

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na
transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas
do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO**

Maria de Lourdes Soares Pereira

Brasília-DF
2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na
transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas
do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO**

Maria de Lourdes Soares Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para o título de Mestre.

Brasília-DF
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1016978.

P436c Pereira, Maria de Lourdes Soares.
As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo
na transformação das relações de gênero : um estudo
de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia
de Fomosa/GO / Maria de Lourdes Soares Pereira. --
2014.

xi, 88 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Mônica Castagna Molina.

1. Educação do campo. 2. Mulheres do campo - Condições
sociais. I. Molina, Mônica Castagna. II. Título.

CDU 37.018.523

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na
transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas
do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO**

Maria de Lourdes Soares Pereira

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina (UnB)

Prof^a. Dr^a. Laís Maria Borges de Mourão Sá (UnB)
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Vera Margarida Lessa Catalão (UnB)
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Eliete Ávila Wolff (FUP)
(Suplente)

DEDICATÓRIA

A Deus pela graça da vida.

À mainha (*in memorian*) por ter acreditado e cuidada do de mim.

Aos meus filhos, Ariosvaldo Júnior e Rodrigo pela paciência, cumplicidade e companheirismo.

Às minhas tias Amparo e Tereza pelos ensinamentos.

Aos meus primos Dedé, Tânia, Jackson, Jardelson, Nil e Joseilton, muito obrigada.

À minha querida e amada Desterro, pelo cuidado e compreensão.

Às queridas mulheres protagonistas desse trabalho, do Assentamento Virgilândia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai.

Aos meus filhos Ariosvaldo Júnior e Rodrigo por saber respeitar e compreender minhas ausências.

Aos meus pais, José e Terezinha.

Aos meus irmãos e irmãs.

A minha sobrinha Lívia pelas orações e ombro amigo.

A minha fiel escudeira Neves, pelas orações, apoio, idas e vindas.

A dona Fátima e seu Esperidião (*in memoriam*).

Aos queridos amigos Luis e Rosário, pela paciência e solidariedade.

Ao dileto amigo Aldeny Lopes, pelas contribuições na qualificação desse projeto.

Ao meu querido amigo Cleison, pela ajuda nas horas de insegurança e pelas ricas contribuições para a realização desse trabalho.

A Professora Dra. Mônica Castagna Molina, minha orientadora, pela paciência, compreensão e generosidade, diante das minhas limitações, pelo seu interesse no meu crescimento, pelo apoio nos momentos de medo e insegurança, muito obrigada.

Às mulheres do Assentamento Virgilândia que juntamente comigo foram protagonistas nesse trabalho, muito obrigada.

À Escola Estadual do Assentamento Virgilândia.

Às professoras Dra. Laís Mourão, Dra. Vera Catalão e Dra. Eliete Ávila pelas contribuições dadas na qualificação e depois, pela generosidade e solidariedade e agora pela participação em minha banca de defesa, muito obrigada.

Às companheiras no caminho, Catarina e Juliana Andrea.

Vento Contra

Vento contra é pra voar mais alto
Mais forte mais bonito mais leve,
Vento contra é pra sair do chão dar o salto
Mais solto mais longe menos breve;
Vencer a gravidade dos graves
Semear a gravidade do vôo sobre os entraves
Vento contra é pra voar sem rumo
Mesmo que a linha ensine o valor do prumo

TTCatalão

RESUMO

A Educação do Campo, como projeto alternativo de sociedade coadunado aos Movimentos Sociais, tem se empenhado na luta e na conquista de políticas públicas para o campo. Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo, com sua proposta diferenciada e específica, é parte dessas políticas públicas que visa em conjunto com os (as) camponeses (as) construir um modelo de educação contra hegemônico voltado para o respeito e as especificidades dos povos do campo. Assim este trabalho busca compreender as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo nas rupturas das relações de gênero com as mulheres egressas e estagiárias de diversas turmas, oriundas do Assentamento Virgilândia, Formosa- Goiás. Pretendemos identificar os protagonismos vivenciados por elas com visibilidade às áreas política, social, econômica, bem como a convivência delas em família e na comunidade, rompendo uma estrutura histórica de dominação e exclusão que durante séculos a elas foi imposta de uma cultura patriarcal hegemônica. O referido trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação caracterizada pela história de vida, onde utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada gravada. Num primeiro momento, a trajetória de vida dessas mulheres revela um cotidiano de exclusão e subordinação pela sua condição de mulher camponesa alijada dos seus direitos também pela falta de acesso à educação. Num segundo momento, em decorrência do acesso à LEdoC, percebe-se sinais de ruptura e emancipação dando novos sentidos e significados à vida dessas mulheres e construindo estratégias de resistência frente às posturas de discriminação.

Palavras-chave: Educação do Campo – Licenciatura em Educação do Campo – Cultura – Relações de Gênero – protagonismo.

ABSTRACT

The Rural Education as an alternative project of society allied to social movements has been engaged in the struggle and the promotion of public politics to the country. In this sense, the Teaching Qualification in Rural Education (LEdoC) with its distinctive and specific proposal is part of these public politics that, together with the peasants, aim build a model of counter-hegemonic education facing to the respect and the specificities of rural populations. Thus, this work aims to understand the contributions of the Teaching Qualification in Rural Education in the disruptions of gender relations with leaving and trainee women of various classes, arising from the rural settlement Vigilândia, Formosa, Goiás. We intend to identify the protagonisms experienced by them with visibility to the political, social, economic areas as well as living together in family and community, breaking a historic structure of domination and exclusion, and a hegemonic patriarchal culture that for centuries they have been forced to live. Such work is situated in the field of qualitative research in education characterized by life history, where we used a recorded semi-structured interview. At first, the history of life of these women reveals a daily life of exclusion and subordination by their condition of being peasant women jettisoned of their rights, also by the lack of access of education. Secondly, due to access the LEdoC, one sees signs of rupture and emancipation giving new meanings to the lives of these women and building strategies of resistance to the attitudes of discrimination.

Keywords: Rural Education – Teaching Qualification in Rural Education - Culture - Gender Relationship - protagonism.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASSPV	Associação de Produtores do Projeto de Assentamento Vigilândia
CEBEP	Conflitos Estruturais Brasileiros
FUP	Faculdade UnB Planaltina
GO	Grupos de Organicidade
IOE	Inserção Orientada na Escola
IOC	Inserção Orientada na Comunidade
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
T E	Tempo Escola
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PNERA	Pesquisa de Diagnóstico da Oferta e da Demanda Educacional nos Assentamentos da Reforma Agrária

Lista de figuras

FIGURA 1 - Matriz curricular	32
---	-----------

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – SALA DE APOIO À SAÚDE NO ASSENTAMENTO VIGILÂNDIA.....	54
FOTO 2 – VISTA LATERAL DA ESCOLA ESTADUAL DO ASSENTAMENTO VIGILÂNDIA	55
FOTO 3 –FACHADA DA ESCOLA ESTADUAL ASSENTAMENTO VIGILÂNDIA	60
FOTO 4 – BIBLIOTECA DA ESCOLA ESTADUAL DO ASSENTAMENTO VIGILÂNDIA.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	8
OBJETIVO GERAL	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	16
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS E LIMITAÇÕES	16
1.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS	29
CAPÍTULO 2: A QUESTÃO DE GÊNERO	39
2.1 GÊNERO NO CAMPO	43
CAPÍTULO 3: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	48
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	53
3.3 COLETAS DE DADOS E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE.....	57
CAPÍTULO 4: O RESULTADO DA ESCUTA.....	63
4.1 A PALAVRA DAS MULHERES CAMPONESAS	63
4.2 A FALA DOS DOCENTES	73
4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	76
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	85
APÊNDICE A.....	85
APÊNDICE B.....	86
APÊNDICE C.....	87
APÊNDICE D.....	88

INTRODUÇÃO: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Início este texto relatando o trajeto percorrido até o objeto de pesquisa, articulando o passado com o presente, considerando o contexto histórico em que nasci e fui criada no sertão paraibano castigado pela seca, fome e muitas privações.

Sou a nona, de um total de 15 filhos, meus pais Terezinha e José, agricultores, morando e trabalhando em terras alheias tinham poucas condições financeiras e muitas dificuldades para manter a família. Cresci vendo a luta de meus irmãos e irmãs no campo, sem acesso à educação, sofrendo todo tipo de dificuldades. Às mulheres da casa, além de todo trabalho considerado doméstico, era destinado também, só que visto como ajuda, o trabalho da roça.

De todos os meus irmãos e irmãs eu fui a única que foi para a cidade ainda criança, para morar com minha avó materna, desfrutando, ainda que com restrições, de uma vida melhor, com mais oportunidades podendo estudar dentro da faixa etária considerada normal no contexto do final da década de 70 toda a década de 80 e o ensino médio no início da década de 90.

Minha avó-mãe lavava e passava roupa como forma de ganhar a vida, durante o dia eu estava na escola e à noite saía com ela para entregar as roupas em diversas casas. Assim fui convivendo nessa realidade, mas sempre a escutando me incentivar a estudar no sentido de melhorar e mudar de vida, servir de referencial para meus irmãos, não deixar que eles esmorecessem e aos poucos dentro das escassas possibilidades dela tentar trazê-los também para escola, na cidade, uma vez que não havia oferta nenhuma de ensino próximo à Zona Rural, onde os mesmos residiam e devido também à frequência com a qual meus pais mudavam de uma terra para outra, sempre em busca de melhores condições de vida.

A partir do Ensino Médio, fui despertando e percebendo as desigualdades sociais e os problemas que afetam a nós, os menos favorecidos e filhos de trabalhadores, considerando também minha condição de jovem negra. Comecei a me engajar no Movimento Estudantil e na Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), da Igreja Católica, Diocese de Patos/PB, o que mais tarde me direcionou para me graduar em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, no Campus de Campina Grande.

Durante a graduação trabalhei como alfabetizadora popular, utilizando o método de Paulo Freire e também como bolsista de extensão, com projetos de agricultura familiar e sustentabilidade, experiências em assentamento da Reforma Agrária no brejo paraibano. Em todas essas experiências vividas, pude observar a maneira e a posição a que era submetida à mulher, o papel desempenhado por ela e aquele determinado pelas relações sociais baseadas na submissão.

Após a conclusão do curso de Ciências Sociais vim para o Estado de Goiás no ano de 1999, onde morei no Jardim Ingá, município de Luziânia, trabalhando como docente tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino, nesta última como contrato temporário, em seguida fui aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no ano de 2001, para lecionar a disciplina de Sociologia na Região Administrativa do Gama, onde trabalho e resido atualmente.

Conhecendo, como aluna especial, a proposta e o projeto de sociedade da Educação do Campo, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UnB, na disciplina Fundamentos da Educação do Campo, ministrada pelas professoras Laís Mourão e Mônica Molina, entendi que poderia me desafiar e trabalhar as questões de gênero a partir da Licenciatura em Educação do Campo, UnB/Planaltina. Encontrei na proposta curricular da LEdoC um espaço de diálogo bastante frutífero para investigarmos como se dão as relações de gênero a partir dela.

É nesse contexto que trazemos os estudos apresentados por Buto e Hora (2008), onde informam que as mulheres representam 47,8% dos sujeitos que vivem no campo, em um universo de aproximadamente 15 milhões de pessoas, sendo que a grande parte não tem acesso à saúde, educação, cidadania.

Confirmando essa realidade, dados censitários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – 1996/97, demonstraram o baixo grau de escolaridade entre os assentados, com o maior percentual entre as mulheres (MELO; SABBATO, 2008).

Com o passar do tempo, através das demandas advindas da organização dos movimentos sociais do campo essa realidade vem gradativamente sendo transformada, inclusive colocando em evidência o aumento da escolaridade feminina no campo.

Esse protagonismo se coloca como fruto de um projeto político e emancipador que comporta reflexões e práticas para além do modelo de escola capitalista, de seus saberes bancários e hegemonicamente sistematizados. Segundo Molina (2008) esse projeto político não é apenas um projeto educativo, é uma perspectiva de transformar a sociedade brasileira como um todo.

Nesse contexto, a Educação do Campo vem se fortalecendo como essa semente germinada em meio aos conflitos, regada pelas problemáticas e conquistas protagonizadas pelos sujeitos do campo no sentido de trazer para si além das questões do campo que a forjaram, tensões que perpassam as relações entre os sujeitos coletivos do campo e que às vezes não são tão evidentes, como é o caso da questão de gênero nas relações sociais.

A Educação do Campo carrega consigo uma concepção de educação emancipatória que é parte de um projeto histórico que não pode ser visto descolado das lutas sociais, assim coloca a escola mais próxima dos desafios de construir uma sociedade de não exploração (CALDART,2012).

Nesse sentido, como parte desse projeto emancipador da Educação do Campo a Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como uma nova modalidade de educação nas universidades públicas, sendo parte da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar no campo (MOLINA; SÁ 2012).

No espaço do Projeto Político Pedagógico da LEdoC a realidade dos sujeitos do campo, suas condições de vida, trabalho, suas especificidades e cultura não podem ser vistas descoladas dessa proposta nem reduzida apenas a escolarização. (MOLINA; SÁ 2012).

Ainda compartilhando das reflexões de Molina e Sá (2012), a Licenciatura em Educação do Campo procura formar educadores capazes de compreender as contradições sociais econômicas e, além disso, construir com os mesmos instrumentos de enfrentamento e superação dessas contradições.

Considerando que a LEdoC é fruto das demandas dos movimentos sociais e se coloca como movimento de caráter contra hegemônico, tendo em vista a forma específica e singular de formação de educadores, nos interessa analisar as contribuições dessa Licenciatura para

romper com as relações de gênero pautadas na dominação patriarcal, no sentido de (re) significar o ser mulher em decorrência do acesso à LEdoC.

As relações entre homem e mulher são também um fenômeno de ordem cultural e podem ser transformadas. A educação, nesse caso, de caráter contra hegemônico, desempenha importante papel, pois por ela podem ser (des) construídos valores, compreensões em relação ao conceito de gênero e este último permite pensar as mudanças sem transformá-las em desigualdades.

De acordo com as autoras Guacira L. Louro (1997) e Eliane Maio Braga (2007), o termo gênero foi utilizado justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica. Para elas, a diferença sexual anatômica não pode ser vista isolada das construções socioculturais onde estão imersas. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino como construção social e histórica (BRAGA, 2007).

A Educação do Campo comporta as ações protagonizadoras dos sujeitos coletivos que cotidianamente vão requerendo e formando circunstâncias de transformação da realidade e das próprias ações educativas, construindo, de acordo com Molina (2008, p.142) a ampliação, o alargamento da consciência dos trabalhadores, um dos importantes frutos desse processo de luta coletiva pelos direitos dos sujeitos do campo, entre eles o direito ao conhecimento e a própria educação. Seus pressupostos estão imbricados a um modelo de educação emancipador e libertário tecendo um protagonismo que diz respeito não somente a efetivação da construção do conhecimento, como também por fazer deste um instrumento de luta eficaz para romper e superar as mais diversas formas de opressão, entre elas, a imposta através das relações de gênero no campo.

A partir do que é a proposta e a compreensão que se tem da Educação do Campo em conformidade com o que nos apresenta Molina (2008) de que “(...) sendo contra hegemônica necessita manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, serem parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação”. (p.139). Nesse sentido analisaremos como a Licenciatura em Educação do Campo contribui para romper com as relações de gênero supracitadas, considerando sua proposta curricular diferenciada e orientada pela Educação do Campo, no contexto do Assentamento Vigilândia, município de Formosa – Goiás.

Temos clareza do quanto às construções sociais exercem força tanto no processo de formação de identidade quanto na própria definição e atribuição de papéis aos indivíduos na sociedade. Essa problemática tem se estendido à mulher “(...) apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida, centrada no espaço doméstico” (TEDESCHI, 2009).

O protagonismo das mulheres camponesas como sujeitos coletivos, a partir do acesso a espaços de formação, capacitação, cursos promovidos por entidades parceiras da Educação do Campo e pelo próprio Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, questiona as relações de poder centradas na dominação das relações de gênero, propondo uma nova identidade feminina e masculina, trazendo para a agenda temática de discussões a problemática das relações de gênero.

Esse protagonismo surge como “construção de um compromisso ético com a Reforma Agrária, dentro dos princípios de solidariedade, cooperação e respeito à diversidade étnica, de gênero e a biodiversidade” (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2009, p.98).

Assim, a bandeira de lutas pela Reforma Agrária e a construção de outro modelo de desenvolvimento da agricultura nacional não pode ser vista descolada de uma gama de elementos que refletem a organização das mulheres do campo, intervindo, participando e ressignificando sua condição de mulher trabalhadora, seja reclamando seus direitos trabalhistas, políticas de saúde e mais recentemente o acesso à educação como um dos instrumentos de emancipação nessa caminhada pela igualdade de gênero e políticas sociais específicas para as camponesas.

Conforme Molina (2010) há uma nova dinâmica nas relações de gênero nos assentamentos da Reforma Agrária. Houve uma intensificação da participação das mulheres nos processos de formação política e principalmente de escolarização formal nos diferentes níveis com desdobramentos nos protagonismos dessas mulheres nos espaços de convivência em seus assentamentos de origem.

Com esse estudo objetivamos investigar em que medida a Licenciatura em Educação do Campo, com sua proposta singular, se interpõe a este movimento e contribui para fazer emergir diferentes formas de representar o feminino, contribuindo para desconstruir estereótipos, combater as violências e opressões vividas pelas mulheres camponesas e proporcionar o acesso à informação para estas.

Trazer a discussão de gênero para o contexto da Escola do Campo nos remete a questão de considerar que a escola é o espaço de (re) construção e avaliação de saberes no sentido de colocá-la como mediadora no processo de reelaborar os padrões sociais de pensar, sentir e agir e não para manter ou substituir formas anteriores, conforme Rocha (2009).

Conforme Rocha (2001), a realidade da escola do campo requer um docente com formação mais ampliada, uma vez que ele precisa dar conta das diversas dimensões educativas presentes no campo. A referida autora compreende que a formação docente multidisciplinar é uma reflexão que exige revisão do modelo de formação nas Universidades brasileiras.

Então é essa a proposta de escola que demanda dos Movimentos Sociais, se articula com a dinâmica e a realidade do campo e se entrelaça com a formação docente comprometida com os projetos sociais do campo, se colocando como instrumento de luta na conquista de direitos, que abre espaço para discussões que muitas vezes não encontramos nos livros didáticos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola do campo deve também garantir, discutir e respeitar questões relativas à discussão de gênero, através de uma formação docente adequada e comprometida com um projeto alternativo de sociedade.

Nesse contexto de luta dos movimentos sociais do campo por terra e educação, considerando as experiências dos povos do campo, surge a concepção de escola do campo, vinda das contradições da luta social e como antagonismo às propostas da escola hegemônica.

Assim, essa concepção não pode ser vista descolada de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente nos processos educativos escolares um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas ligadas a uma formação para uma postura na vida e na comunidade.

De acordo com Molina e Sá (2012), algumas dimensões importantes precisam ser observadas dentro do processo formativo da escola do campo que são o cultivo de estratégias de trabalho que possam trazer a comunidade para dentro da escola; procurar sempre valorizar o interesse do coletivo para além dos interesses individuais, primar sempre pelas experiências

e vivências de práticas coletivas e de acordo com Caldart (2010), buscar estratégias que insiram o trabalho como parte do processo formativo da escola.

Os processos de ensino e aprendizagem, no contexto da escola do campo, não podem ser separados da realidade dos educandos. As diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico devem ser a materialidade do cotidiano dos educandos, construindo estratégias pedagógicas que sejam capazes de ultrapassar os limites da sala de aula, trazendo para dentro dela as contradições da sociedade. É uma escola para além das paredes.

Dessa maneira, desconstrói-se a ideia hegemônica de que a escola é o espaço central da aprendizagem, contribuindo também para a superação do modelo de fragmentação do conhecimento, fortalecendo a formação dos intelectuais orgânicos de que trata Gramsci.

Com base nessas reflexões, considerando o papel primordial da escola do campo na formação de sujeitos críticos, intelectuais orgânicos na visão da coletividade é que tem sido discutida a escolarização em diversos níveis, no sentido de que através do conhecimento sobre o funcionamento da sociedade e seus instrumentos de dominação e subordinação, os sujeitos possam fazer frente a esse modelo excludente de sociedade.

A escola do campo constrói-se no processo da luta histórica, própria dos movimentos sociais de resistência ao capitalismo, tendo sido reconhecida juridicamente, inclusive como escola do campo, em contraponto a expressão escola rural nas Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo, em abril de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Objetivo Geral

- Compreender como a Licenciatura em Educação do Campo contribui para transformar as relações de gênero no contexto do Assentamento Virgilândia – Formosa/Goiás.

Objetivos Específicos

- 1- Verificar quais as motivações de acesso à LedoC pelas mulheres do Assentamento Virgilândia.
- 2- Compreender os aspectos de gênero na formação da LEdoC a partir do PPP e da percepção dos docentes, no contexto do curso.

3- Analisar como se dá a prática pedagógica e o protagonismo das mulheres após a participação nos processos formativos oportunizados pela LEdoC no contexto do assentamento.

Assim o primeiro capítulo do trabalho procura traçar os pressupostos teóricos da Educação do Campo enquanto projeto alternativo de sociedade, sua trajetória junto aos movimentos sociais, proposta e desafios frente a esse modelo de sociedade capitalista. Trata também da Licenciatura em Educação do Campo, como parte desse projeto mais voltado para a educação, que se deu no ano de 2007 na Universidade de Brasília no Campus de Planaltina – DF. O curso pretende formar e habilitar profissionais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto à população do campo.

O segundo capítulo tem como objetivo traçar o conceito de gênero, sua problemática e implicações nas relações entre homens e mulheres a partir do patriarcado de maneira mais ampla e em específico no Assentamento Virgilândia.

O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada no percurso do trabalho. As bases teórico-metodológicas da investigação. A metodologia qualitativa com utilização de entrevista semiestruturada, a opção pelo estudo de caso se deu pelo protagonismo desenvolvido pelas mulheres do referido assentamento, seguido de análise documental.

Por fim, no quarto capítulo, procuro mostrar a realidade e a trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa antes, durante e depois do acesso à LEdoC, ressaltando a importância do protagonismo das educandas.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Contextualização histórica, desafios e limitações

As políticas voltadas para a Educação no Brasil têm deixado a desejar, sobretudo quando se referem ao campo, que tem sido tratado de maneira secundária e de forma excludente, subordinado ao modelo da cidade. Muitos direitos foram negados à população camponesa, principalmente a garantia do direito a uma educação de qualidade, com base nas suas especificidades, que muitas vezes têm sido vistas como atraso.

Mesmo sendo garantido pela Constituição Federal, o direito a uma educação de qualidade não chegou efetivamente ao campo de maneira que lá têm sido constatados os mais graves e profundos problemas que delineiam o retrato da educação, tais como: sujeitos das variadas faixas etárias fora da escola; os mais altos índices de repetência e reprovação; escassez de escolas; desvalorização quanto a salários e formação de docentes.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934, mesmo conhecendo a realidade de país eminentemente agrário, não foi levado em conta essa realidade nos textos que tecem as constituições, evidenciando então um descaso das autoridades da época com a educação do campo como herança de uma sociedade escravista, baseada no latifúndio, segundo texto dos marcos normativos da Educação do Campo (2012), na verdade era um estudo totalmente excludente deixando de fora negros, mulheres e agregados.

Assim dando um salto para dias mais recentes, percebemos que a demanda escolar que vai se formando e tornando-se hegemônica é proveniente das camadas mais abastadas que viam na educação um fator de ascensão social. Mas para os povos do campo a realidade era outra completamente diferente, o abandono para com as necessidades do campo e a ausência de uma consciência do valor da educação para reivindicação de seus direitos, influenciou sobremaneira a consolidação de uma educação que excluiu os camponeses.

De acordo com os marcos normativos da Educação do Campo, somente nas primeiras décadas do século XX, é que entrou na pauta normativa e jurídica do Brasil a educação rural, ainda assim voltada para interesses econômicos e financeiros, sem nenhuma preocupação com a realidade propriamente dita do campo e de seus moradores.

De modo geral encontra-se nos registros dos textos das Constituições um tratamento excludente e de segundo plano dirigido à educação do campo. Assim essa proposta de educação se consolida ao longo do tempo permeada de interesses de grupos hegemônicos. As intervenções feitas nesse modelo no sentido de propor mudanças e transformações condizentes com a realidade dos camponeses decorrem das demandas dos movimentos sociais.

Assim nesse contexto surge a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como ganho importante colocar na pauta de discussão nacional da educação, o campo com suas perspectivas e todas as especificidades, no sentido de promover um distanciamento do paradigma urbano de educação.

Assim as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, institui, entre outros, que a identidade das escolas do campo deve ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, no seu parágrafo único, Artigo 2º. Parte a.

A realidade que deu origem ao movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo, perpassadas por opressão, injustiças e desigualdades que clama por mudanças sociais urgentes e profundas. As pessoas que vivem no campo sentem na pele os sintomas dessa realidade cruel, não se conformando com ela, segundo Caldart (2008).

São sujeitos que resistem e insistem para continuar sendo agricultores a despeito de todas as adversidades encontradas no campo, são sujeitos de luta pela terra, por melhores condições de trabalho, são sujeitos da resistência dos quilombos, indígenas, vindos de tantos outros processos de lutas e resistências frente a um modelo de produção excludente e subordinador.

Essa realidade se coloca como estruturante identitária dos camponeses, deixando bem claro que essa educação é do campo e não pura e simplesmente rural. O movimento por uma educação do campo é condutor de todas as lutas pela transformação das situações de opressão e das condições sociais de sobrevivência no campo.

Nesse movimento se discute um modelo de educação que considere os processos sociais vinculados ao cotidiano dos camponeses, ou seja, não há como educar de fato os povos do campo sem transformar as condições subumanas, considerando que é no bojo dessas lutas que ocorre o próprio modelo de humanização.

O campo possui os mais diferenciados sujeitos que vão desde os pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, pescadores, camponeses, assentados, entre outros, que já estão em processo de organicidade adiantado, outros ainda não. Entre esses grupos há que se considerar também as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração. Assim há os mais diferentes olhares no sentido de conhecer o mundo, a realidade e de buscar solucionar essas contradições.

Na verdade essas diferenças na compreensão do movimento, não apagam sua identidade, nem os impede de traçar aprendizados básicos que possivelmente sejam a característica dessa identidade, então: somos um só povo, a parte do povo brasileiro que está no campo e que tem registrado na história práticas de opressão, discriminação econômica, política e cultural.

Já ficou claro que mesmo nas diferenças é preciso que haja união, pois a divisão só serve para fragilizar e dividir o movimento, favorecendo os processos de opressão e dominação. É de suma importância que haja respeito mútuo diante das diferenças culturais, de gênero, de etnia, entre outros. O respeito às diferenças torna o movimento cada vez mais fortalecido, plural nas expressões e mais capaz de resolver e administrar conflitos.

A Educação do Campo enquanto prática pedagógica se dá em decorrência das diversas práticas que são realizadas entre os educandos, estratégias que têm sido desenvolvidas com os sujeitos do campo, corroborando a questão de que o campo não só reproduz, mas produz uma pedagogia diferenciada para um projeto de formação desses sujeitos.

A Educação do Campo busca também um desenvolvimento do ser humano em sua plenitude, reforçando sua grande finalidade que é a de ação educativa, não qualquer educação, mas aquela onde os sujeitos se humanizam e podem intervir na sociedade num processo de inserção crítica, entendendo que não tem como haver educação sem que esta provoque nos educandos diferenciada abertura primeiramente em si mesma, para uma nova prática onde reconhecem que são sujeitos de sua própria libertação.

Assim a Educação do Campo traz em si lições próprias da dinâmica dos movimentos sociais, como característica, com os quais está vinculada e a torna essa educação diferenciada, no sentido de fazer uma educação que “cultive valores, autoestima, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...” (CALDART:2010).

Embora não se encerre em si mesma nem seja algo que possa caber dentro de um espaço delimitado, a Educação do Campo luta também pela escola, uma vez que a negação do direito à escola aos povos do campo tem sido uma constante na história e também porque a que nele está não corresponde à realidade, servindo de instrumento de dominação e não de emancipação. A escola do campo deve proporcionar debates e uma lógica contrária àquela que expulsa os sujeitos do campo, fazendo com que estes não assumam sua identidade de camponês, negando a si e ao processo possível de intervenção na realidade. Para fazer uma escola do campo é preciso olhar para o movimento social do campo, construir e pensar uma escola para eles, mas com eles.

Esse projeto de educação entende que deve haver uma valorização da tarefa de educadores e educadoras, como partes importantes na luta de resistência no campo. Aqui o conceito de educador (a) ultrapassa a sala de aula e se estende à comunidade e ao movimento social, sem, contudo descaracterizar a especificidade dessa tarefa, daí porque a necessidade de uma formação específica para os educadores do campo.

Essa formação deve inclusive levar em consideração que sejam *do* e a partir do povo que vive no campo, como isso deve ser feito é motivo de reflexão para se pensar em estratégias que tornem possível essa realidade de investimento e formação de profissionais para atuarem no campo.

Assim Caldart (2010) chama a atenção para o fato de que quando houver uma combinação da cultura do direito à escola com a do dever de estudar, entendendo aqui estudar de maneira mais ampla do termo, os sujeitos que vão sendo formados nesse Movimento passam a discutir algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que a escola quer ou precisa.

Para cada nova escola que se conquista num assentamento ou, antes mesmo num acampamento, cada jovem e adulto sem-terra que se alfabetizam, cada curso de formação que se cria para formar esses trabalhadores e as trabalhadoras da terra e do Movimento ajudam a constituir a identidade do sujeito Sem Terra. Podem não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo, (cada escola que se abre no campo, mais de uma se fecha no processo de exclusão social galopante), mas certamente são um sinal importante deste processo cultural de humanização que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades. (CALDART, 2010, p.112)

Assim sendo, fica claro que a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e idéias que forjaram o meio e a escola rural. Dessa maneira, é que se vem constituindo no curso de Licenciatura uma estrutura que se organiza a partir da presença dos estudantes como tal, dos estudantes como coletivos sociais e como sujeitos envolvidos com a família, o trabalho, o lazer e com a natureza. Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Torna-se urgente uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora.

Para Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 13

Só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto novo de desenvolvimento para o campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza.

Assim sendo, a partir de outro olhar sobre o campo, a Educação do Campo se coloca em contraponto ao olhar preconceituoso, negativo e seu lugar no modelo de desenvolvimento, que tem colocado o povo do campo à margem, deixando o campo como atrasado, inferior, arcaico em detrimento de um imaginário que coloca o espaço urbano como caminho único de desenvolvimento, sucesso econômico, o que deu base para a implementação de um modelo de agricultura distante da realidade dos povos do campo.

Na sociedade moderna, os documentos oficiais sobre a educação no Brasil a população rural, caiu no esquecimento e descaso, aparecem de maneira pejorativa o campo não tende necessariamente a desaparecer, mas é necessário um projeto de educação que contribua para

com a realidade do campo. Um dos principais problemas que se coloca hoje no campo é a escassez de dados e análise sobre esse tema, que de certa forma para os autores supracitados já deixa claro o descaso com a questão. Ainda que sem muitos dados ou produção científica é possível, não é difícil a realização de um diagnóstico, é possível com base em algumas informações e com uma rápida observação da realidade.

Acerca da formação docente no campo, é nesse contexto que se encontra o maior número de professores leigos, pois são mínimas as possibilidades de formação de professores no meio rural, e também os programas de formação oferecidos, seja magistério, seja os superiores, não tratam das questões do campo, nem onde a maioria dos futuros docentes irá trabalhar é feita essa reflexão acerca dos problemas e especificidades do campo, se o fazem, é a partir de abordagens discriminatórias, colocando os sujeitos com inferiores.

Os autores citam alguns dos problemas mais recorrentes nas escolas do campo:

- Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- Em muitos lugares atendidos por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
- Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- Alheia a um projeto de desenvolvimento;
- Alienada a dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
- Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- E em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/das estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

Alguns pontos que devem ser levados em conta para construção de um projeto de campo mais digno, a partir das concepções da Conferência por uma Educação do Campo:

- Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo;
- Acesso de toda população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte o ensino superior;
- Gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ação em cada nível e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas;
- Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, visando à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;
- Criação de escolas técnicas regionais que desenvolvam um ensino (fundamental ou médio) ligado à formação profissional para atuação no campo;
- Processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; quer dizer, ninguém deve ser obrigado por concurso, estágio probatório ou por punição a trabalhar nestas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades;
- Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;
- Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
- Apoio à produção e divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto de quem vive no campo;
- Apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam subsídios à implementação de uma proposta de Educação Básica do Campo;
- Proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social tais como estradas, serviços de correio, de telefonia e outros, que permitam a realização de práticas pedagógicas transformadoras através da rede de comunicação;

- Programa de valorização e de apoio às produções culturais próprias e ao intercâmbio cultural;
- Programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos na perspectiva da construção do novo projeto de desenvolvimento do campo;
- Financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que na tenham finalidade de lucro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) realizou a Pesquisa de Diagnóstico da Oferta e da Demanda Educacional nos Assentamentos da Reforma Agrária (Pnera)¹, no sentido de corroborar o que o Movimento da Educação do Campo já denunciava o abandono das escolas rurais pelo Estado.

Então no ano de 2004 a pesquisa foi realizada no sentido de levantar um registro censitário das condições educacionais nas áreas de Reforma Agrária com dados de oferta e demanda educacional nos diversos níveis de escolarização, essa confirmação científica desencadeou diversos impactos e repercussões.

Dentre as várias carências, segundo os dados do referido censo, estão em evidência às taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, com percentual de 23% na área rural e 7,6% na área urbana; as condições das escolas bastante precárias, onde 75% dos alunos não têm acesso à biblioteca, 98% estão em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% estão em escolas que não dispõem de biblioteca.

Essas precariedades desencadearam uma taxa muito baixa de escolarização no ensino médio onde a área rural apresenta 30,6% e a área urbana é de 52% no ensino superior o campo apresenta uma taxa de 3,2% enquanto a área urbana 14,9%.

Assim diante desses dados e de situações e contextos onde os mesmos foram coletados, é que o Movimento da Educação do Campo traz para discussão o abandono das escolas do campo pelo Estado.

¹Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p.19, abr. 2011.

É justamente nessa lacuna deixada pelo Estado que surge a lutados camponeses, através de iniciativas advindas de sua organização nos movimentos sociais como resistência à maneira excludente com que têm sido tratados, cobrando, propondo e construindo um projeto de educação que tenha a identidade do campo e garanta o direito e o acesso de todos a educação, que esta seja emancipatória e transformadora.

Em relação à legislação de acordo com Freitas e Molina (2011), o Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, assim sendo são eles:

Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Parecer nº 1/2006 que reconhece os dias letivos da alternância, também homologado pela CEB.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Também em conformidade com Freitas e Molina percebe-se que:

Dentre os marcos legais conquistados, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010, que alçou a Educação do Campo a política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. (...) A existência de uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades nas quais esta se materializa. (FREITAS; MOLINA, 2011, p. 22).

Nessas circunstâncias, lutar por um projeto de políticas públicas específicas para atender a realidade do campo não significa acirrar a dicotomia campo/cidade, pelo contrário, sinaliza um atendimento diferenciado, considerando as particularidades do campo reafirmando que ser diferente não pressupõe ser desigual, nem inferior.

Com base nessa realidade, não podemos deixar de registrar a relação entre os movimentos sociais do campo com a escola, em específico o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). De acordo com Caldart (2008), a história do MST e de sua luta pela terra não pode ser vista descolada da luta pela escola e por um projeto de educação que seja aberto ao movimento social e a história. Vista dessa forma, a escola é um dos agentes fundamentais para formação da consciência dos sujeitos, incentivando sua mobilização e organização no sentido de que estes façam parte da construção desse projeto de educação emancipador.

De acordo com Caldart, não dá para deixar de fora do movimento de transformação do campo a escola, este movimento seria incompleto por deixar muitos de fora. Não pode ser qualquer escola, apenas as que são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, pois contém e estão contidas nela a realidade específica do campo, suas formas de organização e de trabalho.

Para Caldart é impossível avançar em uma luta tão complexa como a questão da Reforma Agrária no Brasil, se não houver por parte dos sujeitos nela inseridos, o acesso e a dedicação à formação, é imprescindível que estes se abram para aprender com profundidade e rigor a realidade, a raiz estruturante responsável pelos indicadores de tamanha desigualdade social e concentração de renda no Brasil.

A expressão Educação do Campo nasce num primeiro momento como Educação Básica do Campo, em contraponto a forma e conteúdo a expressão Educação Rural, assim Caldart ressalta que:

Como o conceito em construção, a Educação do Campo, sem descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 257)

Caldart chama atenção para o confronto que existe no fato de que não se pode pensar um projeto de Educação do Campo sem questionar a lógica da agricultura capitalista que expulsa os sujeitos do campo, fazendo com que estes percam o sentido de pertencimento, sua identidade de camponês.

É a partir dessa perspectiva que Molina reforça que:

A concepção de educação da expressão Educação do Campo não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educativos: os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização desse território. Essa concepção é constituinte, é estruturante de um determinado projeto de campo que, por sua vez é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade, de nação. Ela não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. (MOLINA, 2009, p. 188)

Considerando que do ponto de vista do modelo hegemônico, é a educação rural e não a Educação do Campo que deve ser incentivada e efetivada pelo Estado, para assim fornecer ao mercado um grande contingente de mão-de-obra fortalecendo as relações capitalistas na agricultura, que Marlene Ribeiro, no Dicionário de Educação do Campo, define a educação rural a partir da:

Identificação do sujeito a que ela se destina que de modo geral é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. (...) para esses sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando esses a frequentam. Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. (RIBEIRO, 2012, p. 293)

A Educação do Campo não se restringe ao campo da educação, de uma educação meramente escolar, questões práticas estão presentes em sua gênese, “seus desafios em curso não se encerram no âmbito dos embates teóricos, embora utilize a teoria de maneira rigorosa como instrumento de análise da realidade concreta” (CALDART, 2012 p.263).

Ainda segundo Caldart (2012):

a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. (p. 259)

Dessa forma, é parte estruturante da Educação do Campo articular a luta pelo acesso a educação pública de qualidade para os sujeitos do campo em contraponto ao controle político e pedagógico do Estado, uma vez que este não representa os interesses dos povos camponeses.

A partir dessas reflexões, pode-se inferir acerca da Educação do Campo, é uma prática social em constante (re) construção, não estando assim encerrada em si mesma, que orienta e suscita questões fundamentais para compreendermos o vínculo entre formação humana e produção material da existência e com as lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Segundo Caldart, sua contribuição original pode vir exatamente pelo fato de ter de pensar esses vínculos a partir de um projeto específico: “Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias”. (CALDART, 2012 p.263).

Conforme Caldart,

Esse projeto ainda afirma como uma de suas especificidades a pedagogia da terra, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra de ambiente, planeta. A Educação do Campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (CALDART 2008, p. 155).

A Educação do Campo, como prática social ainda em construção, tem algumas características pontuais que trazem consigo a significação que seu nome representa:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira.

- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores.
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.

A Educação do campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis.

Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla que do que a pedagogia.

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje na apropriação e na produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado, que não deve ser o educador do povo.

Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Assim apresentadas por Caldart (2012), essas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem.

1.2 A Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, formação e experiências

A educação como um direito de todos não pode ser vista separada da realidade e do contexto socioeconômico cultural dos sujeitos, uma educação que não esteja voltada exclusivamente para preparar indivíduos para o mercado dentro de uma lógica imposta pelo capital. Nessa compreensão, Neto (2009) afirma que sem a vinculação à educação capitalista, esse projeto de educação abre perspectivas para as relações de gênero, da política, das etnias, enfim.

De acordo com Wolff (2011, p.292), a história da educação evidencia que as políticas educacionais não contemplaram os trabalhadores e trabalhadoras que retiram seu sustento e desenvolve sua cultura ligada a terra, às florestas ou às águas. Medidas no âmbito federal, mesmo que de forma lenta, têm forçado ações no sentido de garantir a permanência desses sujeitos no campo, porque entendemos que não se encerra em si mesmo a luta pela terra.

Nessa mesma perspectiva, conquistar uma vaga na universidade não garante que esses sujeitos irão permanecer até o final da formação nessa instituição. A oferta do curso para a população do campo objetiva romper barreiras históricas de acesso e criar condições de permanência desses estudantes na universidade. Os educadores têm ainda o desafio de desconstruir estigmas, atribuições de papéis sociais cristalizados, preconceitos, discriminação, uma vez que grande parte desses educandos são filhos de agricultores, remanescentes de quilombos.

Fruto de uma grande luta, a população do campo chegou até a universidade, vale salientar que, reivindica-se até hoje, políticas específicas para essa população que vive da

terra, no caso da Educação do Campo, era necessário um modelo próprio, que contemplasse as demandas e necessidades dos sujeitos do campo.

Ainda de acordo com a supracitada autora, observou-se que não havia necessidade de um modelo fixo, engessado para a Educação do Campo, constatou-se que esse caminho deveria ser constantemente refeito, ressignificado, a partir da formação desses educadores transformando sempre as demandas da educação do campo. É na própria formação educativa dos educadores que cada lugar vai delineando as suas especificidades, os caminhos que mais se adéquam a cada contexto.

A partir dessa compreensão podemos então perguntar acerca do modelo de escola e de formação que queremos e estamos construindo com e os trabalhadores do campo, visando um processo de formação que se contraponha ao projeto do agronegócio, a uma escola que não valoriza a história e a trajetória de vida de seus educandos, suas experiências, costumes e tradições no trato com a terra, entre outros.

A reflexão freireana acerca da importância dada aos saberes tradicionais e culturais, enquanto complemento para os saberes acadêmicos – científicos, nos remete à importância e ao respeito que deve existir e ser levado em conta na tessitura da proposta de uma Educação do Campo.

Dessa forma a construção dos cursos de Licenciatura não pode ser descolada da própria vida dos povos do campo, onde saber fazer precisa também ser respeitado como parte importante e indissociável das relações sociais. O projeto político pedagógico dessas escolas deve primar pela preservação da identidade da vida no campo, cuidando para que não haja uma fragmentação do conhecimento, segundo Morin, e que a ciência não seja vista como uma fonte exclusiva de conhecimento que não reconhece nenhuma outra forma de saber fora de si.

Considerando essas demandas, preocupações e desafios é que em 2007 é implantada a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília – UnB, e a primeira turma formada no ano de 2011.

De acordo com Molina e Sá, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC – UnB tem como objetivo a escola de Educação Básica do Campo, enfatizando a construção da organização escolar bem como do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino

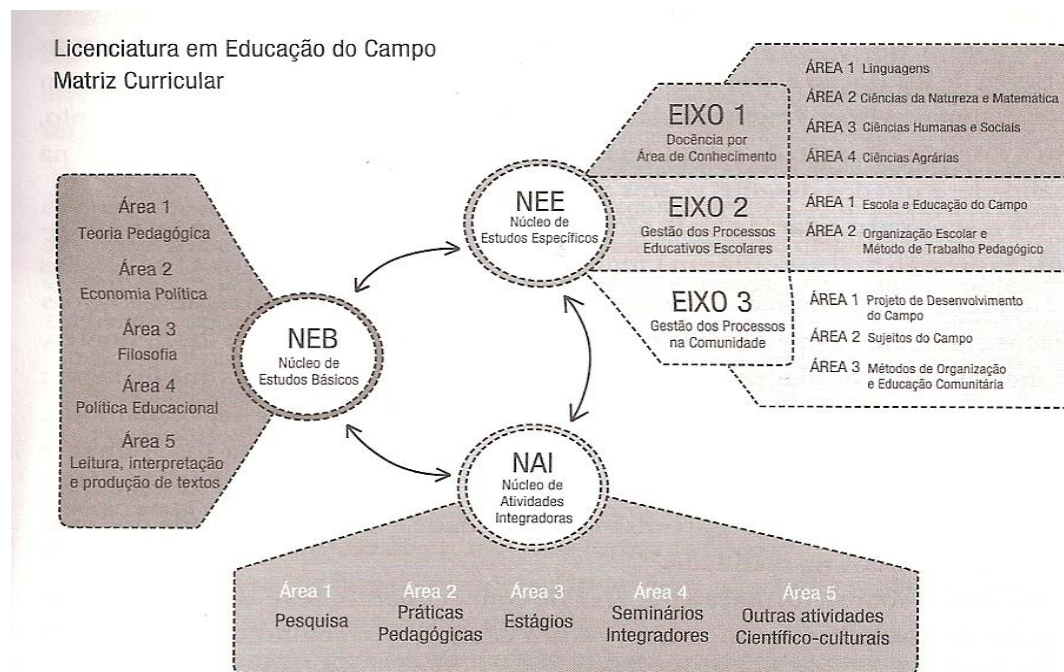
Fundamental e do Ensino Médio. O curso visa à formação e habilitação de profissionais que não tenham ainda titulação mínima exigida pelas leis que regem a educação que desenvolvam atividades docentes ou trabalhos educativos fora da escola, mas dentro da comunidade.

A matriz curricular e a estrutura de organização do PPP da LEdoC são feitos a partir dos históricos anos de experiência adquiridos com a parceria entre MST e UnB, na realização de diversos trabalhos pedagógicos baseados na interdisciplinaridade.

Essa matriz curricular, como se vê abaixo, organiza seus componentes em torno de três núcleos estruturantes, a saber:

- Núcleo de Estudos Básicos que reúne Economia Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica; Leitura; Produção e Interpretação de Textos.
- Núcleo de Estudos Específicos:
 - Eixo 1- Docência por área de conhecimento: Linguagens (Linguísticas Arte e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.
 - Eixo 2- Gestão de processos educativos escolares;
 - Eixo 3- Gestão de processos educativos comunitários.
- Núcleo de Atividades Integradoras: Práticas Pedagógicas, Pesquisa, Estágios, Seminários Integradores, outras Atividades Científico – Culturais.

FIGURA 1: Matriz curricular



Fonte: PPP LEdoC, UnB, 2007.

O curso funciona em sistema de alternância com Tempo Escola (T.E) e Tempo Comunidade (T.C) onde o primeiro acontece na Universidade e o segundo nas Comunidades de origem dos educandos, no sentido de fortalecer a articulação entre educação e suas realidades (MOLINA; SÁ, 2011).

A LEdoC – UnB teve sua aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no ano de 2007, como curso regular, ligado à Faculdade UnB Planaltina (FUP) e oferece um vestibular anual com 60 vagas. O curso proporcionou, até o momento, 360 vagas.

Desde 2008, com a adesão de outras universidades ao projeto da Licenciatura em Educação do Campo, a UnB passa a atender apenas educandos da região Centro-Oeste e não mais das regiões sul e sudeste como era antes. Como resultante das discussões acerca do perfil dos ingressos para o Edital do vestibular da UnB, foram traçadas as seguintes exigências:

a) Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e não tenham formação de nível superior;

b) Outros profissionais da educação com atuação na rede pública da região Centro-oeste que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação superior;

c) Professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

d) Professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à Educação Básica da população do campo;

e) Jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior (MOLINA; SÁ, 2001 p.37).

Considerando a formação escolar como uma das dimensões dos processos formativos, em consonância com a gestão dos processos educativos comunitários é que se pretende formar educadores que consigam entrelaçar a relação da escola com a vida articulando assim escola e comunidade.

Assim, Martins, Coelho e Miranda (2009, p. 96), ressaltam que

é preciso destacar que, em sua particularidade como lugar de formação do professor do campo, o curso (re)significa e qualifica a ação dos sujeitos envolvidos na ação educadora do e para o campo, pois tem sua centralidade na reflexão sobre a educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído.

Essa compreensão nos mostra que não se pode apenas mudar conteúdos, é necessário ir mais além, há que se mudar atitudes, valores, lidando com todas as dimensões do ser humano, no cuidado de formar sujeitos capazes de ler e interferir na realidade onde vivem, como primeiro passo para transformar instâncias outras, procurando romper com as marcas profundas deixadas pelo capitalismo.

Na matriz curricular da LEdoC UnB busca-se superar a fragmentação tradicional imposta pela educação bancária hegemônica considerando que as fronteiras entre as disciplinas são móveis, se transformam historicamente rompendo e quebrando estruturas rígidas e modelos arcaicos, gerando mudança no modo de produção do conhecimento na Universidade e na escola do campo.

Assim, a partir dessa mobilidade o coletivo de docentes da LEdoC considerou importante a criação de mais um componente curricular que não aparece antes na matriz, que é o Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), como forma de articular as questões e conflitos trazidos pelos educandos de seus contextos específicos e da própria realidade Tempo Escola, que são os mais diversos.

O referido componente é um instrumento de discussão onde são tratados a partir do relato dos educandos, obstáculos que se interpõem ao processo de organização social, da formação política e cultural nas comunidades. O objetivo é fazer com que esses sujeitos tenham

uma leitura crítica acerca da correlação de forças em sua comunidade, e sobre as relações de poder que perpassam e definem o funcionamento do aparelho escolar. Visa-se também contribuir para a formação de educadores do campo capazes de identificar contradições no presente, situá-las no curso da história, em perspectiva de totalidade, e formular estratégias de intervenção (MOLINA; SÁ, 2011 p.51).

Como parte do conjunto de atividades previstas durante todo o curso, cada uma em seu devido tempo e espaço, o curso apresenta em seu PPP a Inserção Orientada, que se refere a promover a inserção dos estudantes numa realidade específica, organização, ou território, no sentido de desenvolver um vínculo orgânico com aquela realidade.

A busca pela Avaliação Formativa é tarefa imprescindível no contexto da licenciatura e tem sido prioridade no sentido de contemplar a realidade dos educandos. E é nesse modelo que a LEdoC tem se inserido, na perspectiva de que Avaliação Formativa é toda avaliação que auxilia o estudante a aprender e a desenvolver, isto é, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Considerar a avaliação formativa como um contexto educativo que promova a inclusão e a cidadania entre os sujeitos do campo é assumir que:

- A interação, a comunicação e a mediação entre docentes e discentes constituem uma dimensão coletiva;
- Os estudantes precisam ter clareza do que será avaliado e como será avaliado, mediante retorno permanente do aprendizado;

- É importante observar e investigar o que o estudante já sabe e os caminhos que percorreu para chegar ao aprendizado, para consolidar, assim o ajuste pedagógico, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos;
- A integração do ensino-aprendizagem e a avaliação fazem parte de um conjunto, que envolve a seleção de atividades e sua finalidade, as estratégias, os instrumentos pedagógicos, os espaços e os tempos em que avaliação é desenvolvida;
- O estudante precisa conduzir o processo de auto-avaliação para saber em que estágio se encontra no contexto de ensino-aprendizagem;
- O contexto de ensino-aprendizagem se mostra em processo de observação, análise, reflexão, planejamento e intervenção;
- O retorno de ensino-aprendizagem ocorre por meio do discurso oral ou escrito e/ou de linguagem não-verbal, em enquadres públicos ou privados;
- O ajuste do processo de ensino-aprendizagem possibilita que os meios de formação respondam às características dos alunos, observando os pontos fracos de aprendizagem;
- As escolhas de diferentes instrumentos avaliativos se ajustam à proposta do contexto pedagógico e às suas especificidades; para isso são sugeridos trabalho individual, em grupo (pequeno ou grande), seminários, apresentações, leituras, protocolos verbais, relatórios, memórias e outros instrumentos, conforme indicações necessárias do coletivo (discentes e docentes).

Há a Inserção Orientada na Escola – IOE, onde é desenvolvida uma série de atividades orientadas nas escolas públicas nas comunidades de origem dos educandos visando uma participação ativa de docentes e comunidade nos projetos escolares.

A Inserção Orientada na Comunidade – IOC se dá nas próprias atividades do TC, nas comunidades de origem dos estudantes através de práticas pedagógicas orientadas pelo curso. Essa Inserção significa trazer a escola para dentro da comunidade e esta última para dentro da

escola, possibilitando um diálogo onde as duas partes se entendam, se misture e junta contribuam para a conquista e melhoria de seus direitos.

Através dessa atividade pretende-se, no processo de formação e profissionalização da LEdoC, **preparar** o educador do campo para atuar além da escola, que de acordo com (ARROYO, 2005), a figura do professor e da professora extrapola seu papel escolar, procurando de contínuo uma articulação com a comunidade. Considerando inclusive essa relação tão imbricada entre educador, escola e comunidade de maneira que a escola serve de referencial para reuniões, eventos e se colocando de maneira geral como referência na comunidade, no caso do Assentamento Virgilândia, onde o posto de saúde está construído dentro da escola.

Outro aspecto presente na proposta da LEdoC, que se trabalha também numa proposta emancipatória é a questão da pesquisa nesse processo formativo. A pesquisa é fruto, na perspectiva da Educação do Campo, da articulação pedagógica das atividades de estudo com a construção de conhecimento em curso, integrando o processo de formação do educador, sua estratégia individual e coletiva de intervenção social transformadora em consonância com o conhecimento científico acumulado.

É uma proposta de desenvolvimento metodológico que objetiva o rompimento do método positivista, considerando a construção de um modelo que reflita a realidade de cada contexto e suas especialidades. Dessa forma, segundo Molina e Sá, tanto docentes quanto educandos estão debruçados no sentido de juntos encontrarmos qual procedimento metodológico melhor se adéqua à produção de um conhecimento científico inter e transdisciplinar que possa responder aos desafios da realidade do campo.

De acordo com Molina, é bastante relevante a preocupação com estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas próprias localidades como parte estruturante na construção da proposta da Licenciatura em Educação do Campo formando educadores para atender as demandas, de maneira que seja garantido efetivamente o direito ao acesso e permanência desses sujeitos em suas comunidades de origem, atentando para a questão de entendermos que a luta pela LEdoC, não pode ser vista como um fim em si mesmo, mas um meio, instrumento de acúmulo de forças na construção de um outro modelo de sociedade.

Para os teórico-militantes desse projeto alternativo de sociedade que não se restringe apenas ao campo, são imensos os desafios postos para uma efetiva materialização da LEdoC tal qual tem sido idealizada no sentido de que os obstáculos de natureza políticos, ideológicos, administrativos, entre outros, estão além muitas vezes da compreensão dos mesmos. Cada projeto apesar de único, está interligado ao outro, disso também depende o êxito dessa Licenciatura, sem deixar de lado principalmente o protagonismo de todos os sujeitos que estão imbricados nesse trabalho garantindo que dia após dia esse Projeto Político Pedagógico aconteça.

Compreendendo a importância do protagonismo entre os sujeitos envolvidos na construção dessa Licenciatura, Molina e Sá (2011) apontam que o processo contra-hegemônico, para superação da chamada ideologia da neutralidade científica, procura estabelecer uma matriz multidimensional, colocando em articulação os objetivos formativos e instrucionais, pensando numa realidade concreta, para fazer com que o educador e o educando se sintonizem com a realidade a ser conhecida e explicada. Inverte-se, então, a pergunta sobre quais as áreas de conhecimento prioritárias e quais os conteúdos fundamentais para cada ciência.

A partir dessa abordagem compreendemos que:

Assim a partir dessa orientação, a construção dos Complexos de Estudo, ou de Ensino, segundo Pistrak, é uma metodologia que está em desenvolvimento na Licenciatura em Educação do Campo, visando estabelecer a conexão entre a escola e a vida, preocupando-se com o valor de uso do conhecimento, que deve permitir interpretar e intervir na realidade. Com essa metodologia, considera-se a complexidade do real como uma síntese de múltiplas determinações, com muitas causas e relações simultâneas, que o pensamento organiza através de conceitos e categorias. Sabendo disso, podemos selecionar algumas dessas relações, nunca partes isoladas, e usar os conhecimentos científicos para compreendê-las. Um complexo de estudo é esse conjunto de relações que selecionamos, são escolhas de aspecto de uma realidade integrada, cuja compreensão recusa necessariamente o conhecimento fragmentado. O que conduz à integração. O que conduz à integração não é o plano teórico, mas sim o modo como concebem a realidade. Diversas disciplinas podem usar um complexo como palco para desenvolver seus conceitos. O importante é garantir a unidade teoria-prática. (FREITAS apud MOLINA; SÁ, 2011, p.41)

Acerca das Licenciaturas podemos inferir que muitas têm sido as limitações e dificuldades que estas atravessam, tanto no aspecto de estrutura de receber e manter os educandos bem como no que diz respeito às questões institucionais.

De acordo com Molina (20011, p.344):

A necessidade de organizar os alojamentos; o funcionamento da Ciranda Infantil; as demandas de saúde dos educandos durante o Tempo Escola; a disponibilização de docentes para os cursos não regulares; o suporte logístico para o Tempo Comunidade, entre outras tantas especificidades, tem transformado a execução das Licenciaturas em Educação do Campo em um árduo trabalho de convencimento dos profissionais que atuam nas universidades sobre os direitos que tem os camponeses que nelas ingressam como educandos, e não como pedintes; como receptores de favor e concessões que “generosamente” estão lhes fazendo alguns servidores das instituições de ensino.

Os espaços conquistados pelas lutas sociais parecem não estar preparados para os sujeitos que chegam à universidade para dela se apropriarem, como já foi dito, muitos são os desafios inclusive no sentido de dar o devido rigor aos conteúdos ministrados e seus respectivos métodos de ensino. Além de receber os educandos cuidando da estrutura para tal se faz necessário garantir a qualidade dos conteúdos a que eles têm direito.

O tratamento dado ao Campo se estende muitas vezes ao cotidiano do aprendizado, ou seja, “qualquer coisa serve”. Outra questão também que se coloca é com relação aos estados e municípios pela maneira como têm tratado aqueles que precisam de afastamento das instituições de ensino onde trabalham, não conseguindo apoio nenhum por parte das mesmas, no que diz respeito à substituição em serviço, fato este que tem sido um dos maiores entraves nesse aspecto.

Alguns educandos têm encontrado como estratégia para continuar seu curso, pagar a outros para lhe substituir. Assim fica claro o tamanho da defasagem e precariedade do sistema público de educação no campo. As universidades registraram, que enquanto maior a duração do Tempo Escola, maior também a evasão dos educandos vinculados às redes. E assim ficam impossibilitados de continuar sua formação. Também há um aumento de evasão mesmo entre aqueles que não estão ligados as redes públicas atuando como educadores se sentem prejudicados por conta do aumento do período que estes tem de ficar sem trabalhar.

CAPÍTULO 2: A QUESTÃO DE GÊNERO

É por meio das feministas anglo-saxãs que o conceito de gênero foi e tem sido utilizado para desconstruir e tornar visível o que histórico, cultural e socialmente foi determinado acerca dos papéis e dos espaços ditos como masculino e feminino. Nesse sentido, o conceito de gênero tem sido um considerável instrumento que desvela simbólica e materialmente as desigualdades entre homens e mulheres. (CAMPOS: 2011).

Diante de tantas mudanças refletidas na economia, nos hábitos e costumes que de certa forma têm alterado a estrutura e o cotidiano das famílias, afetando ainda mais as mulheres, o fato de ser mulher ainda carrega o peso da discriminação nos âmbitos públicos e privados, segundo Campos (2011), ela ainda segue sendo uma cidadã de segunda categoria.

Estudos têm corroborado a evidência de que a desigualdade existente entre homens e mulheres se consolida sobre o fato de que a estes foram conferidos papéis diferentes e hierarquizados, onde as mulheres são vistas como inferiores não por determinação biológico-natural, mas por construções sociais.

A mulher além de outros aspectos tem restrição na participação política, com relação à gestão e controle sobre a produção, tem a menor remuneração, de acordo com estudos, em toda parte do mundo esse dado tem sido comprovado de acordo com Campos (2011). Sem falar das mais variadas formas de violência que têm sido uma constante na vida das mulheres. Então no intuito de superar o determinismo biológico como estruturante da opressão feminina partindo do senso comum à ciência, é que se tem trabalhado o conceito de gênero. Assim percebe-se que a opressão imposta sobre as mulheres não é decorrência lógica e irreversível de uma diferença biológica própria e natural que há entre os sexos, mas resultado das relações de gênero, entre homens e mulheres, que foram construídas histórica e culturalmente, relações assimétricas e hierárquicas, que foram estabelecendo como deveriam ser e se comportar homens e mulheres nos diferentes espaços e situações vividos na sociedade (SCOTT, apud LIMA 2006 p 113).

A partir da década de 1970 que o conceito de gênero tem sido apropriado pela academia, na Europa 1980 e nos Estados Unidos em 1990 sendo também discutido pelo movimento feminista. Segundo Campos (2011), esse conceito foi discutido entre as mais

variadas correntes do feminismo no final do século XX, onde contribuiu bastante nas estratégias de luta e resistência das mulheres.

Nesse sentido, surge uma contribuição bastante pertinente trazida pelo conceito de gênero e abordada por Christiane Senhorinha, acerca do que alguns movimentos feministas vinculados a grupos de trabalhadores, entidades e partidos defendem que “a luta pela transformação social, entendida como geral, deve ter prioridade sobre as lutas específicas, no caso, a das mulheres” (Campos, 2011: 31).

É bem verdade que essa perspectiva sob a ética da luta de classe é imprescindível, mas não contempla por si só a totalidade das desigualdades presentes no cotidiano dos sujeitos, há que se considerar que mesmo dentro das classes oprimidas existe desigualdade e várias formas de dominação, no caso como a de homens sobre mulheres.

De acordo com estudos supracitados, o conceito de gênero provocou alterações importantes na pauta de discussões acerca das desigualdades entre homens e mulheres, inclusive promovendo políticas públicas no sentido de dar oportunidade e trazer evidência em âmbito nacional ao protagonismo das mulheres.

Pretende-se a partir desse aspecto segundo LOURO,

Recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2012, p.26).

LOURO (2012) citando Joan Scott afirma que:

Um ponto importante em sua argumentação é a ideia de que é preciso desconstruir o “caráter permanente da oposição binária” masculino-feminino. Em outras palavras: Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica. (...) No “jogo das dicotomias” os dois pólos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca também a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. Uma lógica que parece apontar para um lugar “natural” e fixo para cada gênero (LOURO, 2012, p. 35-36).

Para melhor compreensão dessa desigualdade entre homens e mulheres é imprescindível a análise através das lentes da categoria gênero, principalmente as atribuições que foram dadas a homens e mulheres reforçando a posição de subordinação feminina com base na justificativa de que isso é parte da “natureza”, ou seja, segundo esse pensamento a inferioridade atribuída à mulher é algo biológico e inerente a sua condição.

Louro acrescenta ainda que:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (...) Assim a desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. (LOURO, 2012, pp. 35-36).

Christiane Senhorinha cita estudos feitos sobre a Europa do século XVIII com relação a família burguesa que estabelece novos padrões onde o papel de provedor é apenas do marido, que domina, é considerado preparado para resolver qualquer problema, enquanto para a mulher burguesa foi relegada a função da vida doméstica, maternidade e educação dos filhos, por ser vista como menos capaz, vivendo à sombra do marido.

Ao longo do tempo esse tipo de vida criado para a mulher, dentro do modelo burguês de família foi se inserindo na sociedade com o modo de produção capitalista, assim a família monogâmica patriarcal representada por pai-mãe-filho, tendo o primeiro como aquele que domina se consolidou como modelo hegemônico que para esta mesma autora, só “reforça a tese marxista de que em uma sociedade dividida em classe, a classe dominante, na medida em que controla a estrutura econômica e condiciona a superestrutura político-jurídica à manutenção/proteção das relações sociais que lhes são favoráveis, também tem grande poder no processo de formação da consciência social e grande influência nos estilos de vida” (CAMPOS, 2011, p. 33).

Assim a burguesia define que a reprodução é função importante para as mulheres, no entanto a racionalidade burguesa, interessada nos lucros, sempre se utilizou bastante da mão-de-obra feminina, tida como inferior para também justificar os baixos salários pagos a estas.

Diante desse breve resgate histórico sobre a desigualdade de gênero percebe-se que esse contexto ainda se faz presente em nossa realidade, de certa forma de maneira mais

perversa ainda no campo; a presença dessas desigualdades assume formas específicas dado os conflitos e tensões próprias que tornam invisível a subordinação e exclusão a que tem sido relegado o papel da mulher neste território.

Louro (2012) chama também a atenção para o fato de que “os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder”. A conquista de direitos pelas mulheres implica mudanças que não alteram só as relações diretas entre homens e mulheres, mas também as estruturas sociais e, portanto, a organização da vida social. A vivência desses direitos e conquistas torna-se parte da vida cotidiana acarreta transformações sociais de ordem material e simbólica, pois essa vivência exige condições subjetivas e objetivas, construção de valores e acesso a riqueza material. (SILVA E PORTELLA, 2009, p. 143)

A argumentação que usa a “natureza” para justificar a divisão sexual do trabalho traz implícita uma diferenciação que está na formação cultural de homens e mulheres, nas representações, nas imagens que fazem do masculino e feminino. A imagem do feminino está ligada aos afazeres domésticos, sem visibilidade, enquanto que aos homens são destinadas funções mais qualificadas e mais valorizadas no espaço público. (TDESCHI, 2009)

No Brasil, segundo Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 78), foi em meados dos anos 90 que as relações de gênero e educação ganharam visibilidade nas pesquisas educacionais. De acordo com as autoras,

com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas sociais, entre elas a educação.

Mesmo assim, a produção do conhecimento que abranja a temática de políticas públicas que contemplem as relações de ainda é escassa e segue, segundo as autoras, a tendência geral das pesquisas de gênero na educação. Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 79):

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão

acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988.

As referidas autoras apresentam a compreensão gramatical de gênero como

classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino e do feminino. Mas, antes de entrar nos dicionários, o gênero foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social da relação entre os sexos. Em um contexto mais recente, entre as feministas americanas, este conceito foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 80)

No tangente às políticas públicas, em grande maioria, surgem a partir de demandas e de mobilizações de movimentos sociais organizados. No caso das relações de gênero, sobretudo no que diz respeito às mulheres, isso é emblemático, uma vez que vivemos numa sociedade patriarcal e machista.

No mesmo sentido, podemos nos referir à Educação do Campo, que também surge como uma demanda dos movimentos sociais que se organizam para terem suas especificidades contempladas nas políticas públicas.

Diversos são os movimentos sociais que têm inserido na sua organização interna a pasta de relações de gênero, como por exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foi percebendo em sua trajetória, segundo Neiva Furlin (2013, p. 273), que

apenas o acesso à terra não garantia a verdadeira inserção social e o alcance da cidadania. Esta constatação fez com que ele se organizasse em setores, que se articulariam em busca de outras conquistas sociais. Assim, gênero passou a ser um setor de reflexão na organização, com a mesma importância de outros setores. A perspectiva de gênero passou a ser assumida como um tema transversal de reflexão em todos os setores e atividades do Movimento.

Entendemos, nesse sentido, que não podemos considerar a educação do campo dissociada das relações de gênero conforme trataremos no próximo item.

2.1 Gênero no Campo

Lima (2006: 101) afirma que:

No mundo rural, tanto a exploração de classe quanto a opressão de gênero, assim como a discriminação racial, foram muito marcantes ao longo da história. (...) No caso das relações de gênero, estas foram formadas na

sociedade escravista e patriarcal organizada desde os tempos coloniais, que atribuía papéis definidos, diferentes e hierarquizados para homens e mulheres. Nesse sentido, a atuação exercida pela Igreja Católica foi importante, ao fixar o ideal de mulher como mãe, dedicada, pura e assexuada, numa instituição dirigida por homens e fechada à sua influência. Mesmo considerando que existem transgressões e que, em situações concretas, algumas vezes, a mulher pode exercer outro papel que não o da subalternidade, a regra e a expectativa sempre foram no sentido contrário, e uma atitude mais autônoma e questionadora dos valores instituídos era vista como perigosa, pecaminosa, contrária à vontade divina e, seguramente, discriminada ou reprimida.

A figura do pai como representante principal na história das mulheres camponesas é fruto de uma cultura que durante séculos determinou ao masculino os espaços públicos e a mulher o espaço privado da casa e os papéis culturais restritos a servir, cuidar e nutrir.

O patriarcado, segundo Tedeschi, dá a mulher um tipo de poder que não gera visibilidade, restringe sua participação ao espaço doméstico, sua função maternal passa a ser normatizada pelos modelos, olhares e práticas discursivas desse modelo, levando o homem e a mulher do campo a desempenharem papéis “naturais”, tendo em vista o bem comum.

O mesmo autor chama atenção para o fato de que o patriarcalismo e o poder que exerce culturalmente na sociedade, constroem identidades que atendam a seus interesses, dentro duma relação de forças impostas pelos que detêm o poder de, classificar, resistir ou aceitar.

A partir daí é que discursos como o de “natureza” feminina, a idéia de que a mulher é mãe devota, recolhida e recatada tiveram forte influência no imaginário que procura restringir a mulher camponesa ao espaço do lar, ao feminino privado da casa que se apresenta como oposto ao mundo público destinado apenas aos homens.

No contexto urbano, o lar e a família passam a ser palco, segundo Tedeschi (2009), do discurso da moral cristã, a boa esposa sabe dos seus deveres com o marido. No meio rural brasileiro, no início do século XX, os padrões não eram muito diferentes. Para esse autor, a força da modernidade mantém grande influência promovendo a continuidade desse modelo.

Na estrutura patriarcal, o papel da mulher historicamente é visto como o de dependência e de submissão em relação ao do homem. No estudo apresentado por Losandro Antônio Tedeschi (2009), o autor cita dados censitários da década de 1950 acerca da escolaridade feminina no campo, no Rio Grande do Sul, onde mesmo sendo superior a

masculina, não modificava os papéis sociais entre os gêneros. A chefia da casa e a tomada de decisões mais importantes continuavam sendo tomadas exclusivamente pelos homens.

Sobre essa questão algumas práticas escolares contribuíram para reforçar certos papéis sexuais calcados numa suposta natureza feminina e masculina, de acordo com Tedeschi, percebe-se que as diferentes instituições e suas técnicas podem normatizar, regular e controlar corpos constituindo neles comportamentos, posturas, verdades e saberes que refletem diretamente na formação das identidades de gênero.

Assim, o patriarcalismo na vida rural brasileira foi responsável pela continuidade do estereótipo das imagens sobre o feminino que na Europa a cultura familiar tinha na época (TEDESCHI, 2009, p.159). Apesar de tantos conflitos e tensões inerentes a luta pela Reforma Agrária, está contida também nesse bojo a mobilização das mulheres pela ampliação de sua cidadania, intervindo, participando e ressignificando sua condição de mulher do campo, seja reclamando seus direitos trabalhistas, políticas de saúde e mais recentemente o acesso à educação como um dos instrumentos de emancipação nessa caminhada pela igualdade de gênero e respeito pelas diferenças.

Dessa forma as mulheres têm adentrado posições e lugares da identidade hegemônica, a masculina, interagindo compartilhando práticas e quebrando barreiras. A identidade marcada pela diferença embaralha-se nos campos produtivos e político. Fronteiras do outro começam a ser atingidas desmontando sistemas classificatórios e binários. (ESMERALDO, 2009).

As mudanças percebidas na participação política das mulheres do campo, em particular acerca da consciência de seus direitos dentro do processo de construção de estratégias comprometidas com um modelo de desenvolvimento rural sustentável, têm se tornado objeto de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Conforme apresenta Molina (2010), associado a essas mudanças há um fator também relevante, que tem se mostrado como outro indício, como semente broto, de uma nova dinâmica nas relações de gênero na Reforma Agrária: relacionando-se a intensificação da participação das mulheres nos processos de formação política e principalmente de escolarização formal em seus diferentes níveis desenvolvidos por um variado conjunto de programas, tanto dos próprios movimentos como no âmbito das políticas públicas.

Assim essas práticas de transformação e contribuição produzidas pelas camponesas sinalizam algumas mudanças no processo de construção de uma proposta de desenvolvimento para o campo que se contrapõem ao modelo hegemônico imposto pelo capital.

As pesquisas na área de gênero e Reforma Agrária em várias regiões brasileiras, do Sudeste até o Nordeste, como a tese de Cordeiro (2006), que analisa o empoderamento das mulheres do sertão pernambucano e a investigação feita em assentamentos no Rio Grande do Sul acerca das dificuldades e desafios encontrados pelas mulheres para desenvolverem suas ações políticas, indicam o protagonismo das mesmas, ainda que muitas vezes não seja dado o devido valor e reconhecimento a estas ações.

Coadunado a estes sinais de mudança há também a dinâmica de uma agenda política das mulheres camponesas organizadas desencadeando processos de intervenção e (re)significação na trajetória da Reforma Agrária.

Assim, com base em vários elementos, observa-se que, inseridas na luta pela Reforma Agrária, há também outras bandeiras de lutas mais específicas, como a que procura colocar em evidência a garantia dos direitos das mulheres e seu protagonismo nas relações de gênero, através do acesso à educação nos diferentes níveis de escolaridade.

Recentemente há uma série de estudos acerca dos cursos superiores oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em parceria com outros órgãos e entidades, onde tem sido observada a forte participação das mulheres nesses cursos.

Analisa-se as contribuições os desdobramentos que deles derivam, tanto nas relações familiares dessas educandas assentadas quanto nas relações políticas dentro dos próprios movimentos que as indicam para os cursos e ainda os impactos nos seus assentamentos de origem. Nessa perspectiva nos propomos analisar o protagonismo e desafios vivenciados por mulheres camponesas no contexto do Assentamento Virgilândia município de Formosa-Goiás, a partir do acesso à Licenciatura em Educação do Campo, como instrumento de emancipação e ruptura das relações entre homens e mulheres baseadas na subordinação e na herança do patriarcado.

Apesar da existência de tal realidade observada em alguns desses estudos, seguem-se também lado a lado com ela sinais e práticas de resistência, questionamento, transformações e

protagonismos da participação das mulheres camponesas no sentido de romper com as construções sociais e historicamente impostas a elas.

Os valores, ideias e mitos a esse respeito são muito fortes no meio rural, dificultando o entendimento de que essas relações podem ser transformadas, e que essa transformação deve ser assumida por homens e mulheres.

CAPÍTULO 3: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia utilizada no processo de investigação foi orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, por melhor contemplar o alcance dos objetivos aqui pretendidos, com a utilização da pesquisa biográfica, em combinação com outros procedimentos de coleta de dados como análise documental, entrevista semiestruturada e diário de campo.

De acordo com (WELLER e PFAPP, 2010), a história da pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação vem desde estudos sobre processos educacionais em escolas europeias no início do século XIX. Sua abrangência de maneira significativa e seu desenvolvimento nas pesquisas sociológicas somente no século XX e, nas pesquisas educacionais apenas na metade do século passado.

Na Educação a etnografia é bastante explorada principalmente nas pesquisas sobre a escola, tanto em outros países, quanto no Brasil. A abordagem qualitativa no campo da educação, para essas autoras, não se restringe unicamente ao desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino-aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar na Educação, considerando ainda que o trabalho etnográfico leva à reflexão sobre a própria prática pedagógica.

A abordagem qualitativa no Brasil foi importada da Europa e utilizada de acordo com as especificidades daqui, em contraponto ao paradigma hegemônico, muito questionado na década de 1970 pelos movimentos sociais. Naquele contexto histórico, a intenção dos pesquisadores com teorias como marxismo, teoria crítica e teoria do conflito, levam os pesquisadores a criticar o modelo então utilizado do método quantitativo para pesquisas sociais.

Assim fazendo referência a Gamboa, Weller e Pfapp (2010) nos mostram que no Brasil a pesquisa em educação adota três tipos de abordagens epistemológicas, a que é ligada aos métodos quantitativos, empírico-analíticos, as outras que se referem à abordagem qualitativa que são as de estudos fenomenológico-hermenêuticos e os estudos de referencial teórico do materialismo dialético.

Segundo Lucilia de Almeida Neves Delgado (2010, 34):

Tempo, memória, espaço e História caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças, ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder. Sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo, entretanto, atua modificando ou reafirmando o significado do que foi vivido e a representação individual ou coletiva sobre passado. Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado.

Para DELGADO (2010:15), um grande desafio para a comunidade de historiadores, antropólogos e sociólogos que se propõe a reconstituir testemunhos e histórias de vida, utilizando a metodologia da história oral, consiste na definição do que seja a própria história oral.

Na verdade, nenhuma história, conquanto processo e construção da trajetória da humanidade, em sua realização, constitui-se pela inter-relação de fatos, processos e dinâmicas que, através de movimentos dialéticos e da ação de sujeitos históricos, individuais ou coletivos, transformam as condições de vida do ser humano ou se empenham em mantê-las como estão.

Os movimentos da História são múltiplos e se traduzem por mudanças lentas ou abruptas, por conservação de ordens sociais, políticas e econômicas e também por reações às transformações. Na maior parte das vezes, esses processos, contraditórios entre si, acontecem simultaneamente e se integram a uma mesma dinâmica histórica. São diferentes lados de uma mesma moeda, ou faces plurais de um cristal lapidado. São os denominados conflitos da História, que o marxismo conceituou como luta de classes e que, em tempos contemporâneos, têm sido identificados como contradições intrínsecas à própria condição do homem como ser social.

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: espaciais, conflituosas, consensuais.

Acerca da história oral e a metodologia qualitativa, segundo Delgado (2010), a história oral se inscreve entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Na verdade, os depoimentos recolhidos através do procedimento de constituição de fontes orais traduzem visões particulares de processos coletivos.

Ainda conforme Delgado (2010), existem inúmeros e diferenciados desafios que envolvem a utilização da metodologia da história oral. Inclusive compreendem questões pertinentes à interdisciplinaridade que ainda não foi assimilada de forma consensual pela comunidade acadêmica, muitas vezes presa à compartimentalização rígida do conhecimento.

Assim, Delgado coloca que:

Portanto, a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas e / ou formam acervos de centros de documentação e de pesquisa. Não é a história em si mesma, mas um dos possíveis registros sobre o que passou e sobre o que ficou como herança ou como memória. (DELGADO 2010:18).

Uma característica muito importante nessa metodologia qualitativa segundo essa autora é sua singularidade e a não compatibilidade com generalizações. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contra generalização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas.

Conforme Delgado (2010), na verdade, os depoimentos recolhidos através do procedimento de constituição de fontes orais traduzem visões particulares de processos coletivos, então a singularidade dessa abordagem se caracteriza também como profunda lição de história oral e de cada história de vida. Mas também adverte que se as potencialidades da história oral são muitas, seus limites também precisam ser considerados, tomando sempre o cuidado necessário quando na adoção de procedimentos de pesquisa.

Assim os principais desafios da história oral se relacionam com esses limites:

- Aplicabilidade do método somente às épocas contemporâneas, a história do tempo presente;
- Predomínio da subjetividade, o que, no entanto não deve ser considerado somente um problema, mas sim, um desafio, tanto na etapa de recolhimento do depoimento quanto na fase de interpretação do mesmo;
- Possível influência, mesmo que involuntária, do transcritor da entrevista no conteúdo do documento produzido;
- Dificuldade de se registrar expressões de rosto e emoções no documento da entrevista, que foi gravada em vídeo ou DVD.

3.1 Sujeitos da pesquisa

A opção pelo trabalho com as mulheres camponesas egressas e estagiárias da 2ª e 3ª turma da LEdoC do Assentamento Virgilândia e seus protagonismos se deu pela questão de minha própria identidade, nordestina, que veio do sertão da Paraíba em busca de melhores condições de vida numa cidade considerada bastante promissora como Brasília. Rompendo amarras e preconceitos, reconstruindo a própria história em meio a desafios e protagonismos, a despeito de todos os ventos que se puseram contra e que por muitas vezes me faziam balançar, dobrar-se como a palmeira, mas sem se quebrar, no sentido de fortalecer a minha identidade de mulher. Também consideramos a participação dos docentes por entender a educação como importante e fundamental ferramenta na construção e significação de (pre) conceitos, a partir da autonomia e cuidado com que abordamos os diversos assuntos na nossa práxis, nesse sentido falo como docente, do ensino médio, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Assim, optamos que para trabalhar com as egressas e estagiárias da Licenciatura em Educação do Campo, UnB-Planaltina, o método mais adequado seria o de trajetória de vida na perspectiva da história oral, com ênfase na pesquisa biográfica, onde de acordo com Weller e Pfaff (2010) é focada nos estágios e processos de desenvolvimento de histórias de vida, abordando principalmente na pesquisa educacional os processos de aprendizagem e qualificação profissional. No Brasil a utilização do método biográfico tem predomínio nas pesquisas sobre profissão docente, profissionalização e identidade do professor.

Também de acordo com as mesmas autoras, a pesquisa biográfica surge dentro das questões centrais da Antropologia Social, a Constituição Individual, como os indivíduos se

tornam indivíduos? Essa questão não pode ser vista, nem descolada do contexto no qual esse indivíduo está inserido, pois ao mesmo tempo em que fala de si próprio ele carrega também em sua fala suas relações com os outros no aspecto temporal de sua experiência e de sua existência.

Esse tipo de abordagem metodológica se constitui em dois níveis, o da coleta de dados e o da chamada análise dos materiais ou interpretação dos documentos coletados, tendo como objeto, segundo Christine Delory-Momberguer, explorar os processos de gênese e do devir dos indivíduos no espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências e significam as situações e acontecimentos de sua existência, contribuindo através das linguagens culturais e sociais para reproduzir e produzir a realidade social. (2012, p.524), assim sendo, ainda de acordo com Delory-Momberguer,

Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio de outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência (...) Essa é, então a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsta, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais. (DELORY-MOMBERGUER, 2012, p.254).

É importante observarmos que a atividade biográfica não se limita apenas ao discurso, formas orais ou escritas, o termo biográfico ou biografia implicam no campo de representações e construções de acordo com as quais os seres humanos percebem sua existência que é capturada através de entrevista com a finalidade de colher e ouvir em sua singularidade a fala de uma pessoa num determinado momento de sua existência e experiência contendo questões políticas, de representações, crenças coletivas (MOMBERGUER 2012, p. 254).

Assim como qualquer outra ferramenta metodológica é necessário entender que há os limites, apesar de conhecer e manusear bem essa ferramenta, segundo a referida autora, o pesquisador corre o risco de talvez não ir além daquilo que lhe contaram.

3.2 Contexto da pesquisa

Nossos protagonistas e sujeitos sociais da pesquisa mencionados anteriormente, são mulheres do Assentamento Virgilândia-Formosa/Goiás, egressas e estagiárias de turmas diferentes da LEdoC, bem como os docentes do referido curso.

Após essa identificação dos sujeitos, se faz necessário contextualizar e apresentar a localização da comunidade dessas mulheres, o Assentamento Virgilândia, informações que colhemos com duas delas, num encontro onde previamente apresentei-lhes a proposta da pesquisa, meu desejo de que elas fossem também protagonistas desse trabalho comigo, onde de pronto aceitaram, ficando apenas para num outro momento levar o termo de consentimento livre e esclarecido para que as mesmas lessem e assinassem, conforme diário de campo e análise documental do Trabalho de Conclusão de Curso de Fabiana Francisca do Rosário (2013).

O Assentamento Virgilândia surgiu no dia 28 de Dezembro de 1996, está localizado a 100 km do município de Formosa Goiás, se formou com diferentes grupos de acampados vindos de várias regiões. Duzentas e vinte e nove famílias presenciaram a desapropriação dessas áreas. O INCRA já havia destinado essas terras para a reforma agrária, porém na hora dos fazendeiros (João Moreira, Virgílio, Luiz Berruga, Miguel e a senhora Dinorá) saírem das fazendas, exigiram mais dinheiro do INCRA. Foi então que os movimentos sociais, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Formosa (STRF), souberam do ocorrido e convocando vários grupos de associados e acampados para tomarem posses dessas terras surgindo o acampamento. O nome do Assentamento foi decidido em homenagem ao antigo dono de toda a região, Virgílio, originando o nome Virgilândia.

Em 2002 as parcelas foram entregues aos parceleiros dando a todos o direito de receber projetos e financiamentos fornecidos pelo governo. As chácaras são de vinte e cinco e trinta hectares. Quanto melhor a terra, menor a chacara, e quanto pior a terra maior a extensão. Desde o início o processo organizativo foi através de Associação regida por Estatuto.

. Praticamente todas as chácaras possuem água encanada vindas de poços artesianos construídos na comunidade. Antigamente reuniam de cinco a seis famílias nos finais de

semana para lavarem roupas nos rios e barragens da região, buscavam água longe em cisternas de vizinhos que ficava até três quilômetros de distância.

Em 2005 saiu o Projeto Luz para todos, colocando energia em todas as parcelas. O Assentamento foi construído sem o Plano de Desenvolvimento do Assentamento, o (PDA), ele regularia os espaços de preservação ambiental. Tempos depois que as famílias já haviam desmatado, derrubado alguns espaços até próximo dos rios, criaram a lei de preservação de trinta metros as margens dos rios e nascentes.

Foto 1 – Sala de apoio à saúde no Assentamento Virgilândia



As demandas do cotidiano no assentamento foram mobilizando os assentados (as) e despertando protagonismos e lideranças no sentido de buscar e garantir seus direitos sem perder de vista a organicidade do assentamento, com isso criou-se a Associação de Produtores do Projeto de Assentamento Virgilândia (APPAV). As lideranças da comunidade são escolhidas através de eleição direta de acordo com as normas do Estatuto A associação se

reúne a cada dois meses para prestação de contas e para resolver problemas pendentes e urgentes.

Foto 2 – Vista lateral da Escola Estadual do Assentamento Virgilândia



O que tem marcado econômica e financeiramente o assentamento tem sido a agricultura e a pecuária, mesmo com problemas graves como a falta de água que na maioria das vezes tem comprometido o plantio. Há também outras dificuldades quanto ao transporte para comercializar os produtos, de acordo com algumas assentadas, a falta de créditos e de assistência técnica especializada.

No que diz respeito às tradições culturais, essa comunidade tem contado com as festas e folguedos populares como Folia de Reis, Festa Junina, entre outros. Através desses e de outros eventos, o assentamento celebra e se reúne em torno deles participando também de palestras, encontros de formação, fortalecendo a sociabilidade.

Junto a todas essas questões se encontram também na realidade do assentamento as demandas acerca da Educação, através da escola, carregada de tensões e modelos que não atendem a realidade dos assentados.

Segundo relato de uma das educandas da LEdoC, antes o assentamento só contava com duas escolas de series iniciais do Ensino Fundamental multisseriada. Com o aumento da

procura pelos pais das crianças assentadas, foi construído um barraco de palha que passou a ser sala de aula.

Ainda assim era insuficiente, dada a necessidade de uma escola de ensino médio, pois ao término do ensino fundamental a juventude teria que sair do campo e estudar na cidade longe de sua realidade.

Várias lutas e manifestos foram travados com esse propósito de trazer para a comunidade escolas de séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Enquanto isso não chegava, de início a luta foi de pelo menos transporte para conduzir os educandos até a cidade, no ano de 2002, depois de muitos enfrentamentos junto ao INCRA, a comunidade recebeu o projeto, em 2003 o prédio foi inaugurado e apenas em 2005 é que acontece de fato a ampliação para as turmas de ensino médio.

A escola iniciou com apenas quatro salas de aulas para alunos das primeiras séries do ensino fundamental, sendo administrada pelo Município. Os alunos do ensino fundamental e médio iam estudar em Santa Rosa, a 16 quilômetros do Assentamento. Em 2003 funcionou as séries finais do ensino fundamental, e em 2004 passou a ter o ensino médio também. As séries finais e o ensino médio são coordenados pela secretaria Estadual. As aulas são realizadas em três turnos, e as duas instituições funcionam no mesmo local. 400 alunos são atendidos em 10 salas de aulas. A escola Municipal e Estadual recebe alunos de outros acampamentos como Morrinhos e São Francisco.

No ano de 2008, por informações veiculadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Formosa- Goiás, é que se teve conhecimento sobre o vestibular da UnB, Campus de Planaltina, da Licenciatura em Educação do Campo, onde na ocasião foram aprovadas 08 pessoas.

De acordo com as educandas aprovadas na LEdoC, não foi fácil a inserção delas na escola da comunidade, no início houve muita resistência por parte da direção, angústia e tensão dos dois lados. Mas com o decorrer do tempo e o amadurecimento dos (as) educandos (as) o diálogo estabelecido com a direção da escola tem produzido bons frutos e experiências exitosas que procuram colocar no cotidiano escolar aquilo que construíram de conhecimento na LEdoC.

Atualmente a Comunidade Virgilândia se encontra de certa forma assediada pelos grandes produtores de cana-de-açúcar que têm procurado cercar o assentamento há um ano e meio, no sentido de instalar as práticas perversas e avessas a história de luta e organização do Virgilândia, trazendo consigo destruição de nascentes, devastação de matas nativas e interferência na própria dinâmica de organicidade do assentamento.

Assim contextualizada um pouco da história do assentamento faz-se necessário deixar claro os critérios de escolha dos participantes da pesquisa.

Em primeiro lugar optamos pela trajetória de vida com base na história oral das egressas e estagiárias da LEdoC do Assentamento Virgilândia pelo protagonismo que as mesmas desenvolveram na comunidade. Despertou-nos investigar a partir daí como elas enfrentam e rompem com as relações de gênero na perspectiva da dominação patriarcal de desigualdade a partir da formação diferenciada da proposta curricular de interdisciplinaridade da LEdoC dentro do contexto escolar e da participação na comunidade.

Em segundo lugar os docentes da referida Licenciatura, no sentido de verificar se eles abordam a questão de gênero e como o fazem em seus respectivos componentes curriculares e espaços de construção do conhecimento.

Acerca das educandas foram entrevistadas oito ao todo, sendo que dessas, duas eram estagiárias e as demais já haviam concluído o curso. Já com relação aos docentes, dois eram do sexo masculino e três do sexo feminino.

3.3 Coletas de dados e estratégias de análise

Essa parte requer bastante reflexão no sentido de compreender a complexidade que irá tecer cada momento e etapa desse processo.

Para a realidade das assentadas dentro da proposta de história de vida (história oral), começamos com entrevista semiestruturada com algumas questões para nortear o diálogo, sem nenhuma rigidez, considerando de acordo com Szymansk (apud COSTA, 2008) que “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Assim foram construídos roteiros específicos para o encontro com as assentadas e outro para os docentes da LEdoC que seguem anexos.

As entrevistas foram marcadas com antecedência com os sujeitos da pesquisa, coletadas no assentamento Virgilândia considerando os espaços de atuação das assentadas e em suas casas e no caso dos docentes na própria UnB-Planaltina, em horários negociados com os mesmos. Trabalhamos também com diário de campo dada a necessidade da metodologia escolhida e com análise documental, com uma leitura mais apurada do Projeto Político Pedagógico e do Trabalho de Conclusão de Curso produzido na FUP (Faculdade UnB Planaltina), abordando a questão de gênero.

As referidas entrevistas foram feitas individualmente com os docentes e no caso das assentadas, algumas foram realizadas em grupo e outras individualmente, conforme as mesmas se sentiam a vontade para falar.

Sobre o diário de campo, se constitui importante recurso no registro de questões que muitas vezes não foram ditas, mas estão explícitas no próprio silêncio dos sujeitos sociais da pesquisa. A utilização do diário de campo pode se dá desde a abordagem inicial feita pelo pesquisador, registrando os diferentes momentos da pesquisa conforme Costa (2008).

Carvalho (apud Costa, 2000) aponta o cuidado metuculoso que precisamos ter com a análise biográfica, pois os dados devem ser construídos numa relação dialógica onde sujeito pesquisado e sujeito pesquisador participa do processo. Pelo fato de estarmos em contato com a descrição, a argumentação, a narração dos sujeitos sociais e com as relações que estes estabelecem com suas trajetórias de vida.

Assim trabalhamos nesse sentido, à luz da análise de conteúdo que de acordo com Franco (2008, p.10) são perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

Recorrendo a Franco (2008), a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada se constitui no pontapé inicial da análise de conteúdo, no sentido de produzir inferências, que é o procedimento intermediário permitindo

a passagem da simples descrição à interpretação, já que a inferência é a razão de ser da análise de conteúdo.

Considerando a complexidade que envolve a pesquisa biográfica, no enfoque da história oral, trabalhamos com as categorias exclusão e subordinação, bem como outras que emergirão da fala, do discurso dos sujeitos da pesquisa de seus silêncios inferindo – se dessas diferentes falas as mais variadas concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2008, p. 62) sem deixar de principalmente fazer o esforço de exercitar a escuta sensível (BARBIER apud COSTA 2008) e sempre contextualizar as falas, relatos, argumentações dos sujeitos de pesquisa como forma de dar relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Dessa forma nos valem da análise de conteúdo para estabelecer uma intrínseca relação entre as informações obtidas e as análises e inferências feitas acerca das mesmas, trabalhando também com o processo de triangulação dos dados a partir das narrativas das assentadas, da entrevista com os docentes e da análise documental (LUDKE e ANDRÉ: 1986).

Trabalhei com dois grupos, o das egressas, estagiárias da LEdoC e os docentes da referida licenciatura, este último por sugestão da banca quando na qualificação, o que foi muito enriquecedor. A história oral foi adotada por melhor se identificar com a proposta da pesquisa para esse estudo, no sentido de observar os movimentos de acesso a educação superior pelas camponesas e a ruptura das relações de dominação de gênero em consequência disso.

Ao longo da pesquisa percebemos tamanha riqueza dos dados, sua significação de peso valioso para a trajetória das camponesas, sujeitos da pesquisa e o objetivo da pesquisadora no decorrer dos trabalhos de análise dos dados, que embora muito interessantes, constituíram um processo complexo.

Utilizei para realização da pesquisa um roteiro de entrevista semiestruturada, onde procurei deixar à vontade todos os sujeitos participantes, principalmente as camponesas, que falaram de si, de suas razões para fazer um curso superior, os impedimentos de permanecerem e as estratégias para continuar.

Para tanto, procurei adotar a compreensão de que o pesquisado é sujeito e não objeto, conforme citação abaixo:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. (FREIRE, apud ALVES, 2005, p. 57)

As entrevistas foram realizadas nas casas de algumas delas, na Escola Estadual Assentamento Virgilândia, em horários diversificados, procurando sempre atender as conveniências de acordo com a realidade de cada uma delas e de sua disponibilidade de tempo. Aproveite também para informar que todos os nomes dos (as) entrevistados (as) foram totalmente alterados garantindo assim o direito de anonimato. Com relação aos docentes da LEdoC, as entrevistas foram realizadas na UnB-Planaltina, em datas próximas as entrevistas das egressas e estagiárias.

Foto 3 –Fachada da Escola Estadual Assentamento Virgilândia



Foto 4 – Biblioteca da Escola Estadual do Assentamento Virgilândia



Dando início ao percurso de escuta das entrevistas fomos percebendo enfim todo o cenário e contexto presentes no cotidiano das camponesas egressas e em fase de estágio da LEdoC, Assentamento Virgilândia, onde de maneira cuidadosa e meticulosa, apresentada por Costa (2008), em sua dissertação de mestrado, foi tecido o processo de compreensão dos dados pela pesquisadora.

Assim sendo, o registro das entrevistas realizadas tanto com as egressas, estagiárias quanto com os docentes da LEdoC, foram feitos na íntegra, de acordo com as gravações realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2013. Em seguida foi feita uma primeira leitura do apanhado para conferirmos com o conteúdo da gravação realizada nas entrevistas.

A partir daí nossa leitura dos dados já se configura numa perspectiva que começa a sinalizar impressões, significações, contextos que apareciam nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Então aos poucos iam sendo delineados os relatos que indicavam a trajetória, as idas e vindas e as relações com esses processos.

Esse processo para Costa (2008) é chamado de processos biográficos de acordo com as considerações de Izabel Carvalho: “Como experiências de história de vida de pessoas, destacando o modo como essas experiências são produzidas pela interação social, ou pelo menos são interpretadas e sedimentadas no curso desta interação.” (CARVALHO apud COSTA, 2008, p. 76).

As histórias apresentadas no decorrer dos depoimentos nos proporcionaram um leque de informações reveladoras das diferenças existentes entre essas mulheres, mas ao mesmo tempo mostrando que estas em comum são sujeitos de uma história em construção.

Dessa forma tínhamos através dessas informações obtidas pelas entrevistas bem como da análise dos documentos e das anotações do diário de campo, a reconstrução da trajetória de vida dessas camponesas, que nos levava a percorrer o caminho rumo à nossa inquietação acerca da pesquisa: compreender qual a contribuição da Licenciatura em Educação do Campo para romper com as relações de gênero baseadas na dominação na realidade do campo. Entendendo que essas mulheres não vêm no curso superior apenas um espaço onde adquirem ou compartilham conhecimentos, mas também um lugar de convívio social onde projetam sonhos, esperanças e expectativas de ser reconhecidas socialmente, melhorando também suas condições financeiras, conforme encontramos em alguns relatos.

Assim, cada vez mais se estreitam e ficam evidentes os processos pelos quais estão imersas as egressas e estagiárias da LEdoC, dentro do recorte feito especificamente para esse trabalho, exclusão, subordinação e o protagonismo, este último, como reação e estratégia de superação da realidade vivida por elas.

Aqui não vamos nos ater a questão da exclusão apenas na abordagem do mundo do trabalho, embora compreendamos a importância desse aspecto, abordaremos aqui a parte da exclusão que gera subordinação, invisibilidade. (SANTOS apud COSTA, 2008, p. 78) nos mostra que:

A exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como é excluído. Quem está em baixo, está fora. Segundo a autora, há uma relação entre exclusão, segregação e estar à margem. Ela afirma ainda que nessa compreensão o entendimento de exclusão vai além das relações sociais e econômicas.

CAPÍTULO 4: O RESULTADO DA ESCUTA

4.1 A PALAVRA DAS MULHERES CAMPONESAS

Ao iniciarmos os diálogos com as mulheres e seus depoimentos nos deparamos com a realidade vivenciada por elas, o sentido da vida que se constrói a partir de situações de dominação, abandono, muitas vezes de violência, condições subumanas de sobrevivência coadunadas às buscas contínuas por melhores condições de vida e resistências que as conduziram as várias idas e vindas, encontros, desencontros e travessias como parte desse percurso até a vinda delas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo e como esse curso contribuiu para transformar e romper com as relações de gênero pautadas pela dominação patriarcal.

Assim sendo, procurei, como já foi dito anteriormente, exercitar a escuta sensível proposta por Barbier (BARBIER apud COSTA, 2008), para que a partir daí desenvolvesse da maneira mais atenciosa possível a análise dos dados que é considerada uma etapa bastante meticulosa da pesquisa.

Acerca da primeira questão colocada por mim, no roteiro de entrevista pude constatar que a maioria delas vinha de outros Estados, alguns aqui mesmo na Região Centro-Oeste, outros do Nordeste, mas com uma proximidade do Distrito Federal, conforme depoimento da egressa Jovina:

“Bom eu fui pro acampamento né que na realidade não era assentamento ainda, era acampamento. Eu tinha 10 anos de idade, eu morava em Formosa, fui com meus pais por motivos econômicos, não tava tendo como a gente conviver mais na cidade, sobreviver na cidade, então nós fomos a procura de um pedaço de terra em que pudesse a família ter seus meios próprios de sobrevivência.”

Nas palavras da educanda Rosa:

“Bom eu cheguei aqui no assentamento em 97, meu pai ficou sabendo que tava distribuindo terra e aí vamo todo mundo embora pra lá, morávamos em Bahia, Santa Maria da Vitória. Daí juntamo tudo e viemos.”

A procura por melhores condições de vida e dignidade é uma fala recorrente no cotidiano das camponesas. Josefa também tem a dizer sobre esse aspecto:

“Então, eu morava em Brasília na época, que surgiu esse assentamento e eu fui fazer o cadastro, na realidade por acaso, na realidade meu pai tinha um

pedaço de terra, antes a gente se criou lá e aí devido a gente morar lá no Paranã, projeto Paranã (...) aí meu pai,tinha esse pedaço de terra mas não dava pra sobreviver.”

Ser mulher dentro da realidade do campo nos leva a pensar numa série de desdobramentos, como se relacionar com a terra e todo o conjunto de significado cultural que esse fator implica pensar no campo como espaço de sobrevivência e produção de cultura. Essas mulheres têm sua história marcada pelos conflitos em defesa do direito a terra, saúde, educação e cidadania como um todo, considerando, como já foi mencionado nesse trabalho, as especificidades do campo e a maneira como esse tem sido tratado pelos governos, no que diz respeito às políticas públicas e ao descaso, lugar visto como atrasado e desvalorizado. Permeando todos esses aspectos acrescentem-se as relações de gênero, baseadas na dominação e na desigualdade entre homens e mulheres representada por posturas e comportamentos que, tradicionalmente, vinham sendo adotadas como explicações “naturais” para atitudes discriminadoras e práticas políticas de dominação e submissão de acordo com Tedeschi (2009).

Tedeschi chama atenção para:

A necessidade de se considerar a existência de uma história a ser escrita, que aborde a noção de representação e dominação, do poder desigual da história dada pela dominação masculina. São os homens que formulam as regras, que organizam a sociedade, que estabelecem territórios e fronteiras. (SCOTT apud TEDESCHI,2009).

Assim, é à luz dessa abordagem que encontramos nas falas das educandas egressas e estagiárias da Licenciatura em Educação do Campo as experiências e vivências dessa realidade como parte de seu cotidiano que deixaram marcas profundas em suas vidas. Esse contexto se configura ainda mais perverso antes do acesso delas a Licenciatura em Educação do Campo.

As falas a seguir pontuam essa realidade no cotidiano das mulheres, umas com mais, outras com menos intensidade, mas retratando sempre esse contexto apresentado por Tedeschi e outros autores (as) citados por nós em outra parte desse trabalho.

“Bom, o curso, ele me ajudou muito, foi tanto que na primeira etapa do curso eu me senti muito perdida porque era coisas que eu não praticava, então eu me senti um pouco perdida. Então assim, a organicidade, valorizar o campo mais né? Valorizar o sujeito, eu como pessoa, eu como mulher, como é que eu me vejo lá nesse território, como é que as pessoas valorizam as mulheres

lá. Então com o curso e com o conteúdo isso me ajudou a melhorar minha percepção de modo de ver, de conviver com as outras pessoas, de me valorizar e a ajudar também às vezes as meninas que estão lá na comunidade que a gente às vezes troca ideia e conversa e tenta passar pra elas esse valor que a mulher tem que ter. A mulher precisa se sentir valorizada e ela tem que saber desse direito, que é um direito que ela tem. Então o curso ajudou muito nesse critério.” (Jovina, egressa, dezembro/2013).

“Então, é, sem perspectiva. Eu era uma pessoa assim, que não sei se devido ao fato de eu ter casado muito nova, casei aos 16 anos. Eu fiz o curso mais por pressão do meu esposo, da minha irmã, porque eu era acomodada, eu achava que não era capaz de passar no vestibular da UnB.” (Josefa, egressa, dezembro/2013).

“Assim que eu terminei o ensino médio, eu tava imaginando o que eu ia fazer, né? Eu ia pra cidade trabalhar, procurar emprego lá mesmo e tentar a vida, já com a LEdoC, muita coisa contribuiu pra minha formação de caráter humano, foi muito bom, lá trabalha muito isso.” (Rosa, egressa, dezembro/2013).

“Eu posso dizer que bem calma, no sentido assim que eu já era professora, quer dizer, eu já atuava né, eu já tava na escola, trabalhava e, mais assim aquele serviço de você vim, fazer, trabalhar pegar seu material, ir pra casa sem um envolvimento mais profundo, uma relação com os alunos, uma relação com a comunidade, mais uma questão de trabalho mesmo, uma necessidade de ir trabalhar e receber o salário no final do mês, tentar sanar minhas contas[risos], e em casa também assim, eu sempre me comunicando muito com as pessoas, então tá sempre envolvida em alguma atividade, assim, nada de força política, nada com propósito mais pedagógico. Uma questão mesmo de envolvimento. Então aquilo dentro do possível, das limitações do meu casamento, dos conflitos que eu vivenciava. Então eu tinha um certo envolvimento com a comunidade. Então era bem tranquilo, se eu tivesse disponibilidade, se isso não fosse trazer problemas pro meu casamento, mais nesse sentido.” (Margarida, egressa, dezembro/2013).

“Bom, antes da LEdoC, no início, eu era mais jovem né, tava dentro de casa ainda, eu ficava com meus pais. (...) Eu estudava e trabalhava em casa, e aí assim, eu estudando e trabalhando em casa, ajudava minha mãe na roça e tudo, eu continuando estudando, meu pai não queria que eu trabalhasse, ele dizia assim que era do tempo que filha mulher tinha que contar até três né, e aí tinha umas briguinhas lá, assim, eu queria sempre terminar o terceiro ano, esse era meu sonho, minha vontade. Até que graças a Deus ele entendeu e a minha mãe sempre apoiando, minha mãe não deixava pra trás e aí eu consegui, eu venci o terceiro ano, estudando aqui nessa escola aqui, aí eu me formei aqui. Foi no ano de 2006 pra 2007. (...) E aí eu sempre pensava como eu ia fazer pra voltar a estudar. E nisso eu já tinha feito o primeiro vestibular mas não tinha passado, aí no segundo eu não tinha passado na primeira chamada, fui chamada na segunda, e aí foi onde eu comecei entrar na universidade e eu já tinha adquirido família também. Foi um caso assim, no início ficou meio puxado porque eu tinha uma criança pequena né, e aí logo veio outra, e assim não é fácil ser dona de casa, mãe, estudante e tudo, mas

graças à Deus a gente consegue lutar, batalhar, e minha vida era essa antes de entrar na universidade”. (Ana, estagiária, dezembro 2013).

“Eu trabalhava numa casa de família lá em Brasília, quebrei o tornozelo quando vim passear aqui, aí pedi demissão do meu emprego fiquei aqui com meus pais, trabalhando na lida do campo mesmo, na roça com meus pais. Carpir, plantar arroz, milho, e fui carpir mesmo mais eles, capinar roça, plantar. Aí quando foi em 2004, fevereiro de 2004, eu fui convidada a trabalhar na escola como professora, primeira professora de matemática do ensino médio do Assentamento Vigilândia. Antes da LEdoC eu via a sala de aula como uma coisa muito teórica, aquela coisa assim, não tinha o vínculo que eu aprendi a ter depois na Licenciatura em Educação do Campo. Depois da LEdoC eu aprendi toda uma prática pedagógica, aprendi a ver o outro como sujeito, a pessoa que tem uma cabeça que não serve só pra inculcar as coisas nela, passou dali não, aquela pessoa tem vida.(...) A LEdoC é diferente, é uma faculdade diferente.” (Sara, egressa, dezembro/2013).

“Antes da LEdoC, eu costumava dizer que eu fui uma criança que eu sempre queria ser uma professora e dentro de casa, meu pai nunca aceitava, ele falava que professora, eu ia ser professora pra cuidar do meu marido. Meu pai sempre falava isso pra mim e eu tinha isso dentro de mim, que ia ser professora desse o que desse. E aos 16 anos quando eu decidi me casar, a primeira coisa que meu pai falou pra mim foi, você pode parar de estudar, porque uma mulher casada não tem direito de estudar. A primeira coisa que meu pai falou e eu parei de estudar seis meses depois que eu me casei, assim quando eu me casei, eu falei pro meu marido eu vou continuar estudando, e ele falou não tem problema. E eu voltei pra escola na 7^a. Série, continuei estudando, tinha criança, engravidei de minha filha, meu filho e continuei estudando e terminei o 3^o ano. Isso sempre foi uma motivação pra mim, até dentro da escola, eu nunca fui aquela pessoa de aceitar qualquer coisa. Eu sempre fui aquela aluna de perguntar por que, de nunca aceitar o que o professor trazia pra sala de aula, eu sempre questionava. Então antes da LEdoC eu sempre fui uma pessoa meio, sei lá, revoltada talvez, por isso, pelo fato de meu pai não querer que a gente estudasse e tal. Eu sempre tive um objetivo que era estudar e crescer. Quando eu entrei no PRONERA, começou alguma dificuldade na relação com meu marido por ter que sair, ficar tempo fora, a gente ter que estudar. (...) Então antes da LEdoC, eu tinha um objetivo na vida, mas era individual, eu queria crescer, ser alguém na vida, pra mostrar pro meu pai que eu podia ser alguém, ser independente do meu marido, então eu tinha um objetivo individual dentro de mim, antes da LEdoC, era mais ou menos isso que eu tinha pra mim enquanto pessoa Ester.” (Ester, estagiária, dezembro/2013).

A partir desses relatos, podemos inferir que a figura masculina, seja do pai ou do marido, teve forte influência no sentido de dominar, ditar o que pode e o que não pode, quais posturas e comportamentos que essas mulheres deveriam adotar, confinando-as apenas ao espaço privado da casa, alimentando as funções a elas determinadas pela cultura patriarcal hegemônica. Ainda que com alguns sinais de transgressões em alguns casos, a pressão é muito grande no sentido de coibir uma postura mais autônoma dessas mulheres. De acordo

com Maria do Socorro de Abreu e Lima (2006) “Dada a sua vinculação à maternidade e ao lar, o ideal de trabalho das mulheres no campo é que fosse exercido na casa e no roçado”.

Assim, compreendemos que antes do acesso delas à Licenciatura em Educação do Campo, havia então uma certa acomodação, falta de perspectiva, o foco da maioria delas era apenas de ter uma condição de vida financeiramente melhor, pois no entendimento das mesmas, assim saíam da invisibilidade, seriam tidas como autônomas, depositando a solução para sua condição cultural, histórica e hierarquicamente construída apenas no aspecto econômico e financeiro.

No aspecto referente à questão sobre as contribuições da LEdoC na vida das entrevistadas, obtivemos as seguintes considerações:

“Na realidade o curso me deu um crescimento assim, imenso, primeiro eu vou pautar assim na minha vida. Eu hoje sou uma pesquisadora, eu tenho um olhar analítico sobre as coisas, eu consigo é, olhar pra realidade de forma de querer contribuir. A gente sempre fala assim que a LEdoC, ela é diferente de uma faculdade porque ela, as outras faculdades, você tem que fazer um trabalho por fazer e a LEdoC não, ela te dá esse olhar você, você desperta pra você olhar a realidade e querer intervir. Assim eu terminei a graduação e fiquei meia perdida, que eu queria continuar contribuindo com o assentamento, porque exatamente esse olhar analítico que a LEdoC me proporciona de ver as coisas, ter esse olhar crítico de poder questionar as coisas, isso eu falo de intervir, poder ajudar e também, e também assim, na minha vida particular, pessoal, amorosa, por exemplo quando eu tive problemas no início de 2010, com meu esposo, no casamento e assim, eu tive que enfrentar uma barra terrível porque assim, eu não tinha uma formação ainda, eu não tinha coragem de enfrentar porque eu dependia totalmente dele, é a parte financeira, eu dependia totalmente dele, eu tive que me humilhar pra eu poder continuar no casamento. Porque eu não tinha perspectiva nenhuma, até porque eu fazia uma faculdade a qual eu ficava 45 dias fora e eu estava numa situação que eu teria que me ausentar e os meus filhos iriam ficar com quem? [choro]. Então eu tinha três filhos, o que é que eu vejo hoje? Por exemplo, hoje na situação que eu estou, eu estou separada, mas assim, quando ocorreu de novo mais um problema no meu casamento, aí eu já era outra pessoa, eu já tinha uma formação, eu tinha outro olhar né, sobre esta questão de homem de não mais aceitar as imposições deles, de não mais aceitar uma outra pessoa no meu relacionamento, então eu vejo que a LEdoC me informou. Eu era uma pessoa totalmente conformada com tudo, cheia de conformismos sabe, e assim ela me alertou muito, e assim eu senti, eu tenho outra visão de mundo, eu consigo ter uma visão mais ampliada, eu saí desse casamento que era bem conturbado e eu lido muito com isso, devido à LEdoC [choro]. Eu vejo que eu cresci, enquanto mulher, ter minha opinião não ser submissa a homem nenhum, não aceitar uma outra pessoa no relacionamento, a LEdoC me fez abrir esse olhar, me deu perspectiva de vida financeira, intelectual, de ter esse olhar analítico sobre a vida, de poder questionar, intervir. A LEdoC, ela contribuiu muito pra minha vida”. (Josefa, egressa, dezembro/ 2013).

“Hoje eu sou uma pessoa mais crítica, consigo perceber as contradições da realidade do Brasil, sou mais comunicativa, me ajudou a aceitar minha identidade camponesa. Esse curso me fez ver isso, valorizar o campo, o lugar de onde a gente veio”. (Débora, egressa, dezembro/2013).

“Nossa, a LEdoC, ela foi assim eu acho, que o grande ganho da LEdoC é justamente quando se trabalha a inserção nas escolas e na comunidade. Eu acho que esse elo que a universidade faz com as comunidades e com os estudantes de inserção das comunidades, porque assim, eu morava aqui e eu lembro que o primeiro relatório que eu fiz da comunidade, eu detonei minha comunidade, eu cheguei a falar que aqui o pessoal não se organizavam, e hoje eu já vejo que as pessoas se organizam, de uma forma rústica, pra produzir, pra trabalhar, as pessoas se organizam sim, na religião e eu sequer conseguia visualizar isso. Então você imagina o tamanho do meu envolvimento. Mas é um fato só pra você ver o quanto eu tava distante. A LEdoC foi importante nesse sentido, quando ela nos obrigou a ta envolvida com o processo de produção da comunidade, com os processos políticos, com os processos educacionais, então assim, você tem que fazer porque isso faz parte, não é só fazer um relatório e levar pra universidade, e na prática como isso acontece? Não são só mais aquelas teorias, isso ta envolvido em que? Na nossa prática, no nosso cotidiano. A gente ganha nesse sentido. (Margarida, egressa, dezembro 2013).

“O curso pra mim contribuiu em muita coisa, assim pra mim eu consegui ver lá fora coisas diferentes, coisas que eu pensava assim que não é desse jeito. E aí também muita mudança, contribuiu pra muita coisa, contribuiu até mesmo pra mim. Antes eu tinha facilidade de comunicar com as pessoas, com meu pai e tudo, mas a partir do envolvimento com outras pessoas de outros locais, de outros lugares, que tem outros tipos de vida, que também assim, é surpresa você aprende muita coisa. Então eu aprendi muitas coisas, eu aprendi a lidar com as pessoas, é uma coisa que tá sendo muito transformador pra mim”. (Ana, estagiária, dezembro 2013).

“Aí foram muitas contribuições. Eu comecei, quando eu cheguei na LEdoC, nas primeiras etapas, eu já fui e falei logo pro meu marido, eu vou lá e vou ver o que é que é porque quando chegou lá, quando eu falei que tinha passado na LEdoC, ele falou, mais esse negócio de ficar 40 dias não vai dar certo, longe de casa né? Aí ao mesmo tempo ele falou, vai dar certo porque a minha irmã vai e tal. Então tá, fui e quando eu cheguei lá, já fui na ideia se não fosse o lugar que eu queria ia desistir. Quando eu cheguei lá, na primeira semana já vi que era meu lugar. Porque como eu falei eu sempre fui uma pessoa que não aceitava tudo, aceitava as coisas de mãos dadas. Nas aulas de filosofia, o professor começou a falar muita coisa, muitos conceitos, fazer muita coisa e foi virando uma bagunça e começou a surgir dúvidas, dúvidas e dúvidas e falei é aqui que vou ficar mesmo. Eu trabalhei nessa escola durante nove meses e eu sofri muito aqui, e eu comecei a perceber que lá era lugar onde eu iria mostrar pras pessoas que eu era capaz de vencer principalmente enquanto professora. E aí contribuiu na questão das relações com as pessoas, de conviver mais, eu era uma pessoa que quase não saía. Eu casei muito nova, eu casei porque eu não saía de casa, meu pai não deixava a gente sair. Então lá eu percebi que era meu lugar, era o lugar onde eu ia me libertar praticamente. Conversar com as pessoas, trocar ideias, conhecer pessoas diferentes. E também na relação em casa, pra conversar com meu marido, pra dialogar com as pessoas, eu comecei a mudar já. Percebi que lá

era meu lugar, então a LEdoC, teve várias contribuições. Quando eu terminei meu 3º ano, eu fui trabalhar numa fazenda e lá eu percebi que eu não tinha muito valor, porque eu trabalhava junto com meu marido e eu não era assalariada, ele ganhava por nois dois e eu trabalhava também. Eu ganhava R\$ 200,00 (duzentos reais) por todo serviço da casa que eu fazia. E aquilo ali sempre ficava na minha cabeça, eu tenho que parar com essa vida porque eu quero estudar(...) e aí a LEdoC contribuiu nisso, nessa forma de se relacionar com as pessoas, de me dar outra visão, de melhorar meu ego pra mim mesma enquanto pessoa, enquanto mulher”. (Ester, estagiária, dezembro 2013).

Nesse depoimento percebemos nitidamente que a Licenciatura em Educação do Campo se coloca como “um lugar marcado por conflitos e cumplicidades, em que o pré-estabelecido e o normativo destinados às mulheres como corretos são por nós confrontados, numa busca constante por liberdade. Liberdade de poder ser mulher, não do jeito que se acredita e/ou estabeleça que seja ideal e/ou normal, mas de maneira em que possamos nos sentir seres humanos mais plenos, inteiros e respeitados.” (AZEVEDO: 2005).

Diante do questionamento posto acerca de como elas são vistas na comunidade depois da LEdoC, obtivemos as seguintes respostas:

“Bom, eles assim, lá como eu hoje em dia não moro mais lá, então minha convivência na comunidade é na escola, então as pessoas percebem que a gente é uma pessoa que luta e que vai atrás dos sonhos que a gente não se intimida com os obstáculos que tem. Porque eu não sou casada, mas tenho amigas que são casadas, que fazem o curso e que moram lá, então elas enfrentam empecilhos pra estudar, questão de filhos, maridos. Eu não, meus pais me ajudam, me apoiam. Eles percebem, eles vê que realmente o curso faz diferença na vida da gente. Que a gente hoje em dia já não pensa igual a gente pensava antigamente, então eles percebem que o curso é bom e que continuando no curso só tem a melhorar como pessoa mesmo.”(Jovina, egressa, dezembro/2013).

“É difícil falar, essa pergunta é de matar [riso]. Olha eu adquiri uma confiança, um resgate da própria auto-estima da gente. Porque eu acho que quando você enfrenta a própria família em prol de um objetivo e consegue provar pra sua família que você tava certa, então assim, hoje eu me vejo muito vitoriosa.”(Margarida, egressa, dezembro 2013).

“Eu hoje me vejo como guerreira, vitoriosa. Na comunidade a gente vê assim como um tipo de competição. É que muitas vezes, muitas pessoas pensam assim que a gente ta indo atrás de conhecimento, duma coisa, pra poder ta competindo [choro], disputando e eu não vejo dessa forma” [choro]. (Ana, estagiária, dezembro/2013)

“Então eu percebo que hoje as pessoas me valorizam com meu trabalho, principalmente os jovens do teatro (...) a diretora, todo mundo, percebem essa diferença em mim, né. Que aquela fase de quando eu era professora não foi um fracasso, foi apenas uma experiência pra mim, então a gente é

reconhecida aqui hoje na comunidade, graças à Deus e ao nosso trabalho”. (Ester, estagiária, 2013).

“Olha eu acho que eu não diria eu, mas o grupo aqui do Virgilândia realmente faz a diferença, a gente adquiriu conhecimento pra protagonizar mesmo, pra conversar com todo mundo. Como diz o apóstolo Paulo, se é com idoso, você aprende a falar com idoso, se é com criança, você aprende a falar com criança, se é alguém que tem um certo poder político, a gente também tem estrutura pra lidar com essas pessoas né, então assim, é isso.”(Sara, egressa, dezembro/2013).

“Eu já tinha uma certa influência, na igreja e na comunidade com o grupo de teatro, mais depois do curso as pessoas me veem ainda mais. No grupo de teatro a gente discute sobre a identidade deles do campo, discute sobre drogas, entre outros. Então por causa do meu trabalho com o grupo de teatro as pessoas que o trabalho é sério.” (Débora, egressa, dezembro/2013).

Nesse aspecto, observamos que a visibilidade política, social e econômica, conquistada por essas mulheres é atribuída por elas mesmas enquanto protagonistas desse processo, ao acesso à Licenciatura em Educação do Campo. Algumas delas em situações claras de liderança política na comunidade, em função disso, conforme depoimento a seguir:

“(…) dentro da comunidade, principalmente na questão da influência política, eles têm visto muito mesmo a condição de eu assumir uma liderança política dentro da comunidade. Claro que isso não é meu objetivo, eu nem penso nisso de forma alguma né, mas até já recebi convite pra assumir uma chapa da Associação. Eu acho que não seja por aí, eu quero ir através de outros méritos na área de educação, principalmente políticas que volte para o professor o direito dele continuar estudando. Eu acho que é nesse sentido, eu não sei se eu vou ter que pensar assumir um dia uma posição mais política nesse sentido”. (Margarida, egressa, dezembro/2013).

Sobre as mudanças percebidas por elas nas relações com os homens do assentamento, pai e marido, depois de participarem da LEdoC, as camponesas responderam que:

“Meu ex-marido inclusive, ele foi quem me incentivou a estudar, eu agradeço muito, mas aí depois que ele viu que eu começava a debater com ele sobre as coisas, aí ele, ele é líder de movimento social, vale ressaltar, e aí ele começou a bater, agora você é a sabidona, sabe tudo, quem sou eu pra debater com você. Eles acha que você cresceu, quer pisar neles, isso porque meu ex-marido é um cara super inteligente, eu falo no sentido de não ter esse negócio de preconceito nem nada, quer que a mulher cresça, mas em muitos casos eu percebia que ele se sentia incomodado do fato de eu estar crescendo. Tem uma coisa que eu quero dizer, eu vivo uma angústia muito grande, é íntimo meu, tô emocionada[choro], é, eu tô separada há 9 meses, meu ex-marido tem uma mulher, mas não permite que eu tenha outro parceiro, entende? E eu continuo com essa visão, como é que você se deixa contribuir com o machismo, porque tá separada homem nenhum pode tocar, ele me sustenta exatamente pra eu não ter mais contato com ninguém. É difícil pra trabalhar, então ele me ajuda. Isso me impede até de romper por

causa da questão financeira, eu tive atitude de separar, separei mas eu vivo presa a um relacionamento. Ele quer que eu fique quieta dentro de casa vendo ele com outra mulher. Eu convivo com isso? Eu convivo, mas não porque eu tô submissa a ele, eu tô submissa a um monte de coisas, até minha cultura, de como eu fui criada, de não poder ter outro parceiro, tipo assim, casei com ele e vou ter que conviver com ele pro resto da vida, igual minha mãe viveu, meu pai teve várias mulheres e ela viveu. Acho que o curso me formou, enquanto mulher eu tenho visão, eu sou crítica e tudo, mas as vezes você tá enraizada dentro duma cultura que é terrível e que você as vezes não consegue, não consegue sair, romper, exatamente, você tá acorrentada. Na palestra de feminismo eu saí angustiada, eu disse gente eu sou acorrentada e não sabia, isso tem me incomodado. Eu tenho uma nova visão de olhar as coisas e ver que eu tô sendo acorrentada. Eu poderia tá em casa com meu casamento, igual muitas mulheres que eu vejo, que tão vivendo um casamento terrível, apanhando, pura aparência, igual eu vivia. Eu rompi justamente por isso, ele falou assim: nossa mais você agora é outra pessoa depois dessa faculdade, você pode até discutir mais eu, tá toda saidinha. Então hoje mesmo separada eu tive estabilidade emocional, aprendi a lidar com isso, sem depender de tá me humilhando a homem, me separei em 2013, eu tinha outro olhar. Eu disse não, eu não sou frágil, eu posso viver sem homem, porque eu não posso viver sem ele? Então assim, isso não me prende não me acorrenta mais, isso é porque eu já tinha outra formação né, isso foi contribuição com certeza da LEdoC. (Josefa, egressa, dezembro/2013).

O depoimento de Josefa nos mostra que “as relações de gênero não dizem respeito apenas à esfera doméstica, privada. E mais, não são relações que se prendem a uma ideologia como falsa consciência existente apenas na cabeça das pessoas, como meras idéias. Muito ao contrário. São relações presentes em todas as esferas e imbuídas de elementos pensados e reais, no sentido de que refletem o real e também o determinam”, segundo Maria Aparecida de Moraes Silva (2013)

“Eu não percebo nenhuma mudança lá em casa não, como é só um irmão, eu sou o orgulho da família. Agora assim, entre os homens da comunidade, alguns fala nossa, agora ela tem um nível superior, é uma coisa a mais, uma coisa diferente.” (Rosa, egressa, dezembro/2013).

“Em relação à minha família foi uma grande mudança. Primeiro porque eu acho que o papel central do meu esposo ganhou agora, a gente tá em paralelo, a gente não tá mais em competição, não é mais a figura masculina dominante, mas a gente agora é um casal e cada um busca a melhor forma, mas isso foi tranqueira, no termo mais vulgar mesmo, foi muita tranqueira superar isso. A gente chegou a se separar né, porque ele chegar ao ponto de chegar pra mim e dizer assim que eu tinha que escolher entre ele e a universidade, então eu disse tchau, porque o esposo, nessa caminhada minha eu encontro outro. Então esse processo dele retroceder, mas não no sentido de diminuir como pessoa, mas principalmente ele ter entendido que a gente caminhava junto, que a gente tava buscando algo pra nós, pros nossos filhos, superar essa dificuldade e principalmente que isso não ia diminuir em nada a questão dele ser homem. Hoje ele é assim, ele é meu companheiro, uma pessoa que assim tá sempre

disponível dentro do possível a caminhar comigo, com essas propostas, hoje é uma preocupação que ele tem muito é com os jovens de dentro do assentamento, ele sabe que o caminho é a educação e que nós somos a ferramenta pra trabalhar esses jovens em prol de mais estudo, melhoria como sujeitos mesmo, não só profissional, mas como sujeitos melhores na sociedade.” (Margarida, egressa, dezembro/2013).

“Houve sim muita mudança, principalmente com meu pai, na minha família. Porque hoje eu consigo dialogar com meu pai, perceber que aquilo que ele falava pra mim, ele tava querendo de certa forma, me privar de algumas coisas pro meu bem, pra mim enquanto filha dele, mas que também era uma ignorância de uma coisa que ele não sabia, que ele não sabe até hoje. Que algumas coisas a gente pode esclarecer pra ele, depois da LEdoC a gente pode chegar, ó pai, não é assim, talvez o senhor pense nisso, mas não, porque ele sempre foi aquele de falar que mulher tem que ficar em casa e pronto, não tem mais conversa. Quando ele viu que as filhas dele deixa o marido em casa e sai, fica 40 dias fora, que os maridos reclamam, ele começa a perceber que a gente tá saindo procurando uma coisa melhor pra trazer pra dentro de casa. Ele começou a perceber essa diferença, então houve uma relação muito diferente. Hoje meu pai aceita nosso curso, hoje ele apóia, hoje ele tá lá cuidando dos meus filhos pra gente tá aqui estagiando, então mudou muita coisa. A relação com as pessoas da comunidade, as pessoas veem a gente de maneira diferente, os homens pelo fato de eu tá separada agora no momento, já separada também pelos motivos de ficar indo e voltando, essa relação com meu marido em casa, a gente andou se desentendendo, não pelo fato dele não aceitar eu estudar, ele até gosta de saber que tem uma esposa que estuda na UnB, mas talvez pelo fato dos amigos dele ficar falando com ele: nossa você, a mulher sai e passa esse tanto de dia fora. E as outras mulheres também pensam assim, como é que você tem coragem de sair da sua casa pra passar 40 dias fora e deixar seu marido sozinho? O que é que ele não faz? E aí a gente enquanto mulher, cria uma dúvida, enquanto você tá lá na LEdoC aprendendo as coisas, você se depara com o senso comum das outras mulheres aqui e aí você fica com aquela coisa de que eu tô entendendo mas como é que eu vou passar aquilo pras minhas colegas donas-de-casa, que sofrem, eu conheço muitas, minhas vizinhas sofrem isso, abuso, até violência física e tudo, violência moral de chegar e falar, de tá na porta de casa e mandar entrar pra dentro. Como é que eu enquanto mulher vou falar isso pra ela? E o que me preocupa também que a LEdoC traz também essa preocupação minha enquanto mulher com minha relação com as outras mulheres. Eu tenho trazido como experiência nesses últimos dias da minha vida, de aprender isso, de aprender a me valorizar enquanto mulher, aprender a me valorizar porque eu não sou objeto. Isso é o que a LEdoC tem trazido de muita experiência na minha vida e eu aprendi muito com o professor de CEBEP. As pessoas perguntam porque é que você sorri tanto, as vezes eu costumo falar que é porque eu aprendi, quando você aprende, você não sofre tanto né. As pessoas falam que o conhecimento te leva ao sofrimento, mas não é, o conhecimento te leva a ser livre, te leva a liberdade daquelas coisas que eu lembro que eu tive muitos conflitos no meu casamento porque eu não sabia que eu tinha meus direitos, eu não sabia que eu podia me libertar daquilo”. (Ester, estagiária, dezembro/2013).

Nas estratégias de sobrevivência das entrevistadas, essas têm assumido funções essenciais, ainda que nos limites estabelecidos pelas hierarquias de gênero, assim na maioria das vezes elas não podem deixar de cumprir os papéis tradicionais, quando narram a situação

anterior e posterior ao acesso à Licenciatura em Educação do Campo, observa-se também que o exercício desses papéis acontece muitas vezes, sob o silêncio, um silêncio que se costuma guardar em relação ao que é tido como “natural” e ao “que sempre foi” e que portanto é considerado como obrigação, segundo Maria Cristina Maneschy (2013).

Na maioria dos relatos tidos em nossos encontros e entrevistas, bem como nas impressões passadas por elas através dos gestos, silêncios, nos choros, por mim registrados no Diário de campo, pude observar, através de suas reflexões que depois do acesso delas à LEdoC, construíram processos de rupturas, comportamentos e mudanças no sentido de protagonizar e ocupar espaços e posições antes vistos como masculinos. Além disso, a participação delas nesse curso demonstra caminhos que possibilitaram transformações que vão desde a socialização com outras mulheres de realidades similares ou não, que resultaram em crescimento pessoal, aprendizagens e elevação da autoestima, o curso proporcionou também um meio de melhorar a situação econômica e financeira delas abrindo portas e perspectivas de trabalho.

Percebemos também, através das construções dos relatos a partir do “antes” e do “depois” da LEdoC, que a situação de exclusão, dominação vividas pelas assentadas com maior ou menor intensidade, considerando o fato de algumas serem casadas, outras solteiras e mais jovens, deram aos poucos lugar ao aprendizado que trouxe para elas um crescimento em reconhecer sua condição de mulher enquanto ser político, social e cultural, conforme constatamos em diversos relatos das mesmas. Então como as relações de gênero são construídas socialmente e, por isso sujeitas a sofrerem transformações, nos relatos das mulheres, observei que elas adquiriram a responsabilidade de sujeito que pensa, reflete e questiona sobre as desigualdades que as oprimem.

Para Luciene Dias Figueiredo (2007) “essa mulher descobriu-se como sendo parte da história e, por isso mesmo, rompeu com o silêncio e buscou reconstruir novos valores para homens e mulheres do seu grupo social”.

4.2 A fala dos docentes

Outra parte da entrevista do nosso trabalho foi direcionada aos docentes da Licenciatura em Educação do Campo, no sentido de saber como eles veem a questão de

gênero entre os educandos e de que forma eles trabalham essa questão em suas respectivas disciplinas, de maneira que tivemos as seguintes considerações por parte dos mesmos:

“De modo geral, no modelo da sociedade da qual nós fazemos parte, sociedade que é constituída a partir de veios excludentes e divisionistas. Tanto que nós vivemos numa sociedade de classes e dentro da sociedade de classes ainda há a divisão da exclusão da questão da igualdade de gênero. É, portanto a forma como eu percebo é a forma como a sociedade é construída (...). Algumas pessoas que estão na universidade são tributárias da educação escolar, educação escolar que não se preocupa e não trabalha isso ao longo da vida. Então eles são esse estrato, essa demonstração do cotidiano da universidade. Então eles apresentam características, acabam evidenciando através de preconceitos, de brincadeiras, então isso está no senso comum desses sujeitos. Então eu vejo eles como vítimas desse modelo educacional e de sociedade a qual eles fazem parte e que não conseguem fazer o salto até esse momento”. (Docente A/homem)

“A questão de gênero tá presente permanentemente, né. Em primeiro lugar pelas condições em que as mulheres ingressam na LEdoC e têm que enfrentar pra poder continuar estudando. Elas têm que enfrentar questões financeiras bastante graves, de falta de recursos pra vim pra cá, nós poderíamos dizer que algumas delas inclusive com filhos, tem precariedade de recursos pra vim pra cá. As vezes são mães solteiras que trabalham na escola, fazem algum tipo de trabalho na comunidade as vezes são meninas que trabalham em casas de particulares como empregadas domésticas. Quando são casadas, tem além da dificuldade financeira, elas tem conflitos com os esposos pra poder vir pra cá. Pra se liberar financeiramente e pra se liberar do ponto de vista da saída delas do espaço familiar, do abandono das tarefas, que elas normalmente desenvolvem nas famílias durante o tempo que estão em casa. E os maridos em geral passam por um processo bastante conflitivo pra aceitar a vinda durante tanto tempo, de suas esposas, pro curso. Então esses conflitos que elas vivem na comunidade geram nelas muita instabilidade emocional aqui, elas muitas vezes estão em processo de separação dos maridos, elas tem que lidar com afastamento de filhos que não é um período tão pequeno, são quase dois meses. É uma engenharia, é uma manobra muito grande, todas elas têm que fazer uma engenharia e outras uma engenharia maior ainda pra poder tá aqui. Então nesse sentido a LEdoC tem oferecido uma espécie de facilitador né, é uma estrutura que vem dos movimentos sociais que é a Ciranda, que oferece para as mães um espaço e condições mínimas de cuidado dessas crianças, que é uma recreação infantil.(...) Eu sou mãe, eu tenho obrigação de cuidar do meu filho, mas eu sou mulher, tenho o direito de me formar e de me capacitar , e tenho condição para isso, então o discurso dela aparece como um outro discurso.” (docente B/mulher,dezembro/2013)

“Essa questão de gênero você sabe que ela é muito desafiadora, muito complexa ainda que a gente traz isso dentro na raiz,uma questão cultural, então ela foi plantada dentro da gente, tá ali, tanto do lado das mulheres como dos homens. Aqui eu percebo que quando o pessoal chegou é, ainda existia talvez uma certa, talvez uma certa separação, talvez, principalmente por quem não era do Movimento Social, quem é do Movimento Social a gente já percebe uma certa dilatação dessas questões. Mas o que eu venho percebendo ao longo do tempo é cada dia eles vão amadurecendo mais essa

questão de gênero, mesmo ela sendo ainda muito forte em separar homem, mulher, menino e menina, tanto a educação que eles trazem de casa quanto nas escolas onde elas atuam ou atuaram. Então quer dizer, eles trazem essa cultura mais forte, elas e eles relatam. Então isso ainda é muito forte na nossa cultura. Então quer dizer, mudança eu não vejo mudança, o que eu vejo é a melhoria no sentido de que eles ampliam mais as discussões. Então eu percebo que pela própria dinâmica do trabalho, a LEdoC, ela também propicia essa integração, mesmo que historicamente a gente traga as marcas”.(Docente C/mulher, dezembro 2013).

“Vejo uma diferença entre os (as) educandos(as) da LEdoC quando estão iniciando o curso no decorrer, e no fim do curso. Quando ingressam no curso, os educandos (as) trazem as suas concepções e suas práticas historicamente construídas. Concepções e práticas que são, marcadamente, machistas, desiguais e injustas. No decorrer do curso vão sendo, permanentemente questionados e desafiados a repensarem suas concepções e suas práticas. E assim vão re-pensando suas concepções e suas práticas. Vejo que a LEdoC, sobretudo no Tempo Universidade, a organicidade é uma possibilidade muito fértil de contribuir neste re-pensar e construir uma nova concepção e uma nova prática superando a concepção e a prática de desigualdade, opressão e autoritarismo.” (Docente D/homem, dezembro 2013).

Os docentes entrevistados reconhecem que ao chegarem ao curso, os (as) educandos (as), geralmente trazem consigo elementos da cultura dominante baseada na discriminação e opressão de gênero dentro do modelo patriarcal, mas também é possível interpretar na fala dos docentes que há um processo de mudança em movimento, desejado e consciente pelas mulheres. Exceto na fala da docente a seguir, que de certa forma não percebe conflito de gênero presente entre os educandos (as) da LEdoC

“Então, dentro da sala de aula não dá pra perceber muito a questão da discrepância de gênero não, porque as meninas, as moças, as mulheres, são muito atuantes. Elas são atuantes, elas se vestem do jeito que elas querem, elas colocam, impõem as ideias delas, umas são mais tímidas, mais recatadas, outras já são, vamos dizer assim mais espontâneas né, conversam bastante, e aqui na Licenciatura a gente tem um grande número de homens também. Eu não vejo aqui problema de preconceito em relação homem mulher não, e olha que eu sou muito íntima deles.” (Docente E/mulher, dezembro 2013).

A questão seguinte posta aos docentes refere-se a como eles trabalham a questão de gênero na LEdoC, responderam que:

“Nas disciplinas vejo que constantemente a questão de gênero está presente, pois temos procurado, em Prática Pedagógica, Política Educacional e outras, trabalhar os conteúdos contextualizando-os historicamente e por isso situando-os na realidade de mundo em que vivemos”. (Docente D/homem, dezembro 2013).

“Olha a gente trabalha com sociolinguística, essa questão de cultura, identidade, gênero, a questão que fala da mulher, do homem e aí a gente traz as diferenças de linguísticas entre homem e mulher, o jeito, os gostos dos homens na forma de falar, são mais objetivos, mais diretos, as mulheres são mais sentimentais e em relação à língua né, ao sujeito, a subjetividade de cada um, os discursos. O discurso da mulher, o discurso do homem, a relação também entre dominação”. (Docente E/mulher, dezembro 2013).

“Eu nunca deixo de aproveitar esses momentos que aparecem, transparecem usando como exemplo inclusive o que Paulo Freire chama na Filosofia, que a gente deve partir do óbvio ululante, aquilo que salta mais aos olhos, aquilo que está mais do que na cara. Eles trazem muitos dizeres das comunidades, das famílias e a gente discute isso e aí reverbera várias dimensões daquilo que nós estamos vendo do preconceito e da desigualdade, inclusive de gênero. E aí vem gênero, raça, vem tudo que estão na mesma dimensão, divisão descaracterizada da igualdade de seres humanos. Então a gente trabalha a Filosofia dando fundamento para a construção de valores que sejam emancipadores, que superem o preconceito e entendam a dimensão da luta que deve ser travada desde a família.” (Docente A/homem, dezembro 2013).

“A própria dinâmica que a gente utiliza nas aulas, é pra que contribua, a gente faz atividades integradoras com vistas a formação de um ser total, um ser integral, não só pela questão de gênero, a gente procura colocar isso em perspectiva sempre formando o homem como um ser integral, se é homem com suas especificidades de homem, se é mulher com especificidades de mulher.” (Docente C/mulher, dezembro 2013).

4.3 Análise documental

A análise dos documentos que neste caso foram o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo e a produção acadêmica da referida Licenciatura, especificamente Trabalho de Conclusão de Curso acerca da questão de gênero, sendo que com relação ao P.P.P, considerar como este contribui para tratar e discutir essas relações no sentido de romper e superar a dominação patriarcal historicamente construída, observando as diferenças entre homens e mulheres, sem contudo torná-las inferiores ou superiores.

Assim sendo, ao fazermos a análise do Projeto Político Pedagógico da LEdoC constatamos que este ao colocar que :

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano. (PPP 2009, 9)

Permite-nos inferir acerca do olhar para a (re) construção de relações sociais pautadas na justiça e no respeito às diferenças existentes entre homens e mulheres sem dar conotação de subordinação, inferioridade, mas apenas como diferentes em suas especificidades.

Encontramos também a preocupação em trabalhar a proposta da inter e transdisciplinaridade, onde se destaca:

A possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza. (...) Dessa forma, pretende-se que o licenciado venha a se constituir como um ser humano mais preparado para enfrentar as injunções e conjunturas da transição de paradigmas, tanto no contexto escolar, quanto nos conflitos e tensões da vida social. (PPP 2009, 14)

No que diz respeito ao item Perfil de Formação – Aprendizados Importantes, letra **J** refere-se à “ postura que demonstre valores humanistas e compromisso com transformações que visem uma sociedade de justiça, igualdade e liberdade para todos” (PPP 2009, 20).

Acerca da produção acadêmica, Trabalho de Conclusão de Curso tivemos acesso a monografia intitulada *Mulheres na produção de conhecimento científico*, de Ivaldete de Souza Correa, publicado em 2013, cuja proposta é a de chamar atenção para o fato da ausência da figura feminina no contexto da academia na ministração de disciplinas como a matemática.

A monografia aborda da invisibilidade com que tem sido tratada a mulher nos livros e na produção acadêmica de maneira geral com relação à matemática. De acordo com Correa (2013) é pouco comum encontrarmos nomes de mulheres como protagonistas nos livros didáticos de matemática. O comum é aparecer nomes de homens, demonstrando que na antiguidade essa ciência da matemática foi desenvolvida apenas por eles.

Ainda em conformidade com a autora, essa omissão com a qual tem sido tratada a participação da mulher, como se ela não fosse capaz de estudar ciências exatas, em específico a matemática ainda é muito acirrada no meio acadêmico. Algumas pessoas, em decorrência do preconceito, acreditam que as mulheres não têm capacidade de exercerem cargos referentes à contabilidade, fruto de uma visão pautada no patriarcado.

Correa (2013) aponta em seu estudo que na academia o trabalho da mulher é visto como secundário, a partir da orientação de papéis determinados para homens e mulheres,

socialmente construídos: “a área de ciências exatas não combina muito para as mulheres e sim para os homens,” segundo relatos, acreditam também que existe uma anatomia cerebral para cada sexo. Em seu trabalho, a aluna da LEdoC cita que Lawrence Summers (2005), reitor da universidade de Harvard, afirma acerca da incapacidade das mulheres de serem boas pesquisadoras por conta das diferenças biológicas.

É perceptível através desse estudo que a mulher continua sendo relegada ao segundo plano na História, em geral e em particular, na História da ciência, embora esteja presente neste setor desde a antiguidade, construindo resistências e produzindo ciência.

A referida pesquisa revela que a divisão sexual do trabalho é ainda muito forte no cotidiano das mulheres, inclusive no meio acadêmico, ainda não foi superada, também observou-se que nos livros não se percebe nenhuma menção sobre elas, quando na verdade elas contribuíram e continuam trabalhando na construção e consolidação de um espaço onde se respeite a igualdade de gênero.

Por outro lado, percebemos com esse trabalho a preocupação da Licenciatura em Educação do Campo com as questões de gênero, ainda que numa intensidade menor do que a produção de outras temáticas, de toda forma já se configura em pequenos passos, uma produção pertinente e necessária para a reflexão de uma dominação milenar de opressão sobre as mulheres presente nos mais variados setores.

Assim, considerando que o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonista do processo educativo. A visão estereotipada do atraso e, conseqüentemente, a necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas realidades socioeconômicas e cultural, percebe-se que a LEdoC tem trabalhado esse aspecto quando organiza esses processos educativos em um projeto pedagógico, organiza o conhecimento, socializa o saber e a cultura historicamente produzida dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade através dessa educação construída com e para os sujeitos do campo em suas especificidades.

Portanto é preciso destacar a importância dos conteúdos, das didáticas de ensino, mas não em si mesmos e sim a serviço de uma escolha pedagógica radical: quais conteúdos e qual

didática para ajudar no processo de humanização dos educandos, ou seja, é preciso trocar “conteúdos vencidos” por “conhecimentos vivos”. O conhecimento escolar quando desistoricizado fica despolitizado, desculturalizado, deixa de ser conhecimento no sentido mais amplo deste termo, porque não serve para compreender a realidade e nela intervir. (CALDART; FETZNER; FREITAS; RODRIGUES, 2010).

A temática de gênero abordada pela educanda da LEdoC, acerca da participação da mulher na produção acadêmico –científica, refere-se a questão de que,

A formação desses docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, para que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos. (MOLINA e SÁ, 2011 p. 50).

No entanto, é importante mostrarmos que, de maneira específica, inclusive no próprio Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, não encontramos nenhum trabalho ou disciplina específica que trate da temática gênero de maneira permanente, como aparece na fala dos docentes acerca de como trabalham com essa questão. O que acontece é que em algum momento específico eles abordam a questão de gênero, aproveitando alguma circunstância ou situação que favoreça tal discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral investigar as Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero, a partir da trajetória de vida das egressas e educandas da LEdoC, das turmas 1, 3 e 4, oriundas do Assentamento Virgilândia município de Formosa-Goiás.

A análise demonstrou que após a participação das mesmas na LEdoC, houve mudanças nas posições por elas ocupadas de mãe, esposa, filha e trabalhadoras. O curso influenciou na melhoria das condições de vida, ainda que enfrentando preconceito ao sair de casa, sendo sentenciadas por isso.

Observa-se também que durante o curso, pelos conhecimentos construídos coletivamente seus projetos de vida foram renovados e fortalecidos. A participação dessas mulheres na LEdoC, se constituiu em possibilidades e ressignificação dos espaços onde elas ocupam bem como das relações em que estão inseridas.

Os depoimentos delas apontam para um novo olhar que agora passa a questionar a naturalização das hierarquias de gênero, a submissão a situações de opressão. Sem dúvida nenhuma se tratou de um avanço rumo à emancipação, como ser humano, sujeito social e portador de um projeto de vida.

Compreendi com esse trabalho que o contexto das relações de gênero que envolve e as assentadas no Assentamento Virgilândia, está em processo de mudança e o protagonismo delas é imprescindível no sentido de que esse processo avance garantindo um lugar de igualdade e justiça nas lutas, demandas políticas e ressignificação dentro do lar.

Constatai também que as contribuições da LEdoC foram de suma importância, pela maneira como os docentes em sua maioria, entendem e conduzem as discussões e dinâmicas acerca da temática de gênero. Mas ainda há muito o que se trabalhar dentro das especificidades de seu Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular voltados para uma proposta de educação emancipadora, libertária e contra hegemônica, no sentido de garantir o espaço para discussões e proposições acerca da problemática gênero, já que não encontramos de maneira mais específica presente nesses documentos.

Assim nas palavras de Figueiredo (2007, p. 75):

Embora passos importantes tenham sido dados para garantir a participação das mulheres, ainda é muito complexo administrar tantas obrigações que elas assumem na estrutura familiar para que possam obter a livre decisão de dedicar-se ou não, tempo para outras ações, fora da família. E mesmo considerando a compreensão conquistada com os filhos e maridos, ainda assim as tarefas domésticas são entraves para que aconteça a participação de um maior número de mulheres e uma maior inserção nos espaços públicos que lhes exigem uma rotina de viagens e tempo fora do espaço familiar.

Nessa perspectiva constatamos o quanto é fundamental a formação dessas mulheres na LEdoC indo ao encontro do fortalecimento e da criação de possibilidades na tentativa de diminuir a exclusão e a subordinação delas impostas pelo modelo hegemônico de dominação na busca de uma sociedade mais justa.

Os relatos das assentadas revelam uma vivência, conforme fala de uma delas, de “acorrentadas”, antes do acesso à LedoC. “Antes da LEdoC, meu Deus, se ele chegasse em casa, meu esposo, e não tivesse a janta pronta, a roupa sempre limpa e bem passada, meu Deus, a casa caía né.”(Margarida, egressa) durante o curso, a maioria delas passou por um processo de inquietação, angústias e muitas dificuldades, algumas de cunho financeiras outras advindas do processo de rupturas que provocou dúvidas e medos. “Durante o curso eu percebi o quanto é difícil aprender, desaprender e mudar tudo aquilo que você crê” (Ester/estagiária) As de cunho financeiro em decorrência da dependência dos pais ou maridos. Ao final do curso elas se vêm e se sentem libertas ou pelo menos contam com estratégias de resistência frente a um processo carregado de privações, proibições e sentenças. ”Eu costumo dizer que eu vou ter que encontrar um ledoquiano que aprendeu os conceitos de lá também, pra poder a gente se relacionar, porque eu não quero um homem que não entenda a minha ideologia de vida.” (Ester/estagiária).

Além dessas constatações, acredito que a despeito de todos os ventos contrários, essa pesquisa abre caminhos para que outras mulheres, assentadas ou não, estudiosos (as), pesquisadores (as), possam através de estratégias de resistências e protagonismos, conquistarem seu espaço como sujeitos de direitos e a Licenciatura em Educação do campo UnB/Planaltina cada vez mais trabalhe e favoreça numa perspectiva do coletivo, projetos onde o conhecimento e reconhecimento dessas mulheres camponesas resulte em organização voltada para transformar a realidade, começando por dentro da casa e das relações familiares até a sociedade em geral.

Acredito que a criação de uma disciplina específica e ou projetos que discutam e trabalhem essa temática inserida no Projeto Político Pedagógico da LEdoC, pode favorecer transformações e protagonismos de suma importância, influenciando não só a vida das mulheres, mas também a dos homens que têm acesso à LEdoC.

Entendo que essa pesquisa também abre possibilidades importantes para um estudo acerca do protagonismo dos homens assentados egressos da LEdoC, em suas respectivas comunidades, no sentido de compreender suas práticas antes e depois do acesso a esta licenciatura, observando se houve ou não mudanças e transformações nas práticas pedagógicas, na postura dentro da família e na comunidade em geral, no que diz respeito ao comportamento patriarcal hegemônico. A fala da estagiária Ester retrata essa necessidade,

“(…) é preciso que os homens também comecem a estudar, a se libertar disso porque talvez a gente vê isso não é culpa deles também, né? Eles tem que começar a se libertar disso, buscar conhecimento.”

Ainda discorrendo acerca do potencial transformador do conhecimento construído na Licenciatura em Educação do Campo, a estagiária Ester nos dá também essa rica contribuição:

“As pessoas perguntam, porque é que você sorri tanto? As vezes eu costumo falar porque eu aprendi. Quando você aprende, você não sofre tanto né? As pessoas falam que o conhecimento te leva ao sofrimento, mas não é. O conhecimento te leva a ser livre, te leva a liberdade.”

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Rosário do N. R. A escrita na 1ª série do ensino médio; uma análise sobre a alfabetização. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 2005 (Dissertação de mestrado)
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)
- ARROYO, Miguel; CALDART, Salette Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Sandra Raquew dos Santos. Gênero, rádio e educomunicação: caminhos entrelaçados. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.
- CALDART, Salette Roseli (Org.), et al. *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CALDART, Salette Roseli et al (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. *A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- CORREA, Ivaldete de Souza. *Mulheres na produção de conhecimento científico*. 2013. TCC (Licenciatura em Educação do Campo). Faculdade UnB Planaltina (FUP).
- COSTA, Cláudia Moraes. *Reciclagem e cidadania: a trajetória de vida dos catadores de materiais recicláveis da comunidade Reciclo*. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte, 2010.
- DELORY-MOMBERGUER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-535, set-dez, 2012.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa; v. 6)
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FURLAN, Neiva. *A perspectiva de gênero no MST: um estudo sobre o discurso e as práticas de participação das mulheres*. In: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo (ors). *Mulheres camponesas – trabalho produtivo e engajamentos políticos*. Niterói: Alternativa, 2013.

LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea (Orgs). *Mulheres da Reforma Agrária: a experiência recente no Brasil*. Brasília: MDA, 2008. (Nead Debate; 14)

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MANESCHY, Maria Cristina. *Mulheres na pesca artesanal: trajetórias, identidades e papéis em um porto pesqueiro no litoral do estado do Pará*. In: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo (Orgs). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos*. Niterói: Alternativa, 2013.

MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba (Orgs.). *Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário*. Dourados, MS: UFGD, 2009.

MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). *Educação do Campo*. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide (Orgs). *Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas*. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada mulheres assentadas egressas da LEdoC.

- 01- Como você descreve sua vida antes da LEdoC?
- 02- O que lhe motivou a procurar o curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 03- Quais as contribuições desse curso para sua vida?
- 04- Como você é vista na comunidade após participar da LEdoC?
- 05- Os temas abordados na LEdoC contribuíram para mudar suas práticas cotidianas?
- 06- Você percebe se houve mudanças nas relações com os homens do assentamento após sua participação na LEdoC?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para docentes da Licenciatura em Educação do Campo – UnB- Planaltina.

01 – Como você percebe a questão de gênero entre os educandos da LEdoC?

02 – Como você trabalha a questão de gênero em sua disciplina?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO DA EGRESSA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-UnB

Eu, _____

Egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UnB DECLARO que fui esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos do estudo “As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO” pela pesquisadora Maria de Lourdes Soares Pereira, sob orientação da Prof^aDr^a Mônica Castagna Molina, e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações dos encontros, bem como o uso dos áudios para fins de estudo e para publicação em revistas científicas.

Brasília, ____ de _____ de 2013.

Assinatura da egressa

**APÊNDICE D - CONSENTIMENTO DO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-UnB**

Eu, _____

docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UnB DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo “As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO” pela pesquisadora Maria de Lourdes Soares Pereira, sob orientação da Prof^aDr^a Mônica Castagna Molina e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações dos encontros, bem como o uso dos áudios para fins de estudo e para publicação em revistas científicas.

Brasília, de _____ de _____ 2013.

Assinatura do docente