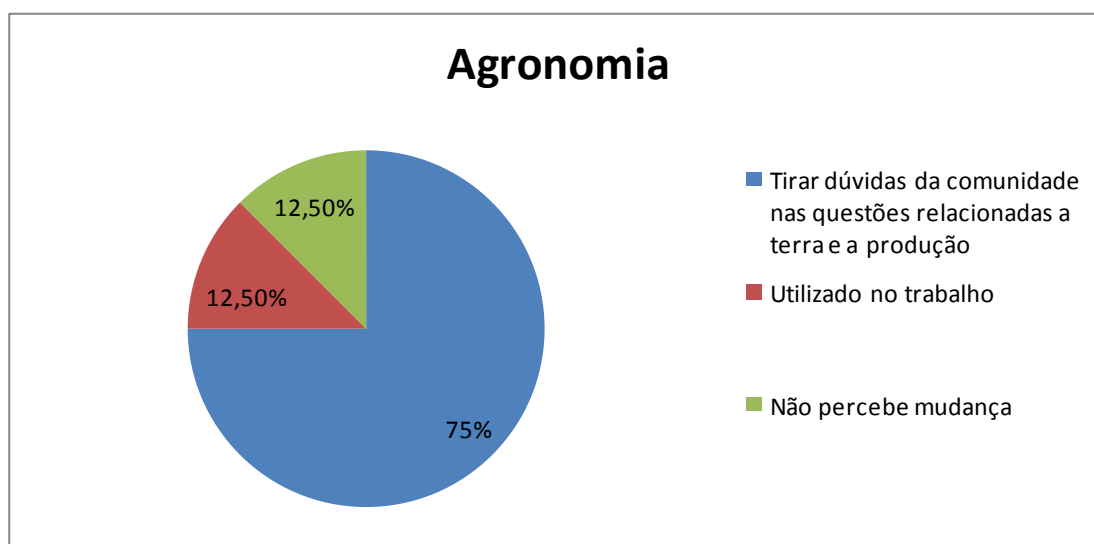
Fonte: Dados da Pesquisa

As alunas reconhecem que o relacionamento entre homens e mulheres no período de aula é bom, pois eles se ajudam quando a questão diz respeito à compreensão de conteúdos ministrados nas aulas. Porém identifica-se no curso de agronomia, que é predominantemente masculino, a desvalorização da contribuição intelectual das colegas nos trabalhos, fazendo com que elas apenas desempenhem o papel de relatora do grupo.

Com relação à divisão de tarefas para a manutenção das condições de higiene do alojamento, elas são divididas entre homens e mulheres fazendo com que eles desempenhem papéis que são geralmente atribuídos a elas, como varrer o refeitório, lavar a louça, lavar os banheiros. A divisão de tarefas é feita com base nos coletivos organizados pelo MST. Neste caso, os coletivos propiciam o exercício de novas relações de trabalho entre homens e mulheres.

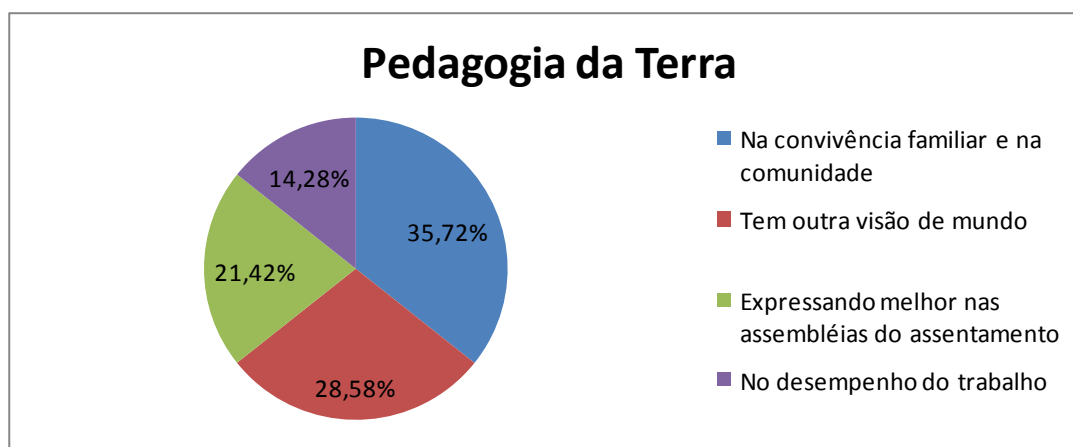
A convivência durante longo período propicia o desenvolvimento do sentimento de companheirismo e de família no grupo, de forma que eles vão forjando uma identidade baseada em uma convivência mais coletiva, em que é possível partilharem as alegrias e as tristezas e se fortalecerem para enfrentar as dificuldades próprias do curso e da vida.

Gráfico 17 - De que forma o conhecimento adquirido no curso tem sido útil na vida - Agronomia



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 18 - De que forma o conhecimento adquirido no curso tem sido útil na vida - Agronomia



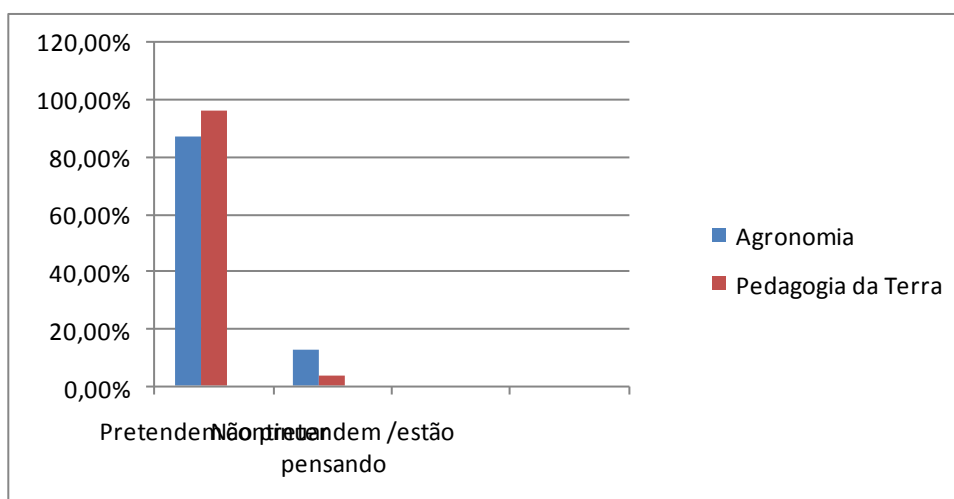
Fonte: Dados da Pesquisa

Há uma forte relação entre a formação e trabalho, pois as estudantes de Agronomia já são procuradas pela comunidade para tirar dúvidas relacionadas à produção. A presença de uma agrônoma na comunidade é um privilégio, já que nas áreas de assentamento há uma carência de técnicos que possam orientar e acompanhar a produção na perspectiva de

construção de um modelo de agricultura camponesa que se contraponha ao agronegócio, assegurando dignidade aos/as trabalhadores/as do campo brasileiro. Entendemos que mesmo que a formação desses técnicos tenha se dado em um curso voltado para a atuação na sociedade capitalista, que tem como lógica produzir mais em menos tempo, é a prática desses/as trabalhadores/as nos assentamentos que leva à construção de outro modelo de desenvolvimento no meio rural, desenvolvimento este que tenha como princípio o respeito a toda forma de vida, de modo a assegurar a dignidade humana ao homem e à mulher do campo e a terra seja fonte de alimento, vida e produção da cultura humana. É fazer com que todo aprendizado tecnológico se converta em um bem social e não capital.

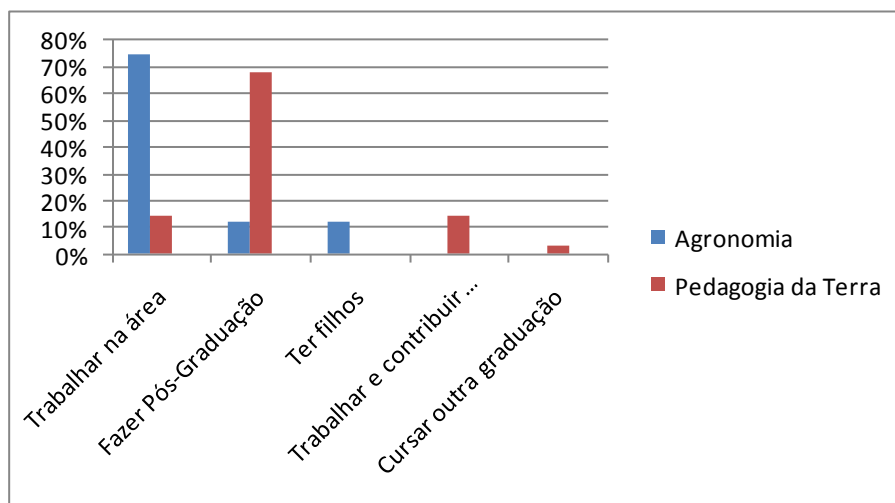
O conhecimento tem proporcionado às estudantes um empoderamento, pois elas têm tido mais argumentos para defender seus pontos de vista na convivência familiar, em casa, e na comunidade. Elas passam a exercitar a fala em lugares que antes somente os homens falavam e eram ouvidos. Hoje elas já se sentem com poder de questionar e opinar nos assuntos que dizem respeito à vida em comunidade. Essas mulheres, a partir de sua participação, educam as outras mulheres da comunidade, fazendo com elas também participem.

Gráfico 19 - Pretende continuar estudando ao terminar o curso



Fonte: Dados da Pesquisa

O desejo de dar continuidade aos estudos é comum tanto às alunas da Agronomia quanto às da Pedagogia. Este dado reforça a incessante busca da mulher por formação. Apesar das dificuldades, elas não desistem, pois veem nos estudos a possibilidade de um futuro melhor.

Gráfico 20 - Sonho após o término do curso

Fonte: Dados da Pesquisa

Como a maioria das alunas de Agronomia não trabalha, a expectativa delas é que após o término do curso consigam trabalhar exercendo a função de agrônoma. Para tanto manifestam o desejo de se submeterem a concursos públicos para ingressarem na carreira e melhorarem a vida. Enquanto que as de Pedagogia pretendem continuar trabalhando e sonham em fazer uma pós-graduação, dando continuidade aos estudos. Uma aluna da turma de Agronomia manifesta o desejo de ser mãe após a conclusão do curso.

Conhecer o universo dessas mulheres suas dificuldades, sonhos, perspectiva de futuro é fundamental para a definição de políticas públicas de educação que buscam a equidade de gênero. Entendemos que a equidade não deve ser garantida apenas no acesso à escolarização. É preciso levar em consideração as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar, pois só assim, assegura-se de fato a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão dos seus estudos. Sabemos que as dificuldades identificadas neste trabalho não são específicas das mulheres do campo; elas são comuns a milhares de mulheres trabalhadoras deste país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Lutei pelo bom, pelo justo, pelo melhor do mundo”
Olga Benário

A estrutura econômica da sociedade brasileira gera profundas contradições no nosso meio social. Em se tratando do campo, este sempre foi marcado pela luta de classes entre latifundiários e trabalhadores e trabalhadoras rurais. Estes últimos, espoliados da terra, lutam pela sua posse como forma de garantir a produção material de sua existência.

É graças à resistência de homens e mulheres no meio rural que o campo ainda é palco de disputas. Ele não se configura apenas pela prática do agronegócio ou pelo turismo rural. O campo possui ribeirinhos, extrativistas, agricultores, entre outros. Nos últimos anos o campo tem apresentado uma nova configuração a partir da criação dos assentamentos de reforma agrária, trazendo com ele novas estratégias de disputa pela terra e por distribuição de renda que vêm dinamizando o meio rural brasileiro.

A criação de um assentamento gera a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas- educação, saúde, transporte e produção que atendam às necessidades das comunidades assentadas. Como estão localizados no campo, os assentamentos, além de desconcentrarem a propriedade da terra, chamam atenção dos gestores públicos para a realidade em que vivem os povos no campo, fomentando a necessidade de políticas específicas para o meio rural. Esta visibilidade só foi possível graças à organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais através dos movimentos sociais do campo.

É fruto dessa luta dos movimentos sociais do campo que a Educação do Campo tem se constituído como uma possível proposta de educação, para o campo brasileiro associando as transformações do trabalho à educação e é fruto desta luta que o PRONERA tem proporcionado a escolarização em todos os níveis para assentados e assentadas de áreas de reforma agrária. A nossa pesquisa mostra que a parceria realizada entre universidades públicas, PRONERA/INCRA/MDA e movimentos sociais do campo tem proporcionado a inserção de trabalhadores e trabalhadoras rurais no ensino superior, dando a eles/as uma possibilidade que sempre lhes foi negada. Além de assegurar o acesso à universidade, os

cursos especiais asseguram a formação técnico-científica a assentados e assentadas, colocando-os/as em condições de igualdade para lidarem com a diversidade do meio rural e com as tecnologias da contemporaneidade, respondendo também à demanda de formação de profissionais de educação e outras áreas para atuarem no campo brasileiro.

Com base nos dados quantitativos levantados, os cursos especiais do PRONERA têm sido uma via de acesso para as mulheres do campo ao ensino superior, pois no universo pesquisado elas são a maioria. Assim como nos cursos regulares as mulheres são maioria no ensino superior, nos cursos especiais do PRONERA elas também o são. O que ainda persiste, tanto nos cursos especiais como nos regulares, é a presença de mulheres em áreas historicamente ocupadas por mulheres, tidas como femininas. Uma possível explicação para a concentração das mulheres nas licenciaturas é o fato de elas já exercerem a profissão de professoras nos assentamentos em que residem, mesmo sem a formação superior. Sendo assim, a formação auxilia no exercício da profissão, já que são elas as responsáveis pela escolarização das crianças e jovens assentados. Os cursos de licenciatura contribuem ainda para a formação de profissionais qualificados para atuarem na educação no meio rural.

Os dados pesquisados mostram também a dificuldade que as mulheres enfrentam para se inserirem em cursos como o de Engenharia Agrônômica, que tem predominância masculina, o que leva a crer que há uma reprodução da lógica de que os homens devem ocupar os cursos considerados masculinos.

Ao analisar as entrevistas, é possível inferir que apesar das dificuldades enfrentadas, o acesso ao ensino superior tem contribuído para o empoderamento das mulheres assentadas, pois elas se sentem mais respeitadas pela família, pela comunidade, participam mais da vida política do assentamento e têm mais autonomia para tomada de decisões. As respostas mostram que o conhecimento tem trazido mudanças significativas para suas vidas, na medida em que conseguem sair do espaço privado e passam a ocupar o espaço público. Se o acesso aos programas de geração de renda é um elemento importante para o empoderamento das mulheres do campo, a nossa pesquisa mostra que o acesso ao ensino superior também contribui para empoderá-las.

O acesso ao conhecimento científico via ensino superior tem assegurado às mulheres mais respeito junto as suas comunidade. Graças à aquisição desses conhecimentos, elas se sentem em condições de igualdade para disputar os espaços políticos junto aos companheiros

nos assentamentos. Neste sentido, o conhecimento se converte em ações para o seu próprio empoderamento.

No que diz respeito à emancipação, identificamos nas respostas das estudantes alguns indícios de que o conhecimento amplia as suas possibilidades de emancipação. São eles: a mudança de visão de mundo das estudantes; a compreensão das relações sociais e a maior participação política delas nos espaços de tomadas de decisão. Estes elementos são indicadores de uma educação emancipadora e têm se convertido em emancipação das mulheres, na medida em que elas usam esse conhecimento adquirido em seu favor para transformar as relações de desigualdades a que são submetidas na família, na comunidade e na sociedade.

Não podemos deixar de considerar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres do campo para estudar. Dentre essas dificuldades merecem destaque o difícil acesso à escola, o casamento e o trabalho, que acabam contribuindo para que as mulheres se afastem das salas de aula, fazendo com que elas levem até 20 anos para concluir a educação básica. Diante das dificuldades, as mulheres interrompem o processo de escolarização para responder a outras demandas como casa, criação dos filhos, trabalho, etc. Vale destacar que tais dificuldades enfrentadas pelas mulheres durante a educação básica persistem no ensino superior.

A análise dos dados desta pesquisa pelo viés da educação emancipadora, somente é possível graças à contradição que é própria da educação, pois, esta tanto educa para conformar quanto para transformar. A educação emancipadora na atual ordem social tem sido forjada pela resistência de trabalhadores e trabalhadoras que, ao lutarem contra o atual modelo de desenvolvimento do campo brasileiro, conquistam o direito de estudar e se apropriam do conhecimento como uma estratégia para transformar a realidade em que vivem. A apropriação que as estudantes de Engenharia Agrônômica e de Pedagogia da Terra têm feito do conhecimento tem sido indicadora de uma educação emancipadora, pois elas têm tomado consciência da condição de subordinação a que são submetidas fruto da luta de classes e das diferenças de gênero que são construídas socialmente. Na perspectiva da emancipação, a educação é mais democrática, visto que esta busca respeitar o conhecimento oriundo da vida, dos movimentos sociais, levando à conscientização dos educandos e ao desenvolvimento da práxis, além de propor o estabelecimento de uma nova relação entre trabalho e educação.

Sabemos que as mulheres que constam neste estudo são parte de uma totalidade maior que é o universo de milhares de assentadas que vivem no meio rural brasileiro e que não têm assegurado o direito de acesso e permanência na escola, o que faz com que neste meio ainda existam os maiores índices de analfabetismo entre as mulheres. Isto não significa que tais índices não possam ser superados, a partir do momento em que as políticas públicas levarem em consideração as necessidades e as dificuldades que são próprias das mulheres, elas estarão, de fato, assegurando a equidade no acesso e no resultado, possibilitando assim escolarização/formação das mulheres trabalhadoras do campo e da cidade neste país.

A realização deste trabalho permitiu-nos mergulhar no universo de estudantes camponesas que vencem diariamente as adversidades impostas pela vida pelo fato de serem mulheres, trabalhadoras, mães e esposas para estudar. Mostrou também como acesso ao ensino superior e ao conhecimento científico proporcionados pela formação são elementos fundamentais para seu empoderamento e emancipação.

Diante do pequeno número de trabalhos na área, este estudo espera contribuir para a compreensão da educação da mulher e as relações de gênero no sistema educacional brasileiro. Entendemos que este trabalho abre a possibilidade de novos estudos na área, uma vez que não se tem aqui a pretensão de exaurir a discussão sobre o assunto.

Vale salientar que a dimensão da pesquisa não permitiu identificar mudanças na família com relação à divisão das tarefas domésticas e ao estabelecimento de novas relações sociais de gênero nos assentamentos, o que não significa que elas não aconteçam, pois as mulheres desta pesquisa, mesmo sendo parte de uma totalidade maior que são as mulheres assentadas, identificam dificuldades que só são enfrentadas por elas pelo fato de serem mulheres. Considerando que socialmente a educação dos/as filhos/as é atribuída a mãe, é possível que elas eduquem as crianças para o estabelecimento de relações sociais mais igualitárias entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, independentemente da classe social, da raça e do sexo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. O destino incerto da educação entre os assentados rurais do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- AUD, Daniela. Formação de Professores: um estudo dos Cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da USP, 1999.
- BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: uma introdução metodológica**. Tradução: Antonia Lewinsky. S.O.S Corpo, Recife, 1993.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº. 36/2001. Brasília: MEC/CNE, 2003.
- BRUSCHINI, Cristina & Amado, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de pesquisa, nº 64, p.4-13, fev., 1988.
- CALDART, Roseli Salete. “Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. v.4. Brasília, 2002.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Sem terra com poesia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARNEIRO, Maria José. “Mulheres no campo: notas sobre a participação política e a condição social do gênero”. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**. v.2. p.11-22, Jun., 1994.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. Educação na reforma agrária: PRONERA, uma política pública? Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Ceará, 2006.
- CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. “A universidade pública sob nova perspectiva”. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v.24.p.05-15, set/out/nov/dez.
- CORDEIRO, Rosineide de Meira. “Vida de Agricultora e história de documentos no sertão central de Pernambuco”. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis. v.15. nº 2, mai/ago, 2007.

CRUZ, Maria Helena Santana. “Questões sobre a cidadania, trabalho e gênero”. In: **Cadernos UFS- Serviço Social**.v.X faz,1,2008.

_____. **Trabalho, gênero, Cidadania: tradição e modernidade**.São Cristóvão: editora UFS,2005.

_____. “Um mundo dividido: o gênero nas universidades do norte e nordeste”. In: Passos, Elizete Silva. **Radiografia da Presença da Mulher na Universidade Federal de Sergipe**. Salvador, 1997.p.259-283.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene N. et al. **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: Fundamentos epistemológicos e políticos. 10ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

COSTA, Marilda de Oliveira. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso de Pedagogia da Terra, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/ MT. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre universidade X movimentos sociais X Governo Federal. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de São Paulo, 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. “Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas”. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo.v. 30. p.73-89, jan/abr, 2004.

DEERE, Carmem Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: editora da UFRGS,2002.

DELGADO, Nelson Giordano. Política econômica, neoliberalismo e agricultura. In: COSTA, Luiz Flávio Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo (org).**Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: EDUR, 2008 p.200-237.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: **MARX, Karl, ENGELS, Friedrich**. Obras escolhidas, volume 3. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

ESMERALDO, Gema Galgani S.L. A produção de um Devir Minoritário em Mulheres Sem Terra. In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. UFSC. Florianópolis, 2007.

FALQUET, Jules. Três Questões sociais “progressistas”: contribuições da teoria feminista à análise dos movimentos sociais. Texto acessado no site www.nead.org.br em 28/08/08

FERNANDES, Bernardo Mançano. “ Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA,2006.p. 27-49.

_____. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GIGLIO, Paulo César. Programas e práticas de formação docente: análise de dissertação e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995. *Psicologia da Educação*, nº 6-7, jun. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** 8ª ed. São Paulo: contexto, 2006. p. 640-667.

GORENDER, Jacob. Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro. In: STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje.** Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1994. p. 15-44.

HOLANDA, Maria Iolanda Maia. A construção da identidade coletiva dos sem terra: um estudo a partir do cotidiano dos alunos/as do PRONERA. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 10ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: Cadernos SECAD 2/ MEC, 2007.

HONÓRIO, Renata Gonçalves. Acampamentos: novas relações de gênero (con)fundidas na luta pela terra do Pontal do Paranapanema. Site www.nead.org.br em 28/08/08.

INEP- **Panorama da Educação do Campo.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

JANATA, Natacha Eugênia. “Fuxicando” sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas- jovens- mulheres de assentamentos do MST. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. “Conhecimentos e práticas nos movimentos sociais: epistemologias para pensar a pesquisa em educação”. In: NASCIMENTO, Jorge C. do. (org). **Problemas de educação escolar e extra-escolar.** São Cristóvão: Editora da UFS, 2005.

_____. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

_____ e TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos Sociais: Tensões e Aprendizagens. (artigo) UFS, 2008.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Israel.Fsc, e MOLINA, Mônica C. (Orgs) **Por uma Educação Básica do campo**- Memória, Coleção de Cadernos Por uma Educação Básica do Campo.v.1, Brasília,1999.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. v.4. Brasília,2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, Denise Mesquita de. A construção da subjetividade de mulheres assentadas pelo MST. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MUNARIM, Antonio. “Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.p.15-26.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (Doutorado)- Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2003.

_____ e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. v.5. Brasília, 2004.

NADER, M. Beatriz. Do destino biológico ao destino social: unidades domésticas gerenciadas por mulheres-1970/1995. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da USP, 1996.

NAVAJAS, Ana M. Mulher e trabalho: duplo preconceito. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da USP, 1995.

NODARI, L. C. L. Núcleos femininos no meio rural do Nordeste do RS: o proposto e o real da ação educativa dos comunicadores. 1987. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

NÚÑEZ, Carla Patrícia. O educativo das relações de gênero no assentamento Águas Claras: algumas considerações sobre tempo, trabalho e lazer. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS,1994. p.45-67.

OLIVEIRA, Djacira. O protagonismo das mulheres nas lutas e movimento sociais do campo. In: MAIA, Sylvia Maria dos Reis (org). **Assentamentos Rurais: estudos realizados na Bahia e em Sergipe**. Salvador: Editora FIB,2007.p.17-53.

OLIVEIRA, Neilza Barreto. **A contribuição das mulheres na luta pela Reforma Agrária, no Estado de Sergipe**. Projeto de Doutorado. São Cristóvão, 2006.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Neoliberalismo, políticas de terra e reforma agrária de mercado na América Latina. In: SAUER, Sérgio; PEREIRA, João Márcio Mendes (org). **Capturando a terra. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p.13-47.**

PEREIRA, Verbena Laranjeira. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene N. et al. **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2004.

Relatório Técnico-Pedagógico do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária de Sergipe. PRONERA. Aracaju, 1998/1999.

Relatório Parcial do PRONERA, 2000.

Relatório Final do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. São Cristóvão, 2003.

Relatório final da pesquisa “A mulher e a construção da paz no campo em Sergipe: contribuições para a educação do campo”.São Cristóvão, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: NUP/UFSC, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 5ªed. Petrópolis: Editora Vozes,1984.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Reforma agrária e distribuição de renda. In: STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS,1994. p.105-136.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.27.p.47-68, jan/dez.,2001.

_____. “Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo”. In:**Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. p.515-540.2/2001.

_____. **Mulher e Educação Formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília:INEP/ reduc, 1990.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de Luta ou “coordenadoras de painéis”? As relações de gênero nos assentamentos rurais**. Brasília: UNESCO,2000.

SAUER, Sérgio; PEREIRA, João Márcio Mendes. História e legado da reforma agrária de mercado no Brasil. In: SAUER, Sérgio; PEREIRA, João Márcio Mendes (org). **Capturando a terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.p. 173-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Antônia Fernanda da Silva. O PRONERA e a importância da escolarização na visão de assentados rurais do sertão do Estado de Sergipe. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica- SP, São Paulo, 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. Cadernos de pesquisa, nº 64, p.38-47, fev.,1988.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Rede de Movimentos Sociais**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, Centro João XXIII, 2005.

SILIPRANDI, Emma. “Urbanas e Rurais a vida que se tem a vida que se quer”. In: **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SILVA. José Graziano da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS,1994. p.137-143.

SILVA, José Gomes da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: ed. Universidade/ UFRGS,1994. p.165-190.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.p. 60-93.

SILVA,Cristini Bereta da. “Relações de gênero e subjetividade no devir MST”. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. v.12. nº 1,p. 269-287, jan/abr., 2004.

SOBRAL, Maria Neide. **História Oral da vida camponesa: assentamentos de reforma agrária em Sergipe (da prática social à prática de Alfabetização)**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamento rurais no Pontal do Paranapanema. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, Maria Antônia. “A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores/as rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.12. nº36. p.443-461.set/ dez., 2007.

SOUZA, Suzane Tosta. Da negação ao discurso “Hegemônico” do capital à atualidade da luta de classes no campo brasileiro. Camponeses em luta pelo/no território no sudoeste da Bahia. Tese de Doutorado. São Cristóvão, 2008.

SPONCHIADO, Justina Inês. Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação da PUC-SP, São Paulo, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo et al. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2ªed. Tradução: Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UnB/ UFRN/UFS. **Observatório da Educação - A Educação Superior no Brasil (2000 – 2006)**: uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. Projeto de Pesquisa Edital 01/ 2006 INEP/CAPES. Brasília, Natal, Sergipe.

VIGOLVINO, M. D. Mulher-professora rural: vida e trabalho.1989. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica-RJ, Rio de Janeiro,1989.

VENDRAMINI, Célia Regina. Ocupar, resistir e produzir- MST: uma proposta pedagógica.1992. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

WERLE, E. T. A consciência do processo evolutivo da condição da mulher no meio rural e urbano. 1992. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica-RS, Porto Alegre,1992.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Capitalismo Histórico seguido de a Civilização Capitalista**. Portugal: Estratégia Criativa, 1999.

II Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural. MDA/INCRA. Brasília, 2003.

II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236p.

ANEXO(S)

Anexo A - Roteiro de entrevista para as alunas do curso de pedagogia da terra, ofertado pela UFS via PRONERA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA, OFERTADO PELA UFS VIA PRONERA.

- 1- Nome: _____
- 2- Idade _____ Estado civil: _____
- 3- Nome do Assentamento que mora: _____
- 4- Qual a renda média familiar? _____
- 5- Trabalha? () sim () não. Se trabalha faz o quê? _____
- 6- Onde cursou o ensino fundamental ? _____
- 7- Onde cursou o ensino médio? _____
- 8- Quanto tempo passou para concluir o ensino fundamental e médio? _____
- 9- Você parou de estudar por algum motivo? _____
- 10- Qual(is)? _____

- 11- Porque escolheu o curso de Pedagogia da Terra ?

- 12- Você tinha o sonho de fazer um curso superior? _____ Qual? _____
- 13- Você está estudando mudou sua vida em quê? _____

14- Quais as dificuldades que você enfrenta para estudar? _____

15- Sua relação com a família, dentro de casa, mudou por você está estudando? _____

16- Dentro do Assentamento sua relação melhorou depois que você começou a estudar? _____

17- Há quanto tempo você está engajado no MST? _____

18- O que mudou na sua vida depois do assentamento? _____

19- Quais as dificuldades que você mulher enfrenta para estudar e que seus companheiros de curso não enfrentam para estudar? _____

20- Como é o relacionamento entre homens e mulheres durante o período intensivo de aulas? Eles ajudam nas atividades diárias? _____

21- De que forma o conhecimento que você tem adquirido no curso tem sido útil na sua vida? _____

22- Você pretende continuar estudando após terminar este curso? _____

23- Terminado o curso qual o seu sonho? _____
