

# ■ As contribuições da licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero

 *Maria de Lourdes Soares Pereira\**

**Resumo:** O presente artigo trata da Educação do Campo como projeto alternativo de sociedade, na conquista de políticas públicas para o campo. Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo, com sua proposta diferenciada, é parte dessas políticas públicas e 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 UnB – Planaltina/ DF nas rupturas das relações de gênero impostas por uma cultura patriarcal hegemônica, com as mulheres egressas e estagiárias de diversas turmas, oriundas do Assentamento Virgilândia, Formosa – Goiás. O referido trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, caracterizada pela história de vida, na qual utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada gravada. A trajetória de vida dessas mulheres revela um cotidiano de exclusão e subordinação pela condição de mulher camponesa alijada dos seus direitos e pela falta do acesso à educação. Em decorrência do acesso à Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília, Campus de Planaltina, percebem-se sinais de ruptura, protagonismo e emancipação dando novos significados à vida dessas mulheres e construindo estratégias de resistência frente à discriminação.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Relações de gênero. Protagonismo.

---

\* *Maria de Lourdes Soares Pereira é professora de Sociologia da SEEDF, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, e atua como coordenadora intermediária de Educação do Campo na CRE/Gama.*

## Introdução

Nosso trabalho se dá a partir do contato com a disciplina Fundamentos da Educação do Campo, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado em Educação do Campo. Nesse contexto, compreendemos que poderíamos nos desafiar e trabalhar as questões de gênero pelas lentes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), UnB/Planaltina. Encontramos na proposta curricular da LEdoC uma oportunidade de diálogo bastante frutífera para investigarmos como se dão as relações de gênero a partir dela.

É nesse contexto que trazemos os estudos apresentados por Butto e Hora (2008, p. 20), nos quais 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 possui o acesso adequado à saúde, à educação, à cidadania.

Confirmando essa realidade, dados censitários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – 1996/97 demonstram o baixo grau de escolaridade entre os assentados, com 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. Este 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 das relações 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 descolado das lutas sociais, deste modo colocando a escola mais próxima dos desafios de construir uma sociedade de não exploração (CALDART, 2012).

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. 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 reduzidas apenas à escolarização.

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, de um modo geral, como um movimento contra-hegemônico, tendo em vista a dinâmica específica e singular de formação de educadores, nos desafiamos a analisar as contribuições dessa Licenciatura para romper com as relações de gênero pautadas na dominação patriarcal, no sentido de ressignificar 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 um importante papel, pois por ela podem ser desconstruídos valores e compreensões em relação ao conceito de gênero. De acordo com Louro (2012), o termo gênero foi utilizado justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica. Para esta autora, as diferenças sexuais anatômicas não podem ser vistas separadamente das construções socioculturais em que estão imersas. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino como construção social e histórica.

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 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 Rurais 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 discussão a problemática das relações de gênero.

Há, conforme Molina (2010), 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 tipos de desdobramentos, principalmente no que diz respeito ao protagonismo dessas mulheres nos espaços de convivência em seus assentamentos de origem.

Com esse estudo, nos interessa saber 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-lhes o acesso à informação.

## A Educação do Campo

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 em suas especificidades, que muitas vezes têm sido caracterizadas como uma forma de "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 no Brasil, tais como: sujeitos das variadas faixas etárias fora da escola; os mais altos índices de repetência e evasão; escassez de escolas; desvalorização quanto a salários e formação de docentes.

No Brasil, todas as constituições contemplam a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Mesmo diante da realidade de país eminentemente agrário, este cenário praticamente não foi levado em conta nos textos que tecem as constituições, evidenciando um descaso das autoridades da época com a educação do campo como herança de uma sociedade escravista, baseada no latifúndio. Tal realidade é reconhecida no próprio texto dos marcos normativos da Educação do Campo (2012) – na verdade, o sistema escolar da época era totalmente excludente, deixando de fora negros, mulheres e agregados.

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 específica 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.

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 especificidades, no sentido de promover um distanciamento do paradigma urbano de educação. A expressão Educação do Campo nasce em contraponto à forma e ao conteúdo da expressão Educação Rural.

Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituem, 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.

Também com relação à legislação, de acordo com Freitas e Molina (2011, p. 20), o Movimento da Educação do Campo

acumulou, a partir de suas diversas lutas, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, 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.

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 clamam 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 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

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 a condição subumana, considerando que é no bojo das 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; alguns 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.

Entendemos que 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. É de suma importância que haja respeito diante das diferenças culturais, de gênero, de etnia, entre outros. Assim sendo, a partir de outro olhar sobre o campo, a Educação do Campo se coloca em contraponto ao olhar preconceituoso, negativo no modelo de desenvolvimento, que tem colocado o povo do campo à margem, deixando o campo como atrasado, inferior, em detrimento de um imaginário que coloca o espaço urbano como caminho único de desenvolvimento, sucesso econômico, o que deu base para um modelo de agricultura distante da realidade dos povos do campo.

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 e reafirmando que ser diferente não pressupõe ser desigual, nem inferior.

A Educação do Campo, em virtude desse contexto que é seu estruturante, não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no âmbito apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis.

A contribuição da Educação do Campo se dá também no fato de pensar os vínculos de formação humana e produção material da existência e com as lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Segundo Caldart: “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).

Assim, a referida autora 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 capitalista perversa que expulsa os sujeitos do campo, fazendo com que estes percam o sentido de pertencimento, sua identidade de camponês.

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

A história da educação evidencia que as políticas educacionais não contemplaram os trabalhadores e trabalhadoras que retiram seu sustento e desenvolvem sua cultura ligada à 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.

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, alguns representantes da população do campo chegaram até a universidade. Vale salientar que são reivindicadas, até hoje, políticas específicas para essa população que vive da terra. No caso da política de Educação do Campo, era necessário um modelo próprio, que contemplasse as demandas e necessidades dos sujeitos do campo.

Mas esse modelo não poderia ser engessado – esse caminho deveria ser constantemente resignificado, a partir da própria formação dos educadores, transformando sempre as demandas e observando que cada lugar vai delineando seu contexto específico. Assim sendo, a partir dessa realidade, observa-se aqui a reflexão freireana acerca da importância que deve ser dada aos saberes tradicionais e culturais, enquanto complemento para os saberes científicos, e que nos remete à importância e ao respeito que deve existir e ser levado em conta, sendo inclusive parte estruturante do projeto da Educação do Campo.

Nesse contexto, 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 foi implantada a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília – UnB (a primeira turma graduou 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 a formação e habilitação de profissionais que não tenham ainda titulação mínima exigida pelas leis que regem a educação, mas que já desenvolvem atividades docentes ou trabalhos educativos fora da escola, porém dentro da comunidade.

A matriz curricular e a estrutura de organização do PPP da LEdoC são feitas a partir dos históricos anos de experiência adquiridos com a parceria entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e UnB, na realização de diversos trabalhos pedagógicos baseados na interdisciplinaridade.

Essa matriz, como se percebe em seguida, organizou 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 (Linguística, 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.

O curso funciona em sistema de alternância com Tempo Escola (T.E) e Tempo Comunidade (T.C), em que 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).

Há a Inserção Orientada na Escola – IOE, em que é desenvolvida uma série de atividades 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.

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.

Outro aspecto presente na proposta da LEdoC, no qual se trabalha também numa perspectiva emancipatória, é a pesquisa. Ela busca romper com o 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 juntos no sentido de encontrar o melhor e mais adequado procedimento metodológico que produza conhecimento científico inter e transdisciplinar e que responda aos desafios da realidade do campo.

Na matriz curricular da LEdoC, busca-se superar a fragmentação tradicional imposta pela educação bancária hegemônica, considerando que as fronteiras entre as disciplinas são móveis, transformam-se historicamente, rompendo e quebrando

estruturas rígidas e modelos arcaicos, gerando mudança no modo de produção do conhecimento na Universidade e na escola do campo.

Na perspectiva dessa mobilidade, o coletivo de docentes da LEdoC considerou importante a criação de mais um componente curricular que não aparece 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<sup>1</sup>, que são os mais variados.

Esse componente é um instrumento de discussão onde são trabalhados, a partir do relato dos educandos, obstáculos que se interpõem ao processo de organização social, da formação política e cultural nas comunidades, suscitando nesses sujeitos a capacidade de percepção crítica sobre as correlações de forças, tanto na sua comunidade quanto dentro da escola, no sentido de que esses sejam capazes de intervir nessas realidades.

Apesar das conquistas, muitos têm sido os desafios, inclusive: as dificuldades de receber e manter os educandos; os problemas de ordem institucional; e o tratamento dado ao campo, que tem se estendido ao cotidiano do aprendizado, ou seja, “qualquer coisa serve” – assim ficando claro o tamanho da defasagem e a precariedade do sistema público de educação no campo.

## A Questão de Gênero

O conceito de gênero 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. Inicialmente, foi discutido pelas feministas anglo-saxônicas na década de 1970. Nesse sentido, o conceito de gênero tem sido um considerável instrumento que desvela simbólica e materialmente as desigualdades entre homens e mulheres (CAMPOS, 2011).

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, nos quais as mulheres são vistas como inferiores não por determinação biológico-natural, mas por construções sociais.

A partir da década de 1970, o conceito de gênero tem sido apropriado pela academia, isso ocorreu na Europa em 1980 e nos Estados Unidos em 1990, sendo um tema também discutido pelo movimento feminista. Segundo Campos (2011), esse conceito foi discutido entre as mais variadas correntes do feminismo no final do século XX, quando contribuiu para as estratégias de luta e resistência das mulheres.

Assim, surge uma questão bastante pertinente trazida pelo conceito de gênero e abordada por Christiane Senhorinha, acerca da qual 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, p.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, como a de homens sobre mulheres.

Segundo o estudo supracitado, 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.

Sobre esse assunto, Christiane Senhorinha cita estudos feitos na Europa do século XVIII com relação à família burguesa, que revelam os padrões familiares, em que o papel de provedor é apenas do marido, que domina e é considerado preparado para resolver qualquer problema, enquanto para a mulher burguesa foi reservada a função da vida doméstica, maternidade e educação dos filhos, por ser vista como menos capaz, vivendo à sombra do marido.

A burguesia, de acordo com essa perspectiva, 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 esta.

Diante desse breve resgate histórico, 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, dados os conflitos e tensões próprias que tornam invisível a subordinação e a exclusão às quais tem sido relegado o papel da mulher neste território.

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 à mulher o espaço privado da casa e os papéis culturais restritos a servir, cuidar e nutrir.

Assim, o patriarcalismo na vida rural brasileira foi responsável pela continuidade do estereótipo das imagens sobre o feminismo que, na Europa, a cultura familiar tinha na época (TEDESCHI, 2009, p.159). No bojo de todos os conflitos e tensões inerentes à luta pela Reforma Agrária, está contida também a mobilização das mulheres pela ampliação de sua cidadania, no sentido de ressignificar sua condição de mulher.

Nesse sentido, 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, em que tem sido observada a forte participação das mulheres

Nessa perspectiva, propomos a 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.

## A Trajetória da Pesquisa e a Fala das Mulheres

A construção e a tessitura dos instrumentos metodológicos da pesquisa para chegarmos aos resultados encontrados aconteceram pelas vias da pesquisa qualitativa. Optamos pela trajetória de vida com base na história oral e utilizamos um roteiro de pesquisa semi-estruturado, além de um diário de campo. Neste último, anotamos algumas questões que nem sempre aparecem no texto do trabalho.

Conversamos também com os docentes da LEdoC, para verificarmos se eles abordam a questão de gênero e como o fazem em seus respectivos componentes curriculares e demais espaços de construção do conhecimento.

Durante o percurso da escuta das entrevistadas, fomos percebendo todo o cenário e contexto presentes no cotidiano das mesmas, a partir daí sendo delineadas suas idas e vindas e as relações com esses processos. As histórias surgidas no decorrer dos depoimentos trouxeram um leque de informações reveladoras das diferenças entre essas mulheres, mas ao mesmo tempo mostrando que, em comum, são sujeitos de uma história em construção. Para tal compreensão, utilizamos da escuta sensível proposta por Barbier.

Sobre a primeira questão colocada na entrevista, pude constatar que a maioria delas vinha de outros estados, à procura de melhores condições de vida e dignidade – uma fala recorrente no cotidiano das camponesas.

As falas que foram analisadas pontuam uma realidade com mais ou menos intensidade, mas que retratam a mesma problemática da dominação masculina. A figura 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 seriam adequados para elas, conforme a cultura patriarcal dominante.

Assim, compreendemos que antes do acesso dessas mulheres à LEdoC, havia uma certa falta de perspectiva, o foco da maioria delas era apenas ter uma condição de vida financeiramente melhor. Acreditavam que assim sairiam da invisibilidade, seriam tidas como autônomas, depositando a solução para uma condição cultural, histórica e hierarquicamente construída de subordinação apenas no aspecto econômico e financeiro.

No que se refere à questão sobre as contribuições da LEdoC na vida delas, observamos que esse curso se coloca como “um lugar de conflitos e cumplicidades, em que o preestabelecido 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 se estabeleça que seja ideal e/ou normal, mas de maneira em que possamos nos sentir seres humanos mais plenos, inteiros e respeitados” (AZEVEDO, 2005).

Sobre como elas são vistas na comunidade depois do curso, responderam que atribuem à LEdoC a conquista da visibilidade política, social e econômica; inclusive algumas delas estão como lideranças políticas na comunidade.

Perguntamos acerca de mudanças percebidas por elas nas relações com os homens do assentamento, seja pai ou marido; a maioria respondeu que houve muita mudança e que hoje há uma maior possibilidade de diálogo e respeito.

Na maioria dos relatos dessas camponesas, nos gestos, nas impressões, no choro, no silêncio, pude observar, através de suas reflexões, que depois do acesso à Licenciatura em Educação do Campo – UNB construíram processos de rupturas, comportamentos e

mudanças no sentido de protagonizar e ocupar espaços e posições antes vistos como masculinos e para além do espaço privado da casa.

Percebemos também nas falas a partir do “antes” e “depois” da LEdoC, que a situação de exclusão e dominação vividas por elas proporcionou uma reflexão para o crescimento em reconhecer sua condição de mulher enquanto ser político, social e cultural. Então, como as relações de gênero são construídas socialmente e, por isso, sujeitas a sofrerem transformações, essas camponesas adquiriram a responsabilidade de sujeito que pensa, reflete e questiona sobre as desigualdades que as oprime.

Conforme Luciene Dias Figueiredo (2007), a mulher descobriu que faz parte da história e rompeu com o silêncio, buscando reconstruir novos valores para homens e mulheres do grupo social a que pertence.

Quanto aos docentes, sobre quando perguntamos se trabalham a questão de gênero em suas disciplinas, responderam que de acordo com as demandas, situações que acontecem, eles aproveitam e tratam da questão – isso no início do curso. Perguntados sobre como eles trabalham essa questão, responderam que essa discussão está sempre muito presente nos temas abordados e não deixam passar despercebido, trabalham esse tema integrado a outros.

Para concluir, 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 que elas ocupam, bem como das relações em que estão inseridas.

Os seus depoimentos 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, trata-se de um avanço rumo à emancipação como ser humano, sujeito social e portador de um projeto de vida.

Compreendemos, com esse trabalho, que o contexto das relações de gênero que envolve as assentadas está em processo de mudança e que 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.

Constatamos 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 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 do gênero, já que não a encontramos, de maneira mais específica, nesses documentos.

Constatamos, por fim, 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 a elas impostas pelo modelo hegemônico de dominação, na busca de uma sociedade mais justa.

## Notas

1 Tempo Escola (T.E) refere-se ao tempo em que o educando está na Universidade.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel; CALDART, Salete 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- BUTTO, Andrea; HORA, Karla Emmanuela R. Mulheres e reforma agrária no Brasil. In: LOPES, L. Adriana; BUTTO, Andrea. **Mulheres na reforma agrária**: a experiência recente no Brasil. (Orgs). Brasília: MDA, 2008.
- CALDART, Salete 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.
- FIGUEIREDO, Luciene Dias. Empates nos babaçuais: do espaço doméstico ao espaço público: lutas de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. In: WOORTMANN, Ellen F.; LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea; MOLINA, Caroline (Orgs). **Margarida Alves**: II Coletânea sobre Estudos Rurais e Gênero. Brasília: MDA, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MELO, Hildete Pereira de; SABBATO, Alberto DI. O censo da reforma agrária de 1996 e 1997 em uma perspectiva de gênero. In: LOPES, L. Adriana; BUTTO, Andrea. **Mulheres na reforma agrária**: a experiência recente no Brasil. (Orgs). Brasília: MDA, 2008.
- MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). **Educação do Campo**. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.
- \_\_\_\_\_; 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)
- TEDESCHI, Losandro Antonio. O uso da categoria de gênero na história das mulheres camponesas: uma ferramenta necessária. In: 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.